

## **Livro didático de sociologia no ensino médio: uma análise na perspectiva da “colonialidade do saber”<sup>1</sup>**

Natália de Oliveira de Lima<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A partir do momento em que se tornou obrigatória no ensino médio brasileiro, muito tem sido discutido e pensado sobre a disciplina de Sociologia que vai à escola. Ao pensarmos seu ensino de forma criteriosa surgem, também, questões que vão além de seu debate metodológico, envolvendo os dilemas epistemológicos dessa disciplina. Podemos dizer que os saberes sociológicos escolares são, basicamente, os saberes sociológicos acadêmicos transpostos. Nos saberes acadêmicos por sua vez, percebe-se a tendência à valorização do conhecimento com um *locus* de enunciação determinado (em especial, a Europa) e que considera como verdadeiro e válido uma forma específica de saber. Ao desconsiderar todas as outras formas de conhecimento, tal mecanismo reproduz uma visão única da história, perpetuada pela “colonialidade do saber”. Dessa forma, o presente artigo tem por objetivo caracterizar tais “colonialidades” do/no ensino de Sociologia, através, sobretudo, da análise da Introdução de um dos livros escolhidos pelo Plano Nacional para o Livro Didático: “Sociologia para o ensino médio” de Nelson Dacio Tomazi (2010).

**Palavras-chave:** Ciência. Ciências Sociais. Ensino de Sociologia. Colonialidade do saber. Livro didático.

### **1. Introdução**

A partir de 2009, com a promulgação da Lei nº 11.684 de 2008, a disciplina de Sociologia torna-se obrigatória no currículo proposto para o Ensino Médio no Brasil<sup>1</sup>. Desde então, muito tem sido debatido em torno desta disciplina, que tem como função a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. No entanto, “algumas questões, em torno da sua condição científica, também demandam clareza para a sua condição escolar” (OLIVEIRA & ERAS, 2011, p. 117).

---

<sup>1</sup> Artigo produzido para a disciplina Trabalho de Conclusão de Licenciatura (TCL – versão reduzida). Orientação: Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva.

<sup>2</sup> Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Graduanda em Ciências Sociais, também pela UFSC (Hab: bacharelado).

Ao pensarmos seu ensino de forma criteriosa, surgem também questões mais profundas, envolvendo dilemas epistemológicos acerca da Sociologia presente nas salas de aula. Além das dificuldades próprias do ato de ensinar, somam-se ao desafio do ensino de Sociologia a questão desta disciplina trazer explicações para algo que as/os alunas/os já possuem a sua própria explicação – que geralmente se localiza no senso comum – e, principalmente, o fato de encontrarmos e percebermos “as limitações heurísticas das categorias sociológicas, [bem como] suas fronteiras epistêmicas” (OLIVEIRA & ERAS, 2011, p. 118).

Segundo Michael Apple (2006, p. 07), “qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação”. Um dos maiores mecanismos através do qual o poder se mantém, se reproduz, ou é combatido, é representado pelas instituições de ensino. Para o autor, é necessário ir além das questões técnicas de como ensinar de maneira eficiente e eficaz para que se tenha um estudo verdadeiramente crítico acerca da educação. Deve-se, também, pensar criticamente a relação da educação com o poder político e econômico.

Inicialmente, as principais questões a fazer sobre o processo educacional são: “Qual conhecimento deve ser selecionado?”, ou ainda, “Qual conhecimento é mais importante de ser ensinado/aprendido?”. O que aparentemente são questões simples, trata-se, no entanto, de um debate profundo acerca da “natureza política do currículo” (APPLE, 2006). Para percebermos melhor esta natureza política do debate educacional é necessário refazer a pergunta: “De quem é o conhecimento escolhido como mais importante?” Dessa forma é possível destacar melhor a inerência ideológica e política da questão da educação.

Segundo as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM” (MEC, 2008), é a partir da “desnaturalização” e do “estranhamento” das concepções ou explicações dos fenômenos sociais que o ensino de Sociologia deve trazer às/aos alunas/os “modos de pensar” ou a “reconstrução e desconstrução de modos de pensar”. Entretanto, percebe-se que os conteúdos levados para sala de aula são diretamente influenciados pelos estudos e teorias desenvolvidos no âmbito acadêmico. Os saberes sociológicos escolares são, basicamente, os saberes sociológicos acadêmicos transpostos, ensinados através didáticas e metodologias específicas.

O contexto acadêmico – neste caso, o brasileiro – por sua vez, tem a cosmologia ocidental como seu ponto de referência historicamente inevitável, ditado pelos conhecimentos e pensamentos hegemônicos oriundos dos chamados “países de 1º mundo”, onde as Ciências Sociais surgiram e desenvolveram sua dita “tradição clássica”. Sendo assim, verifica-se a tendência em reproduzir os saberes de um determinado *locus* de enunciação – em especial a Europa – em detrimento de outros.

A partir dessas informações iniciais que situo o presente artigo, que tem por objetivo analisar a “colonialidade do saber” no Ensino de Sociologia. Considerando a “colonialidade” como heranças

(eurocêntricas e coloniais), fruto do processo histórico da colonização, que se encontram internalizadas e ainda vivas no presente através das relações de poder, conhecimento e subjetividade, representadas, neste caso, pela instituição escolar.

Esta análise se concentrará na apresentação feita sobre “o que é” e “para que serve” a Sociologia e o conhecimento sociológico a partir da “Introdução” do livro didático “Sociologia para o Ensino Médio” de Nelson Dacio Tomazi (2010), utilizado para o ensino da disciplina em diversas escolas do Brasil.

Muito pode ser dito e percebido sobre o posicionamento político e epistemológico de um livro ou autor a partir da apresentação feita em sua Introdução – sobretudo quando se trata da apresentação da própria disciplina da qual o livro tratará. Por este motivo essa será a parte analisada.

## **2. O ensino de Sociologia**

O ensino de Sociologia no Brasil, desde os seus primórdios, é caracterizado por diversas interrupções em sua oferta nas salas de aulas. Em 1925, a partir da Reforma Rocha Vaz (vigente até 1942), e em 1931, com a Reforma Francisco Campos, passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória. Nos anos 1933/34, verifica-se seu aparecimento em cursos superiores de Ciências Sociais, como na Escola Livre de Sociologia e Política, na Universidade de São Paulo – USP e na Universidade do Distrito Federal – UDF. A partir de 1942, o ensino de Sociologia passa a ser marcado por sua intermitência. Continua sendo oferecido nos “cursos normais” de ensino colegial, mas praticamente some dos ensinos “clássicos” e “científicos”. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1961 (Lei nº 4.024/61), a Sociologia é tida como disciplina optativa nos currículos. Era oferecida apenas – ou principalmente – nos cursos profissionalizantes e nos cursos de magistério.

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-85) o ensino de Sociologia foi banido do ensino secundarista. Em 1971 este ensino foi definitivamente retirado e substituído pelos ensinos de Organização Social e Política Brasileira – OPSB e Educação Moral e Cívica – EMC. Somente no ano de 1996, com a nova LDB (Lei nº 9.394/96), que a disciplina de Sociologia se torna obrigatória no currículo do Ensino Médio. Entretanto, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM – de 1998 coloca que seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas, e, até mesmo, por outras disciplinas do currículo, refletindo, assim, no oferecimento da Sociologia nas escolas. Apenas em 2008, quase 40 anos após sua retirada do currículo, que a disciplina é mais uma vez incorporada ao Ensino Médio através da Lei nº 11.684/08.

O Ensino Médio é considerado um dos momentos finais do processo de formação básica do indivíduo, isto é, uma passagem crucial em sua formação pessoal (para escolha profissional, para progressão nos estudos, etc). Além disso, criam-se muitas expectativas

em relação ao poder de formação da disciplina de Sociologia, em especial na formação política das pessoas, uma vez que se relaciona, por exemplo, “conhecimentos de Sociologia” ao “exercício da cidadania” e à capacidade de um pensamento crítico. Dessa forma, devemos entender a presença ou ausência da Sociologia nos currículos como indício de escolhas, sobretudo no campo político.

Relembro que, na escola, a Sociologia deve demonstrar explicações qualitativamente diferenciadas dos fenômenos sociais estudados. Mas o que costuma ser feito e observado em sala de aula é a mera repetição do saber constituído a partir de um “*locus* de enunciação” epistemologicamente situado (Europa) e estabelecido a partir de relações de poder impostas, o que leva, portanto, à hipervalorização deste mesmo *locus* em detrimento de outros.

Assim, percebe-se que esta lógica hegemônica acaba por limitar os canais de acesso que permitiriam suspeitar, problematizar e esclarecer esses padrões impostos. Todos são/foram cooptados ou dirigidos a reproduzir os padrões próprios das significações coloniais, sempre sob a orientação da cultura do colonizador, o que nos leva ao risco da repetição da “história única”<sup>2</sup>.

Com a inserção (obrigatória) da Sociologia nas escolas, no ano de 2011<sup>3</sup> ela é incluída, pela primeira vez, no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, que tem como objetivo auxiliar o trabalho pedagógico por meio da distribuição de coleções de livros didáticos na educação básica. O MEC publica um “Guia de Livros Didáticos”, com resenhas das coleções consideradas aprovadas, e o encaminha às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu Projeto Político Pedagógico – PPP.

Assim, vários debates foram travados sobre como os conhecimentos e especificidades da Sociologia deveriam ser expressos nos livros didáticos. Dois livros foram escolhidos para serem utilizados no ensino da disciplina no território nacional; são eles: “Tempos modernos, tempos de Sociologia” (Garchet & Medeiros, 2010) e “Sociologia para o Ensino Médio” (Tomazi, 2010).

O primeiro apresenta os conteúdos da teoria sociológica utilizando o cinema como recurso principal: a partir da descrição de cenas do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin (1936) o livro introduz alguns conceitos e teorias fundamentais das Ciências Sociais. O conteúdo do segundo livro, por sua vez, será analisado mais adiante.

Podemos observar que a Sociologia é uma disciplina bastante recente nas escolas. É importante ressaltar, portanto, que diálogos e consensos a respeito de conteúdos, metodologias, etc, ainda não estão plenamente definidos. No entanto, o foco deste artigo não é discutir a composição dos conteúdos em si, mas a forma como estes conteúdos e conhecimentos são passados, os mecanismos que estão por trás dessa transmissão, e, ainda, perceber/constatar a não-neutralidade da chamada “universalidade” destes conteúdos, bem como a episteme que lhe é constitutiva.

Sendo assim, devemos deslocalizar, ou ao menos problematizar, essa credibilidade e “confiança cega” em relação aos conceitos e teorias de pensadores europeus. As Ciências Sociais – e as Ciências

Humanas – já não devem/podem mais serem vistas como neutras e capazes de analisar a realidade e o meio social de *todos* os lugares sob caráter de imparcialidade.

### 3. A “colonialidade do saber”

Considerando que, o “pensamento” – e o desenvolvimento deste pensamento: ideias, reflexões, valores, etc – existe em todo e qualquer lugar onde se desenvolveu (e desenvolvem) diferentes povos e suas culturas, podemos considerar que, no vasto território do globo, “são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.10).

Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), a melhor dominação é aquela que, naturalizada, não aparece como tal. Percebe-se que, tanto no Brasil como em toda América Latina, o fim do colonialismo não significou, necessariamente, o fim da colonialidade. A colonialidade, ao contrário, está longe de ser algo confinado no passado (MIGNOLO, 2003).

Além das profundas heranças de desigualdades e injustiças sociais deixadas pelo colonialismo e imperialismo, há, também, um legado epistemológico do “eurocentrismo”<sup>4</sup> que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias. A partir dessa visão eurocêntrica, somos impedidos de ver que não há um lugar ativo – a Europa –, e lugares passivos – a América – por exemplo.

É como se houvesse um saber atópico, um saber de lugar nenhum, que se pretende universal e apto para dizer o que/quais são os saberes locais ou regionais. Dessa forma, o “eurocentrismo”, enquanto discurso suscitado pela Modernidade, nos leva a perpetuar a “colonialidade do saber” (CASTRO-GÓMEZ, 2005; LANDER, 2005), que “caracteriza todo conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não-hegemônicas como saberes locais ou regionais” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 09).

Conforme ressalta Walter Mignolo (2003, p. 09), “o mundo moderno vem sendo descrito e teorizado de dentro do sistema, enquanto a variedade de experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema”. Segundo a concepção deste autor, a “colonialidade” é “tão somente o lado reverso e inevitável da 'modernidade’” (*Ibidem*, p. 47).

A partir desse momento, pela primeira vez, inicia-se o longo processo no qual se organiza o espaço e o tempo em sua totalidade – culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados, todos juntos numa grande narrativa universal. “Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal” (LANDER, 2005, p. 26).

Para que possamos compreender a separação imposta ao mundo com o intento da Modernidade, bem como as relações – e divisões – de poder determinadas a partir de então, é necessário conhecer esse mesmo processo de fragmentação, assim como seus

ideais motivadores. A Modernidade, segundo Santiago Castro-Gómez (2005), é uma máquina geradora de alteridade, que, em nome da razão e do humanismo, constrói o “outro” mediante uma lógica binária que reprime as diferenças. Sendo assim, “exclui do imaginário a hibridez, a multiplicidade, a ambiguidade e a contingência das formas de vida concretas”. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.169)

Esta lógica binária, que polariza e hierarquiza o mundo entre sociedade moderna ocidental e outras culturas, povos e sociedades, estabelece pressupostos e olhares específicos em relação ao conhecimento dos outros. Segundo Edgardo Lander (2005), ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular da história europeia e realizar uma leitura da totalidade do tempo e espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente.

É através, sobretudo, da “naturalização das relações sociais” (LANDER, 2005), que o pensamento científico moderno atinge sua eficácia da forma mais potente, já que, naturalizado, constrói-se no senso comum. Com a “naturalização da sociedade liberal”, que é modelo almejado pelo “projeto da Modernidade”, este tipo de sociedade passa a ser considerado não apenas um modelo desejável, mas a única forma de vida possível.

É justamente devido ao (suposto) caráter universal da experiência histórica da Europa que as formas de conhecimento produzidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas objetivas, válidas e universais de conhecimento. A partir da reconversão do campo de conhecimento suscitada pela “Modernidade Iluminista”<sup>5</sup>, as práticas coloniais de investigação, as ditas “formas disciplinadas de conhecimento”, são trazidas ao cerne da produção de conhecimento mundial. Dessa forma, “epistemologia” e “hermenêutica”<sup>6</sup> passam a ser consideradas as metodologias não apenas mais legítimas, mas também as mais legitimadoras do que é ou não um conhecimento válido.

Percebe-se que as categorias, conceitos e perspectivas da episteme europeia se convertem “não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta” (LANDER, 2005, p. 34) [grifos do autor]. Em suma, pode-se dizer que esta “razão científica/ técnica” tornou-se um instrumento para a subalternização de formas de conhecimento fora de suas fronteiras disciplinadas. A partir de então, já não se pode mais contemplar ou utilizar as informações (crenças, hábitos, pensamentos, etc) vindas de “outras culturas”, já que estas são entendidas como não-científicas. Em vez disso, estas “outras culturas” podem e devem ser conhecidas através das abordagens científicas da epistemologia ocidental europeia.

Importante ressaltar que essas “outras culturas”, que caberiam ser chamadas “o Terceiro Mundo”<sup>7</sup>, não são apenas objeto de análise e investigação, não apenas produzem “culturas” a serem estudadas por antropólogos e etno-historiadores vindos do “Primeiro Mundo” e/ou

que se utilizam das teorias que possuem este *locus* de enunciação. O “Terceiro Mundo” produz também intelectuais que, por sua vez, criam teorias e refletem sobre sua própria história e cultura.

No entanto, segundo o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1968 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 36), não podemos nos esquecer que “do mesmo modo que a Europa levou várias técnicas e invenções aos povos presos em sua rede de dominação ela também os familiarizou com seu equipamento de conceitos, preconceitos e idiosincrasias, referentes simultaneamente à própria Europa e aos povos coloniais”.

Sendo assim, mesmo que inconscientemente, os intelectuais do chamado Terceiro Mundo, acabam por reproduzir o “eurocentrismo” e o “colonialismo” através de suas análises e teorias. A internalização dos valores se dá de forma tão sutil e velada que os referenciais e modelos da Europa são naturalizados e perpetuados sem que sequer se dê conta disso.

Dessa forma a produção brasileira torna-se mais um instrumento para a subalternização das diferentes formas de conhecimento. Seja pela reprodução das relações e valores impostos e vistos como ideais, seja pela comparação e tentativa de assemelhar-se aos europeus e superar nosso “atraso natural”, ou seja pela desvalorização dos conhecimentos que não são da Europa, mesmo que isso inclua – ou omita – o nosso próprio saber.

Pode-se dizer que em todo o “mundo ex-colonial” (LANDER, 2005), o conjunto de saberes denominado Ciências Sociais, em vez de propiciar – ou desenvolver – o conhecimento dessas sociedades a partir de suas especificidades histórico-culturais, serviu mais para o estabelecimento dos contrastes em relação à experiência europeia – vista como universal e “normal” – e a tentativa de superar essas diferenças.

#### 4. Ciências Sociais e colonialidade

Como foi dito anteriormente, os saberes e imaginários modernos atingem sua força máxima a partir, sobretudo, da naturalização da sociedade liberal capitalista. Segundo Lander (2005), as Ciências Sociais se constituem neste contexto específico (sobretudo em Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos) na segunda metade do século passado, tendo como base as novas condições criadas com o modelo de organização da propriedade, do trabalho e do tempo da sociedade liberal.

Segundo Lander (2005, p. 33), “esta é a *visão de mundo* que fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos” [grifos do autor]. Dessa forma, é a partir do surgimento das Ciências Sociais que “dá-se o processo de cientificação da sociedade liberal, sua objetivação e universalização e, portanto, sua *naturalização*” (*Ibidem*, p. 35) [grifos do autor].

Ao afirmar a universalidade dos saberes científicos eurocêntricos/liberais, o estudo de todas as demais culturas e povos passa a ser abordado e analisado a partir da experiência moderna ocidental/europeia, contribuindo desta maneira para “ocultar, negar,

subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse *dever ser* que fundamenta as Ciências Sociais” (LANDER, 2005, p.36) [grifos do autor].

As Ciências Sociais na América Latina, conforme diz Lander (2005), na medida em que também tentavam atingir esta “objetividade universal” (para assemelharem-se, ao máximo, das Ciências Sociais da Europa), contribuíram para a busca da superação dos traços tradicionais e pré-modernos que, segundo a concepção da episteme europeia, estariam servindo de obstáculo ao progresso e à transformação destas sociedades à imagem e semelhança das sociedades liberais industriais.

As representações (sociais) suscitadas pelo imaginário colonial moderno possuem uma “materialidade concreta”, segundo Castro-Gómez (2005), tendo em vista que se ancoram em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as próprias Ciências Sociais, por exemplo. De acordo com o autor, estes são dispositivos de saber e de poder que servem de ponto de partida para a construção destas representações.

Enquanto instituições, as escolas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, pois é onde ocorre a “naturalização das relações sociais” tidas como ideais (através da aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida propostos e impostos). Podemos dizer que a educação está profundamente implicada na política da cultura. Segundo Apple (2006, p. 22-23), “a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal veem a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade”.

## **5. A “colonialidade do saber” na escola e no livro didático**

Relembro que a ideia de “colonialidade do saber” nos direciona a uma crítica em torno do saber de um lugar situado epistemologicamente (Europa), constituído a partir de relações de poder impostas e que acaba por desvalorizar/desconsiderar os saberes de outros locais.

Relembro ainda que o projeto colonial suscitado pela Modernidade Iluminista, sempre se assentou num projeto colonial de educação, já que através da dimensão pedagógica e cultural o conhecimento liga-se ao conjunto das relações coloniais de poder.

A escola, por sua vez, representa uma instituição de destaque nessas relações de poder, por se tratar de uma das principais referências e meio de socialização das crianças dos tempos atuais. Verifica-se nas escolas um certo culto a uma cultura “comum” ou “geral” a ser ensinada, sobretudo quando se trata dos conteúdos passados. Dessa forma, carrega consigo a ideia de universalidade da cultura ou dos conteúdos transmitidos.

Tendo-se em vista que, nas escolas brasileiras de nosso tempo, os livros didáticos representam uma das principais formas de acesso

aos conteúdos a serem estudados, nesta parte do artigo o foco será na análise da Introdução de um dos livros didáticos utilizados nas escolas do Brasil: “Sociologia para o Ensino Médio” de Nelson Dacio Tomazi (2010).

Mesmo que inicialmente o livro didático possa ser visto, de certa forma, como “libertador”, já que fornece os conteúdos necessários onde o mesmo está “em falta”, frequentemente os textos nele apresentado tornam-se um dos aspectos dos sistemas de controle discutidos aqui. Na medida em que estes conteúdos são indiretamente controlados através desses textos, pouca coisa é deixada para a decisão da/do educadora/o, o que faz com que os resultados e os objetivos desse ensino sejam (mesmo que de forma oculta) conduzidos.

A análise a seguir foi feita buscando-se identificar as quatro dimensões que Lander (2005) aponta como eixo articulador central da “cosmovisão da modernidade”: (1) a visão universal da história associada à ideia de progresso; (2) a naturalização das relações sociais e da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; (3) a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e (4) a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz – a “ciência” – em relação a todos os outros conhecimentos.

Na Introdução do livro didático de Tomazi (2010) intitulada “O estudo da Sociologia”, ao explicar porque estudar a sociedade cientificamente, porque estudar Sociologia e para que serve este estudo, temos:

O que se pode dizer, inicialmente, é que a Sociologia, assim como as demais ciências humanas (História, Ciência Política, Economia, Antropologia, etc), tem como objetivo *compreender e explicar as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas e até indicar algumas pistas sobre os rumos das mudanças.* (...) A Sociologia nos ajuda a entender melhor (...) questões que envolvem nosso cotidiano, sejam elas de caráter pessoal, grupal, ou, ainda, *relativas à sociedade à qual pertencemos ou a todas as sociedades.* Mas o fundamental da Sociologia é *fornecer-nos conceitos e outras ferramentas para analisar as questões sociais e individuais de um modo sistemático e consistente*, indo além do senso comum. (TOMAZI, 2010, p. 07-08) [grifos meus].

Já nesse primeiro trecho podemos perceber certa alusão à ciência-Sociologia como capaz de compreender *todas* as sociedades humanas, fornecendo seus conceitos e ferramentas de análise. No entanto, devemos, de certa maneira, “relevar” essa orientação “positivista” do texto, já que uma apresentação feita às/aos alunas/os de Ensino Médio deve ser simplificada, tirando ao máximo suas abstrações, o que aumenta o risco de uma simplificação extrema.

De qualquer forma, mesmo relevando essa, digamos, “objetivação” necessária, após fazer essa breve apresentação o texto segue, fornecendo definições de Sociologia a partir de um sociólogo francês (Bourdieu), um estadunidense (Mills) e um filósofo inglês

(Whitehead), demonstrando certa “predileção” por um *locus* de enunciação de origem determinada (no caso, Europa e Estados Unidos). Não devemos desconsiderar as importantes reflexões realizadas por estes (e outros) autores europeus e estadunidenses. Mas a questão que surge e se sobressai nesse momento é: porque nenhuma definição de Sociologia de autores brasileiros foi incluída nesta apresentação?

Ainda na Introdução, na parte intitulada “A produção social do conhecimento”, trabalha-se a ideia de que “todo conhecimento se desenvolve socialmente” (TOMAZI, 2010, p. 09) e que precisamos conhecer o contexto social no qual vivem as pessoas para compreender como as mesmas pensam. Ao falar sobre a ordem social existente e a superação ou manutenção dessa ordem, explica que além de conflitos no campo político e econômico, há também um conflito no campo das ideias entre os diferentes grupos sociais, gerando diferentes concepções e formas de conhecimento. Segundo o livro,

A Sociologia é uma dessas formas de conhecimento, resultado de condições sociais, econômicas e políticas do tempo em que se desenvolveu. Ela nasceu em resposta à necessidade de *explicar e entender as transformações que começaram a ocorrer no mundo ocidental* entre o final do século XVIII e o início do século XIX, *decorrentes da emergência e do conhecimento da sociedade capitalista*. (TOMAZI, 2010, p. 09) [grifos meus]

Nesta frase, mesmo considerando que o texto é um histórico sobre a Sociologia que, de fato, desenvolveu-se em países determinados, podemos perceber a tendência a perpetuação da visão única da história mundial ao falar sobre as transformações que ocorreram no “mundo ocidental” a partir da emergência e do conhecimento da sociedade capitalista. Ainda, a utilização da expressão “mundo ocidental” implica na naturalização de uma dicotomia típica dessa episteme em ascensão: a separação do mundo entre “ocidente” e “oriente”.

A partir da explicação de como, na época, aos poucos a produção de alimentos e objetos, antes artesanais e produzidas no campo, passaram a se deslocar para as cidades, onde se desenvolviam as indústrias, o texto afirma que “essa mudança desencadeou *importantes transformações* no modo de vida dos diferentes grupos sociais (...), *grandes transformações* políticas também ocorreram (...), impulsionadas por movimentos como o da Independência dos Estados Unidos e da Revolução Francesa” (TOMAZI, 2010, p. 10).

Além da sutil “visão positiva” que o texto traz sobre o processo de industrialização das cidades (com as palavras “importantes” e “grandes” para caracterizar as transformações), ao colocar fatos ocorridos em países específicos como “marco-zero” das tais “transformações” do “mundo ocidental”, demonstra-se certa “naturalização” ou, até mesmo, uma “ontologização” dos fatos ocorridos em alguns países da Europa do séc. XVIII e nos EUA. Percebemos, assim, que a Europa e os EUA são colocados como o

“centro da história”, seu ponto de referência e orientação.

Já mais ao final dessa parte temos

no decorrer do século XX a Sociologia tornou-se uma disciplina mundialmente reconhecida. (...) Os mais destacados, *independentemente do país de origem*, ministram cursos e conferências em centros universitários de *todos os continentes e têm seus livros traduzidos em muitos idiomas* (TOMAZI, 2010, p. 10) [grifos meus].

Tal informação nos leva a entender que a distribuição da disciplina de Sociologia no mundo se deu de forma homogênea e regular. No entanto, conforme diz Mignolo (2003), realizações intelectuais exigem condições materiais, e condições materiais satisfatórias, por sua vez, relacionam-se com a colonialidade do poder (e conseqüentemente, do saber).

Além disso, quando o texto nos fala em “*todos os continentes*” e da tradução dos livros “*em muitos idiomas*”, mais uma vez nos induz ao erro. Segundo Mignolo (2003, p. 14), a impressão – bem como a tradução – de livros relaciona-se à subalternização do conhecimento: “se a publicação for em inglês, há menos necessidade de reimpressão por causa da circulação mais ampla. Quando se publica em espanhol [por ex.], as publicações geralmente não ultrapassam o circuito local”.

A Introdução do livro didático é encerrada com (finalmente) um parágrafo sobre a Sociologia brasileira:

No Brasil, a Sociologia tem alcançado uma visibilidade muito grande seja por causa da presença em todo o território nacional de institutos de pesquisa social ou de cursos de graduação e de pós-graduação, seja pela atuação de sociólogos em muitos órgãos públicos e privados ou nos meios de comunicação de massa. Assim, a Sociologia e os sociólogos estão presentes no cotidiano do país. (TOMAZI, 2010, p. 10).

É interessante perceber que o histórico apresentado até então era descritivo e atento à associação entre saberes sociológicos, acontecimentos históricos da sociedade, seus autores, o porquê de seus conceitos e categorias, e os fatos sociais que impulsionaram estes pensamentos. Ao falar deste saber em nosso país a análise limita-se a “onde” e “como” os profissionais de Sociologia estão aplicando este conhecimento, sem sequer problematizar se há uma produção intelectual própria daqui, quem são seus autores principais, fundacionais ou que mais se destacaram.

Importante destacar que a edição do livro em análise é datada de 2010, época em que a Sociologia no Brasil já pode ser considerada bastante consolidada, e que, portanto, seus intelectuais – como o sociólogo autor do livro – são plenamente capazes de, não apenas narrar a história da Sociologia daqui, mas discuti-la e analisá-la criticamente.

## 6. Considerações finais

Se pensarmos na Sociologia enquanto saber científico em sua forma mais inicial, perceberemos que esta é carregada dos valores que a Modernidade Iluminista, na qual ela surgiu, suscitou. Tendo-se em vista seu contexto de formação e a conjuntura dos autores que escreviam acerca da sociedade de sua época, podemos compreender essas características como sendo uma consequência “natural”.

Se pensarmos na produção científica das Ciências Sociais contemporâneas, sobretudo a produção brasileira, perceberemos que há, em certa medida, a tendência a uma “importação de teorias”, em especial de países e *lóci* de enunciação específicos (Europa), que coincidem com os países ditos originários dessas teorias. Com isso, acaba-se por reproduzir e reforçar a colonialidade e o eurocentrismo da ciência social ao invés de promover novas formas de crítica cultural e de emancipação intelectual e política.

A Sociologia encontrada nas salas de aula, por sua vez, espelha-se completamente na Sociologia acadêmica. A partir da análise feita da Introdução do livro didático, percebe-se que a apresentação feita da disciplina não contempla a pluralidade das teorias e métodos do nosso campo científico, que nos tempos atuais encontra-se mais desenvolvida. O repertório das explicações e informações trazidas para as/os alunas/os compõem um conjunto uniforme de teorias e autores, que sempre valorizam (mesmo que implicitamente) o *de lá* em detrimento do *de cá*, e, em sua maioria, são, inclusive, vindos destes locais.

Dessa forma, ao limitar – através do ensino escolar e de seus conteúdos – os meios que permitiriam aos indivíduos suspeitar dos padrões e condições impostos à suas vidas, percebe-se a perpetuação de uma visão única da história, orientada a partir de conhecimentos e marcos culturais do grupo dominante, e neste caso, do colonizador (europeu).

Podemos entender essa constatação da herança eurocêntrica e colonialista de nossos saberes (científicos e escolares) como uma “vitória” do projeto moderno, que se enraizou de tal maneira em nossos pensamentos que até nós mesmos temos a dificuldade de percebê-la. Tal como disse Porto Gonçalves (2005), a melhor dominação é aquela que, naturalizada, não aparece como tal. E o trabalho de análise do livro didático foi um tanto “sofrido” e dificultoso, acredito, justamente por este motivo, uma vez que as bases e preceitos do eurocentrismo e do colonialismo sempre estiveram presentes em minha trajetória escolar e acadêmica.

Devemos lembrar, no entanto, que a educação é uma “via de mão dupla”. Ao mesmo tempo que é através dela que essa força hegemônica dita superior naturaliza-se em nossa sociedade, pensamentos e concepções de mundo, é através dela também que devemos ver o seu meio de combate. Constatar como e onde as relações de domínio e subordinação se organizam é importante para conseguir dar o primeiro passo para romper com tal dominação. E a educação está completamente envolvida nas relações coloniais de

saber.

Segundo Apple (2006, p. 30), “as ideias são armas (...): espalhá-las em um contexto autoritário [e de conhecimento hegemônico] é um ato subversivo, (...) e ainda assim totalmente essencial”. Sendo assim, espero que o presente artigo possa contribuir não apenas para problematizar a questão das relações coloniais da educação (e da sociedade), mas, também, demonstrar que a mudança epistêmica proposta e desenvolvida a partir das teorias pós-coloniais mostram-se elementares para pensar um processo educativo significativo e descolonizado, com, na medida do possível, uma perspectiva epistemológica coerente com a realidade e contexto sociopolítico das/os alunas/os.

#### Notas:

1 Junto com a disciplina de Sociologia, torna-se obrigatório, também, o ensino de Filosofia.

2 A expressão “história única” foi cunhada pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie em discurso ao “Technology, Entertainment, Design (TED)” em 2009. Para mais, [http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)

3 O PNLD foi publicado em 2011 dando orientações à escolha e utilização dos livros para 2012. Ou seja, é em 2012 que o livro didático de Sociologia aparece, pela primeira vez, nas escolas.

4 Os problemas do eurocentrismo não se localizam apenas na distorção na compreensão dos outros. Está simetricamente implicado igualmente a distorção na autocompreensão europeia, ao conceberem-se como centro, como sujeitos únicos da história da modernidade. (LANDER, 2005, nota de rodapé 13, p. 35)

5 Segundo Mignolo (2003), observamos ao longo da História 3 grandes projetos de caráter hegemônico e universalizante: A missão cristã na Renascença (“Colonialismo Moderno inicial”); O Iluminismo (“Colonialismo da Modernidade Secularizada”) e os Colonialismos dos Projetos de Desenvolvimento e Modernização observados a partir do pós 2ª G. Mundial.

6 Segundo Mignolo (2003), “epistemologia” e “hermenêutica” são as bases das “ciências” e “humanidades”. Segundo o autor, coube à hermenêutica o domínio do sentido e da compreensão humana e à epistemologia o do conhecimento e da verdade.

7 O binômio “Terceiro Mundo – Primeiro Mundo” é mais uma das dicotomias estabelecidas pela divisão binária da Modernidade.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 7-31; 61-80.

BRASIL. Lei nº 9.394 – seção IV, artigo 35 e 36 – de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 11.684 de 2 de Junho de 2008.

CASTRO-GOMEZ, S. **Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: LANDER. (org.) “A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas”. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 169-186.

LANDER, E. **Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER. (org.) “A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas”. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 21-53.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais/ Projetos Globais - Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. p. 09-76.

Ministério da Educação. **Conhecimentos de Sociologia**. In: *Orientações curriculares para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2012 : Sociologia**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2011.

OLIVEIRA, A. & ERAS, L.W. **Por um ensino de sociologia descolonizado**. Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PósColoniais. Volume 1, número 1, 2011.

PORTO-GONÇALVES, C.W. **Apresentação da edição em português**. In: LANDER, E. (org.) “A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais : perspectivas latino-americanas”. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 09-15.

TOMAZI, N.D. **Sociologia para o Ensino Médio**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.