

Uma leitura do ensino de sociologia na educação básica: contribuições da crítica pós-colonial

Bruno Silva Santos¹

Erica Aparecida Kawakami²

1. Introdução

Desde o retorno da Sociologia aos currículos escolares do Ensino Médio (com a alteração do artigo 36 da LDB/96, pela Lei 11.684, de 2008), algumas questões vêm sendo suscitadas em torno do ensino de Sociologia na Educação Básica: questões relacionadas à prática pedagógica e de cunho epistemológico. Influenciadas pela crítica *pós-colonial*, tais questões observam o fato de a Sociologia ser um conhecimento acadêmico forjado na Europa a partir de uma *epistême* local e parcial. Deslocando a noção da Sociologia - enquanto ciência moderna que pensa a si mesma como conhecimento universal - é possível levantar uma série de indagações que evidenciem as ausências que têm sido produzidas pela teoria sociológica e pelo seu ensino.

Nesse sentido, o currículo escolar constitui-se enquanto materialização das relações de poder e expressão da *colonialidade*³ do saber, inferiorizando determinadas formas de saber, viver e conhecer. O que queremos ressaltar, com Maria Paula Meneses (2007) e Lander (2000) é que com o colonialismo, formas de pensar, falar, sentir, olhar, desejar, classificar, avaliar e produzir conhecimento histórico, geográfico, corporal, social, artístico, filosófico e político, por exemplo, foram definidas com base em uma série de concepções, narrativas, imagens, cores, categorias e noções de tempo, lugar, povos, ou seja, de representações povoadas de estereótipos produzidos desde o colonialismo, mas que seguem vivas e eficazes nos imaginários e nas instituições de

1 Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: bruno_silvassantos@hotmail.com.

2 Mestre em psicologia e doutora em Sociologia (UFSCar). E-mail: erikawmi@hotmail.com

3 Por *colonialidade*, buscamos acentuar menos o colonialismo como processo político, econômico e histórico e mais a imposição de um sistema de classificação hierárquica de conhecimentos, espaços e pessoas (QUIJANO, 2009).

educação. Segundo Kawakami (2014, p. 36),

É também como efeito da colonialidade epistêmica que se produziu a “des-africanização” da produção científica, epistemológica e filosófica africana no mundo. A colonialidade também provoca o rompimento de ancestralidades e tornam perguntas da cultura impossibilitadas de serem feitas: Qual é a história do meu nome? O que dizem as histórias do meu povo? Como é a língua que conta as histórias do meu povo?

O currículo, tal como o compreendemos neste trabalho, ultrapassa a sistematização dos conteúdos que serão trabalhados; trata-se dos conhecimentos escolares, procedimentos pedagógicos, organização dos tempos e espaços escolares, relações sociais, identitárias e de poder que constituem as práticas e discursos, em função dos quais o currículo ganha visibilidade enquanto um documento institucional. Pensar o ensino de Sociologia em termos curriculares é trazer à tona as condições e contradições de sua produção, negociação e reprodução, as marcas das relações coloniais que o currículo corporifica e as possíveis alternativas de superá-las.

O foco deste artigo é contribuir para o debate acerca da relação do ensino de Sociologia na Educação Básica com os chamados *estudos pós-coloniais* (SHOHAT, 2008), tendo como base o currículo escolar. Considera-se que as demandas políticas por reconhecimento da diferença, em termos culturais, territoriais e epistemológicos, e as insurgências de grupos e movimentos sociais, postas há décadas no Brasil, têm impactado a formulação de políticas públicas, entre as quais, políticas curriculares em Educação. Nossas reflexões se assentam na concepção do reconhecimento cultural e epistemológico na Educação como um direito que deve ser garantido pelo Estado.

Mais especificamente, tomamos a experiência local do Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)⁴, como um estudo de caso, a partir do qual tecemos algumas de nossas considerações, sem a pretensão de apresentarmos prescrições para o ensino de sociologia porque, coerentes com a concepção de currículo que orienta este trabalho, sabemos que ele é expressão dos tensionamentos, interesses e relações de poder entre os diferentes grupos, na articulação complexa de dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas, históricas.

⁴ Criado em 1999, esse é um cursinho popular da UFSCar, do *campus* de São Carlos, que vem trabalhando, de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, a construção do conhecimento numa proposta de questionamento das relações de opressão e a supremacia da perspectiva europeia na definição do que é conhecimento válido e na hierarquização das experiências culturais dos grupos sociais e povos, sobretudo, indígenas e afrodescendentes.

2. Narrativas curriculares do ensino de sociologia no ensino médio

A desestabilização de uma teoria sociológica canônica não se restringe ao âmbito acadêmico dos estudos pós-coloniais. As facetas mais evidentes do contexto colonial em que autores considerados “clássicos”⁵ enunciaram suas teorias podem ser alvo dos questionamentos de estudantes de Ensino Médio ou curso pré-vestibular. O professor ou a professora que, por exemplo, abordar a "Lei dos Três Estágios" de Auguste Comte (edição de 1978) – conteúdo presente em cursos de introdução à Sociologia – pode ser indagado pelos seus interlocutores a respeito do evolucionismo e colonialismo presentes nessa “lei”, a qual estabelece o “estágio” social europeu industrial como fim teleológico da humanidade. A leitura em sala de aula de alguns trechos dos três autores tomados como "clássicos" – Durkheim, Weber e Marx – que faça referência às sociedades do "novo mundo" como “primitivas” pode ser foco dos questionamentos desses estudantes.

A urgência de se problematizar o saber e o ensino de Sociologia a partir de suas facetas coloniais não parte apenas de um posicionamento teórico e um compromisso ético-político do educador. É também uma urgente demanda dos educandos, perspicazes pensadores do mundo que reconhecem as limitações das categorias do pensamento colonial, como vimos observando no trabalho com jovens e adultos do *Cursinho da UFSCar*: em uma das aulas em que professor e estudantes dialogavam entre si, com as ideias de Jean Jacques Rousseau, o professor propõe uma questão que remete ao tema central na obra do filósofo francês: "qual a origem da desigualdade entre *os homens*?". Mal a questão é compartilhada, uma jovem estudante interpela o educador, demandando legitimamente que a palavra "homens" não fosse mais usada para referir-se à humanidade, apontando para a constituição *generificada* desse pensamento filosófico que o educador reproduzia. Por meio dessa situação, não planejada, evidentemente, ressaltamos a resistência desses sujeitos às categorias e relações coloniais de subalternização que sustentam os conhecimentos curriculares, ao mesmo tempo, esses sujeitos trazem à tona o imperativo político de desestabilizar construções teóricas e suas categorias.

5 De acordo com Connell (2012), pode-se apontar para o fato de que o esforço em eleger a tríade Durkheim-Weber-Marx ao estatuto de teóricos clássicos da Sociologia faz parte de um debate sociológico específico que remete a autores norte-americanos e britânicos.

A educação historicamente se estabeleceu enquanto um dispositivo de disciplina, sujeitando saberes, corpos e desejos (LOURO, 2012) e a escola enquanto espaço em que saberes são normatizados e colonizados, a partir do aparato técnico e pedagógico herdado do projeto civilizatório Iluminista. É na escola que as crianças são iniciadas ao conjunto de conhecimentos científicos e socializadas de acordo com teorias e práticas pedagógicas que deslegitimam conhecimentos diferentes daqueles que são ensinados. Os conhecimentos e categorias dignos de serem transmitidos por meio da educação são apenas aqueles provenientes da cultura e *episteme* ocidental, concebida como única capaz de compreender satisfatoriamente o mundo, representando-se como conhecimento universal produzido pela ciência. Somente o Ocidente conheceria verdadeiramente a realidade; culturas não europeias possuem apenas um conhecimento local e limitado do mundo (LATOUR *apud* LANDER, 2000), portanto, sem legitimidade para integrarem os currículos escolares (PELÚCIO, 2012).

A pretensa universalidade dos saberes constituídos a partir da experiência particular europeia e a consequente inferiorização de todos os outros saberes e epistemologias constitui-se como uma universalidade fundamentada na negação e na invisibilização (LANDER, 2000). Nessa perspectiva, Boaventura de Souza Santos aponta que “a negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2009, p. 38-39).

O processo de constituição da Sociologia e das ciências sociais, enquanto saberes acadêmicos geopoliticamente alinhados aos interesses das potências coloniais, foi concomitante à expansão imperialista europeia no século XIX, na qual povos e culturas de boa parte do mundo foram submetidos e sujeitos pelo aparato colonial (LANDER, 2000). Comungando do imaginário metropolitano e assentados em academias europeias, a maior parte dos primeiros estudos sociológicos eram atravessados pela ideia que Raewyn Connell (2012) chama de “diferença global”. Isto é, a tentativa de explicar e entender a diferença a partir da construção dicotômica do par de opostos civilização e primitivo, no qual a civilização definia a metrópole enquanto as demais culturas eram caracterizadas por uma suposta primitividade, uma vez que ocupariam os estágios iniciais das formas sociais e culturais humanas.

Sob esse discurso, toda a história humana é organizada em um meta relato

universal que postula uma evolução do "selvagem" e "tradicional" ao "civilizado" e "moderno". Nessa grande narrativa, além da Europa ocupar o lugar de convergência espaço-temporal de toda a história, configurando-se como a forma “normal” de ser do ser humano e da sociedade, todas as outras formas de ser e conceber o mundo são classificadas como "primitivas", "arcaicas" e "carentes". A sociedade industrial liberal é naturalizada como fim desejado a toda humanidade (LANDER, 2000).

Vale acentuar que a produção das grandes narrativas sobre aqueles que foram construídos como o *Outro* do Ocidente tem a ver, de forma constituinte, com a produção da história das próprias nações colonizadoras. Catarina Gomes e Maria Paula Meneses (2011, p.5) explicam que essas macro-narrativas, além de serem permeadas de distorções, produzem ainda uma espécie de “enfermidade” no imaginário coletivo sobre o passado, o presente e as possibilidades de futuro;

silenciam as perspectivas, as narrativas, as experiências, as memórias dos actores que não falam a partir do e pelo centro que autoriza, sanciona, legitima e dissemina a mesma macronarrativa, minando [...] a própria possibilidade de compressão histórica do passado.

Em um primeiro momento, a maior parte dos estudos sociológicos não se relacionava com os problemas da modernidade industrial europeia, contexto de surgimento dessa nova ciência, voltando-se a estudos do passado medieval e das sociedades ditas “primitivas” (CONNELL, 2012). Apesar disso, é o processo histórico da modernidade enquanto consolidação e naturalização da sociedade liberal que lança as bases para o seu surgimento. A ideia de “diferença global” com que Connell (2012) trabalha define-se em decorrência do momento histórico da modernidade e do imperialismo que, em nome da razão e do humanismo, configuram-se como uma “máquina geradora de alteridade” (CASTRO GÓMEZ apud LIMA, 2014). Por meio dela o “outro” é construído mediante a repressão das diferenças e negação da multiplicidade das formas de se viver frente às categorias do Ocidente. Desse modo, explica Lander (2000, p.34), nas análises sociológicas

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”.

A arquitetura colonial que dá sustentação às obras sociológicas consideradas

canônicas pode ser observada nas construções metodológicas e teóricas desses autores. Durkheim, por exemplo, buscava estabelecer um desenvolvimento do primitivo ao civilizado daquilo que ele chamava de morfologia social em “Da Divisão do Trabalho Social” (DURKEIM, 1979), a partir de dados e relatos coletados em colônias de ocupação francesa, como a Argélia. Enquanto ele escrevia suas obras, a Europa dividia a África entre si, “autorizada” pelo Tratado de Berlim de 1885 e as tropas imperiais francesas estavam em campanhas no norte e oeste da África criando um império colonial (CONNELL, 2012). O “progresso” que as metrópoles levavam às colônias tem também valor central para a Sociologia desse momento, dedicada a interpretar evolutivamente as diferenças raciais, culturais e econômicas entre império e colônia.

3. Pelo descentramento curricular do ensino de sociologia

Mas, de que Sociologia estamos tratando contemporaneamente nas escolas públicas de Ensino Médio? Se, de um modo geral, dada a diversidade de experiências que pesquisadoras e pesquisadores vêm apontando, o ensino de Sociologia permanece ensinando os “clássicos” e seus grandes temas, é preciso *descolonizar* o ensino de Sociologia ou, para usarmos a expressão de Manuela Sanches (2005), é preciso *deslocalizar* essa Sociologia.

Esse empreendimento, analiticamente pós-colonial, requer a consideração de que toda teoria é geopoliticamente localizada no espaço e também no tempo, no caso da Sociologia ensinada no ensino médio público brasileiro, sua localização é eurocentrada e no tempo da modernidade ocidental. De fato, “civilização”, “nação”, “cultura”, “raça”, “etnia”, “tribos” são construções da modernidade, ela própria emergindo no espaço colonial como *o novo*, como uma ideologia do *começo*, quando a história tem de ser começada, os arquivos preenchidos e o progresso futuro assegurado (BHABHA, 1998). Com construção, entretanto, não queremos dizer inoperância, muito pelo contrário, essas categorias continuam gerando o que Meneses (2007, p. 57) denomina “mapa cognitivo” (hegemônico) de compreensão das experiências sociais, históricas e culturais.

Aqui, lembramos de Edward Said (2007, p.25) que nos alertava para o fato de que essas categorias conflituosas “agrupam pessoas sob rubricas falsamente

unificadoras e falsamente estáveis como “américa”, “ocidente”, “islã”, inventando identidades coletivas para multidões de indivíduos que na realidade são muito diferentes uns dos outros”. Esse tipo de representação discursiva tem, na análise de Fernando Coronil (1998, p. 123), um estranho efeito:

de produzir retratos mentais ou mapas do mundo notavelmente consistentes na fala cotidiana como nos trabalhos acadêmicos, termos tais como o “Oeste”, o “Ocidente”, o “centro”, o “primeiro mundo”, o “Leste”, o “Oriente”, a “periferia” [...] muitas vezes se combinam em grupos binários que formam ligações em uma cadeia paradigmática de concepções sobre a geografia, a história e as pessoas que reforçam cada elo da cadeia e produzem uma imagem do mundo quase tangível e ineludível. [...] não obstante que muitas dessas categorias tenham alcançado tal aceitação que parecem quase inevitáveis, permeadas pelas imagens naturalizantes da geografia, tornaram-se uma segunda pele.

Toda essa discussão ganha materialidade nos currículos de Sociologia da Educação Básica, aqui entendido, com Tomas Tadeu da Silva, Vera Maria Candau, Flavio Moreira, Torres Santomé e Michel Apple (SILVA, 1995; CANDAU; MOREIRA, 2007; SANTOMÉ, 1998; APPLE, 1989) como produção social que tensiona interesses de classe, raça e gênero e as disposições assimétricas de poder. O currículo representa

um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 28).

Assim, o currículo corporifica disputas, contradições e contestações em torno das finalidades educativas, do projeto de nação, do modelo de desenvolvimento e dos processos de humanização, expressa a tensão entre interesses não convergentes atravessados por eixos de classe, raça, etnia, gênero, idade, por exemplo, e informados por essas mesmas categorias que hierarquizam também no campo dos currículos, como acentua Silva (1995). O que temos observado é a expressão curricular cultural e epistêmica bastante hegemônica de uma elite branca, de concepções heteronormativas⁶,

⁶ Miskolci (2012, p. 15), em seu livro sobre a *Teoria Queer*, explica que a heteronormatividade "seria a ordem sexual do presente, na qual todo mundo é criado para ser heterossexual, ou – mesmo que não venha a se relacionar com pessoas do sexo oposto – para que adote o modelo da heterossexualidade em sua vida”.

urbana e eurocentrada. O que nos leva a indagar, em termos de currículo, sobre quem é o sujeito do ensino de Sociologia. É um sujeito abstrato, genérico, ideal? Ou um sujeito que tem cor, localização, corporalidade, portador de cultura e conhecimentos, membro de uma coletividade?

Silva (1995, p.31) nos informa que "o conhecimento e o currículo não são coisas, como a noção de "conteúdos" [...] nos leva a crer", eles trazem a marca de relações assimétricas de poder entre grupos sociais particulares, de seus atravessamentos por eixos de raça, classe, gênero, de suas relações com os interesses do Estado e das relações globais entre nações. Os efeitos das marcas coloniais e da lógica machista e racista⁷ no currículo, o que não isenta o ensino de Sociologia na Educação Básica, vão ganhando contornos por meio das categorias descritivas e analíticas e de todo vocabulário colonial que o sustenta. Para Silva (1995, p. 33), é crucial "examinar as formas e regimes de representação e de discurso pelos quais o "outro" foi e continua sendo social e historicamente construído como objeto de um olhar imperialista e colonial". Hall (2010) fala em regime racializado⁸ de representação, porque as práticas de representação da diferença e da alteridade estão assentadas em concepções, imagens e narrativas hierarquizadas dos corpos, epistemologias, experiências e culturas.

Nessa perspectiva, o ensino de sociologia consideraria as seguintes questões de fundo: como a diferença tem sido representada no currículo de Sociologia? Que lugar social a diferença ocupa curricularmente? Quais grupos têm tido poder de representar a si e aos outros, como *outros*? Quais matrizes epistemológicas têm sido legitimadas, em detrimento de outras? Quais distorções, classificações e iniquidades têm sido reforçadas curricularmente? Nilma Lino Gomes (2009, p. 458), em outro contexto, nos faz pensar sobre as exigências que a presença de negros e indígenas nos espaços da universidade colocam para ela. Nessa sua perspectiva, podemos nos perguntar se o ensino de Sociologia na Educação Básica é capaz de "articular os saberes oriundos de outras tradições e universos sócio-raciais, sem hierarquias e discriminações". Para tanto, ele deve considerar a revisão das narrativas corporificadas em seus textos curriculares que

⁷ Considerando as formulações de Frantz Fanon (1983) e Valter Silvério (1999), referimo-nos ao racismo como aquele processo que, operando com diferentes registros, interdita possibilidades de ser no mundo e experimentá-lo, que interpõe uma negativa nas diferentes experiências humanas. Silvério (2013) explica que "na perspectiva de Fanon, o racismo primitivo tem sido substituído por um racismo cultural que tem como seu objeto não o ser humano individual, mas uma certa "forma de existência" e que o racismo é somente um elemento de uma vasta e sistematizada totalidade de opressão de um povo (1970: 43)".

⁸ Para a compreensão da racialização como processo de hierarquização racial, ver Silvério (2013).

contam histórias que fixam noções hegemônicas particulares de gênero, raça, classe, nação e temporalidade.

Partindo do que discute Said (2007, p. 55), o ensino de Sociologia pode se perguntar sobre como é possível estudar grupos sociais “a partir de uma perspectiva libertária, ou não repressiva e manipuladora”, tarefa que requer o exame crítico dos complexos imbricamentos entre conhecimento e poder e, ainda, a consideração da autoridade intelectual que, em suas palavras, é “formada, irradiada, disseminada; é instrumental, é persuasiva; tem status, estabelece cânones de gosto e valor; é virtualmente indistinguível de certas ideias que dignifica como verdadeiras, e de tradições, percepções e julgamentos que forma, transmite, reproduz” (p. 49). As questões que Said (2007, p. 433) formulou a si mesmo na discussão que fez dos problemas da experiência humana podem re-orientar um ensino de Sociologia que se pretenda *descolonial*⁹:

Como se *representam* outras culturas? O que é uma *outra* cultura? Como é que as ideias adquirem autoridade, “normalidade” e até o status de verdade “natural”? Qual o papel do intelectual?

Boaventura de Sousa e outros pesquisadores (SANTOS, 2009) vêm trabalhando com uma proposta que consideram “subalterna, insurgente contra o projeto capitalista colonial, patriarcal”, a das *Epistemologias do Sul*. A ideia central que move a reflexão desses autores é que as *Epistemologias do Sul* são um conjunto de práticas cognitivas e de critérios de validação do conhecimento a partir das experiências dos grupos sociais que têm sofrido sistematicamente as injustiças perpetradas pelo colonialismo. Nesse caso, explica Nunes (2009), o *Sul* referido não é *Sul* geográfico, mas o *Sul* das marcas coloniais, das injustiças e opressões. Essa proposta nos ajuda a compreender as práticas de representação e de produção de conhecimento que conferem humanidade (situam-se na zona do ser) e, ao mesmo tempo, não-humanidade ou sub-humanidade (na zona do não-ser), respectivamente no *Norte* e no *Sul* sociológico.

As *Epistemologias do Sul*, conforme formulação de Boaventura Santos,

⁹ "Interrompendo, portanto, aqueles processos que se valem dos mecanismos classificatórios que epistemologias e práticas produzem em cada contexto. Por *decolonialidade* Grosfoguel e Mignolo (2008, p. 34) entendem um pensamento, giro ou opção de enfrentamento da lógica da colonialidade. O pensar decolonial, para esses autores, significa pensar politicamente em termos e projetos de descolonização. A opção epistêmica decolonial deve estar comprometida com a quebra da brancura da teoria política e de todos os outros privilégios epistêmicos do homem branco cristão ocidental", explica Kawakami (2014).

constituem uma alternativa do ponto de vista epistemológico para outras maneiras de pensar o mundo, de apreender sua complexidade, de produzir conhecimento, de aprender com outras experiências.

Grosfoguel (2008), ainda a esse respeito, faz uma relevante consideração acerca do lugar de enunciação e de produção teórica, que contempla as indagações que estamos propondo ao ensino de Sociologia na Educação Básica. O autor nos chama a atenção para o fato de que insistir numa Epistemologia do Sul, não significa rechaçar ou ignorar produções ou contribuições que não estejam localizadas exatamente no Sul geográfico ou que seus autores não estejam geograficamente situados no Sul. Não se trata desse tipo de oposição ingênua, mas de uma crítica ao modo descontextualizado, do ponto de vista geopolítico, com que as teorias viajam de centros eurocentricamente definidos de produção de conhecimento para contextos geopoliticamente distintos sem uma dura crítica que visibilize as condições geopolíticas nas quais elas foram produzidas. Por isso, faz sentido a expressão “geopolítica e corpo-política do conhecimento”, formulada por Grosfoguel (2007). Da mesma forma, o lugar de enunciação situado no Sul epistêmico não é sinônimo de produção crítica de conhecimento, alinhada às experiências de opressão, efeitos da colonialidade.

Indagações dessa natureza são imprescindíveis de serem feitas se pretendemos descolonizar a produção teórica e as epistemologias que orientam formas de pensar, sentir e viver no mundo, para que seja possível localizar a geografia política da produção teórica que nos é apresentada como vindo de um lugar universal, produzida por um corpo igualmente genérico. Nesse sentido, Curiel (2013) argumenta que o processo de descolonização do saber e do poder é mais que um assunto metodológico ou epistemológico, é um exercício e uma exigência política que requer a análise dos megaprojetos globais em contextos locais, das políticas nacionais e internacionais de segurança, migração e militarismo, das lógicas do Banco Mundial e do FMI, das propostas de ajustes estruturais, as quais afetam a vida de sujeitos racializados que nunca tiveram privilégios de classe ou de raça.

O ensino de Sociologia pode se constituir, como vimos apontando, em importante possibilidade de instaurar processos que perturbem, interrompam, desestabilizem os discursos que seguem hierarquizando formas de conhecer e ser no mundo, seus sujeitos, suas culturas, experiências, histórias, cosmologias e corpos. Para

tanto, acreditamos, com Silva (1995), que as ausências e distorções que o ensino de Sociologia carrega podem ser contestados por meio do trabalho pedagógico a partir de novos materiais, novos textos, novas imagens, outras metodologias, novas perguntas. Como discute Torres Santomé (1998), a construção de materiais curriculares também deve contribuir para que as/os estudantes possam questionar as injustiças e relações de iniquidade e opressão que constituem as experiências cotidianas de quem vive em sociedades racialmente e colonialmente estruturadas como a nossa. Em suas palavras:

A instituição escolar deve ser entendida não apenas como o lugar onde se realiza a reconstrução do conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das implicações políticas desse conhecimento (SANTOMÉ, 1998, p. 176)

Trata-se de trabalhar com as/os autores da Sociologia para recuperar as perguntas que eles e elas formularam para o seu tempo e sua sociedade e construir com esses autores novas perguntas para novos contextos, acentuando as ausências presentes em suas formulações e as leituras estereotipadas da diferença que atravessam seu arcabouço teórico.

4. Inquietações para uma prática pedagógica *descolonial*

Orientados pela crítica pós-colonial e pela necessidade de descentrar o currículo de Sociologia, podemos refletir acerca do modo como temos construído e trabalhado com a matéria no *Cursinho da UFSCar*. Como já apontado, o contexto da Sociologia em um cursinho pré-vestibular envolve questões muito específicas: Como trabalhar em apenas um ano letivo todos os conteúdos e temas considerados centrais da Sociologia a fim de preparar os estudantes para o exame do vestibular? E, principalmente, como contribuir para que eles identifiquem as relações de poder e colonialidade que os atravessam e aos conteúdos privilegiados nesse exame?

O exame vestibular constitui-se como um dispositivo dessa colonialidade, determinando boa parte do currículo escolar das instituições de Ensino Médio, ainda fortemente assentado numa *epistème* europeia. Outras epistemologias, inferiorizadas e fronteiriças, não têm sido consideradas formas legítimas de conhecer e estar no mundo, no limite, são indesejáveis às instituições de Ensino Superior. A exclusão de saberes

marginais e fronteiriços operacionalizada pelos vestibulares¹⁰, por meio dos conteúdos e habilidades requeridos nesses exames, concretiza-se com a exclusão dos corpos portadores desses saberes dos espaços da universidade.

Nesse contexto, o ensino de Sociologia no Ensino Médio torna-se ainda mais desafiador, na medida em que se propõe a preparar jovens e adultos para a realização bem sucedida de um exame de caráter nacional – o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) - e, ao mesmo tempo, contribuir para que esses mesmos estudantes identifiquem as contradições dessa sociedade e as disposições de poder que os posicionam em lugares geopolíticos de subalternidade, para então, coletivamente, construírem reflexões sobre seus projetos de presente e futuro.

Nossa prática e reflexão local, longe de permitirem definições, em termos de proposta curricular, para tais questões, têm nos levado a buscar abordagens teóricas e práticas pedagógicas que nos possibilitem redefinir o ensino de Sociologia para sujeitos específicos e singulares, com histórias concretas e localizadas de vida coletiva. Não pretendemos elaborar aqui uma teoria pedagógica para um ensino de Sociologia descolonial, e sim compartilhar as reflexões e experiências que têm nos movimentado localmente a fim de contribuir para o debate de uma educação menos colonial.

Se consideramos o currículo enquanto a corporificação de relações de poder, subalternização, tensão e de disputas entre interesses não convergentes em torno dos eixos de raça, classe, etnia e gênero, é, sobretudo, no planejamento do ensino que tais questões emergem e se desdobram em diversas inquietações: quais conteúdos entrarão na composição dessa Sociologia e quais ficarão de fora? O que cada escolha significa? Qual recorte dos autores será trabalhado em sala e qual concepção da Sociologia enquanto ciência será construída com os estudantes? Quais discursos estarão circulando nesse currículo? Em nossa prática pedagógica temos seguido uma organização tradicional dos conteúdos, contextualizando a Sociologia enquanto mais uma ciência da modernidade e os temas de seus autores considerados "clássicos", uma vez que o objetivo final pragmático é que os estudantes ingressem no Ensino Superior e transpassem o dispositivo colonial do vestibular. Apesar das limitações evidentes dessa

¹⁰ A justificativa para esse processo de exclusão ao Ensino Superior é reiterada pelo discurso liberal que afirma o mérito individual daqueles que conseguiram “vencer” a concorrência na competição pelas escassas vagas nas faculdades sobre aqueles que ficaram de fora das listas de "aprovados" (diga-se, pelo sistema), negligenciando a estrutural desigualdade brasileira.

abordagem, tem sido constante nossa atenção para não reiterarmos em sala de aula a universalidade das teorias "clássicas", algo possível de ser realizado quando se busca construir *com* as e os estudantes uma compreensão das reflexões e categorias interpretativas formuladas por esses autores, partindo da localização corpo-geopolítica-histórica de sua produção.

O que temos buscado, tanto como forma de abordar os conteúdos preparatórios para o ENEM, quanto de problematizar a colonialidade das formulações presentes em tais conteúdos, é a tentativa de trabalhá-los tendo em vista os desvelamentos das intrínsecas relações entre saber e poder provocados pela crítica pós-colonial. Desse modo, delinea-se um movimento pedagógico que parte da construção dos conhecimentos que constituem o conjunto de saberes produzido pela matriz europeia e ocidental para, então, interrogar essa mesma matriz e suas categorias supostamente universais, naturalizantes e racializadas. Esse movimento sincrônico de construção e desconstrução, feito dialogicamente com as demandas e inquietações trazidas pelos estudantes, além de vocalizar as outras *epistêmes* e outros sujeitos de conhecimento, desloca o saber sociológico "clássico" de sua universalidade e o re-situa apenas como mais uma forma localizada de pensar o mundo.

Portanto, não se trata de uma invalidação total do saber sociológico tornado canônico, mas sim da busca por uma prática pedagógica que acentue suas ausências, impronunciabilidades e a sua localidade geopolítica e histórica, para falarmos com Santos (2002), a partir de outra gramática epistemológica e de outros sujeitos de conhecimento.

Como exercício de uma abordagem descolonial do tema clássico do suicídio durkheimiano (DURKHEIM, 2000), recuperamos os conceitos de suicídio anômico, suicídio egoísta e suicídio altruísta, para mostrar como Durkheim busca elaborar modelos conceituais que expliquem a diversidade dos processos suicidas nas mais diversas sociedades. Após o trabalho em sala de aula desses conceitos e sua relação com a sociologia durkheimiana e aquilo que ela se propunha a ser em seu contexto europeu, poderíamos contrastar as explicações que Durkheim deu para os suicídios da Europa de seu tempo com epistemologias de localidades diversas. Será que aquilo que Durkheim definiu como sendo o ato de, voluntariamente, extirpar a própria vida pode ser usado para explicar práticas não ocidentais de instituição e vivência da morte? Quais ausências

seriam produzidas e quais perguntas durkheimianas poderiam ser reelaboradas?

Poderíamos tentar explicar, a partir das formulações de Durkheim sobre o suicídio, o histórico documento (GUARANI-KAIOWÁ, 2012) em que, ao terem suas terras e seu modo de vida ameaçados pelos mais diversos atores sociais, o povo Guarani-Kaiowá¹¹, do atual Mato Grosso do Sul, declara que prefere ter sua "morte coletiva" decretada ao ser forçado a deixar seu território ancestral. É possível que o autor classificasse esse evento como "morte coletiva" voluntária¹² como um suicídio anômico, uma vez que tal sociedade estaria passando por uma dissolução dos laços tradicionais que ligavam umas pessoas às outras e davam sentido à vida de cada uma. Essa situação de anomia social é o que levaria a uma maior predisposição aos suicídios.

Porém, se buscamos um ensino aberto às contribuições da crítica pós-colonial devemos problematizar o que poderia ser uma explicação. O promissor para um ensino de Sociologia pós-colonial reside na possibilidade de releitura das obras culturais canônicas, com a pretensão de reinvestigar suas pressuposições, o que para Said (2007, p. 495) "foi um dos empreendimentos teóricos mais interessantes nos estudos pós-coloniais". A Sociologia, assim como o saber de matriz europeia, toma como pressuposto a ideia moderna de indivíduo, entidade portadora de razão e sujeito de conhecimento. Temos de nos interrogar se essa noção moderna e ocidental de indivíduo é válida na compreensão daquilo que os Guarani-Kaiowá estão a dizer. A não universalidade e a não atemporalidade do conceito durkheimiano de suicídio encontra limitações em seus próprios pressupostos, nas categorias que o estruturam como conceito. Será que o pedido indígena para que a Justiça declare sua "morte coletiva" não é algo diferente de suicídio? Será que quando os Guarani-Kaiowá usam o termo "morte coletiva" eles não estariam se referindo a um tipo de morte diferente daquela morte biológica que Durkheim pôde conceber naquele momento e daquele lugar de enunciação?

Se os estudantes forem levados a considerar a morte coletiva dos Guarani-Kaiowá a partir das concepções desse povo do que significa viver numa sociedade

¹¹ Recomendamos a leitura da nota pública das lideranças de Aty Guasu do Grande Povo Guarani e Kaiowá, de 31 de agosto de 2015, que explicita a violência e as atrocidades a que tem sido submetido o povo no Mato Grosso do Sul, em função da não demarcação e/ou regularização das terras indígenas. Disponível em: <<http://migre.me/s9nPC>>. Acesso em 18 nov. 2015.

¹² Ato cuja voluntariedade relaciona-se mais à negação de uma situação de extrema violência simbólica e material a qual esse povo - e os povos indígenas no Brasil, de um modo geral - é submetido do que à disposição voluntária à morte.

marcada colonial e historicamente pela relação tensa com os grandes latifundiários que manipulam a agenda fundiária em favor de seus interesses, muitas vezes, com omissões do próprio Estado; a partir dos significados que atribuem ao território, como lugar da memória, lugar geográfico e simbólico de suas experiências presentes e ancestrais e de continuidade cultural, histórica e coletiva do povo, é possível que os estudantes identifiquem as ausências do suicídio durkheimiano como teoria geral e clássica e o ressignifiquem.

Nessa perspectiva, estamos estabelecendo um diálogo com o que Santos (2009) enuncia como *ecologia dos saberes*, um pensamento alternativo de alternativas epistemológicas, como “interconhecimento”. Isso implica, como argumenta Macedo (2012), “redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação”.

Temos de considerar ainda que as alterações introduzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) pela Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares, instituídas pelo Parecer CNE/2004 (BRASIL, 2004) e pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), há décadas pauta das demandas do Movimento Negro e Organizações Indígenas, têm impactado a formulação de políticas curriculares, o exercício da prática pedagógica, as relações entre educadores e educandos e têm introduzido também questões que exigem o enfrentamento de que sociedade desejamos constituir, com qual projeto coletivo de futuro pactuamos e o lugar da filosofia africana, da cosmovisão dos povos indígenas da América, do conhecimento científico desses povos, sobretudo, da inestimável contribuição dos povos africanos em diáspora para o mundo todo.

É urgente, portanto, pensarmos sobre as possibilidades de desracialização da produção de conhecimento, de deslocamento das representações subjetivas nos imaginários, de construção de novos sentidos, e possibilidades de identificação social, de circulação de conhecimentos produzidos nas beiradas, à medida que mais pessoas negras, pobres, gays e transexuais, indígenas, do campo, ribeirinhos, de assentamentos rurais se fazem presentes nas escolas de ensino médio e nas universidades. É com essas pessoas - não suas caricaturas - que o currículo de Sociologia vai ter de ser disputado, tensionado e construído.

Referências

APPLE, M. W. **Currículo e Poder. Educação e Realidade**. Porto Alegre, ano 14, n. 2, 1989, p.46-57.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRAH, A. **Cartografias de la diáspora**. Identidades en cuestión. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 003/2004. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. de 10 de março de 2008.

CONNELL, R. O Império e a Criação de Uma Ciência Social. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**. São Carlos, v. 2, n. 2, 2012, p. 309-336.

CURIEL, Ochy. Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. **Nómadas** (Col), Universidad Central – Colômbia, nº 26, p. 92-101, abr 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241010>> Acesso em: abr. 2013.

DURKHEIM, E. **O suicídio**: estudo de sociologia. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fator, 1983.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação– Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e a desvolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 2012, p.98-109.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. (CES Coimbra), nº 80, 2008, p. 115-147.

GROSGOUEL, R; MIGNOLO, W. Intervenciones Descoloniales: una breve introducción. **Tabula Rasa**. n.9, 2008, p. 29-38.

GUARANI-KAIOWÁ, de P. K./M. Carta da comunidade Guarani-Kaiowa de Pyelito Kue/Mbarakay-Igatemí-MS para o Governos e Justiça do Brasil. **Conselho Indigenista**

Missionário CIMI. Brasília, 2012. Disponível em: <http://cimi.org.br/site/pt-br/?system=news&conteudo_id=6578&action=read>. Acesso em: 14 ago. 2015.

KAWAKAMI, E. A. **Povos indígenas na universidade: ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento.** São Carlos: Tese de doutorado. UFSCar. Departamento de Sociologia, 2014.

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

LIMA, N. de O. de. O livro didático de sociologia no ensino médio: uma análise na perspectiva da colonialidade do saber. **Mosaico Social**, v. VII, 2014, p.3.

LOURO, G. L. Os Estudos Queer e a Educação no Brasil: articulações, tensões, resistências. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar.** São Carlos, v. 2, n. 2, 2012, p. 363-369.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos Pesquisa.** São Paulo, v. 42, n. 147, , Dec. 2012, p.716-737. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Jul. 2015.

MENESES, M. P. G. Os espaços criados pelas palavras: racismos, etnicidades e o encontro colonial. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.** GOMES, N. L. (org). Belo Horizonte: Autentica, 2007.

MISKOLCI, R.. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica Editora/UFOP, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PELÚCIO, L. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos às margens sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar.** São Carlos, v. 2, n. 2, 2012, p. 395-418.

SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANCHES, M. R. (Org.) **Deslocalizar a Europa.** Lisboa: Edições Cotovia, LTA, 2005.
SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 78, 2007a.

SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº63, 2002, p. 237-280. Disponível em:

<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF> Acesso em: nov. de 2012.

SEGATO, R. L. Raça é signo. **Série Antropologia**, n. 372, 2005, p.16.

SHOHAT, Ella. Notas sobre lo «postcolonial». In: Sandro Mezzadra (Org.). **Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008. p. 103-120.

SILVA, T. T. Descolonizar o Currículo: estratégias para uma pedagogia crítica. Dois ou três comentários sobre o texto de Michael Apple. In: COSTA, M. V. (org). **Escola Básica na Virada do Século : Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em:

<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF> Acesso em: abr. 2013.

SILVÉRIO, V. R. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. Campinas: Tese de Doutorado. Unicamp. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 1999.

SILVERIO, V. R. Multiculturalismo e metamorfose na racialização: notas preliminares sobre a experiência contemporânea brasileira. In: BONELLI, M. da; LANDA, M. D. V. de (Orgs.). **Sociologia e mudança social no Brasil e na Argentina**. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2013, p. 33-60.

Uma leitura do ensino de sociologia na educação básica: contribuições da crítica pós-colonial

Resumo: Desde o retorno da Sociologia aos currículos escolares, algumas questões vêm sendo suscitadas em torno do ensino de Sociologia na Educação Básica: questões relacionadas à prática pedagógica e de cunho epistemológico. Influenciadas pela crítica *pós-colonial*, tais questões observam o fato de a Sociologia ser um conhecimento acadêmico forjado na Europa a partir de uma *epistême* local e parcial. Deslocando a noção da Sociologia - enquanto ciência moderna que pensa a si mesma como conhecimento universal - é possível levantar uma série de indagações que evidenciem as ausências que têm sido produzidas pela teoria sociológica e pelo seu ensino. O foco deste artigo é contribuir para o exame da relação do ensino de Sociologia com os chamados *estudos pós-coloniais*, tendo como base o currículo escolar. Considera-se que as demandas políticas por reconhecimento da diferença, em termos culturais, territoriais e epistemológicos, e as insurgências de grupos e movimentos sociais, postas há décadas no Brasil, têm impactado a formulação de políticas públicas, entre as quais, políticas curriculares em Educação.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Currículo; Crítica Pós-Colonial

Sociology of education and school knowledge: contributions of postcolonial studies

Abstract: Since the return of Sociology to school curriculum some questions have been raised around the Sociology situation at school. In addition to pedagogical issues related to the practice of teaching, epistemological issues are being put. Very influenced by postcolonial critique, such issues take upon themselves the fact sociology be a forged academic knowledge in Europe from a local and partial *epistême*. Shifting the notion of sociology as a modern science, as such thinks itself as universal knowledge, from such theories is possible to make a series of reflections focused on absences which are produced by the sociological theory and its teaching. The focus of this paper is to contribute to the debate on the sociology of education with a postcolonial and curriculum studies perspective. The political demands for recognition of the cultural, territorial, and epistemological difference from insurgency groups and social movements have impacted the formulation of curriculum policies in Brasil.

Key words: Sociology; Curriculum; Post-Colonialism

Recebido em: 31 de julho de agosto de 2015.

Aceito para publicação em: 05 de novembro de 2015.