

Natália de Oliveira de Lima

**O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA “COLONIALIDADE DO
SABER”**

Trabalho de Conclusão de Licenciatura
apresentado para a obtenção do título de
Licenciada em Ciências Sociais pela
Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora:
Profa. Dra. Elizabeth Farias da Silva

Florianópolis
2013

Natália de Oliveira de Lima

**O LIVRO DIDÁTICO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DA “COLONIALIDADE DO
SABER”**

Este Trabalho de Conclusão de Licenciatura foi julgado adequado para a obtenção do título de Licenciada, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Ciências Sociais.

Florianópolis, julho de 2013.

Prof. Dr. Tiago Bahia Losso
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profª. Dra. Elizabeth Farias da Silva (Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª. Ms. Adriane Nopes
Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina

Profª. Dra. Marcia da Silva Mazon
Universidade Federal de Santa Catarina

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 *lôcus* de enunciação determinado 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 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.

ABSTRACT

From the moment it became mandatory in the Brazilian school system, much has been discussed and thought about the Sociology disciplines that arrive at high schools. When we carefully think about the teaching of this subject, questions rise beyond the methodological debate, leading to epistemological dilemmas involved. High school sociological knowledge is basically a transposed academic sociological knowledge. It is noticeable that the academic view tends to appreciate the knowledge from a determined enunciation *locus*, and also that only one specific form of knowledge is considered true and valid. When it disregards all other forms of knowledge, such mechanism reproduces only one version of history, perpetuated by the “coloniality of knowledge”. Thus, the present article has the purpose of characterizing such “colonialities” in and of the Sociology’s teaching, through and above all, the analyzes of the book chosen by the “Plano Nacional do Livro Didático” [the brazilian National Plan for the Didactic Book]: “Sociologia para o Ensino Médio” [Sociology for High School], from Nelson Dacio Tomazi (2010).

Key words: Science. Social Sciences. Sociology teaching. Coloniality of knowledge. Didactic Book.

SUMÁRIO

	Lista de siglas	11
1.	Introdução	13
2.	O ensino de Sociologia	17
	2.1 Um breve histórico	17
	2.2 A escolha do livro	19
3.	A colonialidade do saber	23
4.	Ciências Sociais e colonialidade	29
5.	A colonialidade do saber na escola e no livro didático	33
	5.1. A análise do livro	34
6.	Considerações Finais	51
	Referências bibliográficas	55

LISTA DE SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

MEC – Ministério da Educação

USP – Universidade de São Paulo

UDF – Universidade do Distrito Federal

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

EMC – Educação Moral e Cívica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

PNLD – Plano Nacional para o Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

EUA – Estados Unidos da América

1. INTRODUÇÃO:

A partir do ano de 2009, com a promulgação da Lei nº 11.684 de 2008 (que altera o artigo nº 36 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB – Lei nº 9.394, de 1996) a disciplina de Sociologia torna-se obrigatória no currículo proposto para os alunos do Ensino Médio no Brasil¹³.

A Sociologia, enquanto um campo do saber escolar, tem por objetivo a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. De forma sucinta, é através da disciplina de Sociologia que o aluno deve constatar e considerar que as coisas nem sempre foram do jeito que são, percebendo, dessa forma, que as profundas mudanças que observamos ao longo da História são frutos de decisões e de interesses de homens.

Desde que se tornou obrigatória no currículo, muito se tem debatido em torno desta Sociologia que vai à escola. “Algumas questões, em torno da sua condição científica, também demandam clareza para a sua condição escolar” (OLIVEIRA & ERAS, 2011, p. 117). Ao pensarmos seu ensino de forma mais criteriosa, surgem, também, questões mais profundas, envolvendo dilemas epistemológicos acerca desta Sociologia presente nas salas de aula.

Segundo Michael Apple (2006), teórico crítico da educação e professor norte-americano, “qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação” (APPLE, 2006, p. 07). Um dos maiores mecanismos através do qual o poder se mantém, se reproduz, ou é combatido, é representado pelas instituições de ensino. Segundo 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. Esse estudo deve pensar criticamente a relação da educação com o poder político e econômico.

Sendo assim, além das dificuldades próprias e típicas do ato de ensinar, somam-se ao desafio do ensino de Sociologia a questão desta disciplina trazer explicações para algo que os alunos já possuem a sua própria explicação – que geralmente se localiza no senso comum – e, principalmente, o fato de encontrarmos (e percebermos) “as limitações

¹³ Junto com a disciplina de Sociologia, torna-se obrigatório, também, o ensino de Filosofia na escola média brasileira.

heurísticas das categorias sociológicas, [bem como] suas fronteiras epistêmicas” (OLIVEIRA & ERAS, 2011, p. 118).

Num primeiro momento, 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 é uma questão simples, trata-se, no entanto, de um debate profundo acerca da “natureza política do currículo” (APPLE, 2006) pois os conflitos sobre o que devemos ensinar são agudos e profundos.

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.

Voltando à questão da Sociologia nas salas de aula, segundo as “Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM” (MEC, 2008) o ensino de Sociologia deve trazer às/aos alunas/alunos “modos de pensar” ou a “reconstrução e desconstrução de modos de pensar”, uma vez que é através de seus estudos e argumentos que compreendemos o modo de ser de uma sociedade, de uma classe, de um grupo social ou, até mesmo, de uma comunidade.

As OCEM dizem ainda que, através do pensamento sociológico, essa disciplina traz aos alunos a “desnaturalização” e o “estranhamento” das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Primeiro perde-se de vista a historicidade dos fenômenos, que nem sempre foram como são, para depois entender que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e as decisões por sua vez, derivam de interesses – isto é, razões objetivas e humanas – não sendo, portanto, fruto de tendências naturais.

Entretanto, percebe-se que os conteúdos que são 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, passados através didáticas e metodologias específicas. Para que a compreensão dos alunos seja atingida, sua linguagem, objetos, temas, e a própria história das Ciências Sociais, devem ser adequadas para que estejam coerentes com a fase de aprendizado dos jovens.

Este contexto acadêmico – neste caso em específico, o contexto

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

É a partir dessas observações e 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 nas apresentações feitas aos alunos sobre “o que é” e “para que serve” a Sociologia e o conhecimento sociológico, a partir da “Introdução” e “Apêndice” do livro didático. A escolha dessas partes foi feita tendo-se em vista que muito pode ser dito e percebido sobre o posicionamento político e epistemológico de um livro ou autor a partir da apresentação que é feita em sua Introdução – sobretudo quando se trata da apresentação da própria disciplina da qual o livro tratará. O livro em questão é o “Sociologia para o Ensino Médio” de Nelson Dacio Tomazi (2010), utilizado para o ensino da disciplina em diversas escolas de Santa Catarina e do Brasil.

Apesar de reconhecer que as relações de classe, gênero e raça estejam diretamente relacionadas e que são igualmente significativas – tanto para a análise de como opera a educação como para compreender quais são os efeitos sociais da educação (e, como e porque os currículos e o ensino são organizados e controlados) – este artigo não focará nessas vertentes analíticas.

2. O ENSINO DE SOCIOLOGIA

2.1. Um breve histórico

O ensino de Sociologia no Brasil, desde os seus primórdios, é caracterizado, sobretudo, por diversos intervalos e interrupções em sua oferta nas salas de aulas das escolas. Em 1925, a partir da Reforma Rocha Vaz (vigente até 1942), e em 1931, com a Reforma Francisco Campos, o ensino desse saber 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 Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da 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 (antes conhecido como ensino secundário), mas praticamente some dos ensinios “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 ou facultativa nos currículos. Percebe-se que, quando aparece, leva seu caráter científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação, já que era oferecida apenas – ou principalmente – nos cursos profissionalizantes (marcada por um caráter técnico) e nos cursos de magistério.

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) o ensino de Sociologia foi banido do ensino secundarista. Em 1971 este ensino foi definitivamente retirado e substituído pelos ensinios de “Organização Social e Política Brasileira (OSPB)” e “Educação Moral e Cívica (EMC)”.

A partir do ano de 1982 o governo torna a legislação educacional mais flexível, possibilitando que os currículos fossem mais diversificados. Algumas “Secretarias de Educação”, aproveitando a oportunidade oferecida pela lei, passam a recomendar que as escolas incluam em seus currículos Sociologia, Filosofia e Psicologia. Em pouco mais de uma década, vários estados vão tornando a Sociologia obrigatória, de modo que seja consolidada sua presença nos currículos.

É 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 (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98), em vez de confirmar o status da Sociologia como disciplina obrigatória, coloca que seus conteúdos devem ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas, e, até mesmo, por outras disciplinas do currículo. “Desta forma, dão margem à interpretações ambíguas da lei vigente, o que acaba por refletir no oferecimento da Sociologia nas escolas. Na prática, a obrigatoriedade deste ensino acabou ficando a cargo de cada Estado” (RAMOS & LIMA, 2013, p. 11).

É apenas em 2008, quase 40 anos após sua retirada do currículo (quando foi substituída por OSPB e EMC, em 1971), que a disciplina de Sociologia – bem como o ensino de Filosofia – é mais uma vez incorporada ao Ensino Médio através da Lei nº 11.684/08. Esta nova lei torna obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do Ensino Médio.

Em Santa Catarina, mesmo com a lei federal que promulgou a obrigatoriedade deste ensino sendo de 2008, desde 1998 o ensino desta disciplina é oferecido em suas escolas públicas, fruto de mobilizações dos educadores do Estado na busca por uma formação humana mais qualificada para a crítica e a participação social.

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 a escolha de uma profissão, para a progressão nos estudos, etc). Sendo assim, 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. Veremos mais adiante que essas escolhas não se dão apenas em seu oferecimento, mas, também, na escolha de seus conteúdos.

Gostaria de lembrar que a Sociologia, no caso do contexto escolar, deve demonstrar explicações qualitativamente diferenciadas dos fenômenos sociais estudados, indo para além da superfície destes

fenômenos (a partir da demonstração de “modos de pensar” ou “reconstrução e desconstrução” desses modos de pensar). Mas o que costuma ser feito e observado em sala de aula é a mera repetição do saber constituído a partir de um “*lôcus* de enunciação” epistemologicamente situado (em especial, a Europa) e que foi estabelecido a partir de relações de poder impostas, o que leva, portanto, à hipervalorização deste mesmo *lôcus* em detrimento de outros.

Desta forma, percebe-se que esta lógica hegemônica acaba por limitar (através não apenas do ensino de Sociologia, mas da educação de maneira geral) 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”¹⁴.

Segundo Apple (2006), há um conjunto real e verdadeiro de relações entre, de um lado, quem tem o poder econômico, político e cultural na sociedade e, de outro, os modos pelos quais se pensa, organiza e avalia a educação, uma vez que a educação é também um ponto de conflito sobre o tipo de conhecimento que é e deve ser ensinado. Dessa forma a educação se liga fortemente à reprodução das relações sociais existentes.

2.2 – A escolha do livro didático

Voltando ao histórico acerca da disciplina de Sociologia no Brasil, com sua inserção (obrigatória) nas escolas, no ano de 2011¹⁵ ela é incluída, pela primeira vez, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este programa tem como objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de

¹⁴ A expressão “história única” foi cunhada pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie em discurso para o “Technology, Entertainment, Design (TED)” em 2009. O termo faz referência à construção de estereótipos de pessoas e/ou lugares, numa perspectiva de construção cultural e de distorção de identidades. Segundo a autora, trata-se de uma fonte única de influência, uma forma única de se contar histórias, de se considerar como verdadeira a primeira e única informação sobre algum aspecto. (O vídeo da conferência de Adichie pode ser acessado em http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html)

¹⁵ O PNLD foi publicado no ano de 2011 dando orientações à escolha e utilização dos livros para o ano de 2012. Ou seja, é em 2012 que o livro didático de Sociologia aparece, pela primeira vez, nas escolas.

livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras por parte de membros e pareceristas – graduados e/ou professores da área – o MEC publica o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Sendo assim, muito passou a ser debatido sobre as formas como os conhecimentos e especificidades da Sociologia deveriam ser expressados nos livros didáticos. Segundo o PNLD (2011), o livro didático de Sociologia pode atuar em três dimensões na escola pública brasileira: (1) didático-pedagógica, em que poderá favorecer os alunos quanto à capacidade de estranhar e desnaturalizar a vida social em que se inserem; (2) social, tendo-se em vista que o livro didático representa – para uma parcela significativa de estudantes – a única oportunidade de acesso a um bem cultural; e (3) política, já que a distribuição gratuita do livro didático contribui para a melhoria da qualidade de ensino da escola pública.

Em Santa Catarina, assim como em todo o território nacional, dois livros didáticos foram escolhidos, a partir da comissão organizada pelo Governo Federal, para serem utilizados para o ensino da disciplina; são eles: “Tempos modernos, tempos de Sociologia” (de Helena Maria Bomeny Garchet & Bianca Stella Pinheiro de Freire Medeiros, 2010) e “Sociologia para o Ensino Médio” (de Nelson Dacio Tomazi, 2010).

O primeiro apresenta os conteúdos da teoria sociológica se utilizando do cinema como recurso principal: a partir da descrição de cenas do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin (1936) o livro introduz alguns dos conceitos e teorias fundamentais das Ciências Sociais que, segundo o PNLD (2011), procuram analisar ações, pensamentos e sentimentos típicos da vida urbana industrial moderna. O segundo livro, por sua vez, é o qual, ao final deste artigo, farei uma análise com foco na apresentação que é feita da Sociologia para os alunos por parte deste material.

Considerando-se este breve histórico apresentado acima, 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, recursos, etc., ainda não estão plenamente definidos (o que, percebe-se, já avançado em outras disciplinas). Podemos pensar que tais questões estariam melhor

delimitadas caso a trajetória da Sociologia não fosse marcada por tantas discontinuidades.

No entanto, o foco deste artigo não é problematizar ou discutir (e aprofundar) a composição dos conteúdos em si, mas sim 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.

Segundo Apple (2006),

Enquanto não levarmos a sério o quanto a educação está inserida no mundo bem real das relações de poder cambiantes e desiguais, estaremos vivendo em um mundo divorciado da realidade. As teorias, políticas e práticas envolvidas na educação *não são* técnicas. São inerentemente éticas e políticas, e envolvem – desde que se reconheça – principalmente escolhas pessoais sobre “o bem comum”. (APPLE, 2006, p. 22) [grifos do autor]

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.

Conforme nos diz Apple (2006), deixar tudo a cargo dos guardiões da tradição, dos especialistas em eficiência e responsabilidade final, dos detentores do “conhecimento real” é verdadeiramente incapacitante na educação. “Deixar tudo a cargo dessas pessoas é correr um grande risco, especialmente para aqueles alunos que já são economicamente e culturalmente alijados por nossas instituições” (APPLE, 2006, p. 28).

3. A COLONIALIDADE DO SABER

Tendo-se em vista que, o “pensamento” – e o desenvolvimento deste pensamento, suas ideias, reflexões, impressões, valores, etc. – existe em todo e qualquer lugar onde se desenvolveu (e se desenvolvem) diferentes povos e suas culturas, podemos considerar que, na vasta extensão territorial que configura o globo, “são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida”. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.10).

Segundo o geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), a melhor dominação é aquela que, naturalizada, não aparece como/enquanto 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 pelo imperialismo, há, também, um legado epistemológico do “eurocentrismo”¹⁶ 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 maneira, o “eurocentrismo”, enquanto discurso suscitado pela Modernidade, nos leva a perpetuar a “geopolítica do conhecimento” (PORTO-GONÇALVES, 2005), também conhecida como “colonialidade do saber” (CASTRO-GÓMEZ, 2005; LANDER, 2005) e de “subalternização do conhecimento” (MIGNOLO, 2003). A “colonialidade do saber”, por sua vez, “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), semiólogo

¹⁶ 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 n13, pag. 35)

argentino/norte-americano, “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” (MIGNOLO, 2003, p. 09). Segundo a concepção deste autor, a “colonialidade” é “tão somente o lado reverso e inevitável da 'modernidade’” (*Ibidem*, p. 47)

Segundo Edgardo Lander (2005), sociólogo venezuelano,

a conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a *modernidade* e a *organização colonial do mundo*. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. (LANDER, 2005, p. 26) [grifos do autor]

Sendo assim, é a partir desse momento que, 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)

A “teoria da moderno-colonialidade”, de acordo com Porto-Gonçalves (2005), “assinala que há uma ordem geopolítica mundial que é conformada por uma clivagem estruturante moderno-colonial e que só pode ser compreendida a partir dessa tensão que a habita”. (PORTO-GONÇALVES, 2005, p.11). 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, conforme nos diz o filósofo colombiano 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 do “projeto da modernidade” (CASTRO-GÓMEZ, 2005), que polariza e hierarquiza o mundo entre sociedade moderna ocidental e as outras culturas, povos e sociedades, estabelece pressupostos e olhares específicos em relação ao conhecimento dos outros. Segundo 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 do 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 – os saberes modernos – atinge sua eficácia da forma mais potente. Esta força hegemônica dos saberes modernos (e, conseqüentemente, do pensamento liberal) está apoiada em condições histórico culturais específicas. São essas mesmas condições que lhe dão a capacidade de construir-se no senso comum da sociedade moderna.

Sendo assim, observa-se a “naturalização da sociedade liberal”, que é modelo almejado pelo “projeto da modernidade”. Uma vez naturalizado, este tipo de sociedade passa a ser visto/considerado não apenas um modelo desejável, mas a única forma de vida possível. Segundo Lander (2005),

É possível identificar duas dimensões constitutivas dos saberes modernos que contribuem para explicar sua *eficácia neutralizadora*: (...) a primeira refere-se às sucessivas *separações* ou *partições*¹⁷ do mundo real; a segunda dimensão é a forma como se articulam os saberes modernos com a organização do poder, especialmente as *relações coloniais/imperiais de poder* constitutivas do mundo moderno. (LANDER, 2005, p.23) [grifos do autor]

¹⁷ Conforme nos diz Lander (2005) A primeira separação da tradição ocidental é de origem religiosa. No entanto, é a partir da Ilustração e com o desenvolvimento posterior das ciências modernas que se sistematizam e se multiplicam tais separações, levando, assim, a uma “*fissura ontológica*” entre razão e mundo.

Acerca da constituição dos saberes e imaginário modernos, Lander (2005) ainda nos diz que

Na autoconsciência europeia da modernidade, estas sucessivas separações se articulam com aquelas que servem de fundamento ao contraste essencial estabelecido a partir da conformação colonial do mundo entre ocidental ou europeu (concebido como o *moderno*, o *avançado*) e os “Outros”, o restante dos povos culturas do planeta (LANDER, 2005, p. 26) [grifos do autor]

É justamente devido a esse (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. Mais a frente, na quarta parte deste artigo, veremos como o conjunto de saberes conhecidos como Ciências Sociais se constituem neste contexto espacial e temporal específico.

Voltando à questão da divisão binária estabelecida pelo projeto moderno, esta nova forma “maniqueísta” que se passa a enxergar o mundo (homem x natureza; razão X religião; moderno x primitivo; civilizados X bárbaros; ocidente X oriente; Europa X “os outros”, etc) nos leva ao que Mignolo (2005) chama de “diferenças coloniais”.

Segundo o autor, essas diferenças significam/ representam a classificação do planeta no “imaginário colonial/ moderno” praticada pela “colonialidade do poder” e são “uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores” (MIGNOLO, 2005, p. 37). A “colonialidade do poder”, por sua vez, pressupõe a “diferença colonial” como sua condição de possibilidade e como aquilo que legitima a subalternização do conhecimento e a subjugação dos povos.

A partir da reconversão do campo de conhecimento suscitada pela “Modernidade Iluminista”¹⁸, as práticas coloniais de investigação, as ditas “formas disciplinadas de conhecimento”, são trazidas ao cerne da produção de conhecimento mundial. Dessa forma, a “epistemologia”

¹⁸ Segundo Mignolo (2003), ao longo da História podemos observar 3 grandes projetos de caráter hegemônico e universalizante (chamados pelo autor de “projetos globais”): 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 Guerra Mundial.

e a “hermenêutica”¹⁹ 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, assim, “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, modelos e pensamentos) advindas de “outras culturas”, uma vez que estas são subentendidas como não-científicas. Em vez disso, estas “outras culturas” podem (e devem) ser conhecidas através das abordagens científicas da epistemologia ocidental-europeia.

Mignolo (2003) nos diz que o “choque de cosmovisões” (DELÓRIA, 1978 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 29) vem sendo um fato dos últimos quinhentos anos. Segundo autor, o choque ocorreu tanto no século XVI – com a “descoberta” das Américas – como ocorre até hoje, e nenhuma das cosmovisões permaneceu inalterada. (MIGNOLO, 2003, p. 29)

Importante ressaltar que essas “outras culturas”, que aqui caberiam ser chamadas também “o Terceiro Mundo²⁰”, 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), não podemos nos esquecer que “do mesmo modo que a Europa levou várias técnicas e invenções aos povos presos em sua rede de

¹⁹ De acordo com Mignolo (2003), “epistemologia” e “hermenêutica” são as bases das “ciências” e das “humanidades”. Segundo o autor, coube à hermenêutica o domínio do sentido e da compreensão humana e à epistemologia, o do conhecimento e da verdade. (MIGNOLO, 2003, p. 30-31)

²⁰ O binômio “Terceiro Mundo – Primeiro Mundo” é mais uma das dicotomias estabelecidas pela divisão binária da Modernidade.

dominação... ela também os familiarizou com seu equipamento de conceitos, preconceitos e idiossincrasias, referentes simultaneamente à própria Europa e aos povos coloniais” (RIBEIRO, 1968 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 36).

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. Neste sentido, podemos dizer que a colonialidade não é apenas do saber, mas também do pensamento.

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. Aproveito para lembrar que o conhecimento acadêmico – tanto brasileiro quanto europeu – influencia diretamente a escolha dos saberes escolares.

Pode-se dizer que em todo o “mundo ex-colonial” (LANDER, 2005), o conjunto de saberes denominado Ciências Sociais, em vez 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.

Segundo Lander (2005),

A busca de alternativas (...) exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como Ciências Sociais. (LANDER, 2005, p. 22)

4. CIÊNCIAS SOCIAIS E COLONIALIDADE

Como foi dito anteriormente, o saberes e imaginários modernos atingem sua força máxima a partir, sobretudo, da naturalização da sociedade liberal capitalista. Conforme Lander (2005) nos diz,

O processo que culminou com a consolidação das relações de produção capitalistas e do modo de vida liberal, até que estas adquirissem o caráter de formas *naturais* de vida social, teve simultaneamente uma divisão colonial/ imperial de conquista e/ou submissão de outros continentes e territórios por parte das potências europeias, e uma encarnizada luta civilizatória no interior do território europeu na qual finalmente acabou-se impondo a hegemonia do projeto liberal. (LANDER, 2005, p. 31) [grifos do autor]

Segundo Lander (2005), as Ciências Sociais se constituem neste contexto específico principalmente em cinco dos países liberais industriais – Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos – na segunda metade do século passado, tendo como base as novas condições que foram criadas quando o modelo de organização da propriedade, do trabalho e do tempo da sociedade liberal deixam de serem vistos como uma modalidade civilizatória em disputa e adquire hegemonia como a única forma de vida possível.

Já no início do século XX, o sociólogo alemão Max Weber ([1904] 1992 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 23), mesmo sem nunca ter mencionado o colonialismo ou a colonialidade, refletia acerca dessa “natural” superioridade e universalidade dos saberes ocidentais. Segundo Weber,

Sendo produto da moderna civilização europeia, o estudioso de qualquer problema da história universal não pode deixar de indagar a que conjunto de circunstâncias deve atribuir-se o fato de que na civilização ocidental, e nela apenas, surgiram fenômenos culturais que (como nos apraz pensar) traçam uma linha de

desenvolvimento dotada de valor e significação *universal*. Somente no Ocidente existe uma ciência num grau de desenvolvimento que hoje reconhecemos como válido.” (WEBER, [1904] 1992, *apud* MIGNOLO, 2003, p. 24) [grifos do autor]

É justamente esta conjuntura histórico-cultural do imaginário europeu (o “imaginário do sistema mundial moderno” de Mignolo, 2003) que se espalha e domina o ambiente intelectual/ acadêmico no qual se dá a constituição das disciplinas de Ciências Sociais. “Esta é a *visão de mundo* que fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos” (LANDER, 2005, p. 33) [grifos do autor]. Dessa forma, portanto, 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].

Importante lembrar que esse imaginário do sistema mundial moderno é impregnado pelo uso da hermenêutica e da epistemologia enquanto palavras-chave que controlam a conceitualização do saber. Sendo assim, “ao naturalizar e universalizar as regiões ontológicas da cosmovisão liberal que servem de base a suas restrições disciplinares, as Ciências Sociais estão impossibilitadas de abordar processos histórico-culturais diferentes daqueles postulados por essa cosmovisão” (LANDER, 2005, p.37).

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].

Segundo Castro-Gómez (2005), o surgimento das Ciências Sociais é um fenômeno constitutivo da organização dos Estados-nação modernos, e aparece como peça fundamental para a organização e o controle da vida humana que a racionalização da Modernidade Iluminista pretendia do mundo. É a partir dessa ciência que verificamos a existência de classificações científicas e de sistematização dos povos e culturas que se diferiam do modelo-base europeu. É com as Ciências

Sociais, também, que se inicia a reestruturação da economia a partir das novas exigências do capitalismo internacional, bem como a legitimação das políticas reguladoras do Estado.

As Ciências Sociais na América Latina, conforme afirma Lander (2005), na medida em que também tentava atingir esta “objetividade universal” (para assemelhares-se, ao máximo, das Ciências Sociais da Europa), contribuíram para a busca – assumida pelas elites latino-americanas ao longo de toda a história deste continente – 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.

Relembrando que – como afirmou o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1968) – a Europa não apenas levou várias técnicas e invenções aos povos presos em sua rede de dominação, como também os familiarizou com seus conceitos, preconceitos e idiosincrasias em relação aos europeus e aos “outros”. Dessa forma, conforme nos diz Mignolo (2003), as modernidades coloniais²¹, ou “modernidades subalternas” (CORONIL, 1996, *apud* MIGNOLO, 2003, p. 36), também construíram um arcabouço e uma concepção do conhecimento baseado na distinção entre a epistemologia e a hermenêutica (tendo em vista a “confiança cega” nos conceitos e teorias advindas dos pensadores europeus) e, ao fazê-lo, também subalternizaram outros tipos de conhecimento.

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 a concepção do autor, estes são dispositivos de saber e de poder que servem de ponto de partida para a construção destas representações.

A pedagogia é, portanto, considerada uma das “peças fundamentais” da materialização da “ordem moderna”, pois a “escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma [o] tipo de

²¹ As “modernidades coloniais” (bem como os “colonialismos modernos”), também são chamadas por Mignolo (2003) como “Projetos Globais”. Os projetos globais são os projetos hegemônicos de expansão planetária para o gerenciamento do planeta, o complemento do universalismo na criação do mundo colonial/moderno. (MIGNOLO, 2003, p. 46-47)

sujeito que os 'ideais reguladores' da Constituição²² estavam reclamando". (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 174).

Enquanto instituições, as escolas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, para a investigação dos mecanismos de distribuição cultural na sociedade. Segundo Apple (2006), verifica-se uma combinação única de cultura de elite e cultura popular nesses locais. “Pensar nas escolas como mecanismo de distribuição cultural é importante, pois, (...) um elemento crítico para a ampliação da dominação ideológica de determinadas classes sobre outras é o controle do conhecimento que preserva e reproduz as instituições de determinada sociedade” (APPLE, 2006, p. 61).

Enquanto através da instituição da ideia de Constituição define-se quem é cidadão e quais sujeitos terão direitos na sociedade, é na escola que a expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno manifesta-se: através da aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida impostos e propostos. Ou seja, é principalmente na escola onde ocorre a “naturalização das relações sociais” tidas como ideais.

Podemos dizer que a educação está profundamente implicada na política da cultura. Conforme diz Apple (2006), como um significativo agente da reprodução cultural e econômica, a escola se torna uma instituição importante, já que praticamente todas as crianças frequentam a escola, e a escola, por sua vez, tem importantes efeitos enquanto instituição de referência e socialização.

Segundo Apple (2006), “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. (APPLE, 2006, p. 22-23)

²² “A função jurídico-política das constituições é, precisamente, *inventar a cidadania*, ou seja, criar um campo de identidades homogêneas que tornem viável o projeto moderno de governabilidade. (...) Os indivíduos que não cumpram com estes requisitos ficarão de fora da “cidade letrada”, reclusos no âmbito da ilegalidade, submetidos ao castigo e à terapia por parte da mesma lei que os excluiu. (CASTRO-GÓMEZ, p. 173)

5. A COLONIALIDADE DO SABER NA ESCOLA E NO LIVRO DIDÁTICO

Gostaria de lembrar que a ideia de “colonialidade do saber” nos direciona a uma crítica em torno do saber oriundo de um lugar situado epistemologicamente (a Europa), constituído a partir de relações de poder impostas e que acaba por desvalorizar ou 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 ainda que há nas escolas um certo culto a uma “cultura comum” ou “cultura geral” a ser ensinada, sobretudo quando se trata de seus conteúdos passados. Dessa forma, carrega consigo a ideia de universalidade da cultura ou desses conteúdos transmitidos.

Não podemos esquecer que, “uma 'cultura comum', na qual todos os alunos recebem os valores de determinado grupo – em geral os do grupo dominante –, não diz, em absoluto, respeito a uma cultura comum a todos. Tal abordagem pouco toca a superfície das questões políticas envolvidas” (APPLE, 2006, p. 27).

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 – tanto por parte dos professores, quanto por parte dos alunos – nesta parte do artigo, o foco será a análise do conteúdo de um dos livros didáticos utilizados nas escolas de Santa Catarina e do Brasil, escolhido a partir do PNL D (2011). O livro em questão é “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 serve como uma espécie de alicerce, fornecendo os conteúdos – ou diretrizes para estes conteúdos – necessários onde o mesmo está “em falta”, é importante lembrar que frequentemente os textos nele apresentados tornam-se um dos aspectos dos sistemas de controle discutidos até aqui. Isto é, à medida 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.

Segundo Apple (1995),

uma vez que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que frequentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida, será por aqui que devemos começar (APPLE, 1995, p. 80-81).

A análise a seguir foi feita a partir da busca pela identificação das quatro dimensões que Lander (2005) aponta como o eixo articulador central da “cosmovisão da modernidade”: (1) a visão universal da história associada à ideia de progresso; (2) a naturalização tanto das relações sociais como 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.

5.1 – Análise do livro didático

No início do livro didático de Tomazi (2010), em sua Introdução, 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, não podemos nos esquecer que devemos, de certa maneira, “relevar” essa orientação “positivista” do texto apresentado, tendo em vista que uma apresentação feita às/aos alunas/os de Ensino Médio deve ser simplificada, tirando ao máximo suas abstrações. Dessa forma, aumenta-se o risco de uma simplificação extrema que, sob uma análise minuciosa à procura de características e heranças eurocêntricas e colonialistas, soam ainda mais deterministas.

De qualquer forma, mesmo relevando essa, digamos, “objetivação” necessária às/aos alunas/os das escolas, após fazer essa breve apresentação, o texto continua, fornecendo definições de Sociologia a partir das ideias de um sociólogo francês (Bourdieu), de um estadunidense (Mills) e de um filósofo inglês (Whitehead), demonstrando uma certa “predileção” por um *lócus* de enunciação de origem determinada (no caso, Europa e Estados Unidos da América – EUA).

Não podemos – nem devemos – desconsiderar as importantes reflexões e definições levantadas por estes (e diversos outros) autores europeus e estadunidenses. Mas a questão que surge e se sobressai nesse momento é: porque nenhuma definição de Sociologia de autores brasileiros é/foi incluída nesta apresentação? Esta proposição, que poderia ser considerada apenas uma coincidência por estar tão no início do texto/livro, repete-se e comprova-se ao longo da Introdução e Apêndice analisados.

Relembrando o que disse Darcy Ribeiro (1968), a Europa não apenas nos prendeu em sua rede de dominação, mas também nos

familiarizou com seus conceitos e *preconceitos*. Sendo assim, “mesmo as camadas mais inteligentes dos povos não europeus acostumaram-se a enxergar-se e a suas comunidades como uma infra-humanidade, cujo destino era ocupar uma posição subalterna pelo simples fato de que era inferior à população europeia” (RIBEIRO, 1968 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 36). Aparentemente, esta ideia desloca-se, até hoje, para seleção do que deve ou não ser contemplado e ensinado num determinado conteúdo escolar.

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 e viveram as pessoas duma determinada época para compreender como as mesmas pensavam. Ao falar de como, na maioria das sociedades, existe uma tentativa de manutenção ou de superação da ordem social existente, explica que aqueles que geralmente querem mantê-la são os que detêm o poder naquela sociedade enquanto os que lutam para mudá-la são os que se encontram em situação subalterna. Sendo assim, 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 levando em consideração que o texto se trata de um histórico sobre a Sociologia que, de fato, desenvolveu-se inicialmente em alguns países determinados, podemos perceber a tendência a uma perpetuação da visão única da história mundial quando fala 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 também na naturalização de uma dicotomia típica dessa episteme em ascensão: a separação do mundo entre “ocidente” e “oriente”.

A partir da explicação de como, naquela 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 segue afirmando 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 acerca do processo industrialização das cidades (a partir da utilização de palavras como “importantes” e “grandes” para caracterizar as citadas transformações), ao colocar fatos ocorridos em países específicos como a base, como o “marco-zero” das tais “grandes transformações políticas” do “mundo ocidental”, demonstra-se certa “naturalização” e/ou, até mesmo, uma “ontologização” dos fatos, acontecimentos e rupturas ocorridas em alguns países da Europa do século XVIII e nos EUA. Percebemos, assim, que discretamente a Europa e os EUA são colocados como o centro da “história”, seu ponto de referência e orientação.

O livro segue informando que as bases sobre as quais a Sociologia se desenvolveu como uma ciência específica foram criadas a partir desse contexto narrado, em que muitos pensadores escreveram e divulgaram suas teorias sobre a sociedade anterior e sobre a constituição da nova sociedade, que vivia tantas incertezas. Dessa forma, o texto sugere que, *grosso modo*, a base da Sociologia é compreender a(s) sociedade(s) antes e após as “grandes transformações” suscitadas pelas Revoluções Industrial e Francesa, o que, mais uma vez, coloca estes acontecimentos como a “base” da análise de (todas) as sociedades, além de afirmar a “supremacia” do saber científico da Sociologia para analisar e caracterizar essas mesmas sociedades.

Já mais ao final dessa primeira parte, afirma que “entre o final do século XIX e início do século XX os estudiosos que mais iriam influenciar o posterior desenvolvimento da Sociologia concentravam-se (...) em França, Alemanha e EUA” (TOMAZI, 2010, p. 10). Segundo o texto, “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” (Ibidem, 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 afirma Mignolo (2003), realizações intelectuais exigem condições materiais, e condições materiais satisfatórias, por sua vez, relacionam-se com a colonialidade do poder (e consequentemente, 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), 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 exemplo], as publicações geralmente não ultrapassam o circuito local”. (MIGNOLO, 2003, p. 14)

A Introdução do livro didático é encerrada com (finalmente) um parágrafo sobre a Sociologia brasileira. Segundo o livro,

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 configuração dos saberes sociológicos, associando-os aos acontecimentos históricos da sociedade em questão, explicando sobre seus autores, o porquê de seus conceitos e categorias, e os fatos sociais que impulsionaram estes pensamentos. Ao falar da especificidade 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.

É 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 é o caso do sociólogo autor do livro didático – são plenamente capazes de, não apenas narrar a história da Sociologia daqui, mas também discuti-la e analisá-la criticamente.

O Apêndice, intitulado “História da Sociologia: pressupostos, origem e desenvolvimento” e localizado na parte final do livro didático, por sua vez, se propõe a aprofundar e desenvolver um pouco mais a história da Sociologia apresentada na Introdução. Para tanto, se divide em quatro partes, são elas: (1) As transformações no Ocidente e as novas formas de pensar a sociedade; (2) O surgimento de uma “ciência da sociedade”; (3) Desenvolvimento da Sociologia; e (4) A Sociologia no Brasil.

Já no início, antes mesmo de começar a primeira parte desse Apêndice, temos a seguinte introdução:

Para compreender como a Sociologia nasceu e se desenvolveu devemos analisar as transformações que ocorreram a partir do século XIV, quando se iniciou uma grande transformação: a passagem da *sociedade feudal* para a *sociedade capitalista*, ou a passagem da *sociedade medieval* para a *sociedade moderna*. [grifos do autor]

Em cada sociedade, em todos os tempos, os seres humanos elaboraram explicações próprias para as situações que viviam. *Eram explicações religiosas, místicas, culturais, étnicas, etc. No século XIX*, a busca de um outro tipo de explicação para os fenômenos da sociedade – *a explicação científica – deu origem à Sociologia*. (TOMAZI, 2010, p. 234) [grifos meus]

Mais uma vez, podemos perceber a reprodução da ideia de superioridade dos conhecimentos da ciência-Sociologia em relação a todos os outros conhecimentos. A partir do trecho destacado, percebe-se a desvalorização e a deslegitimação dos saberes e explicações que são

diferentes do conhecimento científico. É interessante perceber a contraposição entre “explicações culturais” e “ciência”, que não se dá conta de que a explicação dos fenômenos sociais a partir da perspectiva científica também é definida pela experiência cultural e social.

A primeira parte do Apêndice, “As transformações no Ocidente e as novas formas de pensar a sociedade”, inicia explicando como a Sociologia, no contexto do conhecimento científico, surgiu como um corpo de ideias a respeito do processo de constituição, consolidação e desenvolvimento da sociedade moderna, como fruto da Revolução Industrial, alterando primeiro a sociedade europeia e, depois, o mundo.

Ao explicar sobre as transformações a partir das quais desenvolveu-se o movimento intelectual que alterou as formas de explicação sobre a natureza e a sociedade – como a expansão marítima, o comércio ultramarino, a formação dos Estados nacionais, a Reforma Protestante e o desenvolvimento científico e tecnológico, por exemplo – o livro didático nos diz:

A expansão marítima europeia teve um papel importante nesse processo, (...) [uma vez que] a definição de um mundo territorialmente muito mais amplo, com diferentes povos e culturas, exigiu a reformulação do modo de ver e pensar dos europeus.

Ao mesmo tempo em que se conheciam novos povos e novas culturas, *instalavam-se colônias na África, na Ásia e na América, ocorrendo com isso a expansão do comércio de mercadorias* (sedas, especiarias e produtos tropicais, como açúcar, milho, tabaco e café) entre as metrópoles e as colônias, bem como entre os países europeus. *Nascia então a possibilidade de um mercado muito mais amplo e com características mundiais.*

A exploração de metais preciosos, principalmente na América, e *o tráfico de escravos para suprir a mão de obra nas colônias deram grande impulso ao comércio*, que não ficou restrito aos mercadores das cidades-repúblicas, passando também para as mãos de grandes comerciantes e

de soberanos *dos importantes Estados nacionais em formação* na Europa.
(TOMAZI, 2010, p. 235) [grifos meus]

Percebe-se neste trecho, a naturalização e a valorização das relações sociais e econômicas típicas da sociedade capitalista. Ao destacar que é a partir da “instalação das colônias” que se tem a possibilidade de “expansão do comércio de mercadorias”, atingindo assim “a possibilidade de um mercado amplo e mundial”, podemos entender esta expressão carregada de um sentido de progresso, de “melhoria”. É como se houvesse a concepção implícita de que o padrão civilizatório imposto pela expansão do capitalismo fosse simultaneamente superior e “normal”.

Ainda nessa mesma passagem, constatamos a naturalização ou até mesmo a banalização da escravidão para esta “conquista” comercial. Pois, conforme nos dá entender o trecho destacado, o tráfico de escravos foi determinante na expansão do comércio para/com os *importantes* Estados nacionais em formação. Sendo assim, podemos entender o padrão do modelo capitalista imposto não sendo apenas superior e “normal”, mas, também, necessário.

Essa ideia é percebida, também, um pouco mais a frente, quando é afirmado que

As mudanças que se operavam nas formas de produzir riqueza *só poderiam funcionar se ocorressem modificações na organização política*. Assim, pouco a pouco, desenvolveu-se uma estrutura estatal que tinha por base a centralização da justiça, com um novo sistema jurídico baseado no Direito romano. Houve também a centralização das forças armadas, com a formação de um exército permanente, e a centralização administrativa, com um aparato burocrático ordenado hierarquicamente e com um sistema de cobrança de impostos que permitiu a arrecadação constante para manter todo esse aparato jurídico-burocrático-militar sob um único comando. Nasceu, dessa forma, *o Estado moderno*, que *favoreceu* a expansão das atividades vinculadas ao *desenvolvimento* da produção têxtil, à mineração e

à siderurgia, bem como ao comércio interno e externo. (TOMAZI, 2010, p. 236) [grifos meus]

Este trecho não apenas reafirma essa “superioridade” do padrão imposto, mas, também, seu caráter determinante: só é possível atingir o desenvolvimento do comércio e uma industrialização (modernização) plena se – e somente se – houver modificação no sistema político. Além de mais uma vez verificarmos a naturalização das relações e divisões típicas da sociedade capitalista, percebemos também, ainda que se forma sutil e “embrionária”, o “fardo do homem branco”²³, que deve e deverá “civilizar” e melhorar as condições e estruturas de vivência das populações e sociedades que se diferiam deste novo modelo que estava em ascensão, e, segundo a concepção deles próprios, era superior e “natural”.

Esta primeira parte do Apêndice é finalizada trabalhando-se brevemente a Reforma Protestante e a promoção da *razão* como soberana e essencial para se conhecer o mundo. Depois, é problematizada a formação da hegemonia da burguesia comercial daquela época, que além de sustentar o comércio entre os países europeus, comprava e vendia mercadoria em “todos os pontos do globo (...) tornando o mundo cada dia mais europeizado” (TOMAZI, 2010, p. 237). A partir disso, trabalha-se a gradativa organização e desenvolvimento da maquinofatura que se deu após esse desenvolvimento do comércio e da burguesia comercial, e que levou ao consequente desenvolvimento da indústria. Mais uma vez, ainda nessa mesma parte, ressalta-se a ideia da Europa como ponto central da história, como referência e base para os acontecimentos subsequentes:

Todas essas mudanças, somadas à herança cultural e intelectual do século XVII, definiram o século XVIII como um período explosivo. Se no século anterior a Revolução Inglesa determinou novas formas de organização política, foi no XVIII que *a Revolução Americana e a Revolução Francesa alteraram o quadro político e social do Ocidente,*

²³ Originalmente, a expressão “o fardo do homem branco” é o título de um poema escrito pelo poeta inglês Rudyard Kipling em 1899, e que passou a ser utilizada para caracterizar a “missão civilizatória” do homem branco (heterossexual, cristão, letrado e proprietário), que deveria, com sua benevolência, civilizar os bárbaros e selvagens do mundo. (Fonte: http://educaterterra.terra.com.br/voltaire/mundo/homem_branco.htm acessado em 06/07/2013).

servindo de exemplo e parâmetro para as revoluções posteriores. (TOMAZI, 2010, p. 237)
[grifos meus]

Já na segunda parte do Apêndice, “O surgimento de uma ciência da sociedade”, o foco está em analisar alguns autores que, segundo o livro, lançaram as bases de uma “ciência da sociedade” no século XIX. Entretanto, antes disso, inicia discorrendo sobre outras transformações que ocorreram no século XIX, como a emergência de novas fontes energéticas e de novos ramos industriais.

Acerca dessa questão, percebemos novamente a ideia de Europa e EUA como sendo o centro de referência e influência para todos os outros acontecimentos ao longo do globo quando o texto nos diz que “no início desse século [o século XIX], depois de 300 anos de exploração colonialista por partes das nações europeias, iniciou-se, principalmente na América Latina, um processo intenso de luta pela independência. *Foi um reflexo do que ocorreu na França e nos Estados Unidos*”. (TOMAZI, 2010, p. 238)

Após essa introdução, a parte dois do livro analisa alguns autores que, conforme nos diz o texto, deixaram a herança intelectual mais próxima da Sociologia como ciência particular, a partir de seus pensamentos, teorias e reflexões. São eles: Conde de Saint-Simon (1760-1825); Augusto Comte (1798-1857); e Karl Marx (1818-1883). Antes mesmo de entrar nas especificidades de cada autor, o próprio texto nos diz que os mesmos “desenvolveram suas reflexões sobre a sociedade de seu tempo” (TOMAZI, 2010, p. 238), isto é, França e Alemanha. Dessa forma, não cabe aqui uma análise detalhada deste conteúdo, tendo em vista que se trata de uma síntese de teorias e reflexões que são declaradamente acerca de uma conjuntura específica.

No entanto, não podemos deixar de lembrar que estes autores também são considerados precursores da Sociologia como ciência, e foi a partir das ideias deles que muitos outros desenvolveram e trabalharam as suas. Sendo assim, destaco alguns trechos citados em cada uma das apresentações para que possamos perceber, a partir das concepções de Sociologia e de ciência da sociedade para estes autores, a noção que se desenvolveu sobre “o que é” e “qual a função” da Sociologia, definição essa que repercute até hoje nas acadêmias ao longo do globo.

Em “Saint-Simon e a nova ciência dos fenômenos sociais”

temos:

Desde 1803 Saint-Simon escreveu uma série de livros em que professava sua confiança no futuro da ciência e buscava uma lei que guiasse a investigação dos fenômenos sociais, tal como a lei gravitacional de Newton em relação aos fenômenos naturais. *A nova ciência teria como principal tarefa descobrir as leis do desenvolvimento social, pois elas poderiam indicar para a sociedade o caminho do progresso continuado.* (TOMAZI, 2010, p. 239) [grifos meus]

Já em “Auguste Comte e o positivismo” temos:

Para Comte, *a desordem e a anarquia imperavam por causa da confusão de princípios (teológicos e metafísicos)* que não podiam mais se adequar à sociedade industrial em expansão. *Era, portanto, necessário superar esse estado de coisas, usando a razão como fundamento da nova sociedade industrial.*

Auguste Comte, assim, *propôs uma completa mudança da sociedade, mediante uma reforma intelectual do ser humano.* (...) Consequentemente, *haveria uma reforma nas instituições. A Sociologia, ou a “física social”, ao estudar a sociedade pela análise de seus processos e estruturas, proporia uma reforma prática das instituições.*

A Sociologia representava, para Comte, o coroamento da evolução do conhecimento. (...) A ciência deveria ser um instrumento para a análise da sociedade e fim de torná-la melhor. O lema era: “conhecer para prever, prever para prover”, ou seja, *o conhecimento deveria existir para fazer previsões e também para dar a solução dos possíveis problemas.* (TOMAZI, 2010, p. 239) [grifos meus]

Já nas partes acerca das concepções de Marx (em “Karl Marx e a crítica à economia política”), por sua vez, temos uma apresentação um pouco diferente das anteriores: ao invés de destacar as reflexões do autor relacionando-as com a forma como o mesmo entendia e concebia a sociedade, traz um viés mais histórico para a narrativa, atendo-se em considerar o que estava acontecendo em meados do século XIX na sociedade alemã para contextualizar a obra de Marx. Segundo nos informa o texto,

Não havia, para Marx, nenhuma preocupação em definir uma ciência específica para estudar a sociedade (como a Sociologia, para Comte) e em situar seu trabalho em algum campo científico particular. Talvez fosse a História a ciência que mais se aproximasse das preocupações dele por abarcar as múltiplas dimensões da sociedade. Esta, para ele, deve ser analisada na sua totalidade, não havendo uma separação rígida entre os aspectos sociais, econômicos, políticos, ideológicos, religiosos, etc. (TOMAZI, 2010, p. 240)

Na terceira parte do Apêndice, “O Desenvolvimento da Sociologia”, busca-se falar sobre como nasceu a “Sociologia propriamente dita” (TOMAZI, 2010, p. 242), que se deu a partir da reflexão de alguns pensadores que procuraram discutir a sociedade de seu tempo, especialmente em três países: França, Alemanha e EUA. Dessa forma, separa essa parte da seguinte maneira: (1) “A sociologia na França”; (2) “A sociologia na Alemanha”; (3) “A Sociologia nos Estados Unidos”; e (4) “A Sociologia internacionalizada”, ressaltando os autores e pensamentos que mais se destacaram em cada um desses contextos/locais.

Assim como a parte dois do Apêndice que focava na descrição das ideias de alguns autores a partir de seus contextos específicos, a análise minuciosa dos três primeiros itens dessa terceira parte do Apêndice torna-se desnecessária, uma vez que destaca a produção intelectual de um *locus* específico.

No entanto, a parte acerca da “Sociologia internacionalizada”

nos traz alguns elementos interessantes para a esta análise. Já em seu início, o texto nos diz que

Se até os anos 1970 podíamos falar em uma Sociologia por países, após essa década, tendo em vista um processo significativo de circulação de informações pelos variados meios de comunicação, pode-se dizer que *os principais cientistas sociais se tornaram globalizados e que a literatura sociológica passou a ser universal.*

As questões sociais, que até então podiam estar mais localizadas em países ou em blocos de países, tornaram-se mundializadas também, fazendo que houvesse uma preocupação geral com esses novos fenômenos. Vários pensadores passaram a refletir sobre temas chamados de pós-modernos, hipermodernos ou simplesmente contemporâneos que afetam um país, uma região ou o mundo. (TOMAZI, 2010, p. 247)

É interessante perceber que, além de, mais uma vez, ressaltar a ideia de “universalidade” dos fenômenos, neste caso, da globalização, também destaca a ideia de que essa “mundialização” das questões sociais suscitou diversos pensadores no/do mundo, que passaram a refletir sobre os problemas que afetam países, regiões ou, até mesmo, o próprio mundo.

Para exemplificar tal situação (mesmo colocando em questão a *internacionalização* da Sociologia) o texto apresenta seis autores: dois sociólogos alemães (Luhmann e Elias); um sociólogo britânico (Giddens); um sociólogo polonês fixado na Inglaterra (Bauman); um intelectual estadunidense (Wallerstein) e um sociólogo espanhol (Castells).

Mesmo trazendo o exemplo de um autor da Espanha, que até então não havia sido citada enquanto um *locus* produtor de “conhecimento verdadeiro”, percebe-se mais uma vez, a predileção por intelectuais oriundos de um *locus* de enunciação determinado, cuja tradição epistemológica é tida com superior e a única detentora da verdade.

Levando-se em consideração que o período destacado pelo livro

didático para essa parte é datado a partir dos anos 1970, e que, nessa época, o desenvolvimento de movimentos intelectuais e de produção científica estavam surgindo e crescendo cada vez mais em torno do globo, questiono por que na parte que intitulada “Sociologia internacionalizada”, nenhum autor de fora do eixo Europa – América do Norte foi contemplado, sobretudo os que trabalham questões diretamente relacionadas à realidade local e regional das/os alunas/os que lerão o livro didático.

Vejam, portanto, o que é desenvolvido e destacado na quarta e última parte do Apêndice, “A Sociologia no Brasil”, que inicia nos dizendo que “*como na França (...)*, os primeiros passos da Sociologia no Brasil corresponderam a iniciativas para a inclusão dessa disciplina no Ensino Médio” (TOMAZI, 2010, p. 249) [grifos meus]

Uma vez feita essa declaração inicial, toda a apresentação da Sociologia no Brasil é estruturada a partir dessa informação e separada em subtítulos: “Primeiras experiências no ensino médio”; “A Sociologia no ensino superior”; “A consolidação da Sociologia brasileira”; “A diversificação da disciplina”; e “Retomada da Sociologia no ensino médio”.

Sendo assim, trabalha, primeiramente, a questão da intermitência da disciplina de Sociologia nas escolas brasileiras, que, desde seus primórdios, ora esteve presente e ora era extinta do currículo. Já nessa primeira parte, traz alguns nomes de intelectuais brasileiros²⁴ que, segundo o texto, “deram sua contribuição lecionando e escrevendo livros (manuais) de Sociologia para o nível escolar” (TOMAZI, 2010, p. 249), e tinham como objetivo preparar intelectualmente os jovens das elites dirigentes e elevar o conhecimento daqueles que chegavam às escolas médias. Segundo o livro, “esses autores, em sua maioria, eram influenciados pela Sociologia estadunidense e francesa, havendo forte presença do positivismo entre eles” (*Ibidem*, p. 249).

Num segundo momento do texto, destaca-se que, ao mesmo tempo em que havia esse movimento intermitente nas escolas, houve, também, a criação de cursos de Ciências Sociais no nível superior brasileiro, a partir de 1933. O objetivo era “formar técnicos, assessores e consultores capazes de produzir conhecimento científico sobre a realidade brasileira e, principalmente, de aliar esse conhecimento à

²⁴ Estes autores são apenas citados. São eles: Fernando de Azevedo (1894-1974); Gilberto Freyre (1900-1987); Carneiro Leão (1887-1966) e Delgado de Carvalho (1884-1980).

tomada de decisões no interior do aparato estatal/governamental nos níveis federal, estadual e municipal” (TOMAZI, 2010, p. 249), além de “garantir professores para o ensino médio, principalmente para as escolas normais, formadoras de professores para o ensino fundamental” (*Ibidem*, p. 250). Segundo o texto, “definia-se, assim, o espaço profissional dos sociólogos: trabalhar nas estruturas governamentais ou lecionar.” (*Ibidem*, p. 250)

O terceiro item dessa parte sobre o Brasil, “A consolidação da Sociologia brasileira”, destaca a presença da Sociologia nos cursos de Ciências Sociais e/ou em outros cursos no Brasil. Conforme é dito, “o objetivo dos cursos de ciências sociais era formar técnicos e professores capazes de produzir uma 'solução racional', isto é, baseada na razão e na ciência, para as questões nacionais”. Nesta parte, verifica-se, pela primeira vez desde a apresentação da Sociologia e de seu desenrolar (tanto na Introdução como no Apêndice do livro didático), uma explicação minimamente detalhada acerca da especificidade da produção intelectual brasileira. Segundo dizem

A Sociologia, nesse período, tornou-se disciplina hegemônica no quadro das ciências sociais no Brasil e foi a primeira a formar uma “escola” ou uma “tradição” em São Paulo, tendo em Florestan Fernandes um de seus principais mentores.

Nessa época ocorreram algumas polêmicas que são importantes para entender o desenvolvimento da Sociologia no Brasil. Florestan Fernandes foi quem polarizou essas polêmicas, primeiro com Gilberto Freyre, sobre a questão do ensaísmo e da escrita sociológica, depois com Luiz Aguiar da Costa Pinto, sobre a questão do método, e a seguir com Guerreiro Ramos, sobre a ação política dos cientistas sociais. Houve também uma grande polêmica entre Guerreiro Ramos e Luiz Aguiar da Costa Pinto sobre a questão racial.

Os estudos sociológicos estavam centrados nas relações raciais, na mobilidade social dos diferentes grupos étnicos estrangeiros existentes no Brasil e também no conhecimento do mundo

rural brasileiro. A partir da década de 1950 começaram a aparecer estudos sobre a industrialização no Brasil e suas consequências. (TOMAZI, 2010, p. 250-251)

A penúltima parte acerca do contexto brasileiro, a “Diversificação da disciplina”, discorre, também de forma sucinta, sobre a expansão da Sociologia nos grandes centros urbanos e na sua relação com outros campos das ciências humanas, a partir de 1964. Segundo nos informa o texto, “As discussões sobre o processo de industrialização crescente e a chamada “modernização” do Brasil foram o centro das atenções. (...) A questão educacional também esteve presente, pois, de alguma forma, todas as questões sociais estavam vinculadas à precariedade da educação nacional.” (TOMAZI, 2010, p. 251).

Além disso, segundo o livro didático, a partir da década de 1980, expandiu-se no Brasil a presença de cursos de pós-graduação em Ciências Sociais, o que levou à consolidação desse saber no país, aumentando o nível das pesquisas e do ensino de Sociologia. E ainda, junto com o surgimento dos cursos de pós-graduação, emergiram “novas sociologias”, como a do desenvolvimento, do trabalho, do conhecimento, da arte, da educação, urbana, rural, da saúde, da família, etc. Após essas explicações, mais uma vez, os autores brasileiros que se destacaram a partir de seus estudos são apenas citados.

A última parte do Apêndice, por sua vez, a “Retomada da Sociologia no ensino médio” limita-se a narrar brevemente a luta pela obrigatoriedade do ensino dessa disciplina no nível médio brasileiro, quando em 2008, passou a ser exigida sua presença nos currículos das escolas. Para tal, argumenta, a partir das palavras do professor Amaury C. Moraes (que segundo livro foi envolvido nessa luta pela obrigatoriedade), que

As razões para que a Sociologia esteja presente no ensino médio no Brasil não só se mantêm como se têm reforçado. As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho se atritam com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais “desencantado”, isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico.

(MORAES, 2010 *apud* TOMAZI, 2010, p. 252)

É interessante perceber a diferença de tratamento ao expor sobre a Sociologia dita clássica – e até mesmo a Sociologia Internacionalizada – e a forma como a produção das Ciências Sociais no Brasil é apresentada. Primeiro, os fatos e acontecimentos vinculados à disciplina limitam-se ao contexto educacional, ora em relação à sua presença nas escolas, ora em relação à sua inserção e consagração na academia. A apresentação dos processos pelos quais a Sociologia passou para confirmar-se e legitimar-se enquanto campo de saber no Brasil são de extrema importância para uma análise histórica. No entanto, não podemos limitar a apresentação feita às/aos alunas/os apenas a essa perspectiva analítica.

Além disso, nota-se que as referências mobilizadas limitam-se aos autores brasileiros do século XIX ou da primeira metade do século XX, ignorando, assim, toda a produção contemporânea do/no Brasil. Ainda, não procuram relacionar a produção sociológica brasileira com a produção dita clássica, o que acaba por, de certa forma, desconectar o pensamento social brasileiro do restante das produções dessa disciplina, sobretudo os que foram apresentados até então pelo livro. Sendo assim, impede a/o aluna/o de perceber e constatar as reinterpretações e usos mais recentes dos conceitos e teorias, sejam eles elaborados em nosso país ou pensados a partir dele.

A análise realizada por autores e teorias brasileiras, principalmente os autores mais contemporâneos, podem auxiliar bastante no processo de ensino-aprendizagem além de possibilitar a identificação de relações entre os diferentes fenômenos sociais do Brasil, uma vez que apresentam análises sociológicas de situações mais próximas e familiares à realidade do/da aluna/o.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se pensarmos na Sociologia enquanto saber científico em sua forma mais “embrionária” e 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, e que acabaram por influenciar o surgimento dessa ciência, podemos compreender essas características como sendo uma consequência “natural”.

Se pensarmos na produção científica das Ciências Sociais na contemporaneidade, sobretudo a produção científica 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.

Enquanto saber escolar por sua vez, a Sociologia encontrada nas salas de aula espelha-se completamente na Sociologia acadêmica. A partir da análise feita da Introdução e Apêndice do livro didático, percebe-se que a apresentação da disciplina feita para o público escolar não contempla a diversidade e 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 ou os tem enquanto referência-base.

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 (tanto científicos quanto 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/enquanto 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 “cosmologia ocidental”, essa força hegemônica dita superiora naturaliza-se em nossa sociedade, pensamentos e concepções de mundo, é através dela também que devemos ver o seu meio de combate. Conforme nos diz Apple (2006), “o pensamento ingênuo e a não-confrontação do que talvez seja um dos mais poderosos efeitos do sistema educacional não farão com que os problemas desapareçam” (APPLE, 2006, p. 25).

Compartilhando da posição de Mignolo (2003),

Nossos objetivos não são a salvação, mas a descolonização e a transformação da rigidez de *fronteiras* epistêmicas e territoriais estabelecidas e controladas pela colonialidade do poder [e do saber], durante o processo de construção do sistema mundial colonial/ moderno. (...) Não se trata de uma nova forma de sincretismo ou hibridismo, mas de um sangrento campo de batalha na longa história da subalternização colonial do conhecimento e da legitimação da diferença colonial. (MIGNOLO, 2003, p. 34)
[grifos do autor]

Dessa forma, analisar a forma como operam os fortes interesses de conservação da lógica dominante torna-se bastante importante para que possamos entender melhor não apenas a condição sob a qual a educação opera enquanto reprodutora dessa lógica, mas, também, as possibilidades de alteração dessas condições.

No entanto, conforme nos diz Apple (1995), apenas reconhecer a natureza política do currículo ou aceitar que o conhecimento escolar têm conexões com as colonialidades do saber (e, conseqüentemente, do poder), não resolve todos os nossos impasses. Isso apenas coloca nosso

problema em questão. O principal obstáculo é que na maior parte do tempo não criamos nada, apenas reutilizamos o que está disponível e foi criado por outras pessoas.

Conforme afirma Walter Mignolo (2003), As “ciências humanas” e suas disciplinas já não podem mais permanecer como “árbitro intelectual” dos projetos globais como se estas fossem desvinculadas de suas histórias locais. Devemos trabalhar num modelo de ciência e formas de conhecimento futuros nos quais as “humanidades” se rearticulem para que haja de fato uma perspectiva crítica do conhecimento e das práticas culturais.

Constatar e perceber como e onde as relações de domínio e de 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: “entender tais relações exige que desenvolvamos uma nova linguagem, talvez desconfortável quando a usamos pela primeira vez” (APPLE, 2006 p. 28).

Para isso, será necessário que os sistemas de significados e valores que essa sociedade gerou e perpetuou sejam contestados das mais diversas maneiras. Pois uma “cultura comum” a todos jamais pode ser a imposição daquilo que uma minoria é e acredita. Uma “cultura comum” deve exigir a criação das condições necessárias para que todas as pessoas participem na criação e recriação de significados e valores. Não bastar apenas acrescentar mais saberes. Devemos, ainda, questionar as hierarquias simbólicas existentes nas estruturas de poder.

O discurso e pensamentos suscitados pelas “teorias pós-coloniais” (teorias essas que fomentam a argumentação teórica deste artigo) não são apenas um novo campo de estudo, mas também “a condição para a possibilidade de se construírem novos *loci* de enunciação e para a reflexão de que o 'conhecimento e compreensão' acadêmicos devem ser contemplados pelo 'aprender com' aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais” (MIGNOLO, 2003, p. 25).

Segundo Apple (2006), “as ideias são armas (...): espalhá-las em um contexto autoritário [e de conhecimento hegemônico] é um ato subversivo, (...) e ainda assim totalmente essencial” (APPLE, 2006, p. 30). Mais do que apenas relatar a história da Sociologia e apontar suas características, me propus neste artigo evidenciar um ponto epistemológico desse contexto.

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 o contexto sociopolítico dos indivíduos e dos alunos das escolas brasileiras. Rompendo, dessa forma, com a lógica de reprodução e distribuição dos poderes da sociedade na qual a instituição escolar está inserida.

7. REFERÊNCIAS

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

_____. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 81-105.

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

LANDER, Edgardo. **Ciênciais 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.

MIGNOLO, Walter. **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, Amurabi & ERAS, Lígia Wilhelms. **Por um ensino de sociologia descolonizado**. Revista de Estudos AntiUtilitaristas e

PósColoniais. Volume 1, número 1, 2011.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **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.

RAMOS, Flavia & LIMA, Natália. **Relatório Final de Estágio**. Florianópolis: UFSC, 2013.

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