REALIS
Revista de Estudos
AntiUtilitaristas e PosColoniais
Vol.1, nº 01, Jan-Jun 2011 www.revista-realis.org ISSN 2179-7501

POR UM ENSINO DE SOCIOLOGIA DESCOLONIZADO

Amurabi Oliveira[1]

Lígia Wilhelms Eras[2]

Resumo: O artigo em questão problematiza à luz das contribuições pós-coloniais o legado paralisante da inovação e da construção epistemológica no espaço escolar e o modo como o Ensino de Sociologia pode potencializar o uso dessas referências levando em consideração as experiências sociais dos sujeitos para o espaço escolar e o modo de significá-la neste espaço operante de um saber não apenas acadêmico, mas também vivido. Se transfere ainda essa mesma reflexão ao espaço de formação e preparação do futuro professor de modo a oportunizar essa desconstrução e o exercício da tradução no espaço acadêmico e não acadêmico na produção de novas metodologias e epistemologias de ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Epistemologia; Teoria Social e Escolar; Teorias Pós-Coloniais; Sociologia das Ausências e das Emergências.

Abstract: The article discusses in the light of postcolonial contributions crippling legacy of innovation and epistemological construction in the school and how the teaching of sociology can enhance the use of these references taking into account the social experiences of the subjects for the school and mode meaning it working in this area of knowledge not only academic, but also lived. If further transfers this same reflection of the area of training and preparation of future teachers in order to create opportunities that deconstruction and the practice of translation in the academic and nonacademic in the production of new methodologies and epistemologies of teaching and research.

Key-words: Teaching Sociology, Epistemology, Social Theory and Education; Postcolonial Theories, Sociology of Absences and emergencies.

Em torno da questão do Ensino de Sociologia

Muito se tem debatido em torno do ensino de Sociologia no Brasil, desde a Lei 11648/08, que tornou a Sociologia uma disciplina escolar obrigatória no currículo escolar, a

[1] Professor da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: amurabi_cs@hotmail.com.
[2] Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista CAPES/REUNI. E-mail: ligiaweras@hotmail.com.

discussão tem sido fomentada, o que implicou num acréscimo no número de trabalhos desenvolvidos em nível de pós-graduação envolvendo tal questão (HANDFAS, 2011), o que se coloca na contramão do cenário que vinha se delineando desde os anos 60, com o contínuo afastamento entre o debate presente nas Ciências Sociais e a Educação (SILVA *et ali*, 2010). No entanto, passada a euforia resultante deste momento histórico, que longe de se configurar como uma surpresa é o reflexo de uma intensa mobilização acadêmica e política (OLIVEIRA, 2007), emergem no cenário outras questões mais profundas, que envolvem os próprios dilemas epistemológicos em torno desta Sociologia que vai à escola.

Se enquanto disciplina científica a Sociologia nos remete a um projeto desnaturalizador da realidade, como disciplina escolar não há uma relação automática, pois seu ensino pode se limitar a repetição de conceitos e categorias, como ocorreu na primeira metade do século XX no Brasil, de forma concomitante a um alheiamento com relação ao debate escola novista (MEUCCI, 2000). Desse modo, faz necessária uma reflexão profunda no nível epistemológico e metodológico em torno do Ensino de Sociologia no Ensino Médio, bem como em torno desta Sociologia que é ensinada, e dos atores sociais envolvidos na produção deste tipo de conhecimento.

Os dilemas impostos à Sociologia durante o seu período de institucionalização acadêmica voltam neste novo momento, pois, sua legitimidade no currículo escolar não pode se constituir unicamente a partir da normatividade que a impõe neste novo cenário. De modo que, algumas questões, em torno da sua condição científica, também demandam clareza para a sua condição escolar. Acerca de alguns destes dilemas científicos Simmel (2006 [1917]) nos pontua as seguintes questões:

> A ciência da sociedade, ao contrário das outras bem-fundamentadas ciências, se encontra na desconfortável situação na qual precisa, em primeiro lugar, demonstrar seu direito à existência – ainda que certamente esteja na situação confortável em que essa justificativa será conduzida por meio do esclarecimento necessário sobre seus conceitos fundamentais e sobre seus questionamentos específicos perante a realidade dada (Ibidem, p. 9).

Neste sentido seu dilema científico encontra sua superação através de seus conceitos, e do esclarecimento da realidade dada, no entanto, o fazer educativo demanda mais que isso, ao

mesmo tempo em que se confronta com mais uma questão pertinente aos desafios da ciência sociológica, que é o de explicar um mundo já explicado (GIDDENS, 1991). Ao contrário de outras ciências, em especial, as naturais, a Sociologia busca explicar uma realidade para a qual os sujeitos já possuem uma explicação, devendo demonstrar uma explicação qualitativamente diferenciada, indo para além da superfície do fenômeno.

Atreladas a estas questões encontramos as próprias limitações heurísticas das categorias sociológicas, e suas fronteiras epistêmicas. A colonialidade do saber, apontadas por Quijano (1993), nos remete a uma crítica em torno de um saber constituído a partir de um lugar epistemologicamente situado, constituído a partir de relações de poder postas. Os limites de uma teoria colonial se aprofundam no ambiente escolar, pois se atrela ao próprio sistema de ensino que acentua as desigualdades sociais e os processos de exclusão (Bourdieu e Passeron, 2008).

Ainda em Quijano, percebemos que o convencimento de que deveria haver diferenças e diferenciações no plano das relações sociais na América Latina não se executavam apenas na identificação do tipo físico, na cor de pele e na aparência física. Mas se localizavam, intensamente, na forma de construir ideias. A lógica pós-colonialista se mantinha como desta maneira:

> produto de uma sistemática de repressão específicas nas crenças, ideias, imagens, símbolos ou conhecimentos que não serviram para a dominação colonial global. A repressão recaiu sobre os modos de reconhecer, de produzir conhecimento, de produzir perspectivas, imagens, sistemas de imagens, símbolos, modos de significação; sobre os recursos, padrões e instrumentos de expressão formalizada e objetivada, intelectual ou visual (QUIJANO: 1992: p. 53).

Inclusive limitando os canais de acesso que permitiriam suspeitar desses padrões como a educação de maneira geral, a escola, universidades, jornais. Todos cooptados ou dirigidos a reproduzir os padrões próprios de significações coloniais. Daqueles que não foram diretamente retirados dos seus territórios, mas foram expropriados de suas marcas, traços e legado cultural, quando foram "orientados" a receber uma cultura e uma *EDUCAÇÃO* numa orientação que partia da cultura do colonizador: o risco da história única.

Considerando-se, ainda, os sujeitos reais, imersos no processo histórico, que produzem conhecimento sob condições de trabalho das mais diversas, sujeitos a um intenso processo de

proletarização do trabalho docente em detrimento de uma espera intelectual, tais problemáticas se tornam ainda mais evidentes. Qual a preocupação descolonial com o processo de formação de professores no Brasil? E quais as implicações para se pensar o próprio modelo de sociedade que estamos aqui analisando?

Propomo-nos aqui a trazer uma reflexão acerca da possibilidade de se pensar uma prática do Ensino de Sociologia descolonizada. Como pensar uma ecologia de teorias para o Ensino de tal disciplina, e como a prática educativa pode ser pensada como um exercício de tradução? Estas são algumas questões que nortearão nossa análise no presente texto.

As Limitações Heurísticas das Teorias Coloniais para Pensar a Realidade do Aluno

As teorias pós-coloniais situam-se num "pós" tanto em termos epistemológicos, quanto cronológico (HALL, 2009), demarcando um giro cognitivo na forma de pensar um mundo em mudanças. Também demarca um movimento intelectual que busca romper um silenciamento político e intelectual imposto no processo histórico, em torno de uma formulação de "epistemologias do sul", que nos possibilitem realizar uma justa avaliação das atuais carências coletivas, o que, outrora, através deste combate crítico, travado pelos pensadores Ocidentais, libertou a sociedade das tutelas obscurantistas, que lhe deu seu dinamismo e criatividade (MEMMI, 2007).

Partindo de uma crítica contundente em torno de como as "epistemologias do norte" olvidam uma série de questões referentes a outras realidades, devido a seu olhar eurocêntrico (e estadunidenssecêntrico), buscam apontar para as próprias limitações das categorias clássicas do pensamento social (WALLERSTEIN, 2006), mas também apontar caminhos, como através da proposta em torno da discussão da Sociologia das ausências e das emergências encontradas em Santos (2007, 2008, 2009a). Este ponto nos é fundamental para compreender os limites das teorias coloniais (e colonizadas) para se pensar a questão do Ensino de Sociologia, uma vez que o mesmo se dirige a sujeitos reais, imersos em suas teias de significados, e, portanto, o ato educativo deve ser significativo em termos não só

pedagógicos como também, epistemológicos. O giro epistêmico proposto, pelas teorias pós-coloniais, mostra-se fundamental para tornar o processo educativo possível.

Neste sentido, nos chama a atenção as notas de um autor apontado como um dos mais importantes para o pensamento Pós-Colonial: Paulo Freire. Sua proposta de método de ensino (e aprendizagem) se assenta, fundamentalmente, no conhecimento da realidade do outro, do sujeito envolvido no ato educacional (Freire, 1987), a *epistemê* pressupõe o substrato social. Freire (1993) busca dar protagonismo aos atores sociais envolvidos no processo educativo, de modo que estes possam se situar como protagonistas de suas próprias narrativas, o que toca a própria identidade cultural dos sujeitos, neste sentido, Freire propõe uma prática educativa descolonizadora. Segundo o autor:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do *tu*, que me faz assumira radicalidade do meu *eu* (Ibidem, p. 41).

Este movimento pressupõe ao mesmo tempo uma ruptura epistemológica, fundamental para se constituir uma prática educativa significativa no Ensino de Sociologia na escola brasileira. A construção de tal prática nos remete ao processo de categorização do social, que nos limites da perspectiva colonial olvida dimensões emblemáticas para se compreender nossa própria realidade. Quinjano (2010) nos aponta para o fato de que, na América Latina, a questão do trabalho, da "raça" e do "gênero", tomam uma especial relevância para se compreender tal realidade social, mais que a própria classe. O autor nos chama a atenção para o fato de que:

> A 'racialização' das relações de poder entre as novas identidades sociais e geoculturais foi o sustento e a referência legitimadora fundamental do caráter eurocentrado do padrão de poder, material e intersubjetivo. Ou seja, da sua colonialidade. Converteu-se, assim, no mais específico dos elementos do padrão mundial do poder capitalista eurocentrado e colonial/ moderno e

> atravessou – invadindo – cada uma das áreas de existência social do padrão de poder mundial, eurocentrado, colonial/moderno." (Ibidem, p. 120).

Assim sendo, chama-nos atenção as possibilidades postas pela perspectiva pós-colonial, na medida em que nos levam a um mergulho mais profundo em nossa própria realidade social. Tal mergulho se mostra imprescindível para se realizar um Ensino de Sociologia Descolonializado, afinal, como imergir na realidade do próprio discente, sem estar atento aos limites epistêmicos presentes nas teorias coloniais? Como construir uma prática educativa significativa a partir de tal substrato social?

Santos (2007, 2008, 2009a) nos aponta para as várias monoculturas impostas pela razão indolente, que, assentada na razão metonímica, contraí o presente desperdiçando a imensa experiência que existe na realidade. O autor nos situa que uma destas monoculturas é justamente a monocultura do saber científico, em que este é apresentado como a única forma válida de conhecimento, em detrimento de todas as demais formas. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que mesmo em meio a este saber há "subcolonialidades", pois nem todo o saber científico é tido como legítimo, depende, principalmente, de quem fala (sua cor, seu gênero, sua origem etc.) e de onde falar. Sendo assim, apontando para uma "submonocultura", a monocultura teórica, e da mesma forma que em oposição à monocultura do saber científico, Santos propõe uma ecologia do saber, propomos aqui uma ecologia epistêmica, dentro desta "submonocultura".

Esta ecologia epistêmica que propomos visa alargar dentro dos próprios ditames do saber científico, não bastar abarcar os demais saberes, mas também questionar as hierarquias simbólicas existentes em suas estruturas de poder. Como pensar, portanto, um Ensino de Sociologia Descolonializado ante a uma formação de professores engessada, que desarticula a teoria da prática, que em seus currículos o debate pós-colonial é silenciado, e ante a uma gama de livros didáticos que refletem este caminhar da acadêmica, também se furtando de tal debate?

Se para Santos (2009b) todo conhecimento científico pretende ser senso comum, esta transformação perpassa o universo educacional, até mesmo porque o projeto colonial sempre se assentou num projeto educacional colonial, pois "Era através dessa dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de

poder." (SILVA, 2000, p. 133). Logo, o fortalecimento do debate em torno de uma Sociologia descolonializada não pode se privar do debate com uma Sociologia educacional, e com o Ensino de Sociologia na Educação Básica, compreendido aqui como fundamental para este processo.

A Aula de Sociologia como Exercício de Tradução

A emergência de tais ecologias, através da dilatação do presente (e consequente dilatação do futuro), nos leva a uma realidade muito mais plural, fragmentada e caótica (SANTOS, 2007), o que nos demanda, também, um exercício de tradução. Pois, se compreendemos que há no mundo uma infinidade de possibilidades bem mais amplas, que aquela abarcada pela racionalidade ocidental, devemos realizar um esforço para tornar tais racionalidades também compreensíveis umas pelas outras.

As hierarquias criadas na ecologia de teorias se perfazem, também, da dicotomia estabelecida entre saber acadêmico e saber escolar, de modo que estes são postos numa relação assimétrica. Para muitos apenas na academia se produz o "verdadeiro saber", ou, mais especificamente, "a verdadeira Sociologia", no entanto, o conhecimento é produzido, também, longe das graduações e das pós-graduações, nos espaços escolares (e não só neles). Mas para que tal produção se dê necessita-se que haja a criação de um espaço poroso entre estes saberes, o que tornará possível pela prática da tradução.

Ainda que possamos nos remeter a ideia de que *trudottore traditore*, pelo fato de que não há tradução perfeita, mas, ainda assim, a tradução é possível, mais ainda se nos propomos a realizar uma tradução não unívoca, "Traduzir assim é 'canibalizar', e o que estou propondo é uma tradução recíproca: eu traduzo e você traduz, e nos traduzimos reciprocamente." (SANTOS, 2007, p. 43).

Não nos basta ampliar o leque de experiências no mundo, demanda-se "(...) criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade." (SANTOS, 20009a, p. 129). Este exercício de tradução se faz possível através

das zonas de contatos, entre os saberes a se traduzir. Nestas zonas de contato se faz possível através do exercício argumentativo, que no caso do processo educacional remete a uma dupla tradução, pois nos leva a uma tradução entre o saber acadêmico e o saber escolar, num primeiro momento, o que se dá principalmente através da formação de professores, fora dos moldes tradicionais existentes, e, num segundo momento, através da tradução entre o saber escolar e o mundo da vida, pois a escola é um universo plural, formado por sujeitos que ainda não tiveram contato direto com a academia, apenas com o seu saber traduzido e retraduzido. O exercício de tradução nos abre para as mais diversas possibilidades, quais sejam:

> O trabalho de tradução feito com base na sociologia das ausências e na sociologia das emergências é um trabalho de imaginação epistemológica e de imaginação democrática com o objetivo de construir novas e plurais concepções de emancipação social sobre as ruínas da emancipação social automática do projeto moderno. (...) O trabalho de tradução permite criar sentidos e direções precários, mas concretos, de curto alcance, mas radicais nos seus objetivos, incertos, mas partilhados. O objetivo da tradução entre saberes é criar justiça cognitiva a partir da imaginação epistemológica (SANTOS, 2009a, p. 134-135).

Traduzir, nestes termos, implica em reaproximar não só os saberes, como também os agentes, reinventando não só a emancipação intelectual e social, como também os caminhos para se chegar a ela. Devemos destacar que um dos grandes desafios ao Ensino de Sociologia em seu estado atual no Brasil é justamente o desafio epistemológico (OLIVEIRA, 2011a; OLIVEIRA, 2011b).

Em termos de prática pedagógica do professor de Sociologia, implica a necessidade de uma ruptura com um modelo que compreende que conceitos bem delimitados e dados bem coletados, falam por si mesmos: ledo engano. A aprendizagem sociológica não se limita a apreensão de uma história da Sociologia, pois demanda, antes de mais nada, a criação de uma significabilidade pedagógica a partir dos sentidos e significados presentes no espaço da sala de aula, o que nos remete a realidade do aluno e nos remete, invariavelmente, a um exercício de humildade pedagógica e epistemológica, necessárias ao fazer docente (Freire, 1993).

A dupla tradução na docência nos leva a uma ruptura com a própria concepção de ciência social, chacoalhando seus alicerces para que novos sejam erguidos. As categorias e

conceitos sociológicos são mediadores da realidade, não a realidade em si mesma, e que se fazem compreensíveis apenas mediante uma relação recíproca de conhecimento, que se abre, inclusive, para a perspectiva de que a própria ignorância pode não ser apenas um ponto de partida, como também um ponto de chegada (SANTOS, 2010).

Por fim, destacamos a completa centralidade e relevância existente no processo de construção de uma Sociologia Descolonizada, em especial no âmbito da educação básica, sustentando-a enquanto alicerce de uma descolonização mais ampla nas Ciências Sociais. E sua dupla tradução enquanto exercício pedagógico, político, epistêmico e sociológico.

Considerações Finais

No contato com as teorias pós-coloniais se percebe a importância de se evitar o primado da história única – tão tipicamente e historicamente construído nos relacionamentos socioeducacionais firmados em todo o espaço latino-americano e que as instituições responsáveis pela disseminação de conhecimento e informação foram o foco principal deste caráter limitador e generalizante. De antes praticarmos mais uma polifonia de vozes – que torne mais próximos e compartilhados a dinâmica do Ensino de Sociologia – no Bacharelado e na Licenciatura – no espaço acadêmico e não-acadêmico. Isso é um grande desafio lançado sobre um mundo em múltiplos processos de transformação e para o interior da própria ciência e das teorias sociológicas – clássicas e/ou contemporâneas – em promover novas maneiras de pensar, cercar e estudar novos objetos e temáticas de estudos cada vez mais pluralizados e que se permite o exercício da tradução do si mesmo e do outro e fazer com que efetivamente a inovação aconteça dentro e fora da escola. A riqueza dessa experiência está justamente em visualizar o ser humano sempre como uma possibilidade nova de conhecimento e de saber e que a escola por excelência poderia ser um espaço privilegiado para essa prática descolonizada da constituição dos saberes pluralizados e mais ousados.

Bibliografia

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ERAS, Lígia Wilhelms. As contribuições dos estudos culturais, pós-coloniais e das teorias feministas para o ensino de Sociologia. *Inter-Legere*. Nº 9 (jul/dez), 2011b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia:* Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade.* São Paulo: Editora UNESP, 19991.

HALL, Stuart. *Diáspora: identidades e mediações culturais.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ANDFAS, Anita.“O Estado da Arte do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Um Levantamento Preliminar da Produção Acadêmica”. *Inter-Legere*. Nº 9 (jul/dez), 2011.

MEMMI, Alberto. *Retrato do Descolonizado:* Árabe-Mulçumano e de Alguns Outros. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MEUCCI, Simone (2000). *A Institucionalização da Sociologia no Brasil:* Primeiros Manuais e Cursos. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – UNICAMP, Campinas.

OLIVEIRA, Amurabi. “Ensino de Sociologia: Desafios epistemológicos para o ensino médio”. *Revista Espaço Acadêmico* (UEM), v. Ano x, p. 115-121, 2011a.

_____. “Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico”. *Inter-Legere*. Nº 9 (jul/dez), 2011b.

OLIVEIRA, Evelina Antunes F.. “Notas sobre o ensino de sociologia em Alagoas*”. In:* OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; PLANCHEREL, Alice Anabuki. (Org.). Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio. 1 ed. Maceió: EDUFAL, 2007

QUIJANO, Anibal. “Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina”. *In:* LANDER, Edgardo. *La Colonialidad del Saber:* Eurocentrismos e Ciencias Sociales. Buenos Aires: CLACSO, 1993.

_____. “Colonialidade do Poder e Classificação Social”. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Colonialidade, Modernidade e Identidade na América Latina. *Revista Estudos Avançados.* Edição nº 55, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente*: Contra o Desperdício da Experiência. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____. *A Gramática do Tempo:* Para uma Nova Cultura Política. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. "Para Além do Pensamento Abissal: Das Linhas Globais a uma Ecologia de Saberes". *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Pela Mão de Alice:* O Social e o Político na Pós-Modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

_____. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Um Discurso Sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2009b.

SILVA, Ileizi L. F. *et ali*. "O ensino das Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940 a 2001.". *In:* CARVALHO, Cesar Augusto de. (Org.). *A Sociologia no Ensino Médio:* Uma Experiência. 1 ed. Londrina: EDUEL, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teorias do Currículo:* Uma Introdução Crítica. Porto: Porto Editora, 2000.

SIMMEL, Georg. *Questões Fundamentais da Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

WALLERSTEIN, Immanuel. *Impensar a Ciência Social:* Os Limites dos Paradigmas do Século XIX. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

Recebido em: 09/06/2011. Aceito em: 15/07/2011.