

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

E A SOCIOLOGIA DAS AUSÊNCIAS E DAS EMERGÊNCIAS

um diálogo possível?

Amurabi Oliveira¹

Resumo: A Sociologia da Educação tem se apresentado como um campo dinâmico no Brasil, que tem se expandido nas últimas décadas tanto nas Faculdades de Educação quanto nos Departamentos de Sociologia/Ciências Sociais, o que tem sido acompanhado de uma maior amplitude em termos de referenciais teóricos. Nesse artigo proponho-me a pensar numa possibilidade de diálogo entre a Sociologia da Educação que vem sendo realizada no Brasil e a Sociologia das Ausências e das Emergências, trata-se de um ensaio que visa apontar possíveis convergências entre a agenda de pesquisa de um campo e uma proposta teórica, compreendendo que a Sociologia da Educação está vinculada ao debate sobre a relação entre escolarização e produção das desigualdades sociais, cujas discussões podem ser ampliadas a partir da proposta existente na Sociologia das Ausências e das Emergências.

Palavras-Chaves: Sociologia da Educação; Sociologia das Ausências e das Emergências; Educação e Estudos Pós-coloniais.

Abstract: The Sociology of Education has emerged as a dynamic field in Brazil, which has expanded in recent decades both in the Education Colleges and in the Departments of Sociology/Social Sciences, which has been accompanied by a greater extent in terms of theoretical frameworks. In this article I propose to consider a possibility of dialogue between the Sociology of Education which has been held in Brazil and the Sociology of Absences and Emergencies, this is an essay that aims to identify possible convergence between the research agenda of a field and a theoretical proposal, comprising the Sociology of Education is linked to the debate on the relationship between education and production of social inequalities, whose discussions can be extended from the proposal that exists in the Sociology of Absences and Emergencies.

Keywords: Sociology of Education; Sociology of Absences and Emergencies; Education and Postcolonial Studies.

1 Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) atuante em seu Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Introdução

O campo da Sociologia da Educação tem se demonstrado como um dos mais dinâmicos nas últimas décadas, impulsionado principalmente pelas transformações que têm ocorrido no acesso à educação, o que tem ocorrido tanto nos países centrais quanto nos periféricos, embora tal fenômeno assuma contornos próprios em cada uma dessas realidades, todavia, pode-se afirmar que de algum modo este ainda é um campo bastante fluído, especialmente quando consideramos a realidade brasileira, para a qual me volto nesse trabalho, pois, em que pese o fato de que as pesquisas em educação venham se afirmando cada vez mais enquanto “sociológicas” não é consenso entre os pesquisadores da área que tal “rótulo” possa ser aplicado de forma desmedida (CUNHA, 1992), tendo em vista as fragilidades de caráter teórico e metodológico que estão presentes em muitas dessas investigações.

Nos balanços bibliográficos que vêm sendo sistematicamente realizados (GOUVEIA, 1989; WEBER, 1992; NEVES, 2002; COSTA, SILVA, 2003; MARTINS, WEBER, 2010; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, SILVA, 2014), tem sido apontado o crescimento contínuo da área, especialmente a partir dos anos de 1980 quando a Educação passa a ser compreendida como um importante fator para o processo de redemocratização da sociedade brasileira, rumando a uma consolidação plena, porém ainda não completamente acabada e solidificada, destacando-se a ampliação do número de temáticas que vêm sendo abordadas.

Um sinal desse processo em curso se dá por meio do aparecimento de Grupos de Trabalhos em eventos específicos, tanto em Educação, como em Ciências Sociais: ocorre em 1983 a fundação do Grupo de Trabalho (GT) *Educação e Sociedade*², na Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais – ANPOCS; em 1990 o GT *Sociologia da Educação*, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; e em 2003 o GT *Educação e Sociedade*, na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), sendo criados nessa mesma instituição o GT *Ensino de Sociologia*, em 2005, *Educação Superior na Sociedade Contemporânea*, em 2011, ainda que esses grupos pouco dialoguem entre si, especialmente quando consideramos o GT da ANPOCS e o da ANPED.

Pretendo nesse trabalho pensar algumas questões problematizando as possibilidades de

2 Em 2014 as discussões voltadas para as questões educacionais se desdobraram por meio de dois espaços distintos, um GT denominado *Novas Configurações do Ensino Superior na Sociedade Contemporânea*, coordenado pelos professores Carlos Benedito Martins (Unb) e Clarissa Eckert Baeta Neves (UFRGS), e um Simpósio de Pesquisas Pós-Graduadas (SPG) intitulado *Ciências Sociais e Educação: dilemas e possibilidades na produção do conhecimento* coordenado pelos professores Neusa Gusmão (UNICAMP) e Amurabi Oliveira (UFSC).

diálogo entre a Sociologia da Educação aqui desenvolvida, essencialmente ligada à questão das desigualdades sociais, e a chamada Sociologia das Ausências e das Emergências tal como tem sido elaborada pelo sociólogo português Boaventura de Sousa Santos. Para chegar ao meu objetivo primeiramente apresentarei de forma bastante resumida a Sociologia da Educação que vem sendo realizada no Brasil, logo em seguida farei uma síntese da discussão presente na Sociologia das Ausências e das Emergências, e por fim, já nas considerações finais, procurarei pensar as possibilidades que tal diálogo abre para as investigações sociológicas em educação.

Uma Sociologia das Desigualdades Educacionais no Brasil

A questão das desigualdades sociais tem sido posta como um elemento norteador para a Sociologia da Educação como um todo, como nos apontam autores como Silva (1992), Forquin (1995), Petitat (1994), Boudon (1981), Van Haecht (2008), estando presente no âmago de suas questões, ganhando visibilidade a partir dos resultados de uma série de pesquisas produzidas no decorrer dos anos de 1960 e 1970, de caráter principalmente quantitativo, que visavam conhecer o funcionamento dos sistemas escolares, como indicam os relatórios Robins (1963) e Plowden (1967) na Grã-Bretanha, e Coleman (1966) etc., tais trabalhos possuíram como mérito o fato de destacarem o peso da origem social sobre os destinos escolares, não à toa, seus resultados encontram-se na base das chamadas *teorias da reprodução*, representados, principalmente, por pesquisadores como Baudelot e Establet, autores de *L'École Capitaliste em France*, Bowles e Gintis, autores de *Schooling in Capitalist America*, e Bourdieu e Passeron, autores de *L'Herités* e *La Reproduction*. De tal modo que podemos afirmar que o paradigma da Sociologia da Educação, a partir de sua vertente crítica, “(...) gira em torno do papel da educação na produção e reprodução de uma sociedade de classes.” (SILVA, 1992, p. 20).

Devo destacar que a questão das desigualdades na Sociologia Brasileira se coloca de forma ainda mais proeminente, considerando o próprio cenário do país, marcado por uma profunda injustiça social, na qual se articulam elementos como sexo e raça principalmente. Não à toa, há um grande debate no Brasil em torno da origem das desigualdades sociais, se seriam oriundas das questões de classe social, ou de raça, ou mesmo de uma combinação de ambas. Foi um marco para essa discussão a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, quando chamaram a atenção para a necessidade de se pensar um modelo

escolar que possibilitasse ao aluno estudar até onde fossem suas “capacidades biológicas”, ainda que se possa dizer que em última instância a discussão do manifesto possa ser interpretada como assentada numa perspectiva conservadora (SAVIANI, 2009), o fato é que pela primeira vez chamou-se atenção no Brasil para a íntima relação entre Educação e desigualdade social.

Ante tal cenário, teorias de viés marxista encontraram grande receptividade entre os pesquisadores brasileiros, no campo educacional não apenas por meio das pesquisas de orientação sociológica, como também histórica, filosófica, política etc. Ainda que não compreenda que possamos reduzir a teoria desenvolvida por Bourdieu e Passeron como neomarxista, como faz Gomes (1994)³, é inegável que a perspectiva analítica trazida por tais autores contribuem para a difusão de categorias centrais no marxismo para a compreensão da realidade social, com destaque para a de classe, ainda que partam de uma ampliação semântica de tal categoria analítica. O apogeu da recepção de tais teorias coincidindo com o período de consolidação das pesquisas acadêmicas no Brasil, com a criação e consolidação dos Programas de Pós-Graduação a partir dos anos de 1970.

Ainda nesta direção deve-se destacar a obra seminal de Paulo Freire, cujas bases epistemológicas partem não apenas de Hegel e Marx, como também de autores como Mounier, ainda que haja um progressivo afastamento do personalismo deste autor, em especial a partir de *A Pedagogia do Oprimido* (1987 [1974]). Freire, por um lado, busca na fenomenologia a base epistemológica para a formulação de seu pensamento, em especial ao pensar a relação entre mundo/sujeito/coisas, ao passo que no marxismo ele busca as bases para revelar os antagonismos presentes na sociedade capitalista, uma vez que sua compreensão do processo educacional parte dos problemas sociais do mundo.

Ainda no âmbito do marxismo, Weber (1992) destaca o papel fundamental que as leituras de Gramsci trouxeram para o debate educacional brasileiro, em especial a partir dos anos de 1980, ante ao processo de redemocratização da sociedade brasileira, quando as formulações de Gramsci – em especial a partir das categorias de hegemonia, contra-hegemonia e intelectuais orgânicos – propiciaram uma concepção alargada de Estado, fundamental para a articulação do debate político, social e educacional vivenciado naquele momento no Brasil.

Interessa-me aqui destacar o quanto que a questão das desigualdades sociais no Brasil

3 É importante destacar que a obra de tais autores, como também os desdobramentos posteriores no trabalho de Bourdieu, mostra-se como uma síntese teórica, envolvendo a contribuição não apenas de Marx, como também de Durkheim e Weber, assim como de autores contemporâneos.

tornou-se fundamental para a formulação da Sociologia da Educação aqui desenvolvida, nesta direção, algumas questões tornam-se patentes neste debate; podemos destacar uma questão que tem se mostrado fundamental nesta direção, em especial nas últimas duas décadas: o processo de democratização da educação, especialmente no ensino superior.

A partir dos anos de 1990, novas questões são impostas, com a difusão cada vez mais forte das políticas neoliberais no Brasil novos dilemas são enfrentados, substanciados, no campo educacional, principalmente, com a vasta ampliação do leque de atuação do setor privado no ensino superior, que tendem a não adotar o modelo universitário como prioritário, compreendendo este como aquele que se assenta na articulação entre ensino, pesquisa e extensão como elemento fundamental de sua definição, cujo sustentáculo normativo encontra-se assentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

O processo de expansão conservadora do ensino superior brasileiro leva a Sociologia da Educação a se perguntar sobre os processos de democratização do ensino superior, dando relevo ao que tangencia o acesso e a permanência de jovens neste, especialmente jovens oriundos de camadas populares. Chamam a atenção os pesquisadores da Sociologia da Educação Brasileira para os ciclos que se formam no processo de acesso ao ensino superior, por um lado, jovens que realizam sua educação básica e têm acesso ao ensino superior público, e por outro, jovens que passam pela escola pública e acessam o ensino superior privado, demonstrando a íntima relação entre desigualdades sociais e acesso ao ensino superior, e suas particularidades na realidade educacional brasileira.

A partir do final dos anos de 1990, e mais ainda a partir dos anos 2000, uma questão particular passa a ganhar visibilidade no âmbito da Sociologia da Educação brasileira, que diz respeito às chamadas ações afirmativas, que visam à redução das desigualdades sociais historicamente acumuladas, garantindo igualdade de oportunidades, em especial no que diz respeito às perdas provocadas pelos processos de discriminação e marginalização decorrente de motivos, étnicos, raciais, de gênero etc.

O debate no Brasil ganha tons de polêmica, decorrentes do fato de que as ações afirmativas que se efetivaram por meio das chamadas cotas, que visam estabelecer uma reserva de vagas nos cursos das universidades públicas brasileiras, têm por base questões raciais, étnicas e de gênero, principalmente, ainda que as questões étnico-raciais chamem mais a atenção tanto do debate público, quanto do debate acadêmico, pois envolve além do impasse que diz respeito ao que é, de fato, igualdade de oportunidade, o que se refere à possibilidade ou não de se estabelecer critérios raciais na sociedade brasileira, considerando as

singularidades de sua composição étnica (MAGGIE, 2005).

O que podemos perceber no processo de composição deste campo de debate é que, a questão das desigualdades sociais passa a compor o fio condutor, ainda que as análises se mostrem, por vezes, bastante controversas, divergindo sobre as origens e manutenção das desigualdades e como se articulam com o universo educacional, mais que isso, como o sistema educacional em sua atual conjuntura pode se apresenta como instrumento capaz de aprofundar as desigualdades ou diminuí-las.

O processo de expansão do ensino superior, de forma mais enfática a partir dos anos de 1990 (NEVES, RAIZER, FACHINETTO, 2007), e o advento das ações afirmativas, principalmente a partir dos anos 2000, trouxeram novos elementos que tornaram ainda mais complexa a questão, principalmente se considerando a íntima relação entre raça, sexo e classe no processo de produção das desigualdades sociais no Brasil.

Ainda que não tenha almejado aqui realizar uma longa análise de todos os temas trazidos pela Sociologia da Educação no Brasil, que já foi objeto de balanços bibliográficos tanto por parte de Neves (2002), quanto por Martins e Weber (2010) mais recentemente, acredito que deixei claro qual o principal fio condutor das discussões neste campo nas últimas décadas no Brasil.

Uma Sociologia das Ausências e das Emergências

Gostaria de iniciar esse subtópico afirmando que acredito na potencialidade dos estudos pós-coloniais de “desprovincializar” a Sociologia, tal como coloca Costa (2006), e isso se aplicaria tanto a esta ciência de forma mais ampla quanto aos subcampos que têm emergido com o processo de complexificação do campo acadêmico. Nesse sentido é importante considerar que a reflexão epistemológica desenvolvida pelos estudos pós-coloniais partem de uma crítica da construção do pensamento hegemônico, que se basearia na produção de uma ausência radical, a ausência de humanidade, a sub-humanidade moderna.

Assim, a exclusão torna-se simultaneamente tão radical e inexistente, uma vez que seres sub-humanos não são considerados sequer candidatos à inclusão social. A humanidade moderna não se concebe sem uma sub-humanidade moderna.

A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que constitui a condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal. (SANTOS, 2010, p. 38-39).

A crítica que se tece a esta produção desta sub-humanidade, em termos de reflexão do pensamento ocidental moderno, é sintetizada por Santos (2008) através do que ele denomina de Razão Indolente, que se apresenta sob duas formas: a Razão Metonímica e a Razão Proléptica, aquela é:

[...] obcecada pela ideia de totalidade sob a forma da ordem. Não há compreensão nem ação que não seja referida a um todo e o todo tem absoluta primazia sobre cada uma das partes que o compõem. Por isso, há apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma de suas partes. Há, pois, uma homogeneidade entre o todo e as partes e estas não têm existência fora da relação com a totalidade. (...) A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia. (SANTOS, 2008, p. 97).

Esta razão apresenta-se em diversas formas de dicotomias presentes no pensamento moderno, como entre conhecimento científico e conhecimento tradicional, branco e negro, norte e sul, civilizado e primitivo, natureza e cultural, ocidente e oriente etc. o que se faz possível a partir de um exercício que contrai o presente.

Neste processo o que é considerado contemporâneo está longe de alcançar o que é simultâneo, justamente porque a Razão Metonímica baseia-se num enorme desperdício da experiência social, a crítica a esta, portanto, busca ir na contramão do desperdício das experiências sociais, visando diversificar o presente, fazendo com que a totalidade proposta pela Razão Metonímica possa coexistir com outras totalidades.

Ainda segundo a interpretação de Santos (2008) esta Razão produziu formas de não-existências, que se referem às experiências que não cabem na totalidade produzida por esta e nem em seu tempo linear. “Há produção de não-existência sempre que uma entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível.” (Ibidem, p. 102).

Santos (2007) argumenta que a Razão Metonímica produz *monoculturas*, a primeira seria a *do saber e do rigor*: “[...] a ideia de que o único saber rigoroso é o saber científico; portanto, outros conhecimentos não têm validade nem o rigor do conhecimento científico.” (Ibidem, p. 29); a segunda seria a *monocultura do tempo linear*, “[...] a ideia de que a história tem um sentido, uma direção, e de que os países desenvolvidos estão na dianteira.” (Ibidem, p. 29); a terceira é a da *naturalização das diferenças* que “Ao contrário da relação capital/trabalho, aqui a hierarquia não é causa da diferença mas sua consequência, porque os que são inferiores nessas classificações naturais os são ‘por natureza’.” (Ibidem, p. 30); a

quarta é *da escola dominante*, que se assenta na ideia de que há uma escala dominante nas coisas, que se apresentam historicamente na tradição ocidental tanto através do universalismo quanto, mais recentemente, da globalização, neste perspectiva “O global e universal é hegemônico; o particular e local não conta, é invisível, descartável, desprezível.” (Ibidem, p. 31); por fim, haveria a *monocultura do produtivismo capitalista*, “É a ideia de que o crescimento econômico e a produtividade mensurada em um ciclo de produção determinam e produtividade do trabalho humano ou da natureza, e tudo mais não conta.” (Ibidem, p. 31).

Se por um lado a Razão Metonímica caracteriza-se pela contração do tempo presente, a Razão Proléptica é a face da Razão Indolente quando concebe o futuro a partir da monocultura do tempo linear, dilatando o futuro enormemente, que se dá a partir da compreensão de que “[...] a história tem o sentido e a direção que lhes são conferidos pelo progresso, e o progresso não tem limites, o futuro é infinito.” (SANTOS, 2008, p. 115).

O sentido da crítica implantada por Santos visa, portanto, por um lado expandir o presente e contrair o futuro, este último exercício seria relevante na medida em que:

Contrair o futuro consiste em eliminar ou, pelo menos, atenuar a discrepância entre a concepção do futuro da sociedade e a concepção do futuro dos indivíduos. Ao contrário do futuro da sociedade, o futuro dos indivíduos está limitado pela duração da sua vida ou das vidas em que pode reencarnar, nas culturas que aceitam a metempsicose. (...) a contração do futuro contribui para a dilatação do presente. (SANTOS, 2008, p. 116).

Portanto, em sua crítica à Razão Indolente o autor compreende que esta produz formas de não existência, que ele denomina de *monoculturas*, em seu lugar o autor propõe uma *ecologia de saberes*, que vá na contramão do desperdício das experiências, e para tanto propõe uma *Sociologia das Ausências*, que seria:

[...] um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não existente, como uma alternativa não crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. (SANTOS, 2007, p. 28-29).

Esta diminuição se daria, justamente, através das diversas *monoculturas* já apontadas. Ante a tais questões o autor coloca a necessidade do exercício de “tradução”, que tornaria possível “[...] identificar preocupações comuns, aproximações complementares e, claro, também contradições inultrapassáveis.” (SANTOS 2010, p. 62), esta forma de pensar a produção do conhecimento implica no entendimento que a compreensão do mundo ultrapassa

em muito a compreensão ocidental do mundo, e que, portanto, estamos falando de conhecimentos parciais e incompletos, que buscam se complementar, ao mesmo tempo em que realiza um giro epistemológico ao perceber que as formas de conhecimento local também são totais, o que seria possível ante à ciência do paradigma emergente, que sendo:

[...] assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidos localmente a emigrarem para outros locais cognitivos, de modo a poderem serem utilizados fora do seu contexto de origem. Este procedimento, que é reprimido por uma forma de conhecimento que concebe através da operacionalização e generaliza através da quantidade e da uniformização, será normal numa forma de conhecimento que concebe através da imaginação e generaliza através da qualidade e da exemplaridade. (SANTOS, 2009b, p. 77).

Referimo-nos aqui à produção de conhecimento assentado numa tradução intercultural, na possibilidade de tornar uma forma de conhecimento inteligível por outra, afirmando a incompletude e complementariedade de ambas, o que não seria possível ante a concepção moderna de ciência com a qual estamos acostumados a lidar, uma vez que além de moderna, esta é ocidental, capitalista e sexista (SANTOS, 2009a), realizando uma leitura do mundo a partir desta perspectiva, relegando à subalternidade tudo o que não se enquadra dentro destes ditames, implicando no desperdício de experiência para o qual já chamei a atenção. Por isso a necessidade do exercício de tradução, nesta direção, devemos compreender que “A tradução entre saberes assume a forma de uma hermenêutica diatópica. Consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas.” (SANTOS, 2008, p. 124).

Esta possibilidade descortina os processos através dos quais as formas de não existência são produzidas, além de apontar para uma *ecologia de saberes*, que busca realizar:

[...] um uso contra hegemônico da ciência hegemônica. Ou seja, a possibilidade que a ciência entre não como monocultura mas como parte de uma ecologia mais ampla de saberes, em que o saber científico possa dialogar com o saber laico, com o saber popular, com o saber dos indígenas, com o saber das populações urbanas marginais, com o saber camponês. (SANTOS, 2007, 32-33).

Esta seria apenas uma das cinco *ecologias* que o autor propõe em substituição às cinco formas de não existências (*monoculturas*) já apontadas, ele propõe ainda uma *ecologia das temporalidades*, que compreende que além do tempo linear há outros tempos; a *ecologia*

do reconhecimento, que visa “[...] descolonizar nossas mentes para produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é.” (SANTOS, 2007, p. 35); a *ecologia da “transescala”*, que visa articular as escolas locais, nacionais e globais; e a *ecologia das produtividades*, que visa recuperar e valorizar sistemas alternativos de produção, organizações econômicas populares, economia solidária etc.

A busca por este projeto de *ecologias* só se faz possível ante à *Sociologia das Ausências*, que visa repensar as experiências desperdiçadas pela Razão Indolente. Esta *Sociologia das Ausências*, em torno das realidades relegadas no processo colonial nos leva a uma *Sociologia das Emergências*, que visa expandir o presente, valorizando a multiplicidade de experiências, o que se faz possível ante ao exercício de tradução. Afirmamos aqui que a etnografia, tal como temos afirmado no decorrer deste texto, é por excelência um exercício de tradução, portanto uma prática anti-hegemônica, descolonizadora. O trabalho de tradução:

[...] visa esclarecer o que une e o que separa os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. (...) Trata-se de um trabalho muito complexo, não só pelo número e diversidade de movimentos e organizações envolvidos, como, sobretudo, pelo facto de uns e outras estarem ancorados em culturas e saberes muito diversos. Ou seja, este é um campo onde o trabalho de tradução incide simultaneamente sobre os saberes e as culturas, por um lado, e sobre as práticas dos agentes, por outro. (SANTOS, 2008, p. 127-128).

Sem embargo, cabe ressaltar que esse não é um exercício simples, pois como nos indica Costa (2006, p. 130):

A despeito da radicalidade retórica, concorrem, dentro da própria sociologia, com categorias macrosociológicas voltadas para uma descrição não evolucionista da modernização e estão submetidas aos critérios de validação próprios à disciplina. Ou seja, na medida em que pleiteiam alguma forma de ressonância acadêmica, os estudos pós-coloniais não têm como se furtar ao aprofundamento da interlocução com marcos que disputam o mesmo terreno teórico, abandonando, assim, a postura anti-*establishment*.

Esta questão é particularmente complexa na Sociologia da Educação considerando sua fragmentação institucional, parte produzida nas Faculdades de Educação parte nos Departamentos de Ciências Sociais/Sociologia que possuem diálogos distintos com essas matrizes teóricas. Em todo o caso é importante esclarecer que a crítica pós-colonial não é pensada de forma isolada, uma vez que:

A mí, me parece que la asociación de las escuelas críticas del Sur y del Norte puede contribuir para ampliar un entendimiento teórico interdisciplinar, para acelerar los giros epistemológicos de la ciencia social contemporánea y articular, de modo más penetrante, la sociología con la antropología, con la economía plural, con la ecología, con la crítica moral, política y estética y con otras disciplinas que sean importantes para ampliar las herencias perceptivas, cognitivas, emocionales y fenomenológicas de la modernidad. (MARTINS, 2010, p. 90).

Ou seja, essa crítica não pode ser compreendida como dentro de um movimento linear, tampouco como uma negação total das demais perspectivas teóricas, especialmente as críticas, tendo em vista especialmente que os estudos pós-coloniais constituem uma matriz bastante heterogênea em termos teóricos.

Em Busca de uma Conclusão

Se a crítica pós-colonial pode se articular com as escolas críticas do Norte isso é de extrema importância para a Sociologia da Educação brasileira, pois esta tem se desenvolvido na esteira das teorias críticas, especialmente a partir da influência do marxismo e do trabalho de Pierre Bourdieu, focando nas desigualdades sociais.

Estando o foco da Sociologia da Educação no Brasil voltado para a relação entre escolarização e produção (e reprodução) das desigualdades, operacionalizado dentro de uma especificidade existente em nossa modernidade periférica, penso que a questão das *monoculturas* produzidas pelo processo colonial podem ser de suma importância para a compreensão desse processo, tendo em vista que as desigualdades produzidas em nossa sociedade são profundamente multifacetadas, e a ideia de uma *ecologia dos saberes* pode ser um caminho para a busca da superação dessas questões.

Em algumas áreas investigativas da Sociologia da Educação esse diálogo tem avançado de forma mais evidente, como nas discussões envolvendo o currículo escolar, e mais recentemente valeria a pena destacar a questão das relações étnico-raciais no currículo (GOMES, 2012), especialmente a partir da lei nº 10.639/03 que coloca como obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira em toda a Educação Básica, o que pode ser compreendido como uma forma de descolonizar o conhecimento escolar, de combater o desperdício das experiências sociais tão múltiplas.

Há que se reconhecer que a escola ainda está assentada profundamente na Razão Metonímica, ainda que se deva considerar o processo histórico e as configurações sociais

próprias de cada sociedade, que faz com que algumas experiências sejam mais rechaçadas que outras (OLIVEIRA, ALMIRANTE, SANTOS, 2013), este pode ser encarado como uma pedra de toque imprescindível para o avanço das discussões na Sociologia da Educação no Brasil.

Outras questões também têm emergido no campo empírico de investigação que possibilitam o avanço dessa articulação, como as ações afirmativas no Ensino Superior, especialmente junto às Universidades Públicas, tendo em vista que o exercício da Sociologia das Ausências e das Emergências mostra-se como uma importante ferramenta para a compreensão desse novo fenômeno, que se analisado de forma mais ampla por ser interpretado como um movimento de descolonização da universidade pública, o que se dá principalmente em articulação com os movimentos sociais (SCHERER-WARREN, 2010).

Ainda que se possa realizar uma longa digressão sobre outras possibilidades de diálogo entre a Sociologia da Educação e a das Ausências e Emergências creio que o mais importante é compreender o movimento de ambos, vislumbrando que na agenda de pesquisa que tem sido desenhada pela Sociologia da Educação no Brasil converge com a proposta de Santos, e que suas proposições teóricas se incorporadas por esta área podem trazer avanços significativos para a discussão.

Mais que isso creio que é urgente a necessidade de “desprovincializar” a Sociologia da Educação no Brasil, e mesmo ante à incorporação de elementos oriundos de teorias críticas é relevante repensar a transmutação de conceitos e categorias forjados em outra realidade para a nossa, é preciso desconolizar a teoria para que possamos dessa forma repensar os fundamentos epistemológicos da produção do conhecimento nessa seara.

Referências

- COSTA, M. da; SILVA, G. M. D. Amor e desprezo - o. velho caso entre sociologia e educação no âmbito do GT-14. **Revista Brasileira de Educação**, s/v., n. 22, p. 101-120, 2003.
- COSTA, S. Desprovincializando a Sociologia a Contribuição Pós-Colonial. **Rev. Brasileira de Ciências Sociais**. v. 21, n. 60, p. 117-134, 2006.
- BOUDON, R. **A Desigualdade das oportunidades**: a mobilidade social nas sociedades industriais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.
- CUNHA, L. A. A educação na sociologia: um objeto rejeitado?. **Cadernos Cedes**, s/v, n. 27,

p. 9-22, 1992.

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

GOMES, C. A. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. São Paulo: EPU, 1994.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p. 98-109, 2012.

GOUVEIA, A. J. As Ciências Sociais e a pesquisa sobre educação. **Tempo Social**. v.1, n. 1, p. 71-79, 1989.

MAGGIE, Y. Políticas de cotas e o vestibular da Unb ou a marca que cria sociedades divididas. **Horiz. Antropol.** v.11, n.23, p.286-291. 2005.

MARTINS, C. B.; WEBER, S. Sociologia da Educação: democratização e cidadania. In: MARTINS, C. B.; MARTINS, H. H. T. S. **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil: Sociologia**. São Paulo: ANPOCS, 2010. p. 131-201.

MARTINS, P. H. Sur y Norte como experiências epistemológicas necessárias a la descolonialidad. **Estudios de Sociologia**, v. 16, n. 2, p. 73-96, 2010.

NEVES, C. B. E. Estudos Sociológicos sobre Educação no Brasil. In: MICELI, S. (Org.). **O que ler na ciência social brasileira: 1970-2002 (Sociologia)**. São Paulo: Editora Sumaré/ANPOCS, 2002, p. 351-437.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L. FACHINETTO, R. F. . Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, v. 17, p. 124-157, 2007.

OLIVEIRA, A.. Sociologie de l'éducation au Brésil: tendances historiques et contemporaines. **Incursions**, s/v, n 8, p. 75-93, 2013b.

OLIVEIRA, A.; ALMIRANTE, K. A. ; NASCIMENTO, F. O Xangô na Sala de Aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. **Interações: Cultura e Comunidade**, v. 8, n. 14, p. 261-279, 2013.

OLIVEIRA, A.; SILVA, C. Mapeamento da Sociologia da Educação no Brasil: análise de um campo em construção. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 9, n. 2, p. 289-315, 2014.

PETITAT, André. **Produção da Escola/Produção da Sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTOS, B. de S **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: _____ (org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo, Cortez Editora, 2009b.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHERER-WARREN, I. Movimentos sociais e pós-colonialismo na América Latina. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 46, p. 10-17, 2010.

SILVA, T. T. . **O que produz e o que reproduz em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

VAN HAECHT, A. **Sociologia da educação: a escola posta à prova**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WEBER, S. A Produção Recente Na Área de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 81, p. 22-32, 1992.