

# **O Ensino de Sociologia no Ensino Médio das escolas brasileiras: análises na perspectiva da “colonialidades do saber”.**

Natália de Oliveira de Lima.

Cita:

Natália de Oliveira de Lima (2015). *O Ensino de Sociologia no Ensino Médio das escolas brasileiras: análises na perspectiva da “colonialidades do saber”*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-061/395>

# **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS BRASILEIRAS: ANÁLISES NA PERSPECTIVA DA “COLONIALIDADES DO SABER”.**

Natália de Oliveira de Lima  
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política  
Universidade Federal de Santa Catarina  
E-mail: [nataliaolima@gmail.com](mailto:nataliaolima@gmail.com)

## **RESUMO:**

A trajetória do ensino de Sociologia nas escolas brasileiras é caracterizado, sobretudo, por sua intermitência. Ao aprofundarmos nas questões que cercam este ensino surgem, também, seus próprios dilemas epistemológicos. Isto é, considerando-se que o ensino de Sociologia é a representação das Ciências Sociais no espaço escolar, ao estudarmos a constituição das Ciências Sociais enquanto ciência veremos que esta se deu no contexto específico de ascensão da sociedade capitalista em alguns países da Europa. As práticas e visões de mundo deste contexto, permearam e deram as bases para o arcabouço teórico dos saberes sociais modernos, refletindo, assim, na tendência à valorização dos saberes de um *lócus* de enunciação específico – em especial, a Europa – em detrimento de outros. Deslocando esta questão para o âmbito escolar temos, através do ensino de Sociologia, o risco de repetição da “história única”. Dessa forma, a partir da análise de um dos livros didáticos utilizados nas escolas e dos documentos oficiais que regulamentam este ensino no Brasil, o artigo buscou caracterizar as possíveis “colonialidades” do/no ensino de Sociologia brasileiro, considerando as colonialidades como as heranças eurocêntricas e coloniais vivas e internalizadas no presente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Sociologia; Colonialidades; Documentos Oficiais; Livro Didático; Brasil.

## **1. Introdução:**

O ensino de Sociologia no Brasil completou, no ano de 2015, sete anos desde a última lei que o tornou obrigatório. Sua trajetória foi marcada por diversas interrupções e, desde a promulgação de sua obrigatoriedade, os debates em torno de seus possíveis conteúdos e metodologias aumentou.

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 são questões simples, trata, no entanto, de um debate profundo acerca da “natureza política do currículo” (APPLE, 2006). Ao refazermos a pergunta para “De quem é o conhecimento escolhido como mais importante?” é possível destacar melhor a inerência ideológica e política da questão educacional.

Considerando que o ensino de Sociologia é a representação das Ciências Sociais no contexto escolar, refletir sobre as fundamentações de suas bases analíticas, assim como sobre seu contexto de surgimento, tornam-se de suma importância, uma vez que trazem a tona os

dilemas epistemológicos que cercam esta ciência, e, conseqüentemente, este conhecimento escolar.

Dessa forma, os principais eixos deste artigo são: a descrição de algumas especificidades da trajetória do ensino de Sociologia no Brasil e do contexto de formação das Ciências Sociais, associados à discussão acerca das “colonialidades”. A partir de um dos documentos educacionais oficiais apresentados pelo governo federal brasileiro (Parâmetros Curriculares Nacionais) e de um dos livros didáticos oferecidos para este ensino, procurou-se caracterizar as heranças eurocêntricas e coloniais internalizadas e ainda vivas no presente através deste ensino.

## **2. O Ensino de Sociologia no Brasil:**

A trajetória do ensino de Sociologia no Brasil é marcado por diversas interrupções. Diferente das outras disciplinas consideradas “tradicionais” no currículo escolar<sup>1</sup>, o oferecimento deste ensino é caracterizado, sobretudo, por sua descontinuidade.

A partir do ano de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, e em 1931, com a Reforma Francisco Campos, a disciplina de Sociologia passa a integrar o currículo obrigatório da escola secundária brasileira (normal ou preparatória). Entretanto, a partir de 1942, seu oferecimento nas escolas passa a ser intermitente. Permanece no curso “normal”, mas no curso “clássico” ou no “científico” praticamente desaparece.

No ano de 1961 é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Brasil<sup>2</sup>. A partir desta lei, a Sociologia é considerada como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. Quando aparece, é dada nos cursos profissionalizantes, marcada por um caráter técnico, ou nos cursos de magistério, onde pretendia dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação.

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) o ensino de Sociologia sofre novas interferências. E, em 1971 acaba sendo retirado e substituído pelos ensinamentos de “Organização Social e Política Brasileira (OSPB)” e “Educação Moral e Cívica (EMC)”. A partir de 1982, o governo federal brasileiro flexibiliza a legislação educacional abrindo a possibilidade de os currículos serem diversificados. Aproveitando esta oportunidade, as Secretarias de Educação de alguns estados passam a recomendar que as escolas incluam o ensino de Sociologia em seus currículos. Aos poucos, vários estados vão tornando a Sociologia obrigatória, e, assim, sua presença nos currículos vai sendo consolidada.

---

1 Como por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática.

2 Lei nº 4.024/61.

Em 1996 é promulgada uma nova LDB<sup>3</sup>. Nela a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do Ensino Médio. Entretanto, nesta mesma época, o decreto de duas resoluções<sup>4</sup> por parte do Conselho Nacional de Educação (CNE), ao contrário 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 mesmo por outras disciplinas do currículo. Assim, possibilita uma interpretação ambígua da(s) lei(s) vigentes, o que acaba por interferir no oferecimento desta disciplina nas escolas mais uma vez.

Somente no ano de 2008, após quase 40 anos de sua retirada das escolas (quando, em 1971 foi substituída pelos ensinamentos de OSPB e EMC), é que a disciplina passa a novamente integrar o currículo escolar brasileiro obrigatório. Através da Lei nº 11.684/08, tanto a Sociologia, como o ensino de Filosofia, são incorporadas ao Ensino Médio.

Como pode ser observado, o ensino de Sociologia é um tanto recente, o que faz com que os diálogos e consensos a respeito de seus conteúdos, metodologias e recursos ainda não estejam tão bem delimitados. As diversas interrupções em seu oferecimento acabaram por interferir, também, na continuidade dos debates acerca deste ensino, o que supõe-se estar mais avançado nas outras disciplinas.

Importante destacar que o currículo escolar pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas e dimensões. Destacam-se (I) o currículo prescrito – ou currículo oficial –, são os documentos educacionais oficiais que orientam quanto as práticas pedagógicas; os currículos oficiais são apresentados, ainda, em diferentes instâncias governamentais, ou seja, através do governo federal, do governo estadual, e do governo municipal; (II) o currículo moldado pela(o) professor/a, referente à etapa de planejamento do ensino em que, tendo o currículo oficial como referência, a(o) professor/a adapta o currículo de acordo com suas necessidades e intenções, e (III) o currículo em ação, que refere-se a própria prática pedagógica estabelecida e elaborada em aula.

Neste artigo, a análise concentrou-se no currículo oficial apresentado pelo governo federal brasileiro, tendo em vista que é ele que dá as bases e os direcionamentos para as outras dimensões curriculares existentes no espaço escolar. Conforme a LDB de 1996, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma *base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

---

3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96.

4 Parecer CNE/CEB 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98

(BRASIL, 1996, Artigo 26 – Grifos meus)

Entre os documentos que são apresentados pelo governo federal, destacam-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais +, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM e as Orientações Curriculares Nacionais – OCEM. A análise apresentada neste artigo foi feita na parte referente ao ensino de Sociologia nos PCN.

Além dos documentos educacionais oficiais, outras medidas e ações são tomadas e apresentadas por parte do governo federal em relação ao ensino escolar. Uma delas, que ocupa posição de destaque, é o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem por objetivo auxiliar o trabalho pedagógico das(os) professoras(es) por meio da distribuição de coleções de livros didáticos às(aos) alunas(os) da educação básica. Após a avaliação das obras por parte de membros e pareceristas – graduadas(os) e/ou professoras(es) da área – o Ministério da Educação (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).

A disciplina de Sociologia, após sua reinserção no currículo escolar obrigatório em 2008, foi incluída no PNLD, pela primeira vez, no ano de 2011<sup>5</sup>. Conforme é destacado no documento (PNLD 2011), o livro didático de Sociologia pode atuar em três dimensões na escola pública brasileira: (1) didático-pedagógica, em que poderá favorecer as(os) alunas(os) 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.

No primeiro Guia de Livros Didáticos que apresentou livros de Sociologia dentre suas opções (referente ao PNLD 2011), dois títulos estavam disponíveis para a escolha<sup>6</sup>. No ano de 2014 este número aumentou e seis títulos<sup>7</sup> foram ofertados para a escolha das escolas. A análise apresentada neste artigo, se deu em torno da Introdução e do Apêndice do livro “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Dácio Tomazi (2010). Este livro foi disponibilizado nos dois Guias de Livros Didáticos citados.

Com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia no Ensino Médio das escolas e com a

---

5 O PNLD foi publicado em 2011 mas somente em 2012 é que o livro didático de Sociologia chega nas escolas.

6 “Sociologia para o Ensino Médio” e “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”

7 “Sociologia para o Ensino Médio”; “Tempos Modernos, Tempos de Sociologia”; “Sociologia”; “Sociologia em Movimento”; “Sociologia Hoje”; e “Sociologia para Jovens do Século XXI”.

sua inserção no PNLD, os debates acerca de seus conteúdos e metodologias intensificou-se. Muito passou a ser debatido sobre as formas como os conhecimentos e especificidades da Sociologia deveriam ser expressados nos documentos orientadores deste ensino e nos livros didáticos.

De forma genérica, pode-se dizer que, atualmente, boa parte dos conteúdos indicados e elaborados para/em sala de aula têm influência e orientação direta nas perspectivas das Ciências Sociais acadêmica. Isto é, o ensino de Sociologia é a representação das Ciências Sociais acadêmica no âmbito escolar, e seus conteúdos são transpostos e adaptados para a faixa etária das(os) estudantes.

O contexto acadêmico das Ciências Sociais – 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 *lôcus* de enunciação – em especial a Europa – em detrimento de outros.

Dessa forma, ao aprofundarmos nas discussões que cercam este ensino, nos deparamos com seus próprios dilemas epistemológicos. Conforme destacam Oliveira & Eras, cientistas sociais brasileiros, “algumas questões, em torno da sua condição científica, também demandam clareza para a sua condição escolar” (OLIVEIRA & ERAS, 2011, p.117). Além das dificuldades próprias e típicas do ato de ensinar, somam-se ao desafio do ensino de Sociologia o fato de encontrarmos (e percebermos) “as limitações heurísticas das categorias sociológicas, [bem como] suas fronteiras epistêmicas” (Idem, p. 118).

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 Michael Apple (2006, p. 22), teórico da educação e professor estadunidense,

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]

Conforme destaca Apple (2006), há um conjunto 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.

É importante ressaltar que o Ensino Médio escolar 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.

### **3. A “colonialidade do saber”:**

Segundo o geógrafo brasileiro Carlos Walter Porto-Gonçalves (2005), a melhor dominação é aquela que, naturalizada, não aparece como tal. Ainda, podemos perceber que em toda chamada América Latina, incluindo o Brasil, o fim do colonialismo não significou, necessariamente, o fim da colonialidade. Ao contrário, a colonialidade está longe de ser algo confinado no passado.

O colonialismo e o imperialismo, além de deixar heranças de desigualdade e injustiças sociais, deixaram também um legado epistemológico do “eurocentrismo”<sup>8</sup> que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias. A partir dessa visão eurocêntrica, somos impedidos de ver que não há um lugar ativo – a Europa –, e lugares passivos – a América – por exemplo.

Conforme ressalta Walter Mignolo (2003, p. 09), semiólogo argentino, “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”. 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.

---

<sup>8</sup> Os problemas do eurocentrismo não se localizam apenas na distorção na compreensão dos outros. Está simetricamente implicado igualmente a distorção na autocompreensão europeia, ao conceberem-se como centro, como sujeitos únicos da história da modernidade. (LANDER, 2005, nota de rodapé 13, p. 35)

Diversos autores apontam a “colonialidade” como o lado reverso e inevitável da Modernidade. A Modernidade, conforme 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. Esta lógica binária, que polariza e hierarquiza o mundo entre sociedade moderna ocidental e outras culturas, povos e sociedades, estabelece pressupostos e olhares específicos em relação ao conhecimento dos “outros”.

Assim, o “eurocentrismo”, enquanto discurso suscitado pela Modernidade, nos leva a perpetuar a “colonialidade do saber” (CASTRO-GÓMEZ, 2005; LANDER, 2005), que “caracteriza todo conhecimento produzido fora dos centros hegemônicos e escrito em outras línguas não-hegemônicas como saberes locais ou regionais” (PORTO-GONÇALVES, 2005, p. 09).

É a partir deste 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)

Segundo Edgardo Lander (2005), sociólogo venezuelano, ao construir-se a noção de universalidade a partir da experiência particular da história europeia e realizar uma leitura da totalidade do tempo e espaço da experiência humana do ponto de vista dessa particularidade, institui-se uma universalidade radicalmente excludente.

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

Devido ao (suposto) caráter universal da experiência histórica da Europa as formas de conhecimento produzidas para a compreensão dessa sociedade se converteram nas únicas formas objetivas, válidas e universais de conhecimento. As categorias, conceitos e perspectivas da episteme europeia se convertem “não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o *dever ser* para todos os povos do planeta” (LANDER, 2005, p. 34) [grifos do autor].

A partir de então, já não se pode mais contemplar ou utilizar as informações (crenças, hábitos, pensamentos, etc) vindas de “outras culturas”, já que estas são entendidas como não-



científicas. Em vez disso, estas “outras culturas” podem e devem ser conhecidas através das abordagens científicas da epistemologia ocidental europeia.

#### **4. Ciências Sociais e colonialidade**

Como dito anteriormente, o saber e imaginários modernos atingem sua força máxima a partir, sobretudo, da naturalização da sociedade liberal capitalista. Segundo Lander (2005), as Ciências Sociais se constituem neste contexto específico (sobretudo em Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos) na segunda metade do século passado. O arcabouço teórico dos saberes sociais modernos são construídos a partir das novas condições que foram criadas quando o modelo de organização da propriedade, do trabalho e do tempo da sociedade liberal se estabelece como única forma de vida possível. Assim, a partir do surgimento das Ciências Sociais “se dá o processo de cientificação da sociedade liberal, sua objetivação e universalização e, portanto, sua naturalização” (LANDER, 2005, p. 35).

É a partir do surgimento desta ciência que se pode verificar a existência de classificações científicas e de sistematização dos povos e culturas que de diferiam do modelo-base europeu, conforme destaca 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 controle da vida humana pretendida pela Modernidade. Com as Ciências Sociais, se inicia a reestruturação da economia a partir das novas exigências do capitalismo internacional, bem como a legitimação das políticas reguladoras do Estado.

Ao afirmar a universalidade dos saberes científicos eurocêntricos/ liberais, o estudo de todas as demais culturas e povos passa a ser abordado e analisado a partir da experiência moderna ocidental/ europeia, contribuindo desta maneira para “ocultar, negar, subordinar ou extirpar toda experiência ou expressão cultural que não corresponda a esse *dever ser* que fundamenta as Ciências Sociais” (LANDER, 2005, p.36) [grifos do autor].

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

Segundo o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro (1968 *apud* MIGNOLO, 2003, p. 36), não podemos nos esquecer que “do mesmo modo que a Europa levou várias técnicas e invenções aos povos presos em sua rede de dominação ela também os familiarizou com seu

equipamento de conceitos, preconceitos e idiossincrasias, referentes simultaneamente à própria Europa e aos povos coloniais”. Sendo assim, mesmo que inconscientemente, os intelectuais do chamado Terceiro Mundo, acabam por reproduzir o “eurocentrismo” e o “colonialismo” através de suas análises e teorias.

A internalização dos valores se dá de forma tão sutil e velada que os referenciais e modelos da Europa são naturalizados e perpetuados sem que sequer se dê conta disso. 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 como 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.

## **5. Colonialidade e o ensino de Sociologia no Brasil**

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

Enquanto instituições, as escolas oferecem áreas bastante interessantes, política e economicamente potentes, pois é onde ocorre a “naturalização das relações sociais” tidas como ideais (através da aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida propostos e impostos).

Podemos dizer que a educação está profundamente implicada na política da cultura. Segundo Apple (2006, p. 22-23), “a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal veem a luz

do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem o poder na sociedade”.

Ao considerarmos que o ensino de Sociologia é o espaço de realização das Ciências Sociais no ambiente escolar, e ainda, que este ensino é obrigatório nas escolas brasileiras, temos neste ensino/saber a conversão da discussão acerca da naturalização/ reprodução das “colonialidades” em uma só conjuntura, o que torna a análise deste ensino uma rica fonte de discussão, problematização e complexificação.

As análises feitas no documento oficial e no livro didático, teve por referência as quatro dimensões que Lander (2005) aponta como eixo articulador central da “cosmovisão da modernidade”: (1) a visão universal da história, associada à ideia de progresso; (2) a naturalização 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.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais temos a sessão “Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política” apresentada em duas partes principais: “Por que ensinar Ciências Sociais” e “O que e como ensinar em Ciências Sociais”. Além destas partes o documento apresenta, ainda, apontamentos sobre as “Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política”.

Um primeiro ponto a ser observado é o reconhecimento/afirmação de que os conteúdos a serem trabalhados no currículo escolar são/serão referentes às principais questões conceituais e metodológicas das chamadas três grandes áreas das Ciências Sociais: Sociologia, Antropologia e Política. Este reconhecimento amplia e complementa o conjunto de conhecimentos que deverão ser contemplados neste ensino, considerando que no currículo escolar esta disciplina é denominada apenas “Sociologia”.

Ao longo do documento, na parte “Por que ensinar Ciências Sociais”, temos a apresentação do contexto de formação das Ciências Sociais enquanto ciência, sua trajetória e eixos fundamentais para a construção da tradição sociológica, bem como as pretensões para/com este ensino no âmbito escolar. Já na parte “O que e como ensinar em Ciências Sociais”, parâmetros para temáticas e conteúdos a serem trabalhados e discutidos em sala de aula são apresentados.

Em ambas as seções, foi possível perceber ao menos duas abordagens quanto aos conteúdos indicados e na discussão e apontamentos apresentados às(aos) educadoras(es). Em alguns momentos percebe-se a presença de elementos e/ou afirmações que se relacionam aos eixos articulares da cosmovisão da modernidade destacados por Lander (2005) e entorno dos

quais esta análise se deu. Considerando tais eixos como os próprios meios e mecanismos do discurso eurocêntrico e colonialista se naturalizar e estabelecer no senso comum, podemos dizer que a perpetuação deste discurso continua acontecendo, uma vez que algumas concepções e representações são assumidas pelo documento sem uma devida problematização.

Por outro lado, deve-se admitir que, em diversos momentos, o documento apresenta ressalvas importantes para que o senso comum seja desconstruído, além de propor relativizar e comparar de diversos contextos e realidades, o que possibilita uma educação que represente a diversidade. Nestes termos, pode-se dizer que a proposição apresentada nos PCN's permite a desnaturalização ou, ao menos, a descentralização do discurso hegemônico – leia-se: eurocêntrico –, o que acaba por possibilitar a inclusão de outras narrativas e perspectiva nas concepções inicialmente são apresentadas pelas(os) estudantes acerca da vida social e de sua realidade.

Já no livro didático “Sociologia para o Ensino Médio”, na Introdução intitulada “O estudo da Sociologia” encontramos justificativas do por que estudar a sociedade de modo científico, as finalidades da Sociologia, diferentes definições do que é Sociologia a partir de alguns autores, além de discorrer sobre a questão da produção social do conhecimento e finalizar esta sessão com um breve parágrafo sobre a Sociologia brasileira.

O Apêndice, por sua vez, 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: (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.

A partir da análise feita da Introdução e Apêndice do livro didático, é possível constatar 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 consolidada. 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.

## **6. Apontamentos finais**

Foi possível perceber duas perspectivas distintas nos Parâmetros Curriculares

Nacionais para o ensino de Sociologia. Por um lado, percebe-se a possibilidade de desconstruir o chamado senso comum das(os) estudantes, permitindo a construção de uma postura reflexiva e crítica, além de permitir que se percebam como elementos ativos na/da sociedade.

Por outro lado, os eixos articuladores da cosmovisão da modernidade que são apontados por Edgardo Lander (2005) são constatados em alguns momentos do texto, o que demonstra a continuidade da naturalização do discurso eurocêntrico e colonialista.

Já nas partes analisadas do livro didático de Tomazi (2010), a tendência é de valorização de um *lócus* de enunciação específico – a Europa – em detrimento de outros. Os eixos apontados por Lander (2005), em torno dos quais a análise se centrou, também foram constatados nos textos analisados.

Assim, percebe-se que os PCN são documentos de grande amplitude teórica, o que permite que a perspectiva adotada para os diferentes assuntos e temas levados para a sala de aula sejam de escolha da(o) professor/a, da escola e do Estado/município. A perspectiva adotada nas partes selecionadas do livro didático de Tomazi (2010), contempla o proposto nos PCN. No entanto, não se propõem a romper com a ideia de visão única da história e permite uma visão de mundo orientada a partir de conhecimentos e marcos culturais do grupo dominante, neste caso, o colonizador europeu.

Por fim, destaco que a educação é uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo em que é através dela que essa força hegemônica naturaliza-se na sociedade, é através dela, também, que devemos ver seu meio de desconstrução. Constatar como e onde as relações de domínio e subordinação se organizam é importante para conseguir dar o primeiro passo para romper com tal dominação.

## 7. Referências

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

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

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Ciências Humanas e suas Tecnologias** – Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. *In*: Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Brasília: MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

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

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. **Ciências Sociais: Saberes coloniais e eurocêtricos**. *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.

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.

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