

## **COLÉGIO PEDRO II**

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais  
e Educação Básica

Sergio dos Santos Gonçalves

**DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:**  
Avaliação dos livros de formação continuada

Rio de Janeiro  
2023



Sergio dos Santos Gonçalves

**DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:**

Avaliação dos livros de formação continuada

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Orientador: Professor Dr. Afrânio Oliveira Silva.

Rio de Janeiro

2023

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

G635    Gonçalves, Sergio dos Santos

Decolonialidade no ensino de sociologia : avaliação dos livros de formação continuada / Sergio dos Santos Gonçalves. – Rio de Janeiro, 2023.

44 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Afrânio Oliveira Silva.

1. Ciências Sociais - Estudo e ensino. 2. Sociologia - Estudo e ensino. 3. Educação decolonial. 4. Decolonização. 5. Formação continuada. 6. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). I. Silva, Afrânio Oliveira. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 300

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

Sergio dos Santos Gonçalves

**DECOLONIALIDADE NO ENSINO DE SOCIOLOGIA:**  
Avaliação dos livros de formação continuada

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ciências Sociais.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

---

Professor Dr. Afrânio Oliveira Silva  
Colégio Pedro II

---

Professora Dra. Tatiana Bukowitz  
Colégio Pedro II

---

Professora Ma. Lady Christina de Almeida  
SEEDUC/RJ

## AGRADECIMENTOS

O fato de a minha primeira pós-graduação envolver o ensino básico se deve necessariamente pelo valor que minha mãe Alessandra e meu pai Sergio me passaram ao longo dos anos. Dois professores de educação física que, somados, têm em torno cerca de 50 anos de chão de escola. Além de mostrarem os valores que devem ser defendidos na e para a educação, meus pais são os responsáveis pelos valores materiais que me permitem tudo que eu alcanço. Tudo que eu conquisto, invariavelmente, é fruto do que vocês me possibilitam. Muito obrigado por abrirem tantos bons caminhos para mim.

Agradeço a todos os professores e as professoras do departamento de Sociologia do Colégio Pedro II, pela realização de uma educação pública de boa qualidade tanto no ensino básico, como no superior. Em particular, agradeço o professor Afrânio, que pôde me orientar na realização deste trabalho. Agradeço também a todos os professores e professoras de toda rede do CPII, instituição onde me formei no ensino médio e pude retornar nesse último ano e meio. Aos que me auxiliaram na minha própria formação de educação básica, meu muito obrigado.

Aos meus amigos, que foram ótimas companhias, ajudando a aliviar as tensões desse processo e da vida: muito obrigado pelos encontros leves e descontraídos.

Aos meus colegas de turma, que resistiram diante de condições adversas e também chegaram ao fim dessa pós-graduação: muito obrigado pela solidariedade, companheirismo e por serem exemplo de perseverança.

Finalmente, agradeço à minha namorada, Ana Júlia, com quem construo uma relação há mais de 7 anos e que esteve ao meu lado enquanto fui construindo essa trajetória, assim como várias outras. Você é uma inspiração para mim. Com você, eu sou mais forte e viver é muito mais divertido. Obrigado por não soltar a minha mão, não importa o que aconteça.

## RESUMO

GONÇALVES, Sergio dos Santos. **Decolonialidade no ensino de Sociologia**: avaliação dos livros de formação continuada. 2023. 45 f. (total de folhas). Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

Esse estudo tem o objetivo de examinar como a perspectiva decolonial aparece nos livros de formação continuada de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos 2021 (PNLD). O trabalho destaca a importância da perspectiva decolonial para análise das sociedades latino-americanas, por entender que a colonialidade faz com que as ciências humanas considerem válidos apenas pontos de vistas eurocêntricos. Nesse sentido, a perspectiva decolonial analisa a formação das sociedades latino-americanas a partir da modernidade tendo a colonização das Américas e a escravização de pessoas africanas como um pilar de sua configuração. O presente estudo busca como a presença da decolonialidade pode agregar tanto na aprendizagem de Sociologia no ensino médio, como na formação dos profissionais que lecionam na educação básica. Para isso, a decolonialidade é ponto de partida enquanto projeto que valoriza a coexistência de pessoas, culturas, e saberes plurais. Serão analisados dois livros de formação continuada de Sociologia dos quatro que foram aprovados no PNLD de 2021, visando entender como esses materiais podem contribuir para a presença da teoria e da prática decoloniais no ensino médio. Em cada livro será analisado o conteúdo relacionado ao pensamento decolonial de forma a identificar: a apresentação da perspectiva decolonial, as temáticas, os conceitos, os teóricos mobilizados, entre outros fatores. Além disso, a pesquisa pretende identificar as aproximações e diferenças na forma de apresentar a decolonialidade aos professores nas obras selecionadas.

**Palavras-chave:** decolonialidade; educação decolonial; ensino de Sociologia; formação continuada; Programa Nacional de Livros Didáticos.

## ABSTRACT

GONÇALVES, Sergio dos Santos. **Decolonialidade no ensino de Sociologia:** avaliação dos livros de formação continuada. 2023. 45 f. (total de folhas). Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ciências Sociais e Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2023.

This paper's goal is to exam how the decolonial perspective appears in the Sociology books of continuing education approved by the 2021 Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). The study highlights the decolonial perspective's importance to the analyses of Latin-Americans societies, because it understands that coloniality makes human sciences validate only Eurocentric point of views. In that regard, the decolonial perspective analyses the Latin-Americans societies' formation since modernity, considering the colonization of the American continent and the enslavement of African people as its founding points. The present study searches how the decoloniality presence can contribute as much as the learning of Sociology onto high school, as in the education teachers' who lecture in basic education. To accomplish that, decoloniality is the starting point as a project which values the coexistence of plural people, cultures, and knowledges. Two continuing education books will be analyzed from the four books that were approved by the 2021 PNLD, aiming to understand how these materials can contribute to the presence of decolonial theory and practices in high school. In each book the content related to decolonial thinking will be analyzed in a way to identify: the decolonial perspective's presentation, its themes, its concepts, the thinkers who mobilize the field, amongst other factors. Beyond that, the study intend to identify the similarities and differences in the way of presenting decoloniality to teachers in the selected works.

**Keywords:** decoloniality; decolonial education; Sociology teaching; ;ontinuing education; Programa Nacional de Livros Didáticos.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

PNLD - Programa Nacional de Livros Didáticos

CHSA - Ciências Humanas Sociais Aplicadas

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>10</b>
<b>3. DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>4. PNLD 2021 E O NOVO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>19</b>
<b>5. AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS .....</b>	<b>24</b>
5.1 NOVAS PRÁTICAS PARA O ENSINO MÉDIO: SOCIOLOGIA .....	25
5.2 MODERNA EM FORMAÇÃO: SOCIOLOGIA .....	31
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>41</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é um trabalho que busca relacionar o pensamento e a atitude decolonial com o ensino de Sociologia no Ensino Médio. A escolha de analisar livros de formação continuada se deu pelo motivo de que a perspectiva decolonial pode ser considerada recente na academia, o que significa que boa parte dos docentes, possivelmente não teve contato com autores e autoras que escrevem sobre o tema durante a sua graduação. Ao mesmo tempo, a perspectiva decolonial mostra que a construção das sociedades latino-americanas é completamente estruturada pela colonialidade, isto é, pela ideologia e matriz de poder que se instaurou a partir da colonização das Américas, mas que permaneceu após a declaração da independência dos países colonizados. Isso significa que pensar essas sociedades a partir do ponto de vista daqueles que foram prejudicados pela exploração e pelo racismo – que sempre foram sistêmicos – é essencial na formação básica de Sociologia.

Para isso, o trabalho é dividido em três partes. Na primeira, o pensamento decolonial é exposto, visando trabalhar seus principais conceitos e as suas relações, mencionando a devida importância de cada autor na área. Aqui, se estabelecem os parâmetros que servirão para avaliação acerca da presença de decolonialidade nos livros de formação continuada no PNLD 2021. Na segunda parte, o contexto no qual este PNLD em específico foi formado é trabalho, para compreender melhor a formação desses livros de formação continuada. São abordadas a reforma do ensino médio, a nova BNCC e as suas relações com o edital do PNLD de 2021. Na terceira e última parte, dois de quatro livros de formação continuada aprovados nesta edição do PNLD são avaliados a respeito da presença da perspectiva decolonial nos seus materiais. Como aparece, por que aparece, como isso pode auxiliar, tanto os professores e as professoras como os estudantes? Essas perguntas guiam esse momento da pesquisa.

## **2. OBJETIVOS**

O objetivo desta pesquisa foi avaliar como a perspectiva decolonial aparece nos livros de formação continuada de Sociologia aprovados pelo Programa Nacional de Livros Didáticos 2021 (PNLD), tendo em vista como a presença dessa temática pode agregar tanto na formação dos professores, como na aprendizagem dos educandos de ensino médio. A pesquisa buscou um caminho para demonstrar que a decolonialidade não pode ficar de fora do ensino-aprendizagem de Sociologia no ensino médio, sendo o livro de formação continuada o meio para realizar isso. Também é objetivo deste trabalho, apesar de que seja de maneira secundária, pontuar como as mudanças no ensino médio causaram alterações na criação dos livros didáticos.

### 3. DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO

Partindo do pressuposto de que a colonialidade é uma matriz de poder que atua com enorme potência na América Latina e no mundo desde a Modernidade, acrescentado ao fato de que as ciências humanas, ao mesmo tempo em que são perpassadas por ela, permanecem auxiliando a mesma a se estabelecer desta forma, julga-se necessário ressignificar as ciências humanas, bem como a Sociologia, com parâmetros mais humanamente dignos (MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2007). A colonialidade desumaniza a maioria das pessoas que vivem na América Latina, na mesma medida em que beneficia uma minoria, mesmo após o término do colonialismo europeu (GROSGOUEL, 2002; MALDONADO-TORRES, 2011).

A colonialidade moldou a ordem das sociedades modernas a partir de três eixos: as experiências vividas em um tempo e espaço por cada sujeito (colonialidade do ser), o conhecimento e a produção de saber do sujeito (colonialidade do saber), e a estrutura da sociedade, as relações de poder e a cultura na qual o sujeito está imerso (colonialidade do poder) (MALDONADO-TORRES, 2018, p. 49). É relevante fazer uma distinção entre colonialismo, colonialismo moderno/europeu e colonialidade.

Segundo o filósofo Nelson Maldonado-Torres (2018, p. 41), podemos classificar o primeiro “como a formação histórica dos territórios coloniais”, enquanto o segundo “pode ser entendido como os modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta””, já a terceira “pode ser compreendida como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais”. A partir de decisões históricas de pessoas e instituições, nesses três eixos (ser, saber e poder) foram instauradas práticas que geraram a “diferença colonial” entre o colonizador e o colonizado, como entende o sociólogo Ramón Grosfoguel (2002). Ailton Krenak (2019) afirma que a colonização das Américas, fundada na noção de “descoberta”, foi um momento fundante na concepção moderna de humanidade, que só se aplicaria ao colonizador, enquanto o colonizado ficaria classificado inferiormente como uma “sub-humanidade”. Assim, a colonialidade soma várias particularidades em uma espécie de indivíduo ideal, que seria o homem, branco, europeu, heterossexual, cristão e militarizado, tornando “a homofobia, o racismo, o sexismo, o heterossexismo, o classismo, o militarismo, o

cristianocentrismo, o eurocentrismo”, um padrão nas sociedades coloniais, sendo a causa das desigualdades (GROSFOGUEL, 2012, p. 343; LUGONES, 2007; QUIJANO, 2005).

Assim, a decolonialidade pode ser interpretada como um projeto de descolonização não terminada, visto que seu objetivo é causar uma ruptura com a colonialidade em todas as suas frentes. O projeto decolonial busca encerrar as estruturas de poder e cultura (colonialidade do poder) que colocam as pessoas colonizadas em situações de vida subalternas, isto é menos digna, por considerar que as pessoas colonizadas não merecem receber um tratamento humanizado (colonialidade do ser), ao mesmo tempo em que procura reconhecer que pessoas do sul global possam ser produtoras de conhecimento, não apenas objetos de estudo (colonialidade do saber) (MALDONADO-TORRES, 2011; QUIJANO, 2007).

A colonialidade é constitutiva da modernidade, de tal forma que a perspectiva decolonial entende que ambas são dois lados de um único projeto (MIGNOLO, 2017). Esse projeto tem como um de seus pilares de sustentação a criação da ideia de raça com o objetivo de justificar os critérios para hierarquizar os seres humanos, posicionando os europeus colonizadores no topo dessa hierarquia. Maldonado Torres (2007, p. 132) afirma que “em termos gerais, quanto mais clara a pele de alguém, mais próximo se estará de representar o ideal de uma humanidade completa”. Na América Latina, colocar pessoas racializadas em situações de desumanização (a partir de pobreza, violência, escravidão e exploração da força de trabalho, etc.) é a norma no projeto de modernidade/colonialidade, portanto, de acordo com o filósofo porto-riquenho, o projeto decolonial busca a transformação da sociedade moderna e colonial em uma sociedade que potencialize o “convívio humano para além da linha da cor e de hierarquias que desembocam na naturalização das diferenças humanas” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 136).

A partir disso, podemos afirmar que a decolonialidade é um projeto político que busca modificar a realidade moderna/colonial para o que Enrique Dussel (2005, p. 29) entende como “trans-modernidade”:

Trata-se de uma “Trans-Modernidade” como projeto mundial de libertação em que a Alteridade, que era coessencial à Modernidade, igualmente se realize. [...] O projeto transmoderno é uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de

analéptica<sup>1</sup>, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade.

A modernidade eurocêntrica conseguiu se afirmar como a “primeira particularidade de fato mundial”, pois, por mais que particularidade e universalidade sejam noções contraditórias, os europeus conseguiram tornar a sua própria visão sobre o mundo como a única visão de mundo, transformando, assim, algo que é particular, em algo universal. (DUSSEL, 2012, p. 69). Uma visão trans-moderna da História, da Sociologia e das ciências humanas de um modo geral, recoloca esses conhecimentos eurocentrados ao lado de conhecimentos situados a partir do Sul global, como entende Grosfoguel (2002), ao invés de acima destes. O projeto de libertação que ocorre na trans-modernidade de Dussel (que mais que um conceito, é uma prática crítica e propositiva) é uma referência para quem se dedica a esta temática.

A partir disso, uma maneira de pensar a educação é como ela é moldada pela colonialidade do saber e pela geopolítica do conhecimento, no sentido de que os saberes que são considerados formais, neutros e universais nas ciências humanas estão inseridos em um projeto de dominação, isto é, são saberes nos quais a visão de mundo eurocêntrica dos colonizadores está embutida (OLIVEIRA, 2004, p. 1). Para combater a colonialidade do saber, é preciso reconhecer que todo conhecimento que é produzido está situado histórica e geograficamente. Em outras palavras, o conhecimento depende do contexto de tempo e espaço no qual surge. Ramon Grosfoguel (2002, p. 208) nos indica que os saberes considerados canônicos das ciências humanas são tidos como universais e globais, válidos em todos os cenários possíveis, pois a colonialidade posiciona os saberes eurocentrados dessa maneira, assim como posiciona saberes outros como subalternos, portanto, menos relevantes:

A ideia ocidental/machista de que nós podemos produzir conhecimentos que são sem posição, sem lugar, neutros e universais, é uma das mitologias mais penetrantes do mundo moderno/colonial. Designs universais/globais sempre estão situados em lugares históricos.

Dado esse cenário, o sociólogo porto-riquenho argumenta que é preciso se colocar a pergunta “de que lado na divisa colonial os conhecimentos são produzidos?”

---

<sup>1</sup> De acordo com Enrique Dussel (1977, p. 164–165): “O momento analéptico é a *afirmação* da exterioridade: não é somente a negação da negação do sistema desde a afirmação da totalidade. É a superação da totalidade, mas não só como atualidade do que está em potência no sistema. É superação da totalidade desde a transcendentalidade interna ou da exterioridade, o que nunca esteve dentro. Afirmar a exterioridade é realizar o impossível para o sistema (não havia potência para isso), é realizar *o novo*, o imprevisível para a totalidade, o que surge a partir da liberdade incondicionada, revolucionária, inovadora”.

(GROSFOGUEL, 2002, p. 209). É importante ressaltar que esse “lugar” não é somente geográfico, mas também político, visto que é perfeitamente possível que um acadêmico do Sul global perpetue noções eurocêntricas do Norte global. Esse seria um combate direto a colonialidade do saber na educação: assumir que o caminho para construir uma educação decolonial é valorizar os saberes de quem foi silenciado pela colonialidade, fazendo que esses saberes possam ser reconhecidos de tal maneira que ocupem o mesmo espaço que os conhecimentos hegemônicos. Essa ideia é defendida por Catherine Walsh (2019, p. 9) com o que denomina interculturalidade, que a define como “uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política”. A interculturalidade significa um giro ou uma virada epistemológica, porque reconhece que os conhecimentos e pensamentos que são originados na diferença colonial, ou seja, pelas vítimas da colonialidade, estão necessariamente em contato com as estruturas de dominação (incluindo o próprio conhecimento hegemônico) que os cercam, entretanto, ao tentar superá-las, se forma um conhecimento que, de fato, é outro (WALSH, 2019, p. 14–15).

A interculturalidade crítica não é compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas como algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 3)

Embora o eixo do saber possa ser o mais imediato que se relacione com a educação, para entender a presença da colonialidade nela é preciso analisar profundamente as imbricações entre a colonialidade do ser, do poder e do saber, pois são eixos que, apesar de distintos, atuam na mesma direção. É preciso se atentar para a dependência de cada eixo da colonialidade com os outros, o que também significa que não há como propor um universo que seja apenas decolonial a respeito de um dos eixos, mas rompendo com os três. Tendo isso em vista, podemos nos atentar para ideia de “descoberta” das Américas pelos europeus. Do ponto de visto do ensino tradicional na educação básica, a História dos países colonizados começa quando a relação com quem os colonizou se inicia. Esse conhecimento é hegemônico e se está geopoliticamente situado do lado privilegiado da divisa colonial – retomando as ideias de Grosfoguel –, ou seja, por quem colonizou (GROSFOGUEL, 2002).

Se a educação básica se debruçar por um outro ponto de vista (o ponto de vista indígena, por exemplo), novas questões surgem: como se descobriu um povo que já existia e uma terra que já era habitada? Ao chegarem nas Américas, os europeus encontram pessoas diferentes deles (cor da pele, forma de vestimenta, língua, relação com a terra etc.), e eles julgam que, por serem diferentes, possuem diferentes valores de humanidade. Evidentemente, isso é imposto na base da violência e da dominação (que não é só física, mas também linguística e religiosa, impondo a própria língua e religião para os nativos). Por esse motivo que Ailton Krenak (2019, p. 12) afirma que apenas os europeus compõem o que entendemos como humanidade, fazendo com que indígenas, pessoas negras e quilombolas sejam considerados desde a modernidade como uma “sub-humanidade”. Como essas são formas que os colonizadores utilizaram para tornar a existência das pessoas colonizadas inferiores em relação a quem os colonizou, é uma dominação a partir colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007).

Portanto, a noção de “descoberta” é um conhecimento que busca reforçar a colonialidade do ser, que está presente no ensino das ciências humanas. Ao realizar um giro epistêmico, conhecimentos outros, que estão preocupados em não legitimar formas de dominação coloniais, podem passar a integrar a educação, inclusive a partir do ensino de Sociologia. Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Candau (2010, p. 28) se baseiam em Catherine Walsh (2007) para afirmar que a pedagogia decolonial é uma prática

baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Entretanto, há um problema para aplicar uma pedagogia decolonial nas escolas quando se pensa na formação dos professores. O debate teórico acerca da decolonialidade pode ser considerado recente, visto que o grupo de estudo que impulsionou boa parte de produções acadêmicas ganhou força no início dos anos 2000, com uma gama de intelectuais de diferentes áreas das ciências humanas: o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o filósofo argentino Enrique Dussel, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte-americano Walter Dignolo, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh e o sociólogo peruano Aníbal Quijano (OLIVEIRA; CANDAU, 2010,

p. 17). Todos os intelectuais mencionados produziram ou ainda produzem material acadêmico de referência sobre a perspectiva decolonial sobre variados aspectos e são utilizados como referência nesta pesquisa. Aníbal Quijano, único desses que já faleceu, em 31 de maio de 2018 foi quem cunhou o termo “colonialidade”, dando um novo sentido para o que se seguiu após o término do colonialismo moderno, e isso foi feito entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 (MIGNOLO, 2017, p. 2).

Essas marcações temporais estão sendo feitas tendo em vista que se a decolonialidade enquanto questão teórica surge na academia no início dos anos 2000, mesmo que esteja sendo cada vez mais debatida, a absorção para os profissionais de educação de ciências humanas (e no geral) sobre esse projeto e perspectiva ainda está ocorrendo. Isso significa que uma parcela significativa dos professores atuantes não possuiu nenhum contato com a perspectiva decolonial na sua formação de licenciatura. Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Candau (2010, p. 32) mostram como as discussões que impulsionaram a Lei 10.639/03<sup>2</sup> possuem reflexões a respeito da colonialidade e da possibilidade de construir uma educação que se baseie em uma pedagogia decolonial:

Numa leitura atenta das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do parecer 03 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, de 10 de março de 2004, identificamos que, entre os objetivos, estão a garantia do igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira e a afirmação de que os conteúdos propostos devem conduzir à reeducação das relações étnico-raciais por meio da valorização da história e da cultura dos afrobrasileiros e dos africanos.

Embora os autores afirmem que há instrumentos legais para assegurar o ensino na educação básica a partir de uma pedagogia decolonial, intercultural e antirracista, eles reconhecem que é um grande desafio implementar uma literatura acadêmica que está situada fora do eixo eurocentrado do conhecimento por docentes que se formaram dentro desse eixo (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 33). A Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>3</sup> tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileiras, sendo que a Lei 11.645/08<sup>4</sup> acrescentou no mesmo artigo que a lei de 9 de janeiro de 2003 a obrigatoriedade também do ensino de História e Cultura Indígenas, considerando que esses conhecimentos “caracterizam a

<sup>2</sup> Lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003).

<sup>3</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996). Mais à frente neste trabalho, serão analisadas outras alterações nesta lei, em virtude da reforma do ensino médio.

<sup>4</sup> Lei que atualiza a 10.639, tornando obrigatório o estudo de história e cultura tanto afro-brasileira como indígena, sem impor isso exclusivamente a determinadas disciplinas, mas, a todo currículo escolar (BRASIL, 2008).

formação da população brasileira” (BRASIL, 2008). O filósofo brasileiro Renato Nogueira (2014, p. 15–16) realizou uma pesquisa com professores de filosofia atuantes na rede pública do Rio de Janeiro e de Minas Gerais com o objetivo de averiguar se os profissionais estão seguindo as Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena:

O que chamou a nossa atenção foi que 84,6% das pessoas entrevistadas sabiam que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi modificada e que os conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena se tornaram obrigatórios; mas 76,9% das professoras e professores de filosofia não cumprem essa obrigação e 100% não tiveram esses conteúdos durante sua formação docente. Das pessoas entrevistadas, 92,3% se formaram entre 2004 e 2013, isto é, após a LDB tornar obrigatória a inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos, sendo 76,9% depois de 2008, quando a inclusão de História e Cultura Indígena foi feita. Porém, 100% não aprenderam nada a esse respeito e a maioria (76,9%) sente a necessidade de formação complementar porque não sabe como atuar.

Embora a pesquisa de Renato Nogueira tenha sido realizada com docentes de Filosofia, acredita-se que possa ser traçado um paralelo não tão distante com todas as disciplinas de ciências humanas, inclusive professoras e professores de Sociologia. Uma pesquisa realizada a partir de entrevistas com docentes de Sociologia sobre formas de combater o racismo utilizando as aulas da disciplina concluiu que os entrevistados buscam alternativas, porém de forma individuais e isoladas, sendo os interessados geralmente professores negros ou negras (LIGEIRO; DE BRITO, 2020, p. 180). Importante afirmar que dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2017 demonstram que docentes autodeclarados indígenas (0,9%), pardos (22,3%) ou pretos (4,0%) somam apenas 27,2%, sendo uma minoria em relação aos 38,5% que se autodeclararam brancos (nessa pesquisa, 33,9% não declararam sua cor/raça) (BODART; SAMPAIO-SILVA, 2019, p. 41). Assim, quem trabalha a questão racial na escola está quase sempre dentro desse grupo minoritário, além de o fazer a partir de um interesse próprio, pois eles e elas não obtiveram formação a respeito da alteração que a Lei 10.639/03 realizou na LDB (RODRIGUES LIGEIRO; BRITO, 2021, p. 22).

A representatividade é uma aliada na construção de uma pedagogia e uma Sociologia decoloniais, visto que o conhecimento situado possibilita professoras e professores racializados a produzirem conhecimento e ensinarem a partir de suas vivências atravessadas pela colonialidade. Entretanto, a representatividade não pode ser o único caminho para capacitar os docentes, pois é preciso considerar os diferentes perfis que os professores e as professoras atualmente possuem. A decolonialidade é um

projeto que busca que a coexistência entre as pluralidades aconteça de forma potencializadora, fazendo com que que culturas diferentes contribuam entre formações diferentes. Portanto, ela não pode ser uma temática restringida apenas a professores e professoras no qual a colonialidade atua mais severamente, como uma resposta as diferentes formas de sub-humanização impostas, mas, na verdade, precisa ser uma luta contínua ao lado daqueles e daquelas que são privilegiados pela colonialidade. Embora o pensamento decolonial tenha a perspectiva dos colonizados, sub-humanizados, racializados etc. como ponto de partida, a decolonialidade enquanto projeto político só faz sentido se ela for não só uma luta das vítimas, mas também de todos que julguem que essa realidade precisa ser transformada.

O presente trabalho entende que os livros didáticos de formação continuada podem ser uma estratégia para preencher essa lacuna. Eles podem ser uma solução para que docentes de Sociologia, independentemente de sua raça ou etnia, tenham contato com um conhecimento outro, que não seja eurocentrado, mas que parta do lado prejudicado da divisa colonial, assim, os habilitando a praticar uma pedagogia decolonial, além de cumprir com as obrigações da LDB.

#### 4. PNLD 2021 E O NOVO ENSINO MÉDIO

Para compreender como os livros didáticos aparecem para os docentes e discentes utilizarem em salas de aula, é preciso analisar o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD)<sup>5</sup> enquanto uma política pública, assim como reconhecer a conjuntura na qual o programa de 2021 foi realizado, isto é, após a reforma do ensino médio e com a nova BNCC. Isso fornece o entendimento de como e por que os livros didáticos aprovados pelo edital foram produzidos da maneira que foram e distribuídos pelo país.

Segundo Celina Souza (2006, p. 26), a política pública pode ser resumida enquanto “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Também pode-se afirmar que as políticas públicas buscam “soluções específicas de como gerir os negócios públicos” (SILVA, 2014, p. 131). Para pensar essas soluções específicas, os governos possuem um papel importante, pois são um meio para implementar as políticas públicas, mesmo que elas não sejam resultado exclusivo de suas ações, havendo possibilidade da participação de variados atores, inclusive do setor privado. As políticas públicas possuem cinco etapas no seu desenvolvimento, que são “a identificação do problema, formulação de soluções, tomada de decisão, implementação e avaliação” (SILVA, 2014, p. 131).

A partir dessas definições, podemos partir para dois pontos. O primeiro, é que, de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, a educação é um direito de todos os brasileiros, portanto, a educação básica pública é uma obrigação do Estado para com a população, principalmente a mais jovem – o que não exclui a responsabilidade do Estado em oferecer educação básica para adultos de todas as idades. Em vista desse direito ser assegurado a todos, são necessárias políticas públicas. O segundo ponto, que interessa mais a este trabalho, é que o PNLD é uma dessas políticas públicas, possuindo, inclusive, as cinco etapas no seu desenvolvimento. O problema identificado é o fornecimento de material didático para o sistema público de educação (que é

---

<sup>5</sup> “O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.” (BRASIL, 2020).

responsabilidade do Estado brasileiro), considerando que a rede pública é vasta devido ao tamanho continental do Brasil. Em sequência, a formulação de soluções se dá na formulação do edital do PNLD, para que os livros didáticos possam concorrer para serem utilizados pela rede. No terceiro momento, de acordo com os critérios estabelecidos no edital, o governo faz a tomada de decisão de quais livros estão mais adequados. Por fim, na implementação, o governo compra os livros selecionados das editoras e os distribui para as escolas. Como as escolas podem escolher entre diferentes opções, o governo consegue avaliar quais foram mais ou menos preferidos, portanto, mais ou menos efetivos.

Embora o PNLD seja uma política pública feita pelo governo, ele não é o único responsável pela sua realização. A participação de professores e pesquisadores enquanto autores dos livros e das editoras privadas para publicá-los é essencial nesse processo. A presença desses três agentes é prevista desde o edital do PNLD, que será analisado, voltando a atenção para os critérios que foram utilizados em 2021 para os livros de formação continuada.

Entretanto, antes de examinar o edital em si, para uma análise acurada sobre a presença da decolonialidade nos livros de formação continuada de Sociologia, é preciso examinar o contexto no qual a elaboração dos livros didáticos desse PNLD está inserida, que parte da conjuntura política de onde emergem a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>6</sup> e a reforma do ensino médio. É importante frisar que tanto essa reforma como a nova BNCC são acontecimentos complementares do projeto de educação que passou a ser controlado pelo setor privado. Mesmo que ambos viessem sendo debatidos antes de 2016, é nesse ano que o ensino médio sofre grandes alterações. Considera-se que a mudança no governo federal a partir do golpe sofrido por Dilma Rousseff está diretamente relacionada à mudança dos interesses políticos com a educação:

Note-se que essa fase final de elaboração foi marcada por profundas mudanças na conjuntura política e os atores que lutavam pela mudança no Ensino Médio viram uma janela de oportunidades para, na carona com o golpe jurídico e midiático que se iniciava, acelerarem as reformas na educação, especialmente, a do Ensino Médio. (SILVA; NETO, 2020, p. 272).

---

<sup>6</sup> “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).”(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019).

Na sequência, um intervalo inferior a 30 dias separa o afastamento de Dilma Roussef do cargo de Presidente da República da sanção de Michel Temer à Medida Provisória nº 746, a respeito da reforma do ensino médio. O fato de essa reforma ter sido aprovada em forma de MP destaca a pressão do lado político que tinha interesse na aprovação dela, mostrando como a mudança na presidência era necessária para que a reforma ocorresse. O governo Temer, marcado por seu posicionamento neoliberal, entregou ao setor privado o poder de ditar os rumos da educação pública, delegando à Fundação Vanzolini o método de elaboração da reforma (MEIRELES, 2022, p. 17, 25).

Os itinerários formativos passam a compor a grade curricular, substituindo as disciplinas obrigatórias, em tese, com o objetivo de dar autonomia para o estudante escolher uma formação que lhe sirva de maneira mais individual, podendo se especializar em algumas áreas, enquanto deixa outras de lado. De acordo com Silva, Pereira e Abreu (2022, p. 94), a tendência é que as escolas não possuam todos os itinerários formativos para oferecer aos estudantes e que acabem optando pelos que custem menos, barateando a educação. Essa mudança na forma curricular é resultado de uma concepção de educação que está atrelada a racionalidade neoliberal. Assim, a educação no novo ensino médio abandona seu caráter de formação básica e o Estado deixa de cumprir com sua obrigação de fornecer um direito social universal à população, visto que, com objetivo de preparar o educando para o mercado de trabalho, focando na sua formação profissional, parte do ensino e aprendizagem foi suprimido (SILVA; PEREIRA; ABREU, 2022, p. 91–92).

Essa conjuntura, segundo os autores, também tem como pressuposto a ideia de que as disciplinas de caráter reflexivo não possuem serventia para formação profissional. A soma desses fatores causou impacto negativo na presença da Sociologia no ensino médio:

As alterações realizadas pela BNCC e o fim do ensino disciplinar com a divisão por áreas de conhecimento, implicaram em uma volta à situação enfrentada anteriormente à aprovação da obrigatoriedade da Sociologia em 2008. Antes da Lei nº 11.684/08<sup>7</sup>, a LDB assegurava a presença da Sociologia no currículo, no entanto, não em formato de uma disciplina como as demais, mas seu conteúdo ser trabalhado de forma interdisciplinar, na prática significou sua ausência nas salas de aula ou sua presença de forma precária. (SILVA; PEREIRA; ABREU, 2022, p. 89)

---

<sup>7</sup> Lei federal que torna obrigatória a inclusão de Filosofia e Sociologia como disciplinas em todas as séries do ensino médio.

Dentro desse cenário, no PNLD de 2021, não existem mais livros didáticos dos estudantes por disciplina, mas por áreas de conhecimentos que dizem respeito aos itinerários formativos. O conteúdo que estaria presente em um livro didático individual de Sociologia, passa a compor volumes do livro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) conjuntamente à conteúdos de História, Filosofia e Geografia, que assim como todas as outras disciplinas, também não possuem seus conteúdos em livros separados:

Art. 4º O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional [...].” (BRASIL, 2017).

Os livros do PNLD de 2021 foram escolhidos para essa pesquisa por serem os livros de formação continuadas mais recentes, que estão sendo utilizados e distribuídos atualmente para os professores e professoras pelo Brasil. É importante destacar que a partir desta edição do PNLD, os livros didáticos de formação continuada (assim como o que os estudantes utilizam) possuem uma quantidade de páginas dedicado ao novo formato de ensino médio e como as áreas de conhecimento se encaixam nele, por obrigação do edital<sup>8</sup>. Em ambos os livros analisados, os dois primeiros capítulos possuem exclusivamente essa função, sendo que no livro da editora Moderna essa faixa vai da página 10 até à página 69, enquanto no livro da Editora Brasil o mesmo ocorre da página 6 até à página 71. Isso equivale a 41,66% e 34,37% dos livros, respectivamente, considerando que o primeiro possui 168 páginas e o segundo 192 páginas. Como em ambos os casos isso toma uma parte significativa do livro, o espaço para o conteúdo que ajuda o docente a abordar temas de Sociologia na sala de aula fica reduzido. Afinal, além da decolonialidade, há diversos temas que são essenciais para serem tratados no ensino médio e que merecem o devido reconhecimento.

---

<sup>8</sup> A BNCC descreve dez Competências Gerais da Educação Básica e seis competências específicas a respeito da CHSA, sendo que cada uma das competências específicas desenvolve um determinado número de habilidades. Ao todo, são trinta e uma habilidades que as CHSA devem desenvolver ao longo do ensino médio.

Apesar da extinção dos livros dos estudantes serem separados por disciplinas, em relação aos livros de formação continuada, o edital do PNLD de 2021 faz questão de enfatizar que deverá haver quatro livros de formação continuada referentes a área de CHSA: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Mesmo com a interdisciplinaridade se tornando um dos principais pilares no atual modelo do ensino médio, considerando que se trata de livros produzidos para o uso exclusivo do corpo docente, a especificidade é compreensível. Levando este ponto em consideração, o edital descreve que “um dos principais objetivos das obras de formação continuada é auxiliar tanto os professores quanto a equipe gestora a promover vivências efetivas de integração dos componentes curriculares” (BRASIL, 2019, p. 89).

Conseguimos notar que o edital se preocupa com que os livros didáticos cumpram a Lei 11.645/08 quando menciona alguns princípios éticos, de construção a cidadania e de convívio social republicano que devem ser adotados obrigatoriamente, senão, serão reprovados:

d. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social. [...]

f. Promover positivamente a cultura e a história afro-brasileira, quilombola, dos povos indígenas e dos povos do campo, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar seus saberes, conhecimentos, tradições, organizações, valores e formas de participação social.

g. Representar a diversidade social, histórica, política, econômica, demográfica e cultural do Brasil com o intuito explícito de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira. (BRASIL, 2019, p. 52).

## 5. AVALIAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

Neste trabalho, são analisadas mais profundamente as seções em que os seguintes livros de formação continuada no ensino de Sociologia abordam questões decoloniais: *Novas práticas para o ensino médio: sociologia*, (OLIVEIRA; MAIDA; ROTA, 2020), da Editora do Brasil, e *Moderna em formação: sociologia*, (KERN et al., 2021), da Editora Moderna. Essas duas obras foram as escolhidas para esta pesquisa, porque, após a realização de uma análise prévia que comparava todos os livros de formação continuada aprovados no PNLD de 2021, incluindo os outros dois – *Temas e projetos no Ensino Médio: Sociologia*, (HORTELAN; FIDALGO; SACRAMENTO, 2021), da Boreal Edições, e *Conexões: ensino e aprendizagem – Sociologia*, (OLIVEIRA, 2021), da Editora FTD – foi notado que esses dois últimos não continham menções suficientes à perspectiva decolonial para realizar uma pesquisa a respeito desse tema. Inicialmente, podemos afirmar que o livro da editora Moderna contém um conteúdo bem vasto a respeito da temática decolonial, com uma gama de referências para a formação do docente no assunto, além de sugestões para prática em sala de aula. O livro conta com três planejamentos de aulas envolvendo a temática, incluindo sugestões de sequências didáticas e de avaliações referentes a cada uma delas. Além disso, possui uma bibliografia diversa, explicando sucintamente como cada referência pode contribuir para a formação do docente na temática decolonial.

O livro da Editora do Brasil possui menos referências teóricas e se aprofunda menos em conceitos relacionados à decolonialidade (como colonialidade do ser, saber e poder, eurocentrismo, pensamento de fronteira, conhecimento situado e o processo de desumanização de pessoas que não sejam homens brancos heterossexuais descendentes de europeus que ocorre desde o início da modernidade). Nesse segundo livro, a decolonialidade aparece como uma sugestão na reflexão a respeito da construção de uma “prática interdisciplinar que vise à decolonialidade em sala de aula”, pensando “a pluralidade epistemológica e as questões étnico-raciais” (OLIVEIRA; MAIDA; ROTA, 2020, p. 124). Portanto, essas obras serão abordadas de forma crítica, comparando as diferentes abordagens da perspectiva decolonial presentes nelas, observando como os conceitos relacionados a decolonialidade aparecem.

## 5.1 Novas práticas para o ensino médio: sociologia

No livro *Novas práticas para o ensino médio: sociologia*, uma rápida busca mostra que os termos “decolonial” e “decolonialidade” aparecem seis vezes ao todo, possuindo uma e cinco aparições, respectivamente. “Decolonial” aparece na página 106, que se encontra no terceiro percurso da Unidade 3:

- finalmente, o terceiro percurso, “A luta contra as verdades cristalizadas”, é um convite a refletir sobre o ensino da Sociologia na perspectiva de diálogo com os pares. Ele também aborda a contribuição do conhecimento sociológico às práticas das unidades escolares e às novas concepções da ciência sociológica.

Assim, a unidade trata do olhar próprio da Sociologia a partir de categorias como identidade, diversidade, cultura, e problematiza o etnocentrismo e a desigualdade social.

A unidade traz os desafios do professor de Sociologia no diálogo com a BNCC e com as experiências juvenis e seus contextos e territórios, de modo a desenvolver aprendizagens que incentivem o protagonismo e colaborem com o projeto de vida dos estudantes. (OLIVEIRA; MAIDA; ROTA, 2020, p. 73).

Embora as duas primeiras seções do livro sejam dedicadas somente para tratar da BNCC e do novo ensino médio, nesta parte também são encontradas formas de articular alguns conteúdos da Sociologia nesse cenário. Em outras palavras, a Unidade 3 busca encaixar os conteúdos sociológicos dentro do novo modelo de educação, estabelecendo diálogo entre eles, as Competências Gerais da Educação Básica da BNCC e também as Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Inclusive, é afirmado que a Sociologia, a partir das diretrizes educacionais da BNCC, “pode [...] apresentar uma abordagem sociológica que seja decolonial, descolonizada, complexa, menos antropocêntrica e eurocêntrica”, visando “ampliar nossa concepção do ensino da Sociologia de maneira a aplicar a pluralidade de saberes no cotidiano escolar” (OLIVEIRA; MAIDA; ROTA, 2020, p. 106).

Em todas as unidades o livro didático propõe práticas de pesquisa, que variam de acordo com o tema tratado em cada momento. Essa menção a uma “abordagem sociológica que seja decolonial” é feita em uma proposta de prática de pesquisa intitulada “Por uma Sociologia da diferença”, cujo objetivo “é traçar problematizações sobre o fazer sociológico” (idem), com a justificativa de que a “Sociologia contemporânea necessita se abrir para outras perspectivas sem perder seu rigor científico, mas produzir outras formas do fazer sociológico” (OLIVEIRA; MAIDA;

ROTA, 2020, p. 107). Por esses motivos, os autores afirmam que essa prática de pesquisa trabalha as competências específicas 5 e 6 da área de CHSA.

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

**Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. [...]**

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

**Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 564–565).

De todas as dez práticas de pesquisa sugeridas ao longo do material didático, essa é a que possui a estimativa mais longa para ser cumprida, durando 3 meses, havendo uma que dura 4 semanas, uma que dura 2 semanas (“A pluralidade epistemológica e as questões étnico-raciais”, pesquisa que também será analisada), duas que duram 1 semana, uma que dura 2 horas e quatro que duram menos de 1 hora. O livro orienta os docentes a pesquisarem diversos autores que se encaixam nesses parâmetros, inclusive alguns que possuem uma perspectiva que pode ser considerada decolonial, como Achille Mbembe, Ângela Davis, Ailton Krenak, Eduardo Viveiros de Castro, além de constar nas referências o livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, organizado por Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel. A pesquisa é separada em um cronograma de sete etapas que culminam na composição de um artigo científico e inscrição em congressos.

Afirmar que este é o único tema do livro tão inovador academicamente que poderia gerar um artigo científico seria uma desconsideração enorme em relação aos diversos temas sociológicos presentes neste livro didático. Entretanto, em comparação com a demanda das outras Práticas de Pesquisas do material didático, pode-se considerar que produzir uma sociologia outra, fora dos padrões eurocêntricos, que tem como ponto partida a pluralidade de saberes e a interculturalidade é uma tarefa extremamente complexa e trabalhosa. Somado a isso, quanto menos conhecido um tema é para um docente, mais ele demanda pesquisa, como é o caso do pensamento decolonial. O livro também sublinha como isso é uma tarefa que pode ser compartilhada com colegas, o que condiz com o fato de que a perspectiva decolonial busca uma coletividade com esses princípios, não apenas atitudes decoloniais de indivíduos

isolados. É preciso afirmar que na pesquisa por uma sociologia da diferença indicada no livro, a decolonialidade é uma possibilidade entre diversas outras.

Na Unidade 4, onde a decolonialidade surge novamente no livro didático, o tema é “a **Interdisciplinaridade** e o diálogo da Sociologia na área de CHSA com as demais áreas do conhecimento que compõem o Ensino Médio”. A unidade também é dividida em três percursos, ocorrendo menção a decolonialidade no segundo. Em uma segunda prática de pesquisa, a decolonialidade se torna, de fato, o tema central: “Como construir uma prática interdisciplinar que vise à decolonialidade em sala de aula? Pesquise, converse com os pares e desenvolva um projeto que articule a Sociologia e os demais componentes da área de CHSA” (OLIVEIRA; MAIDA; ROTA, 2020, p. 124). Vale destacar novamente a preocupação em afirmar como isso está adequado para a BNCC, dessa vez, colocando os docentes para relacionar o tema com a BNCC. A pesquisa intitulada “A pluralidade epistemológica e as questões étnico-raciais” possui 2 semanas de duração, quatro etapas e tem como objetivo fazer com que os professores e as professoras se preparem com material suficiente para o ensino de questões étnico-raciais. Isso significa não apenas reconhecer a pluralidade entre os sujeitos, mas, também, valorizar a pluralidade epistemológica que é consequência disso. Na página anterior a essa prática de pesquisa, o livro de formação continuada aborda os conceitos de diferença e territorialidades de maneira decolonial:

A visão integral de sujeito, considerando aspectos cognitivos e socioemocionais, que consta da BNCC, tem diversas implicações pedagógicas e curriculares. Isso equivale a dizer que o conhecimento é sempre situado, qualquer que seja ele, em um contexto em que foi construído, vivido e percebido.

[...] Atualmente, o conceito [territorialidade] é utilizado para designar identidade, sentido e sentimento de pertencimento a determinado lugar ou situação social, considerando, desse modo, a concepção humana integral, cognitiva e socioemocional. Assim, a territorialidade nos permite ampliar o conceito de território e relacioná-lo com as experiências e o contexto dos estudantes, e a seus projetos de vida, éticos e estéticos (OLIVEIRA; MAIDA; ROTA, 2020, p. 123).

Como mencionado previamente, a noção de conhecimento situado é uma das principais ideias que sustentam o pensamento decolonial, pois reconhecer que a posição geopolítica – mesmo não abarcando totalmente isso, a territorialidade está inscrita aqui – de alguém influência na sua produção de conhecimento é condição para afirmar a particularidade de cada conhecimento. Em outras palavras, o conceito de conhecimento situado nos permite compreender como as ciências humanas transformaram uma narrativa particular em universal. A partir disso, abre-se a possibilidade de construir

uma sociologia ativamente decolonial, ou seja, uma sociologia feita a partir de pessoas prejudicadas pela colonialidade orientada também para elas:

Com base em uma epistemologia ocidental – que deve ser problematizada, de acordo com a competência específica 1 de CHSA –, vozes foram silenciadas e subalternizadas. Podemos considerar que os sujeitos e as vozes silenciadas constituem a maioria da população? Vozes dessas de mulheres, negros, estrangeiros, pessoas diferentes fisicamente ou neurologicamente (fisiodiversas e neurodiversas), pessoas em situações de vulnerabilidade, LGBTQIA+, juventudes distintas, enfim, todos aqueles que se desassemelham do modelo considerado padrão (idem).

A competência específica que é citada é a seguinte:

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

**Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.** (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2019, p. 559).

Portanto, é digno de menção que o livro didático tenha chamado atenção para esses conceitos, os utilizando para introduzir o pensamento que envolve a prática de pesquisa “A pluralidade epistemológica e as questões étnico-raciais”, que sugere as seguintes quatro etapas:

- **Etapa 1** – Para problematizar a visão eurocêntrica e promover uma reflexão sobre a importância de uma visão plural da sociedade acerca de questões étnico-raciais, sugerimos os seguintes vídeos:
  - CHIMAMANDA Adichie: o perigo de uma única história. [S. l.: s. n.], 2009. Publicado pelo canal TED. Disponível em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>. Acesso em: 8 nov. 2020.
  - DIÁLOGOS: desafios para a decolonialidade. [Brasília, DF]: UnB, 2019. 1 vídeo (ca. 21 min). Publicado pelo canal UnBTV. Disponível em: [https://youtu.be/qFZki\\_sr6ws](https://youtu.be/qFZki_sr6ws). Acesso em: 8 nov. 2020.
  - EDUCAÇÃO integral: questões étnico-raciais. [S. l.]: Cenpec, 2018. 1 vídeo (ca. 4 min). Publicado pelo canal Jovens Urbanos Cenpec. Disponível em: <https://youtu.be/islsAXMAR3s>. Acesso em: 8 nov. 2020.
- **Etapa 2** – Pesquise e investigue a decolonialidade e a diversidade de matrizes de pensamento.
- **Etapa 3** – Como você aborda o tema da diversidade étnico-racial em sala de aula? Como ele pode ser tratado de modo interdisciplinar? Em que medida os algoritmos das plataformas digitais fazem “escolhas” que podemos considerar racistas?
- **Etapa 4** – Como essa temática pode ser vista de modo interdisciplinar e aplicada no contexto de sua sala de aula? (OLIVEIRA; MAIDA; ROTA, 2020, p. 124).

Nessa atividade, o livro didático propõe que o professor ou a professora pesquise sobre decolonialidade para que possa criar um ambiente em sala de aula que promova a pluralidade epistemológica a partir da diversidade étnico-racial. Na etapa 1, os vídeos sugeridos para ajudar os docentes a problematizarem o eurocentrismo podem ser bastante úteis para esse propósito. A palestra da autora e feminista nigeriana

Chimamanda Adichie é extremamente didática a respeito do “perigo de uma única história”, ou seja, a consequência de perpetuar não apenas um ponto de vista único sobre determinado povo que sequer é fornecido pelo mesmo, mas, principalmente, apresentar um recorte dele como se fosse sua totalidade. A partir disso, podemos indicar que o eurocentrismo utiliza a ideia de que pessoas fora do eixo eurocentrado não seriam capazes, entre muitas coisas, de produzirem conhecimento como uma ferramenta para manter a narrativa de uma suposta supremacia branca.

Nesse sentido, o vídeo “Educação Integral: questões raciais” nos orienta justamente para questionar isso, demonstrando como existem conhecimentos produzidos por pessoas de origem africana e indígena em diversas áreas. Pesquisar alguns desses saberes e trazer para sala de aula pode ser um caminho produtivo para promover a ideia de que não apenas quem hegemonicamente estudamos cria conhecimento ou faz ciência. Em uma escala mais regional, isso pode inclusive ser replicado para as relações de centro e periferia dentro do país ou do município específico da escola.

No outro vídeo recomendado, o artista indígena Jaider Esbell conversa com Ailton Krenak sobre os desafios de formar uma prática decolonial, em divulgação para o 3º Congresso Internacional dos Povos Indígenas na América Latina. Ailton Krenak, uma grande referência indígena brasileira para o pensamento decolonial, logo no início de sua fala questiona a nomenclatura do congresso possuir “Povos Indígenas na América Latina”, afirmando que a própria ideia do continente americano e, consequentemente, o que entendemos por América Latina, é uma denominação criada pelos colonizadores. Além disso, o autor nos atenta para como a humanidade fez o planeta entrar em uma nova era geológica, o Antropoceno, que marca alterações irreversíveis que o ser humano causou na Terra, que podem levar ao fim do mundo e da possibilidade da vida como conhecemos atualmente. O pensamento de Ailton Krenak nos abre a condição de pensar a decolonialidade para além da humanidade, ou seja, pensar uma decolonialidade que seja ecológica, que busque a descolonização de outras espécies e da Terra como um todo: que deixemos de entendê-los como recursos para humanidade e que passamos a reconhecer neles a sua própria identidade.

Posto isso, pode-se afirmar que este livro de formação continuada auxilia os docentes a buscar por uma sociologia decolonial indicando alguns caminhos para que eles ou elas realizem suas próprias pesquisas relacionadas ao tema. Essas pesquisas, se

bem executadas, abrem horizontes para o docente pensar sociologicamente partindo da diferença colonial, com a possibilidade, inclusive de instruir demais colegas (da própria sociologia como de toda a área de CHSA, pois é demonstrado interesse na interdisciplinaridade), estimulando-os na mesma direção.

Entretanto, possuir menção a decolonialidade em apenas duas páginas dedicadas a pesquisa “Por uma Sociologia da diferença” e em mais uma página na pesquisa “A pluralidade epistemológica e as questões étnico-raciais” é pouco para um tema tão complexo e que abrange diferentes camadas. Mesmo que no livro haja indicações úteis para pesquisa, seria preciso bem mais do que está referenciado nele. Evidentemente, considerando que a individualidade do educando é bastante valorizada nesse material, faz sentido que o docente aja de maneira semelhante como exemplo, ou seja, que ele realize a pesquisa de forma própria e autoral. Entretanto, sabendo que os docentes possuem uma carga horária reduzida para pesquisa e mais focada nas aulas, não há tempo hábil para se tornarem especialistas em decolonialidade ou pedagogia decolonial. Sendo assim, para que professores e professoras adquiram o conhecimento básico para estarem aptos a lecionarem sobre essa temática, é preciso mais do que este livro de formação continuada oferece, como referências a conceitos fundamentais.

O termo “colonialidade” não aparece no livro, ou seja, o conceito teórico/projeto de mundo que é combatido pela decolonialidade não é definido neste livro, nem sua relação com o colonialismo moderno europeu. Diferença colonial e interculturalidade crítica também não são mencionados. Apesar de haver críticas ao pensamento eurocêntrico hegemônico e estímulo à construção de outras formas de fazer sociologia que não repitam essa estrutura, o material não avança para além disso. Inclusive, a relação entre decolonialidade e as questões étnico-raciais é tratada superficialmente. Poderia haver uma indicação de como a colonialidade afeta a vida individual das pessoas conforme a sua raça, por exemplo, o que não é realizado. Inclusive, o próprio conceito de raça é pouco abordado no livro.

Conclui-se que, apesar de abrir a possibilidade da discussão acerca da decolonialidade no ensino de sociologia, o livro didático de formação continuada *Novas práticas para o ensino médio: sociologia*, da Editora Brasil, possui contribuição insatisfatória para o ensino aprendizagem sobre este tema, devido à ausência de maiores referências a conceitos, autores ou autoras especialistas em decolonialidade e as diferentes formas em que a colonialidade estrutura os países latino-americanos,

colonizados pelos europeus, assim como as maneiras que a decolonialidade pode construir alternativas a isso.

## 5.2 Moderna em formação: sociologia

Tendo completado a análise sobre esse material, agora podemos focar no outro livro de formação continuada que trabalha questões decoloniais no PNLD 2021: *Moderna em formação: sociologia*, da editora Moderna. Como já mencionado anteriormente, os dois primeiros capítulos são dedicados a reforma do ensino médio e a adequação do conteúdo de Sociologia com a nova BNCC. O terceiro capítulo é o que contém a maior parte dos conteúdos referentes a formação continuada para os docentes, separados em oito temas. Para cada tema, o material oferece, na seguinte ordem: um mapa conceitual; uma sequência didática de três planejamentos de aula (com seus devidos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos utilizados, método avaliativo e duração de 50 minutos); uma bibliografia sugerida aos docentes que contém um parágrafo em formato de sinopse sobre os textos; descreve quais competências e habilidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (em relação a BNCC) se aplicam ao tema; um texto em formato de guia para as três aulas; sugestão de integração do tema com outras disciplinas; uma lista de exercícios relacionadas ao tema (KERN et al., 2021, p. 3–6).

Se no material analisado anteriormente a decolonialidade era assunto em duas sugestões de práticas de pesquisa, neste livro didático de formação continuada “Pensamento decolonial, racismo e etnicidade” é o título do tema 5. Logo, todo o formato mencionado acima é aplicado, ocupando 16 páginas, sendo assim o tema com maior extensão entre os oito no capítulo. Isso reforça o que já havia sido pontuado na análise do outro livro de formação continuada: ser o tema cujos conteúdos merecem uma dedicação maior entre diversos outros em um livro didáticos para professores e professoras de Sociologia indica dois fatos. O primeiro, que já aparecia no livro analisado anteriormente, é que decolonialidade é um tema de alta complexidade e, portanto, quanto melhor explicado o significado de cada conceito, as relações entre eles e como a perspectiva decolonial pode ser interpretada no cotidiano, melhor os

professores e as professoras podem absorver todo o conteúdo, já que para muitos pode ser o primeiro contato com ele. O segundo é que se o material é feito pensando nos docentes e foi julgado necessário maior explicação para eles sobre o pensamento decolonial, é porque acreditou-se que esse não é um conhecimento com o qual eles estão familiarizados, em comparação com os outros assuntos.

Os autores mencionam que a competência específica 1 de CHSA é trabalhada neste tema, assim como as seguintes habilidades:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (KERN et al., 2021, p. 112).

A primeira aula planejada para o tema “Pensamento decolonial, racismo e etnicidade” possui os seguintes objetivos e conteúdos:

#### **Objetivos específicos**

- Despertar no aluno o interesse por outras formas de pensar, conhecer e interpretar o mundo, para além das ideias eurocêtricas.
- Discutir o pensamento decolonial como um movimento teórico, crítico e coletivo de produção do conhecimento e de formas de pensar o mundo, com base no questionamento do projeto civilizatório do capitalismo e da modernidade europeia promovido por intelectuais latino-americanos.
- Identificar alguns fundamentos do pensamento decolonial, com base na relação colonialidade/modernidade, e padrões de poder estabelecidos por essa relação.

#### **Conteúdos**

- Contexto e desenvolvimento do pensamento decolonial: movimento teórico de intelectuais latino-americanos relacionados à academia e aos movimentos sociais.
- Colonialismo e colonialidade: padrão de poder estabelecido pela colonização europeia na América Latina e em outras partes do mundo (projeto de modernidade, racionalidade científica, universalidade, eurocentrismo).
- Noções preliminares para o pensar decolonial: colonialidade do poder, do saber e do ser. (KERN et al., 2021, p. 110).

Prontamente conseguimos identificar conceitos centrais para o pensamento decolonial, como colonialidade do poder, do saber e do ser, a relação entre modernidade e colonialidade, assim como a indicação de que se trata de um movimento que surge na América Latina. Nenhum desses pontos se encontrava no livro didático analisado anteriormente. Na seção “Como fazer” referente a primeira aula, que trata de guiar os professores e professoras na execução dela, o material solicita que se mencione a

formação do grupo Modernidade/Colonialidade como um pontapé em estudos e pesquisas sobre a perspectiva decolonial. Utilizando Catherine Walsh (2005) como referência, descrevem que a relação entre esse grupo de pesquisa e o pensamento decolonial pode ser realizada da seguinte maneira:

Seguindo essa abordagem, você [professor ou professora de sociologia] pode explicar o pensamento decolonial como uma perspectiva teórica ou um movimento intelectual, político e coletivo, promovido por um grupo de pensadores latino-americanos de diversas áreas do conhecimento científico, vinculados ao meio universitário e a vários movimentos sociais (indígenas, mulheres, negros, entre outros), a partir do final da década de 1990. Movimento construído em torno das ideias e perspectivas teóricas sobre Modernidade/Colonialidade (M/C), cuja preocupação central, para além da teoria crítica e dos estudos culturais, repousa na coexistência de diferentes formas de produzir conhecimento, nas possibilidades de pensamentos críticos relacionados a subalternizados pela modernidade capitalista e na construção de projetos teóricos voltados para o (re)pensamento crítico e transdisciplinar, como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes, de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (KERN et al., 2021, p. 113).

O material pontua como o contexto da colonização europeia da América Latina marca a modernidade como um fator que universaliza os valores europeus, operando a partir de uma lógica eurocêntrica, além de salientar que os docentes devem expor em sala de aula a distinção entre colonialismo e colonialidade:

[...] Por colonialidade entende-se o padrão de poder estabelecido com o colonialismo no contexto da modernidade. [...]

Explique o colonialismo como um fenômeno histórico antigo que se refere estritamente à estrutura de dominação/exploração na qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de determinada população domina outra, de identidade diferente e cuja sede central esteja localizada em outra jurisdição territorial. A colonialidade, apesar de ser produzida pelo colonialismo, não se confunde com ele, pois se constituiu em um fenômeno mais profundo e duradouro, sobrevivendo ao fim do colonialismo. (KERN et al., 2021, p. 114).

O conteúdo deste tema nesse livro de formação continuada segue bastante expositivo, possuindo além dos próprios conteúdos que seriam ensinados em sala de aula, caminhos para os docentes realizarem suas tarefas. Podemos notar isso na descrição que o livro traz a respeito dos três eixos da colonialidade, indicando, inclusive, os autores que formularam os conceitos. Com citações ao sociólogo Aníbal Quijano (2005, 2014), são referenciadas a colonialidade do poder e a colonialidade do saber:

[...] A primeira, colonialidade do poder, foi desenvolvida pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (1928-2018) ao se referir à estrutura de dominação configurada pela relação colonial, na qual a América Latina, a África e a Ásia foram submetidas à situação de povos e culturas subalternos, considerados inferiores aos povos e cultura da Europa Ocidental. [...]

Vinculada à perspectiva do eurocentrismo, a colonialidade do poder é também um padrão de produzir e difundir conhecimentos, por meio da repressão de outras formas de produção do conhecimento não brancas, não europeias nem “científicas”. Constitui, portanto, uma colonialidade do saber, na qual a perspectiva eurocêntrica foi imposta como a mais elevada forma de conhecimento produzido na e pela modernidade, negando com isso o legado intelectual dos povos negros e indígenas, reduzindo-os à condição de primitivos, com base na categoria básica e “natural da raça” [...].

A colonialidade do poder e do saber estão inter-relacionadas, mas são distintas e complementares. A primeira se refere à inter-relação entre formas modernas de exploração econômica e dominação política; a segunda centra-se nas tarefas gerais da produção de conhecimento e na reprodução de regimes do pensamento colonial do poder, isto é, no papel da epistemologia (ciência das práticas relacionadas com o conhecimento, relação sujeito e objeto). (KERN et al., 2021, p. 114–115).

Novamente se baseando em trabalhos de intelectuais que compõe o grupo Modernidade/Colonialidade, o material instrui a respeito do conceito de colonialidade do ser, com base no pensamento de Maldonado-Torres (2007):

A elaboração do conceito de “colonialidade do ser”, segundo esse pensador, responde à necessidade de esclarecer a questão dos efeitos da colonialidade na experiência vivida e não apenas nas mentes dos sujeitos subalternos. De fato, o conceito introduz a questão do ser colonizado ou condenado, possibilitando a teorização das raízes essenciais das patologias do poder imperial e da persistência da colonialidade, permitindo assim estabelecer relações entre ser, espaço e história [...]. Portanto, a colonialidade do ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder que discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades. Isso porque a colonialidade do poder liga e relaciona o racismo, a exploração capitalista, o controle sobre o sexo e o monopólio do saber com a história colonial moderna. (KERN et al., 2021, p. 115).

Apesar de ser uma aula introdutória ao tema, ela não perde em profundidade, além de ser recheada de conceitos que podem ser novidade para os professores e as professoras. Possivelmente por esses motivos, das três aulas planejadas, no guia de “Como fazer”, a primeira é a que ocupa mais espaço com orientações e conteúdos expositivos em comparação às duas posteriores. Para finalização da aula, o livro ressalta que os três eixos da colonialidade estão interligados e indica que seja pontuado que o racismo é uma das consequências mais perversas da colonialidade. Isso servirá de conexão para a segunda aula, cujo tema é o racismo e como a ideia de raça que surge na modernidade é constitutiva da colonialidade, “ou seja, a classificação racial serviu como critério principal para definir o lugar, os papéis e as condutas nas relações sociais, as imagens, estereótipos e símbolos” (KERN et al., 2021, p. 116). Esses são os objetivos e os conteúdos selecionados no planejamento didático da próxima aula:

#### **Objetivos específicos**

- Abordar a ideia de raça como categoria mental da modernidade e instrumento de dominação colonial.

- Identificar a relação entre o pensamento decolonial e o fenômeno do racismo.
- Definir conceitualmente racismo e etnicidade.

#### **Conteúdos**

- Racismo e decolonialidade.
- Raça, etnia e etnicidade.
- Racismo epistêmico.

Não há nenhuma novidade em afirmar que a desigualdade racial no Brasil impõe racismo anti-negro e anti-indígena no nosso país, mesmo assim, o material reforça como o “sistema [colonial] que impõe maneiras de pensar, ser e agir, expressando comportamentos, ideias, sentimentos e valores preconceituosos e práticas sociais discriminatórias, com base na falsa dicotomia inferioridade *versus* superioridade racial” (KERN et al., 2021, p. 116). Compreender de que maneira a ideia de raça foi forjada como uma categoria mental da modernidade é essencial para compreender como essa ideia é utilizada como instrumento de dominação colonial em diversos aspectos das sociedades latinas. Um desses aspectos diz respeito ao que consideramos saberes e conhecimentos válidos:

Em outras palavras, o racismo epistêmico é o modo como os povos colonizados foram invisibilizados, ocultados e silenciados em suas histórias e dinâmicas sociais, pelo processo de colonização e dominação dos colonizadores europeus, que construíram uma razão científica universal em detrimento da razão do outro. Ideologicamente, para construir a hegemonia do próprio imaginário, o colonizador buscou destruir o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o. Como base da colonialidade do poder, o racismo tornou-se uma matriz que penetrou em todos os domínios do imaginário do sistema mundial moderno/colonial, assumindo diversas formas, como o esquecimento de seus crimes, a ilusão em uma suposta “democracia racial”, a difusão de estereótipos, a introjeção do racismo epistêmico e outras. (KERN et al., 2021, p. 116–117).

Após nessas duas aulas os problemas que as várias facetas da colonialidade trazem para o Brasil e para os países colonizados na América Latina serem expostos, o material didático se encaminha para o fim do conteúdo que os docentes deveriam dominar para compartilhar com os estudantes. Agora, o livro de formação continuada parte para o segundo momento da crítica decolonial. Após negar a realidade colonial que produz vítimas, é o momento da construção de uma realidade que não repita as estruturas que a colonialidade forjou: “3ª aula – Comece a aula perguntando: 1) em que consiste o pensar decolonial?; 2) o que é uma atitude decolonial?” (KERN et al., 2021, p. 117). Esses são os objetivos e conteúdos para a terceira aula:

#### **Objetivos específicos**

- Identificar as principais noções ou conceitos básicos do pensamento decolonial.
- Diferenciar “decolonialidade” de “descolonização”.

### Conteúdos

- A perspectiva decolonial e outras formas de produzir conhecimento: diferença colonial.
- O pensamento de fronteira.
- A proposta de interculturalidade.

Pontuar porque decolonialidade e descolonização são diferentes é essencial, pois da mesma maneira que a colonialidade permaneceu após o fim do colonialismo, a descolonização não trouxe consigo a instauração de uma realidade decolonial nas ex-colônias – entendendo aqui realidade decolonial como um mundo trans-moderno (DUSSEL, 2005) em que seres diferentes consigam coexistir de forma horizontal, ou seja, sem uma hierarquização tanto entre humanos, como em relação a outras espécies e ao planeta Terra, sendo reconhecida igualmente a dignidade de todos. Interculturalidade, pensamento de fronteira e diferença colonial também são conceitos centrais para se pensar uma construção decolonial na sociedade. Assim o material define pensamento de fronteira:

O **pensamento de fronteira** ou **fronteiriço** surge como alternativa à ideia da descolonização; busca dar visibilidade a outras lógicas e modos de pensar diferentes da lógica eurocêntrica e dominante do pensamento epistemologicamente hegemônico, colocando-o em questão como única perspectiva do conhecimento, mas não rompendo com ele. Possibilitado pela diferença cultural, o pensamento de fronteira defende a perspectiva subalterna como resposta ao discurso e perspectiva hegemônicas, mas pressupõe a convivência dessas duas perspectivas na fronteira modernidade/colonialidade e em diálogo. (KERN et al., 2021, p. 117).

Baseado no pensamento de Mignolo (2007), o livro define o conceito de desobediência epistêmica como “um desligamento epistemológico, pelo qual devemos nos desprender e nos desobrigar de produzir e reproduzir o conhecimento hegemônico”. O material continua: “não se trata de um abandono total do que já foi institucionalizado por todo o planeta e aprendido por nós, [...] [mas da] desobediência epistêmica com o significado de um aprender a desaprender, visando à descolonialização dos padrões” (KERN et al., 2021, p. 117). Mais uma vez citando Catherine Walsh (2005), o livro de formação continuada pontua a importância da interculturalidade no pensamento decolonial, ressaltando que há diferença entre ela e o que foi definido como pensamento fronteiriço: “a proposta da interculturalidade assume a decolonialidade como estratégia, ação e objetivo, como princípio ideológico que tem pautado seu pensamento e suas ações nas esferas social e política, mas também em torno do epistemológico” (KERN et al., 2021, p. 118). Na finalização do guia da terceira aula, indica-se que ela seja concluída afirmando que para tratar de decolonialidade é preciso assumir uma atitude

decolonial que combate prontamente todos os aspectos de subalternização e desumanização que a colonialidade transformou em padrão global.

Na sequência, no que se refere ao auxílio dos docentes em preparar conteúdo sobre o pensamento decolonial, o livro didático de formação continuada trata de ideias para abordar o tema transversalmente, ou seja, entre outras disciplinas do ensino médio, além de listar cinco possíveis exercícios. Em relação a “abordagem transversal e integradora do tema”, é sugerido que convide-se professor ou professora de Filosofia para ensinar a respeito de pensamentos não europeus, como Filosofia africana e asiática; que professor ou professora de Geografia demonstre a diferença de como determinados continentes são representados em diferentes planisférios e que o motivo disso seja explorado; que professor ou professora de língua portuguesa aborde a produção literária de escritores africanos, inclusive sugerindo alguns “como Mia Couto (Moçambique), Paulina Chiziane (também de Moçambique), José Eduardo Agualusa (Angola) e Ondjaki (Angola)” (KERN et al., 2021, p. 118–119).

Em relação aos exercícios, os formatos variam entre múltipla escolha comum, múltipla escolha com “verdadeiro ou falso” e produção escrita após o educando avaliar imagens e uma letra de samba-enredo. Segue um exemplo dos exercícios:

2. Das considerações abaixo sobre o pensamento decolonial, assinale F para Falso e V para Verdadeiro.

- a) Colonialidade e colonialismo são a mesma coisa na perspectiva do pensamento decolonial. ( )
  - b) A colonialidade refere-se ao padrão mundial do poder capitalista com base na classificação racial/étnica da população de todos os continentes, que se mundializa com as Grandes Navegações. ( )
  - c) A naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos, considerados com base na ideia de raça é um dos aspectos do eurocentrismo. ( )
  - d) A ruptura proposta pela opção decolonial reside no desvinculamento epistêmico, isto é, na adoção do conhecimento fundamentado na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos. ( )
  - e) O termo decolonial refere-se ao pensamento crítico de produção do conhecimento na perspectiva dos povos colonizados, subalternizados, invisibilizados, ocultados e marginalizados pelos colonizadores europeus no contexto da modernidade capitalista. ( )
- Assinale a sequência correta:
- 1) V-F-F-V-F;
  - 2) F-F-F-V-V;
  - 3) F-V-V-V-F;
  - 4) F-V-V-F-V;
  - 5) F-V-V-F-F.

**Chave de resposta: 4).**

Por fim, o material deixa uma página com trechos de textos de Catherine Walsh (2005) e Aníbal Quijano (2005) que já haviam sido citados anteriormente.

Após analisar por completo o Tema 5 do livro didático de formação continuada *Moderna em formação: sociologia*, pode-se afirmar que ele é muito mais aprofundado em relação ao livro anterior tanto em relação ao conteúdo, como nas maneiras de abordar decolonialidade em sala de aula. Possui em suas referências autores que são essenciais no tema sem perder a profundidade dos seus trabalhos ao repassar para os estudantes. Os mais relevantes conceitos a respeito do pensamento decolonial que são debatidos atualmente e as relações entre eles estão muito bem explicados, como: diferença entre colonialismo e colonialidade; colonialidade do ser, saber e do poder; ideia de raça; racismo; eurocentrismo; diferença colonial; interculturalidade; pensamento de fronteira; desobediência epistêmica. Esses tópicos estiveram presentes no primeiro capítulo deste trabalho, momento em que esta pesquisa buscou estabelecer os parâmetros do que há de mais imprescindível para ensinar e aprender a respeito do pensamento decolonial. Haveria diferentes possibilidades de se aprofundar em cada um desses conceitos, porém, considerando que se trata de adquirir o conhecimento básico sobre o tema para ensinar estudantes do ensino médio, esse material se demonstra bastante equipado.

Evidentemente, uma prática docente de qualidade não significa que ler o Tema 5 do livro uma única vez capacita quem irá lecionar sobre decolonialidade. Também demandaria pesquisa dos textos sugeridos de bibliografia, o que não é um trabalho que é feito rapidamente. Ainda assim, o livro da editora Moderna consegue entregar nele mesmo forma e conteúdo muito satisfatórios para o ensino e aprendizagem sobre pensamento e atitude decoloniais. É preciso reforçar que se trata de um ensinamento inicial ao tema. Como o material é voltado para capacitar os docentes para aulas do ensino médio, não é a sua intenção torná-los especialistas na temática. Isso implicaria, de fato, meses ou anos de pesquisa. Em relação ao que falta no material, para ajudar a colocar os estudantes na perspectiva decolonial, o livro poderia sugerir que, durante as aulas, se questionasse a respeito de como a colonialidade está presente no cotidiano deles próprios. E, como exercício, apesar de todos terem relação com a realidade brasileira, talvez pela necessidade de possuir a resposta além da pergunta, os autores do livro trabalharam uma perspectiva mais geral. Seria interessante perguntar para os estudantes, depois de entender como a colonialidade está presente no dia a dia de suas vidas, como eles interviriam para tornar sua realidade mais decolonial.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve o objetivo de avaliar a presença da temática decolonial nos livros de formação continuada de Sociologia (Objeto 3) aprovados no PNLD 2021, considerando o pensamento decolonial como um importante tema para a formação sociológica de estudantes do ensino médio. Levando em conta que dos quatro livros aprovados para o Objeto 3 nessa edição do PNLD, apenas dois possuíam menção à decolonialidade, a pesquisa se limitou apenas a esses dois livros. De forma sucinta, buscou-se definir os aspectos básicos centrais do pensamento decolonial, ou seja, aquilo que não poderia deixar de estar presente em um material que pretende instruir os docentes de Sociologia a respeito do tema. Isso serviu de parâmetro para avaliar ambos os livros.

A análise que a pesquisa fez a respeito do edital do PNLD de 2021, que foi voltada especificamente para o Objeto 3, demonstrou que ele não demandava nada de específico em relação ao conteúdo dos materiais didáticos, apenas sobre a forma deles. Isso inclui a constante necessidade de relacionar o conteúdo com o que está prescrito na BNCC, como as competências gerais e específicas, assim como as habilidades específicas. Isso significa que acrescentar ou não o pensamento decolonial nos livros foi uma escolha dos autores, assim como a extensão e maneira diferente com que ele foi apresentado nos dois. O fato de não haver um currículo nacional de Sociologia, dificulta a criação de um parâmetro legal ou burocrático que permita avaliar os conteúdos de cada livro didático. Vale ressaltar que, com o novo ensino médio, existe uma flexibilização ainda maior no currículo (SILVA; PRATES; PEREIRA, No prelo).

Uma das principais diferenças em comparação ao livro que foi analisado anteriormente é que a temática decolonial ocupa bastante espaço no livro da editora Moderna. Outra, é que neste livro pode-se encontrar senão completamente, em grande parte aquilo que o livro da Editora do Brasil encaminha que os docentes pesquisem. Isso significa que se um professor ou professora que nunca teve contato com decolonialidade na sua carreira e precise ou queira lecionar sobre o tema, o livro de formação continuada *Novas práticas para o ensino médio: sociologia* levaria esse ou essa docente a seis semanas de pesquisa. Por outro lado, o livro *Moderna em formação: sociologia* entrega no seu próprio corpo o que se precisa saber sobre o tema para ensiná-lo. É digno de

menção que, embora possua textos bastante explicativos, são densos teoricamente, por serem justamente voltado para os professores. Não são materiais que estão adaptados para a linguagem que se geralmente se utiliza no ensino básico. Seria tarefa do professor ou professora de Sociologia ajustar o material conforme a necessidade de sua turma.

Essa pesquisa considera que os objetivos foram alcançados e acredita que pode contribuir para o auxílio de professores e professoras de Sociologia que estejam buscando renovar seus conhecimentos tanto acadêmicos, como para aplicação em sala de aula. O resultado obtido foi de que dos livros analisados, *Moderna em formação: sociologia é o mais apropriado para fornecer ao professor ou professora de Sociologia capacidade para ensinar acerca do pensamento decolonial, possibilitando a construção de uma educação cada vez mais respeitosa, plural, democrática e que potencialize as individualidades e diferenças do corpo discente.*

Em relação a construções futuras que podem partir dessa pesquisa, é possível explorar como essas questões serão abordadas nos livros da próxima edição PNLD. Inclusive, se a decolonialidade estará presente nos livros dos estudantes, o que não aconteceu de forma significativa nos livros de 2021. Também podem ser realizadas pesquisas pensando em como trabalhar com o pensamento decolonial dentro do novo modelo do ensino médio levando em conta os itinerários formativos e as disciplinas que se tornaram “optativas”.

## 7. REFERÊNCIAS

AILTON KRENAK. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BODART, C. DAS N.; SAMPAIO-SILVA, R. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? Em: BODART, C. DAS N.; LIMA, W. L. DOS S. (Eds.). **O Ensino de Sociologia no Brasil**, v. 1, p. 35–61, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 20 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. 9 jan. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 07 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 10 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 13 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, PNLD 2021**. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/ptbr/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-dolivro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/ptbr/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-dolivro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf). Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. **PNLD. Ministério da Educação**, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 07 ago. 2023.

DUSSEL, E. **Filosofia da Libertação na América Latina**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. Em: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 24–32.

DUSSEL, E. D. **Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GROSGOUEL, R. Colonial Difference, Geopolitics of Knowledge, and Global Coloniality in the Modern/Colonial Capitalist World-System. **Review (Fernand Braudel Center)**, v. 25, n. 3, p. 203–224, 2002.

GROSGOUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 337–362, dez. 2012.

HORTELAN, L.; FIDALGO, M.; SACRAMENTO, J. **Temas e projetos no Ensino Médio: Sociologia**. 1. ed. São Paulo: Boreal Edições, 2021.

KERN, E. B. et al. **Moderna em formação: sociologia**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

LIGEIRO, I. R.; DE BRITO, J. E. ENFRENTANDO O RACISMO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA FACING RACISM IN SOCIOLOGY CLASSES. **@rquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, 2020.

LUGONES, M. Heterosexualism and the Colonial/Modern Gender System. **Hypatia**, v. 22, n. 1, p. 186–219, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. SOBRE LA COLONIALIDAD DEL SER: CONTRIBUCIONES AL DESARROLLO DE UN CONCEPTO. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127–167, 2007.

MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. Em: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 31–61.

MALDONADO-TORRES, NELSON. G. E. Thinking through the Decolonial Turn: Post-continental Interventions in Theory, Philosophy, and Critique—An Introduction. **TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 2, p. 1–15, 2011.

MEIRELES, G. G. DA C. **O trabalho docente com a Sociologia na escola: dilemas em face do Novo Ensino Médio e da BNCC**. Monografia (Graduação em Ciências Sociais)—Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. **Gragoatá**, n. 22, p. 11–41, 2007.

MIGNOLO, W. D. COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. 1–18, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. 2019. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embaixa\\_site\\_110518.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf). Acesso em: 7 ago. 2023

NOGUERA, R. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

OLIVEIRA, L. F. DE. O QUE É UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL? **Academia.edu.**, p. 1–4, 2004.

OLIVEIRA, L. F. DE; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.

OLIVEIRA, M. R. DE. **Conexões: ensino e aprendizagem - Sociologia**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2021.

OLIVEIRA, P. E. DE; MAIDA, J. M.; ROTA, P. **Novas práticas para o ensino médio: sociologia**. 1. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, E. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. p. 107–130.

QUIJANO, A. COLONIALITY AND MODERNITY/RATIONALITY. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2–3, p. 168–178, mar. 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. Em: SANTOS, B. DE S.; MENESES, M. P. (Eds.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2014.

RODRIGUES LIGEIRO, I.; BRITO, J. E. D. Formação docente para as relações étnico-raciais: o que dizem professores de sociologia do ensino médio? **FORMAÇÃO DOCENTE- Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 13, n. 27, p. 11–26, 15 set. 2021.

SILVA, A. DE O. **Federalismo, Descentralização e Política Social: a política de assistência social nos municípios fluminenses**. Tese (Doutorado)—Rio de Janeiro: Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, A.; PEREIRA, L. P.; ABREU, B. DA C. Neoliberalismo, Educação e Sociologia: o Novo Ensino Médio à Luz da Pedagogia Histórico-crítica. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, p. 79–104, 2022.

SILVA, A.; PRATES, G.; PEREIRA, L. P. O direito à educação no contexto do Novo Ensino Médio. No prelo.

SILVA, I. F.; NETO, H. F. A. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL E A SOCIOLOGIA (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262–283, 20 abr. 2020.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n. 16, p. 20–45, dez. 2006.

WALSH, C. **PENSAMIENTO CRÍTICO Y MATRIZ (DE)COLONIAL: Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2005.

WALSH, C. INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE DO PODER UM PENSAMENTO E POSICIONAMENTO “OUTRO” A PARTIR DA DIFERENÇA COLONIAL. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v. 5, n. 1, p. 6–39, 2019.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.