

Volume V.10, 2026
ISSN: 2594-3707



Recebido em: 03/05/2026
Aprovado em: 10/09/2026
Publicado em: 17/10/2026
e-Location: 588

Editores(as) responsáveis:
Cristiano das Neves Bodart
Bruna Navarone Santos



ARTIGO

O QUE APRENDI PARA PODER ENSINAR UMA SOCIOLOGIA MAIS DECOLONIZADA

WHAT I HAVE LEARNED TO TEACH A MORE DECOLONIZED SOCIOLOGY

Amurabi Oliveira

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

<https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

E-mail: amurabi1986@gmail.com

Resumo

Este artigo reflete sobre o processo sempre incompleto de busca por um ensino e um currículo de Sociologia mais decolonizado, tomando como fio condutor a experiência pessoal do autor. O texto examina as mudanças e permanências nos cursos de Ciências Sociais no Brasil nas últimas duas décadas, considerando impactos como a reintrodução da Sociologia no ensino médio, a implementação de ações afirmativas e a expansão do ensino superior. A partir da experiência docente, discute a necessidade de superar uma suposta contradição entre o ensino dos autores clássicos (europeus, brancos e masculinos) e o compromisso com um currículo antirracista e plural. Conclui que a decolonização do currículo exige não apenas a inclusão de novos autores, mas, sobretudo, a transformação das chaves interpretativas com que lemos os clássicos, um movimento que deve ser consciente, intencional e coletivo.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Decolonização Curricular. Ações Afirmativas. Antirracismo. Clássicos da Sociologia.

Abstract

This article reflects on the always incomplete process of seeking a more decolonized teaching and curriculum in Sociology, using the author's personal experience as a guiding thread. The text examines changes and continuities in Social Sciences courses in Brazil in recent two decades, considering impacts such as the reintroduction of Sociology in high school, the implementation of affirmative action policies, and the expansion of higher education. Based on teaching experience, it discusses the need to overcome an alleged contradiction between teaching classical authors (European, white, and male) and the commitment to an anti-racist and plural curriculum. It concludes that curriculum decolonization requires not only the inclusion of new authors but, above all, the transformation of the interpretative frameworks through which we read the classics, a movement that must be conscious, intentional, and collective.

Keywords: Sociology Education. Curricular Decolonization. Affirmative Action. Antiracism. Classical Sociological Theory.

Introdução

Ensinar sociologia é uma tarefa complexa, que nos remete a desafios teóricos e metodológicos, tanto quando pensamos no ensino dessa ciência na educação básica quanto no ensino superior. Nos últimos anos, muito se tem falado sobre o processo de decolonização dos currículos escolares, reconhecendo-se que esses estão colonizados nos termos que Quijano (2019) pensou a colonialidade do saber. Seguindo as pistas do grupo modernidade/colonialidade, vislumbramos a íntima relação entre modernidade e colonialidade, o que se desdobra também na sociologia, ciência que emerge para explicar o mundo moderno.

Vivemos a era do "pós-tudo", como diria Geertz (2001), referindo-se naquele contexto sobretudo à pós-modernidade e ao pós-estruturalismo. Escrevendo este artigo em 2026, penso no pós-pandemia e no pós-Black Lives Matter no âmbito global, e no pós-ações afirmativas no contexto da educação superior. Esse conjunto de fenômenos certamente contribuíram para moldar a forma como compreendemos hoje o que é ensinar e o que é aprender. No caso das ciências sociais, acrescenta-se ainda o pós-reintrodução da sociologia no ensino médio, assim como o pós-reforma do ensino médio .

Neste artigo-ensaio, busco realizar uma reflexão em torno dessa tentativa sempre incompleta de decolonização do ensino e dos currículos, tomando como fio condutor minha própria experiência pessoal, porém sem me limitar a ela. Interessa-me compreender como fenômenos mais amplos, como o advento das ações afirmativas no ensino superior brasileiro, impactaram (ao menos potencialmente) o ensino das ciências sociais, geraram novas demandas especialmente no ensino superior (graduação e pós-graduação), que por sua vez se reverberam na formação de cientistas sociais, incluindo aí a formação docente.

Compreendo que essas transformações são marcadas por tensionamentos, mas, em alguns momentos, quando observadas, assemelham-se a uma valsa, com passos para frente e para trás, sem sair muito do lugar. Reconheço, portanto, que há rupturas (por exemplo, a mudança no público do ensino superior), mas também continuidades (a persistência de um currículo profundamente eurocêntrico). Para além dessa valsa de rupturas e continuidades, finalizo o texto entrelaçando minhas reflexões teórico-pedagógicas com minha própria biografia, marcada por uma tentativa de produzir um ensino de uma sociologia mais decolonizada, mas que ainda é um projeto incompleto e em movimento.

1 Mudanças nos cursos de Ciências Sociais no Brasil nas últimas décadas

Ingressei no curso de graduação em ciências sociais no início dos anos 2000, em 2003 para ser mais preciso, em um mundo ainda pré-ações afirmativas no ensino superior. Apesar de ser empiricamente observável o predomínio de pessoas brancas na universidade como um todo naquele momento, é importante considerar que as licenciaturas, historicamente, são portas de entrada para muitos daqueles que representam a primeira geração de suas famílias a ingressar no ensino superior (como foi o meu caso). Desse modo, o curso de ciências sociais em minha turma era relativamente heterogêneo em termos de origem social dos estudantes. Tratava-se também de um momento pré-REUNI : a entrada semestral era de apenas vinte estudantes, o currículo bastante amarrado (qualquer uma das teorias do segundo semestre tinha três pré-requisitos), e quatro habilitações no curso, de modo que as turmas finais eram extremamente pequenas. Cheguei a ter colegas que cursaram disciplinas obrigatórias como únicos estudantes matriculados na turma.

Nesse universo tão substancialmente distinto – praticamente inimaginável para meus estudantes –, havia algo que se manteve praticamente inalterado por muito tempo: a forma como lecionamos as ciências sociais. Não me refiro aqui aos recursos pedagógicos disponíveis – as lâminas de projeção viraram peças de museu –, mas principalmente aos autores que selecionamos para ensinar a nossos estudantes e para lhes indicar o que são as ciências sociais. Em grande medida, reproduzimos aquilo que Connell (2012) tem criticado ao indicar que muito do que denominamos de teoria social era apenas o que homens brancos produziam no norte global.

Forçando minhas memórias sobre quais autores li em teoria ao longo de minha trajetória como estudante de ciências sociais, percebo que esse predomínio masculino e branco era dado como algo evidente e naturalizado. É claro que havia algumas autoras em destaque, como Margaret Mead e Ruth Benedict na antropologia, muitas vezes apresentadas como continuadoras do trabalho de Franz Boas, mas era algo insuficiente. No currículo de minha universidade, havia Sociologia Latino-americana, mas apenas para aqueles que cursassem o bacharelado com ênfase em sociologia; para a licenciatura, não, ainda que houvesse duas

disciplinas de antropologia com ênfase na realidade brasileira: antropologia brasileira e etnologia brasileira.

Uma memória muito forte que tenho de meus tempos de estudante é do meu Centro Acadêmico, e onde estudei havia uma bela imagem representando Marx, Malinowski e Maquiavel. A ideia notadamente era representar os “fundadores” de cada ramo das ciências sociais, mas olhando em retrospecto não deixa de chamar a atenção para o fato de serem três homens brancos europeus, o que não tira o valor de suas obras, mas nos faz pensar sobre outras contribuições secularizadas ou esquecidas. Pensemos, por exemplo, no papel pioneiro de Ibn Khaldun (1332-1406) ou Harriet Martineau (1802-1876), ou ainda da contemporânea de Malinowski na antropologia: Maria Czaplicka (1884-1921), ou mesmo em W. E. B. Du Bois (1868-1963) que foi contemporâneo de Weber, além da própria Marianne Weber (1870-1954).

Figura 1 - Centro Acadêmico do curso de ciências sociais da UFCG (2006).



Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Embora esteja partindo de uma experiência particular, é verdade que ela possui certo grau de generalização. Afinal, como demonstra a análise de M. Oliveira (2015), o modelo de ensino de teoria sociológica é praticamente o mesmo replicado em diferentes cursos no Brasil,

havendo grande estabilidade entre os autores clássicos (a tríade Marx, Weber e Durkheim) e maior diversidade entre os autores contemporâneos (com a onipresença de Bourdieu).

Tendo a concordar com Neves (2026) com a ideia de que as ações afirmativas – principalmente as de caráter racial – tiveram um impacto significativo sobre as ciências sociais. Neves destaca ainda como essas transformações recentes impactaram também o mercado editorial, seja por meio de traduções de autores, seja através da reorganização e publicação de autores brasileiros invisibilizados na história das ciências sociais:

Isso se traduz em uma intensa atividade editorial nos últimos anos, com a edição ou reedição de obras icônicas. Assim, por exemplo, obras como *As almas do povo negro*, *O negro da Filadélfia* e *A igreja negra*, de W.E.B. Du Bois (2021; 2023; 2024), vieram a lume pela primeira vez em português. Da mesma forma, vieram a lume: *O marxismo negro*, de Cedric J. Robinson (2023); *Uma história da revolução pan-africana*, de C. L. R James (2023); *Discurso sobre o colonialismo*, de Aimé Césaire (2020); *Escritos políticos*, de Frantz Fanon (2021), o qual teve relançadas novas traduções de *Pele negra, máscaras brancas* e *Os condenados da terra* (Fanon 2020; 2022); *Negro sou: a questão étnico-racial e o Brasil*, coletânea com escritos de Guerreiro Ramos (2023); *Por um feminismo afro-latino-americano*, com textos compilados de Lélia Gonzalez (2020); *Uma história feita por mãos negras*, com textos reunidos de Beatriz Nascimento (2021), entre outras dezenas de livros publicados (Neves, 2026, p. 5).

Pelas datas indicadas, o leitor pode concluir que não tive acesso a tais leituras durante minha formação, ou mesmo durante meus primeiros anos como docente do ensino superior e da educação básica. Em larga medida, o mercado editorial ao qual minha geração teve acesso para se formar e para formar as gerações seguintes era atravessado por esse forte marcador de raça, gênero e origem geográfica. Obviamente, isso não significa que não houvesse crítica a esse modelo desde o período no qual cursei a graduação. Não esqueçamos que a obra *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas* (2005) foi publicada no início dos anos 2000, possuindo forte impacto na popularização do debate do grupo colonialidade/modernidade, ainda que não fosse, naquele momento, uma leitura canônica para estudantes de graduação.

Também concomitante a esse período, temos a consolidação do processo de retorno da sociologia ao currículo escolar. Ainda que ela já viesse sendo reintroduzida paulatinamente em alguns currículos estaduais (Bodart; Azevedo; Tavares, 2020), foi com o parecer CNE/CEB nº 38/2006 e com a lei nº 11.684/2008 que a sociologia conseguiu se firmar no currículo escolar. Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), cuja parte

referente à sociologia foi escrita por Amaury Moraes (USP), Nelson Tomazi (UEL) e Elizabeth Guimarães (UFU).

Havia, portanto, no início dos anos 2000, uma confluência de fatores relevantes ocorrendo no âmbito das ciências sociais: a) reintrodução da sociologia como disciplina escolar; b) advento das ações afirmativas no ensino superior público; c) expansão da rede federal de ensino por meio da criação de novos cursos, campi e universidades. Uma das consequências desse cenário foi a criação de novos cursos de ciências sociais, especialmente licenciaturas, seja em universidades que já possuíam bacharelado (ex: Universidade Federal de Santa Maria - UFSM), seja naquelas relativamente novas que não tinham até então esse curso (ex: Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF), novos campi de universidades que possuíam esse curso em seu campus sede (ex: Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, no campus de Sumé), ou ainda em universidades recém-inauguradas (ex: Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS).

Cabe destacar nesse cenário a abertura de espaço para toda uma nova geração de pesquisadores que encontraram espaço institucional para atuar no âmbito do ensino de sociologia, seja por meio de concursos abertos em Faculdades de Educação para atuarem nas disciplinas de práticas/estágios/laboratórios de ensino em ciências sociais, ou mesmo em departamentos de sociologia/ciências sociais que compreenderam a necessidade de possuírem especialistas em ensino. Muitos desses pesquisadores provinham de uma geração pedagógica distinta de seus ex-professores, tendo sido socializados, em sua formação, já em um cenário no qual a sociologia vinha sendo introduzida nacionalmente, especialmente no caso daqueles graduados após 2006 (ano de publicação do parecer CNE e das OCEM).

No âmbito do plano acadêmico cabe destacar a criação do Grupo de Trabalho de Ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia em 2005, posteriormente em 2009 houve a criação do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB), e apenas em 2012 da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

Estamos diante de um cenário animador: novos públicos e novas audiências. Isso, em princípio, demandaria um novo ensino de sociologia, certo? Uma revolução em nossas escolhas teóricas e pedagógicas. Porém, não foi exatamente isso que aconteceu.

2 Permanências nos cursos de Ciências Sociais no Brasil nas últimas décadas

Como todo bom cientista social sabe, às vezes as mudanças demoram para ocorrer. De fato, aquelas esperadas com as transformações profundas que vinham ocorrendo nas universidades brasileiras ainda caminham a passos lentos. É claro que tem havido sempre reações a tais mudanças, especialmente no que diz respeito às reivindicações teóricas no âmbito da sociologia. Alguns chegam a aventar um possível ataque ou mesmo destruição dos autores clássicos (Oliveira N., 2024; Sell, 2025, 2026), mas, se analisarmos o problema de forma mais empírica, verificaremos que, nos cursos de ciências sociais brasileiros, há mais continuidades do que rupturas.

O já citado trabalho de M. Oliveira (2015) indicava a existência de alguma homogeneidade sobre os autores lidos em teoria social em nossos cursos, ainda que sua abordagem não buscasse tensionar a questão; de fato, seu trabalho acabava por confirmar o predomínio de uma sociologia branca e masculina. Em uma análise mais recente, Carvalho e Klein (2023) visibilizam criticamente esse mesmo fenômeno a partir da análise de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC). Segundo os autores:

Entre os vinte autores mais indicados nos PPCs, a falta de diversidade de raça, gênero e origem era esperada, mas a completa ausência de autoras e de autores não brancos, além do quase completo predomínio de autores europeus e estadunidenses, nos parece séria e digna de maior reflexão: o que dificulta que se movam as estruturas dos currículos, na medida em que está cada vez mais evidente, por meio de publicações diversas, a produção e a relevância da produção de cientistas diversos em grupos sociais? (Carvalho e Klein, 2023, p. 118).

Esse diagnóstico dos autores me faz pensar que temos promessas não cumpridas em torno de uma crescente diversidade nas ciências sociais, ainda temos um ensino de ciências sociais forjado na experiência da branquitude, o que tenho denominado de sociologia *whitestream* (Oliveira A., 2026). Claro que não podemos cair em armadilhas teóricas, pois, como bem alerta Neves (2026), essa crescente diversidade na teoria deve vir acompanhada também de rigor teórico, que possibilite às categorias sociológicas responderem a questões próprias do mundo social, ainda que devamos levantar o questionamento se a manutenção do cânone tem cumprido efetivamente esse papel, se tem procurado desenvolver um diálogo com o mundo social vivido.

Esses tensionamentos não são exclusivos do caso brasileiro, tampouco dos cursos de ciências sociais. Talvez um dos casos mais famosos seja o *Rhodes must Fall* na Universidade do Cabo, na África do Sul, em 2015. Os protestos começaram com o pedido de remoção da estátua de Cecil Rhodes (1853-1902)¹ e se ampliaram para uma ampla discussão sobre o processo de decolonização dos currículos (Newsinger, 2016). O primeiro ato foi mais simples de resolver que o segundo, de modo que ainda é possível questionar em que medida o movimento atingiu seus objetivos.

A reivindicação por um currículo decolonizado, mais diverso e inclusivo, continua no horizonte de demandas (sobretudo estudantis), e sua presença indica algo sobre como os currículos ainda permanecem.

Talvez um dos maiores desafios de minha geração docente – os professores universitários *millennials*² – consista justamente na necessidade de lecionar ciências sociais de forma substancialmente distinta daquela que aprendemos³. A explicação de Alexander (1999) sobre o porquê de termos clássicos nas ciências humanas, mas não nas ciências naturais, passa pela lógica de acúmulo de paradigmas, algo próprio de nossa área. O desafio anunciado para essa geração se vincula a essa lógica acumuladora. É necessário reconhecer que o trabalho de acumularmos paradigmas não se encerrou e que a relevância de aprendermos e ensinarmos autores como Marx, Weber e Durkheim não nos exime de realizar o mesmo esforço com Du Bois, Martineau, Guerreiro Ramos ou González.

Em um nível mais empírico, é possível observar também que as maiores mudanças curriculares tendem a vir da periferia do campo acadêmico, mais do que das instituições centrais. Observando os currículos de universidades como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) ou da Universidade Federal da Integração Latino-

1 Ele foi um colonizador e homem de negócios britânico com forte atuação na África do Sul e forte defensor do racismo científico, sendo responsável por um grande genocídio na região. A estátua estava no campus devido ao fato de que foi doador do terreno que deu origem à universidade. A estatua foi instalada em 1934 e ao menos desde a década de 1950 havia pedidos para sua retirada.

2 Também conhecidos como geração Y, refere-se tendencialmente àqueles nascidos entre o começo da década de 1980 e meados da década de 1990.

3 Nesse sentido cabe destacar a relevância da formação continuada para os professores da educação básica, com destaque aqui para o Profsocio, considerando sua capilaridade nacional e sua potencialidade de ofertar uma formação avançada. Também os mestrados e doutorados acadêmicos, sejam na educação ou nas ciências sociais, também têm um papel relevante aqui, na medida em que esses programas ainda que não tenham como foco oficialmente a formação continuada de docentes de sociologia, acabam por assumir esse papel (Oliveira A., 2022).

Americana (UNILA), podemos ver que é possível formar cientistas sociais a partir de uma nova mirada, diversificando os currículos, mas também mantendo referências clássicas.

3 O que tenho aprendido para ensinar Sociologia em uma perspectiva mais decolonizada

Comecei a lecionar sociologia no ensino médio em 2008, quando a sociologia voltou ao currículo por força de lei. Naquele momento, eu também lecionava sociologia da educação no ensino superior. Olhando em retrospecto como e o que eu lecionava, certamente posso dizer que era uma sociologia bastante tradicional. Não diria que era exclusivamente colonizada, pois fazia também amplo uso de autores brasileiros, especialmente nas aulas de sociologia da educação, mas ainda assim era uma sociologia marcada pelo caráter eurocêntrico.

Como todo jovem docente que passa a enfrentar a sala de aula após a licenciatura, busquei nos livros didáticos um apoio fundamental para minhas aulas, caminhos para pensar uma mediação pedagógica entre meus anos como aluno de teoria sociológica e meus primeiros meses como professor. Nessa direção, é válido observar que os livros didáticos também mudaram muito e, por consequência, as possibilidades de seu uso em sala de aula. Maçaira (2021) delimita a existência de três gerações de livros didáticos de sociologia no Brasil, sendo a terceira aquela que surgiu com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir dos anos 2010. Em meu caso, eu estava em contato direto com a segunda geração de livros didáticos, compreendidos como aqueles surgidos entre os anos de 1980 e o início dos anos 2000. Segundo Maçaira (2021, p. 99):

Os livros didáticos passaram a apresentar mais ilustrações e exercícios, mas ainda tinham como público-alvo, especialmente no caso da Sociologia, tanto estudantes do 2º grau (nova nomenclatura para o ensino secundário, atual ensino médio) quanto aqueles dos primeiros períodos de disciplinas introdutórias do ensino superior. Os livros tinham um tamanho semelhante aos livros não didáticos, na maioria das vezes eram impressos em preto e branco, nem sempre eram acompanhados de um manual do professor; portanto, observam-se indícios de um esforço de didatização do conhecimento sociológico que só irá se complexificar na geração posterior.

Posso afirmar com certa tranquilidade que essa geração de livros didáticos ainda não estava impactada pelos novos debates que emergiam nas ciências sociais brasileiras naquele

momento. É claro que, nas ciências sociais brasileiras, debater a questão racial sempre foi algo central – afinal, o racismo e a escravidão moldaram a sociedade brasileira, transformaram-se em uma linguagem de hierarquização de nossa sociedade e de reprodução das desigualdades, o que também se articula a outros marcadores sociais como classe e gênero. Porém, colocar o debate racial no centro não é o mesmo que colocar os intelectuais não brancos no centro da discussão.

Ao longo desses 18 anos de docência no magistério superior, três dos quais atuei concomitantemente no ensino médio, tive a oportunidade de observar significativas mudanças nos bancos escolares – primeiro na graduação e depois na pós-graduação (onde leciono desde 2013) – e tais mudanças me levaram a repensar também a forma como vinha lecionando sociologia. Em termos sociológicos, podemos pensar aqui a relação entre as mudanças ocorridas nas estruturas sociais e nas estruturas mentais. Afinal, as mudanças na sociedade podem levar a mudanças na forma como percebemos a realidade social, algo já explorado por autores como Durkheim, Mauss, Bourdieu e Elias.

Para além das mudanças do corpo discente, também temos observado (ainda que em passos mais lentos) a mudança no corpo docente das universidades, o que amplia nossas possibilidades de trocas intelectuais. Claro que, no universo competitivo e autocentrado da academia, é necessário se dispor a esses diálogos, estar atento ao que nossos colegas estão escrevendo, ao que estão dispostos a contribuir, a como estão impactando nossos alunos. É necessário descentralizar-se.

Com relação à disciplina de sociologia da educação, algumas mudanças são mais evidentes e mais "fáceis" de serem realizadas. Afinal, o tema das ações afirmativas tornou-se central no debate da sociologia da educação no Brasil, como demonstram alguns balanços recentes (Barbosa e Gandin, 2020). Esse foi um dos primeiros espaços nos quais fui introduzindo paulatinamente autores não brancos centrais nesse debate, com destaque para a antropóloga Nilma Lino Gomes. Essa discussão também me levou a imergir com mais força nos debates sobre educação escolar indígena, bem como sobre a proposição de pedagogias próprias. Cabe destacar aqui a proposta de uma pedagogia vermelha por parte da intelectual indígena Sandy Grande, que realiza essa discussão em diálogo com Paulo Freire.

É importante destacar que a introdução desses debates nos cursos de formação de professores de sociologia é relevante não apenas do ponto de vista teórico, mas também do

ponto de vista pedagógico. Como bem destacam Cigales e Brito (2025, p. 5): “(...) os professores de Sociologia enfrentam dificuldades adicionais em sala de aula, como abordar temas complexos e sensíveis (gênero, raça, desigualdades sociais, política e direitos reprodutivos), bem como lidar com a violência escolar.” Introduzir e destacar tais discussões deve constituir algo central na formação do cientista social de modo geral, e do professor de sociologia de modo particular.

Outra autora que tem se mostrado fundamental em minhas discussões em sala de aula é bell hooks, que há muito tempo possui textos disponíveis em português discutindo questões centrais como o processo de educação de meninos negros (hooks, 2015). Caprara e Machado (2024) evidenciam como a proposta de hooks para a educação implica um engajamento de todos os agentes envolvidos na prática educativa, tanto professores quanto estudantes. Ainda segundo os autores:

[...] sendo resultado de relações patriarcais imperialistas capitalistas supremacistas brancas, a educação escolar não está isenta da produção de mentalidades colonizadas. A relação entre o corpo, os marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero, sexualidade) e o poder fica evidente na construção da teoria educacional de hooks e sua proposta de uma pedagogia engajada. Como forma de transgredir a supremacia branca assimilada pelos agentes escolares, busca-se uma possibilidade de produzir práticas antirracistas no âmbito da sala de aula. (Caprara e Machado, 2024, p. 29)

Este também é um ponto fundamental nas mudanças que tenho vivenciado como docente, e que compreendo serem compartilhadas por outros colegas. Afinal, como produzir um ensino de teoria sociológica antirracista e ainda assim lecionar uma disciplina moldada e assentada majoritariamente na branquitude? Colocando o problema de outra maneira: reconhecemos ao mesmo tempo a relevância do ensino de homens brancos europeus (como a tríade clássica da sociologia) e a necessidade de nos comprometermos com um ensino antirracista. Como conciliar essas duas demandas que parecem tão contraditórias?⁴

Compreendo que a superação dessa (falsa) contradição passa pelo fato de que a almejada decolonização dos currículos não se faz apenas por meio da mudança de autores, mas também por mudanças em nossas chaves interpretativas para lê-los. Decolonizar o currículo passa, por exemplo, pela busca de como os autores que já conhecemos podem contribuir para pensarmos

4 Cabe ressaltar ainda que tem havido uma amplificação do número de trabalhos que se propõem a pensar a relação entre ensino de sociologia e relações étnico-raciais a exemplo dos trabalhos de Machado e Caprara (2024) e Bodart, Moraes e Tavares (2025).

novas questões. Ainda que nos pareça evidente que Du Bois tenha se dedicado com mais afinco à compreensão da racialização da modernidade (Itzigsohn, J., & Brown, 2020) e possa nos trazer chaves mais específicas para compreendermos temas envolvendo racismo e colonialismo, isso não significa que as ferramentas heurísticas produzidas por Marx, Weber e Durkheim não nos possam ser úteis. Decolonizar o currículo implica também decolonizar a forma como nos apropriamos dos clássicos.

No caso de alguns clássicos, como Marx, há uma forte tradição reinterpretativa de sua obra, como a realizada pelos marxistas negros, que inclui o próprio legado de Du Bois, que principalmente a partir de *A Reconstrução Negra* (2026 [1935]) realiza uma guinada em sua produção, compreendendo classe e raça como categorias autônomas, mas interdependentes no capitalismo. Vale destacar que nenhuma teoria consegue ser apenas reproduzida *ipsis litteris* em um outro contexto, sempre há algum processo de acomodação.

Considerando o tempo e as condições objetivas do ensino de sociologia na escola acredito que o mais relevante é apresentar ao estudante a pluralidade das ciências sociais, apontando como que o cânone pode ser dinâmico e diverso. É fundamental apresentar aos estudantes como que a sociologia foi desde seu princípio habitada por mulheres, por pessoas não brancas, por pessoas em diferentes partes do globo, o que não apaga as assimetrias e desigualdades na geopolítica do conhecimento. Apresentar uma maior diversidade de autores é algo que deve ser acompanhado por uma reflexão sobre o porquê de vários deles terem sido esquecidos por um longo tempo, o porquê de termos tão tardiamente traduções de autores como Martineau ou Du Bois.

Observando de forma retrospectiva as mudanças em meus planos de ensino da disciplina de sociologia da educação, compreendo que qualquer transformação na forma como ensinamos sociologia passa por um movimento consciente e intencional de contribuir com alguma mudança em nossa disciplina e na formação de nossos discentes. Certamente não vamos realizar tal feito como o Barão de Münchhausen⁵, saindo do pântano puxando nossos próprios cabelos, pois essa é uma tarefa que só pode ser produzida coletivamente, por meio de trocas com nossos

⁵Karl Friedrich Hieronymus von Münchhausen (1720 – 1797) foi um nobre alemão. Ficou conhecido pelo fato de que suas aventuras serviram de base para a célebre série *As Aventuras do Barão de Münchhausen*, publicadas em 1785, marcadas por serem fantasiosas e exageradas.

colegas e estudantes. No caso de nós – homens brancos cisgêneros –, por meio de uma escuta atenta do outro.

Considerações Finais

Ao longo deste artigo-ensaio, procurei demonstrar que o caminho para um ensino de sociologia mais decolonizado é marcado por um movimento pendular de avanços e recuos, de conquistas e permanências. As últimas décadas foram férteis em transformações estruturais no ensino superior brasileiro – a reintrodução da sociologia no currículo escolar, a implementação de ações afirmativas e a expansão da rede federal – que criaram as condições materiais e simbólicas para repensar quem somos, o que ensinamos e para quem ensinamos.

No entanto, a análise das permanências nos currículos revela que a mudança demográfica e institucional não foi acompanhada, na mesma velocidade, por uma transformação equivalente nas estruturas do pensamento sociológico que herdamos. A persistência de um cânone majoritariamente europeu, branco e masculino evidencia que o processo de decolonização do saber é um campo de disputa aberto, no qual convivem promessas não cumpridas e resistências de diversas ordens.

Não se trata, em absoluto, de destruir os clássicos, de jogar fora a criança e a água do banho. Trabalhos como os de Carvalho e Klein (2023) tendem a nos mostrar que, ao menos por enquanto, tanto a criança quanto a água do banho passam bem, e os impactos das transformações demográficas no ensino superior ainda são reduzidos na forma como temos ensinado sociologia.

A partir da minha experiência docente, argumentei que o principal que aprendi para ensinar sociologia de forma mais decolonizada não se resume à simples substituição ou acréscimo de autores não canônicos. Embora essa inclusão seja necessária e urgente – como demonstra a efervescência editorial recente –, ela não é suficiente. O movimento verdadeiramente decolonizador exige uma atitude epistemológica mais radical: decolonizar as próprias chaves interpretativas com as quais lemos os clássicos, incluindo aqueles que seguem sendo fundamentais para a formação sociológica. Trata-se, portanto, de acumular paradigmas, como sugere Alexander (1999), e não de destruí-los ou ignorá-los.

Por fim, ressalto que esse projeto é coletivo, inacabado e em movimento. Para nós, docentes de uma geração que foi socializada em um modelo tradicional de ensino, a tarefa implica um esforço deliberado de escuta, de abertura ao diálogo com colegas e estudantes, e de humildade para reconhecer os limites de nossa própria formação. A decolonização do currículo de sociologia não é um destino a ser alcançado, mas um horizonte que nos convoca a repensar continuamente nossas práticas, escolhas e compromissos ético-políticos com a formação de um pensamento social verdadeiramente plural, crítico e situado.

Agradecimentos

Agradeço aos revisores desse artigo assim como os financiamentos recebidos por meio das seguintes agências: CNPq, FAPESC, CAPES/Humboldt.

Referências Bibliográficas

ALEXANDER, Jeffrey C. A importância dos clássicos. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p. 23-89.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; GANDIN, Luís Armando. Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, n. 91, p. 1-38, 2020.

BODART, Cristiano; AZEVEDO, Gustavo Cravo; TAVARES, C. S. Ensino de Sociologia: processo de reintrodução no ensino médio brasileiro e os cursos de Ciências Sociais/Sociologia (1984-2008). *Debates em Educação*, v. 12, n. 27, p. 214-235, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006. Dispõe sobre a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/CEB, 2006b.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2008.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006a.

CAPRARA, Bernardo; MACHADO, Lucas Contribuições para uma educação escolar antirracista: bell hooks e a pedagogia engajada. *Retratos da Escola*, v. 18, p. 23-37, 2024.

CARVALHO, Layla Pedreira; KLEIN, Stefan. Contribuições para o ensino de teoria e história da sociologia: reflexões sobre o presente e propostas desde o Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 11, n. 27, p. 103-132, 2023.

CIGALES, Marcelo; BRITO, Geovanna Gabrielle Pereira. Identidades docentes em Sociologia: elementos para uma leitura sociológica. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 13, p. 1-27, 2025.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 27, n. 80, p. 09-20, 2012.

DU BOIS, W. E. B. *Reconstrução Negra*. São Paulo: Boitempo, 2026.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

HOOKS, Bell. Escolarizando homens negros. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, n. 3, p. 677-689, 2015.

ITZIGSOHN, José; BROWN, Karida L. *The sociology of WEB Du Bois: Racialized modernity and the global color line*. New York: New York University Press, 2020.

LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

MAÇAIRA, Julia Polessa. As três gerações de livros didáticos de sociologia no Brasil (1920-2016). *Em Aberto*, v. 34, n. 111, p. 93-111, 2021.

NEWSINGER, John. Why Rhodes must fall. *Race & Class*, v. 58, n. 2, p. 70-78, 2016.

NEVES, Paulo Sérgio. Mudanças de cânones e a busca por novas epistemologias para abordar a questão racial no Brasil: desafios e realidade. *Civitas: revista de Ciências Sociais*, v. 26, n. 1, p. e48251-e48251, 2026.

OLIVEIRA, Márcio. O ensino de teoria sociológica em alguns cursos de Ciências Sociais de universidades públicas brasileiras. *Política & Sociedad*, v. 14, n. 31, p. 87-113, 2015.

OLIVEIRA, Nuno. Canónicos, anticanónicos, e nenhum cânone em absoluto: ir "para além do cânone" ou escrutinar as opções anticanónicas?. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 105, p. 141-158, 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio abierto*, v. 28, n. 1, p. 255-301, 2019.

SELL, Carlos Eduardo. A destruição dos clássicos da sociologia: democratização ou homogeneização?. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 13, p. 1, 2025.

SELL, Carlos Eduardo. O que fazer com os clássicos da sociologia? diagnóstico e prognóstico. *Estudos Avançados*, v. 40, n. 116, p. e40116237, 2026.

WEBER, Silke. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. Campinas: Papirus, 1996.