



Revista Brasileira de Sociologia

ISSN: 2317-8507

ISSN: 2318-0544

Sociedade Brasileira de Sociologia

Maia, João Marcelo Ehlert
Ensinando a partir do Sul: novos diálogos entre a
História da Sociologia e a Teoria Sociológica (introdução)
Revista Brasileira de Sociologia, vol. 11, núm. 27, 2023, Janeiro-Abril, pp. 5-22
Sociedade Brasileira de Sociologia

DOI: <https://doi.org/10.20336/rbs.916>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=595775315001>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UABM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Ensinando a partir do Sul: novos diálogos entre a História da Sociologia e a Teoria Sociológica (introdução)

Teaching from the South: New dialogues between the History of Sociology and the Sociological Theory (introduction)

João Marcelo Ehlert Maia* 

RESUMO

Este texto apresenta o dossiê “Perspectivas não eurocêtricas para o ensino de sociologia”, destacando as seguintes questões: a) a relevância do campo da história da sociologia para a construção da teoria social contemporânea e os limites da historiografia disciplinar eurocêntrica; b) os problemas do ensino de sociologia em graduações, com destaque para o caso brasileiro; c) a necessidade de uma nova política de ensino para a graduação que contribua para a superação do eurocentrismo.**

Palavras-chave: ensino de sociologia, história da sociologia, eurocentrismo.

ABSTRACT

This text presents the special issue “Non-Eurocentric perspectives for the teaching of sociology”, pointing out the following questions: a) the relevance of the history of sociology for current social theory, and the shortcomings of Eurocentric forms of history; b) the problems facing the teaching of sociology in undergraduate level, focusing on the Brazilian case; c) the call for a new politics of teaching in the undergraduate level, which allows for overcoming Eurocentrism.

Keywords: teaching of sociology, history of sociology, eurocentrism.

* Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

Professor associado da FGV CPDOC (Escola de Ciências Sociais), Doutor em Sociologia pelo IUPERJ. joao.maia@fgv.br

** A versão original em inglês deste texto foi traduzida por Aline Cotrim, doutora em História pelo PPHPBC/CPDOC.

O debate sobre colonialismo/colonialidade tem se mostrado cada vez mais forte na sociologia. Embora a crítica ao eurocentrismo não seja algo novo, é notável a quantidade de projetos intelectuais baseados em diferentes formas de pensamento social anticolonial que surgiram nas últimas décadas. A sociologia pós-colonial, a Teoria do Sul, os Discursos Alternativos e a sociologia de-colonial revelaram-se influentes em diferentes áreas da pesquisa e da teoria sociológicas (Alatas, 2006; Connell, 2007; Rodríguez, Boatcă & Costa, 2010; Go, 2016).

No entanto, estes debates não mudaram significativamente as salas de aula, particularmente na graduação, em que a teoria social é introduzida aos estudantes sob a forma de uma história geral da sociologia europeia. O ensino da disciplina continua, assim, a ser um assunto altamente eurocêntrico, com ênfase na apresentação do cânone da disciplina (Maia, 2017).

Este número especial da Revista Brasileira de Sociologia visa delinear alternativas teóricas e práticas para este problema, discutindo uma agenda não-eurocêntrica para o ensino da sociologia a partir de diferentes ângulos e perspectivas. Embora os autores tenham ideias divergentes sobre como abordar alguns problemas específicos, todos acreditamos na reconstrução da história da disciplina de uma forma mais global e democrática. A ideia principal desta discussão coletiva é que uma história não eurocêntrica da sociologia deve ser parte de qualquer estratégia que vise superar os problemas do ensino para alunos de graduação.

Esta introdução geral fornece um quadro teórico para o debate e descreve as principais contribuições de cada artigo. Começo explicando por que o subcampo da história da sociologia (doravante HoS) é relevante para a teoria em sociologia. Na segunda seção, concentro-me no problema do ensino da história da sociologia nas graduações, utilizando exemplos do caso brasileiro para repensar o problema. Concluo apresentando os artigos que estruturam este número e levantando algumas sugestões para uma política de ensino que poderia se beneficiar da colaboração internacional.

A ideia para esta edição especial surgiu do seminário online “History of Sociology: Rethinking Teaching and Research”, organizado por Hon-Fai Chen e Stéphane Dufoix em julho de 2021, que reuniu acadêmicos de diferentes regiões do mundo para uma discussão coletiva sobre as novas perspectivas de ensino e investigação da história da sociologia. Na sessão de encerramento, alguns participantes concordaram que seria interessante publicar uma

amostra das contribuições numa revista do Sul Global – e a Revista Brasileira de Sociologia nos parecia o local perfeito para esta discussão. O Brasil é um dos maiores países do Sul Global e tem uma comunidade sociológica vibrante e diversificada. Embora o recente impulso à internacionalização científica tenha aberto espaço para a colaboração entre sociólogos brasileiros e seus pares de outras regiões (Miskolci & Scalón, 2018), o Norte Global continua a ser a principal referência para a nossa comunidade de estudiosos (Ribeiro, 2018). Por conseguinte, esta é uma oportunidade excelente para que os leitores da Revista Brasileira de Sociologia se envolvam com novas ideias sobre uma sociologia não eurocêntrica.

HoS e teoria social

Por que nos importamos com a HoS? Para muitos que realizam pesquisas sociológicas, é perfeitamente possível recolher e analisar dados, e explicar fenômenos sociais sem ter de citar sociólogos antigos ou teorias sociais produzidas décadas atrás. Por razões há muito discutidas (Alexander, 1987), os estudiosos interessados em teoria social pura estão mais inclinados do que seus colegas de outras áreas a mergulhar em livros e textos antigos para construir os seus argumentos, porém, isto não é exatamente “fazer” história da sociologia de forma sistemática, o que demanda ferramentas historiográficas para avaliar como os textos, conceitos e práticas científicas foram produzidos, difundidos e consumidos em diferentes contextos intelectuais e culturais.

Christian Dayé (2018) listou quatro razões para sustentar a relevância da HoS: a) ela proporciona coesão disciplinar ao moldar a identidade coletiva dos atuais cientistas sociais; b) é uma boa estratégia para ensinar as gerações mais jovens de sociólogos; c) a HoS poderia informar as pesquisas e teorizações atuais; d) poderia nos ajudar a refletir sobre os impactos mais amplos da sociologia em nossa cultura. Quando se trata do terceiro fator, Dayé diferencia entre a “historicização da epistemologia” e a “epistemologização da história”. No primeiro caso, os historiadores lançam luz sobre os contextos históricos que moldaram os conceitos e as teorias utilizadas atualmente, aumentando a reflexividade científica e a sofisticação da análise. No segundo caso, os historiadores explicam como os padrões de

reprodução e transmissão cultural contribuíram para consagrar certos modos de conhecimento ao invés de outros. Ao fazer isso, poder-se-ia proporcionar uma melhor compreensão de como a ciência realmente funciona, melhorando a autoconsciência dos cientistas e gerando mais conhecimento original.

A função “epistemologização da história” é de fato relevante, mas é preciso ampliar seu escopo. Falta à análise de Dayé uma dimensão geopolítica da história global da sociologia. Pesquisas sobre o tema já demonstraram que existem estruturas globais de poder que geraram desigualdades entre centros e periferias em termos de como o conhecimento realmente funciona (Keim, 2010; Heilbron, 2014). Wiebke Keim (2010) demonstrou que um modelo analítico centro-periferia poderia explicar como a distribuição desigual dos recursos materiais e simbólicos contribuiu para uma divisão do trabalho intelectual na qual o que conta como “teoria” depende da legitimação produzida pelas instituições e periódicos concentrados nas metrópoles. Heilbron (2014) analisou como uma divisão tripartite entre centros-semiperiferias-periferias estruturou o fluxo global do conhecimento das ciências sociais após a Segunda Guerra Mundial, delineando os processos históricos que levaram ao cenário descrito por Keim. Portanto, incluir uma dimensão geopolítica na HoS é um passo crucial para explicar como as estruturas e padrões globais moldaram a legitimação do conhecimento atual das ciências sociais.

Muitos historiadores da ciência vêm desafiando a validade desse modelo centro-periferia há décadas (Raj, 2013). O principal argumento deles é que a circulação de práticas e objetos científicos entre diferentes regiões do mundo não é um processo unidirecional das metrópoles/centros para as periferias. Além disso, esses críticos alegam que tal modelo reafirma a abordagem substancialista que coloca a ciência como puramente europeia, como se as antigas áreas colonizadas não tivessem qualquer papel relevante no processo de formação da ciência global.

Alguns teóricos sociais também duvidam da utilidade de variáveis geopolíticas que reificam as identidades espaciais para analisar o potencial de uma teoria pós-colonial que trate das atuais desigualdades globais e modos de dominação que cortam os países e regiões. Por exemplo, Julian Go critica a perspectiva essencialista que está na raiz de muitas “epistemologias do Sul” e propõe um realismo perspectivista que traduz “Sul” não como uma localização espacial, mas como um ponto de vista gerado por posições

relacionais dentro de uma hierarquia global (Go, 2016). Tal ponto de vista não é o mesmo que um privilégio epistêmico que as pessoas do Sul geográfico possam ter em relação às pessoas do Norte global.

Acredito que ambas as críticas são corretas, mas é possível reconhecer as estruturas desiguais da ciência global, levando em conta a dimensão criativa da ciência feita nas periferias. Também faz sentido analisar a história da sociologia no Sul global (ou no chamado Terceiro Mundo) sem pressupor que todos os sociólogos que trabalham nessa vasta região compartilham qualquer tipo de privilégio epistêmico ou mesmo identidade coletiva. É o que Fran Collyer e Stéphane Dufoix recentemente propuseram ao discutir como o conceito de Sul global pode ser integrado aos novos estudos sobre história da sociologia (Collyer & Dufoix, 2022). Acrescento que os desenvolvimentos atuais da história e da sociologia da ciência na América Latina fornecem um caminho para avaliar essa “criatividade periférica”.

Com relação à primeira crítica, muitos historiadores da ciência na América Latina se concentraram em como a ciência periférica desenvolveu formas autônomas de gerar conhecimento mesmo dentro de um contexto de dependência macroestrutural (Kreimer & Vessuri, 2018). Recentemente, Pablo Kreimer (2019) lançou uma coleção de seus trabalhos que explora o conceito de modernidades periféricas para explorar como a ciência é produzida em contextos não hegemônicos. Kreimer afirma que a maioria dos estudos de Ciência, Tecnologia e Sociedade (STS, na sigla em inglês) é realizada no Norte global e geralmente ignora a dimensão geopolítica ou mesmo as configurações espaciais em que os laboratórios estão situados. Ao explorar uma seleção de estudos de casos empíricos de produção de conhecimento na Argentina e na América Latina, Kreimer explica como as dimensões transnacionais baseadas na distribuição desigual de poder e recursos moldam a produção de conhecimento em contextos periféricos. Entretanto, embora ele reconheça que a ciência feita em tais contextos carece do poder regulador que a ciência detém no Norte, Kreimer também destaca as inovações e a criatividade que podem formar as modernidades periféricas. Leandro Medina segue um padrão semelhante, integrando uma abordagem STS com um modelo centro-periferia que lhe permite mapear a formação e disseminação de redes científicas transnacionais que reúnem atores e objetos das metrópoles, que ganham novos significados nos campos intelectuais locais (Medina, 2013). Ao explorar o caso da ciência política

na Argentina, Medina analisa como mesmo dentro de uma estrutura global desigual, agendas e disputas locais podem lançar objetos sociais sob uma nova luz.

No caso da HoS propriamente dita, Fernanda Beigel demonstrou como as redes científicas regionais, estabelecidas nas décadas de 1950 e 1960 no Cone Sul da América Latina, contribuíram para criar centros periféricos de produção de conhecimento no continente, o que gerou teoria social relevante, como a teoria da dependência (Beigel, 2016). Beigel argumenta que esses campos intelectuais periféricos surgiram em uma situação de dependência estrutural global, mas esta condição macro produziu resultados diferentes dependendo das instituições políticas e das disputas e controvérsias locais. Mais recentemente, Clara Ruvituso analisou a recepção das obras de Darcy Ribeiro na Alemanha Ocidental como estudo de caso da circulação da teoria das periferias globais nas metrópoles (Ruvituso, 2021).

Estes poucos exemplos são o ponto de partida para uma nova HoS a partir do Sul, que evite tanto a perspectiva difusionista associada ao modelo centro-periferia como os perigos do essencialismo e do privilégio epistêmico levantados por Go. Esta nova HoS não toma o Sul como um espaço fechado e homogêneo onde intelectuais e cientistas compartilharam a mesma localização epistêmica. Ao contrário, ela considera o Sul como um local privilegiado para explorar a história global da sociologia e suas interconexões, mudando o modelo narrativo usual que repousa sobre uma noção difusionista da circulação da ciência. Por exemplo, poderíamos discutir a teoria da modernização não como uma história de como a sociologia norte-americana foi exportada para a América Latina nos anos 50 e 60, mas sim como um intercâmbio complexo entre cientistas sociais de ambas as regiões, mesmo que este intercâmbio tenha sido marcado por desigualdades e hierarquias. Um bom exemplo desta abordagem pode ser encontrado nos trabalhos de Antônio Brasil Jr, que comparou como sociólogos latino-americanos pós-Segunda Guerra Mundial recriaram os principais dogmas da sociologia do desenvolvimento (Brasil Jr., 2013). Da mesma forma, podemos analisar as sociologias anticoloniais não como criações endógenas que se originaram exclusivamente de pontos de vista subalternos isolados, mas como teorias que emergiram de um vibrante intercâmbio entre centros e periferias. As sociologias latino-americanas sempre se vincularam às tendências do Norte global e reagiram a ele de forma ativa, construindo novas perspectivas

que eventualmente contribuíram para os debates globais. Isso é o que foi chamado de “efeitos periféricos”, conceito que descreve como processos intelectuais podem tomar muitas formas além da simples oposição entre a cópia intelectual ou a pura rejeição de ideias estrangeiras (Maia, 2019).

Esta dimensão geopolítica também poderia ajudar a preencher as lacunas entre o campo de estudos pós-coloniais/decoloniais e a teoria social dominante. Ao ligar a história global da sociologia à circulação dos discursos anticoloniais, essa dimensão evidencia que a sociologia e o pós-colonial não estão isolados um do outro, pois é impossível contar uma história verdadeiramente global da disciplina sem investigar como o conhecimento do Sul global foi produzido e circulado.

Finalmente, esta abordagem poderia nos ajudar a mudar o modo como ensinamos sociologia tanto na graduação como na pós-graduação. Na seção seguinte, discuto brevemente a relevância do ensino para a sociologia hegemônica e como se poderia superar o eurocentrismo explorando novas pedagogias de ensino.

Os dilemas atuais do ensino da sociologia na graduação

A estrutura global de produção de conhecimento nas ciências sociais baseia-se em um conjunto de instituições e práticas que moldam a forma como produzimos, circulamos e consumimos conhecimento. Primeiro, há o papel do inglês como língua científica internacional (Ortiz, 2004; Canagarajah, 2002). Em segundo lugar, os estudiosos enfatizam a importância das revistas acadêmicas e das bases de dados para reunir conhecimentos relevantes e legitimá-los (Beigel & Gallardo, 2021). Também se poderia pensar em algumas práticas, como escrever artigos de pesquisa para as revistas mais prestigiosas do mundo, que seguem normas globais de escrita tidas como necessárias (Canagarajah, 2002; Martín, 2013). Um quarto fator seria a política de tradução, que implica um conjunto de escolhas e enquadramentos que é responsável por apresentar a um público amplo uma seleção daquilo que é considerado relevante no mundo das ciências sociais, e que também expressa as desigualdades globais que estruturam os mercados culturais e linguísticos (Heilbron & Sapiro, 2007). Finalmente, o ensino continua sendo uma prática fundamental para a reprodução deste sistema global de conhecimento. Como

Raewyn Connell (1997) explicou, a própria existência do chamado “cânone” está diretamente ligada às necessidades pedagógicas nas universidades do Norte Global. No entanto, o ensino de sociologia nas graduações continua sendo um tema subestimado, embora a produção brasileira sobre o lugar da disciplina na educação básica seja densa e sofisticada (Handfas & Maçaíra, 2012), oferecendo criativas reflexões sobre como as teorias pós-coloniais podem transformar a prática docente e evitar os perigos de uma história única da sociologia (Oliveira & Eras, 2011)

O ensino é relevante porque é um dos mecanismos que reforçam esta estrutura global ao reproduzir o conhecimento comum para os futuros cientistas sociais, certificando o que é “legítimo” e o que não é. Preparar o programa de uma disciplina, organizar seminários e dar aulas expositivas são elementos-chave nas atividades de todos os sociólogos que trabalham no ensino superior ao redor do mundo, pois, por meio dessas atividades, podem alcançar um vasto público que jamais seria atingido por artigos científicos.

O ensino da teoria social geralmente implica alguma forma de ensino historiográfico. No caso do Brasil, por exemplo, os primeiros contatos de jovens estudantes com a sociologia vêm na forma de história da sociologia do século XIX, com aulas sobre Augusto Comte, Karl Marx, e os impactos da modernidade na formação do conhecimento das ciências sociais. Como mostrou Simone Meucci (2011), os primeiros manuais de sociologia utilizados no país davam grande destaque às teorias sociológicas produzidas na França e nos Estados Unidos, o que certamente produziu efeitos sobre o modo de institucionalização da disciplina entre nós.

Ainda hoje, é comum o foco docente em um grupo de autores considerados “clássicos” (Maia, 2017), sem que isso implique necessariamente discutir o processo de canonização, o que leva a uma narrativa difusionista que coloca a Europa e a América do Norte como os locais originais de onde a sociologia viaja para o resto do mundo. Assim, essa narrativa retrata o Norte global como o local original do conhecimento sociológico e considera a história como a evolução cronológica de ideias e conceitos dentro desse espaço através do tempo.

Esta narrativa historiográfica é tão poderosa que mesmo os sociólogos que desafiam o eurocentrismo podem cair nas mesmas armadilhas. Por exemplo, aqueles que criticam o cânone eurocêntrico podem sugerir a ampliação de seu escopo, incluindo sociólogos não brancos ou mulheres ou intelectuais

do Sul global. Este trabalho é valioso e não deve ser desencorajado, pois a dinâmica do racismo e do sexismo moldou o processo de formação do cânone e impediu que os estudantes conhecessem trabalhos sociológicos brilhantes. No entanto, esta estratégia não resolve todos os problemas do eurocentrismo e tem suas próprias falhas. Em primeiro lugar, porque é uma estratégia que enfrenta limitações óbvias. É impossível construir um programa de estudos com 40 ou 50 sociólogos não-hegemônicos, e não podemos simplesmente jogar fora os sociólogos europeus, porque muitos deles forneceram valiosos conhecimentos e a teorização atual ainda depende de sua notável contribuição. Além disso, qual deveria ser o critério para transformar alguém em um novo clássico? Em segundo lugar, esta estratégia não leva necessariamente os estudantes a questionar o processo de formação do cânone, mas a pedir sua “democratização”, o que não é idêntico a refletir sobre os mecanismos que explicam como certas ideias e pessoas podem ser celebradas ou esquecidas (Baehr, 2002). Considero que a abertura do cânone é relevante, mas questionar o processo de formação dele também é valioso para os sociólogos do futuro. Em terceiro lugar, esta estratégia corre o risco de gerar uma falácia historiográfica. Na luta para descolonizar o currículo, podemos acabar com um “cânone não hegemônico” que replica muitos problemas do antigo cânone eurocêntrico. Por exemplo, pode-se citar o problema de misturar pensadores de diferentes contextos e épocas, que formariam uma espécie de “comunidade de gênios contra-hegemônicos” que estariam fazendo grande sociologia, como se estivessem falando verdades eternas do passado para as pessoas que vivem hoje. A sociologia ensinada fora do curso para os jovens deve ser excitante e nova, mas cabe aos professores apresentar tradições alternativas evitando as armadilhas do anacronismo e as formas eurocêntricas da história.

Essa narrativa eurocêntrica tem outros efeitos, como a reiteração de uma forma de ensino de sociologia que privilegia a leitura de textos e a elaboração de comentários orais ou escritos em torno deles, o que termina por reproduzir um itinerário formativo no qual a pesquisa e as habilidades a ela associadas são trabalhadas apenas em algumas disciplinas específicas de metodologia (Maia e Medeiros, 2019). Não se trata apenas de uma deficiência de formação metodológica, mas de um problema mais amplo que se refere ao modo limitado com que discentes e docentes percebem as possibilidades da sociologia como um ofício.

Então, qual é a alternativa?

Os colaboradores deste volume oferecem perspectivas interessantes para um ensino não eurocêntrico de sociologia, que emergem de um corpo de agendas de pesquisa que ganhou tração nas últimas décadas na International Sociological Association (ISA) (Patel, 2009).

Stéphane Dufoix discute como o eurocentrismo prejudica o ensino da sociologia no próprio Ocidente. Ele se baseia na tese do estudioso malaio Syed Hussein Alatas, que empregou o conceito de “mente cativa” na década de 1970 para examinar como as elites do sudeste asiático importavam estruturas e teorias da Europa e da América do Norte sem se envolverem seriamente com suas próprias realidades locais. Enquanto Alatas acreditava não existir tal coisa como a “mente cativa” no Ocidente, Dufoix propõe uma provocação interessante e afirma que os próprios sociólogos europeus permaneceram “cativos” pelo cânone eurocêntrico, que os livros didáticos replicam. Este artigo está intimamente relacionado à agenda de pesquisa de Dufoix, baseada em uma história global de sociologia que descentraliza a Europa, explora a apropriação regional da “sociologia” na Ásia e traça as conexões entre as tradições sociológicas através do chamado Terceiro Mundo (Dufoix, 2021).

A contribuição de Vishal Jadhav e Sujata Patel para este volume é uma autorreflexão sobre um ambicioso projeto de aprendizagem online intitulado e-PGPathshala, que o governo indiano lançou em 2012, com objetivo de distribuir conteúdo atualizado em mais de 70 áreas para estudantes e professores. Embora muitos estudiosos e professores envolvidos compartilhassem uma crítica às estruturas nacionalistas e estivessem abertos a novas estratégias, o projeto não conseguiu mudar o currículo em todo o país, e os autores usam este caso para refletir sobre a resiliência do eurocentrismo nas práticas de ensino no Sul global. Essa contribuição é apenas um breve, mas relevante, exemplo de uma agenda consistente de pesquisa focada na exploração dos vínculos entre colonialismo e sociologia (Patel, 2021). Patel é uma conhecida participante do debate atual sobre como produzir uma sociologia verdadeiramente pós-colonial que reconheça as diferentes histórias moldadas pelo colonialismo em todo o Sul (Patel, 2022), ao passo que a agenda de Jadhav combina sociologia política e sociologia do desenvolvimento na Índia (Moore & Jadhav, 2006; Jadhav, 2019). A análise que ambos apresentam do caso indiano é altamente relevante para os leitores

da RBS, uma vez que fornece um bom exemplo do potencial e das deficiências de uma iniciativa de ensino vinda de um país relevante do Sul global.

O artigo de Amurabi Oliveira é um exemplo prático de como explorar perspectivas não eurocêntricas para o ensino da sociologia clássica. Oliveira tem um consistente investimento em estudos no campo da sociologia da educação, como evidencia sua produção (Oliveira & Ferreira da Silva, 2016; Oliveira, 2011), e tem se voltado especificamente para novas estratégias de ensino que permitam um rejuvenescimento da disciplina. Nesta contribuição, Oliveira analisa o caso do pensador tunisiano Ibn Khaldun (1332-1406) como um possível integrante de um cânone alternativo, seguindo discussões atuais sobre a necessidade de inventariarmos diferentes “pais fundadores” para uma disciplina que nunca foi apenas europeia. Oliveira explora tanto os conceitos principais do autor, como as possibilidades de diálogo com as formas de ensino da teoria clássica no Brasil.

Finalmente, Layla Pedreira de Carvalho e Stefan Klein oferecem uma instigante análise empírica da estrutura curricular de cursos de graduação em Ciências Sociais no Brasil. Após analisarem um *corpus* formado pelas ementas de Sociologia nos projetos político-pedagógicos desses cursos, os autores concluem que o eurocentrismo ainda marca a forma como a história e a teoria da sociologia têm sido ensinadas, com o predomínio de autores europeus nas bibliografias. Os autores refletem então sobre como poderíamos superar essa limitação, dialogando com teorias recentes no campo sociológico crítico ao eurocentrismo. Klein recentemente editou, juntamente com Manuela Boatcã, um dossiê em *Sociedade e Estado* sobre teorias sociológicas não-hegemônicas (Klein & Boatcã, 2022), e Layla Carvalho tem consistente produção sobre feminismo negro, interseccionalidade e políticas públicas (Carvalho, 2021), além de ter sido uma das autoras de estudo sobre a inserção das mulheres nos eventos e nas publicações na área de Ciência Política no Brasil (Marques & Carvalho, 2020).

Por uma nova política de Ensino

Esperamos que esta edição especial contribua positivamente para uma discussão sobre uma nova política de ensino. Por “política de ensino”, refiro-me a um conjunto coerente de práticas e discursos que fornecem uma nova estrutura para o ensino da teoria social e da HoS no ensino superior,

que supere as narrativas eurocêntricas e explore novas estratégias de aprendizagem, evitando a fetichização do “cânone”.

Esta nova política de ensino está ligada aos recentes desenvolvimentos na educação superior brasileira promovidos pela longa luta dos movimentos negros e indígenas (Gomes, 2012; Pereira, Maia & Lima, 2020; Borges & Bernardino-Costa, 2022), que resultou nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. O apelo à inclusão das histórias negras e indígenas no currículo levou a iniciativas amplas, que vão da construção de novas práticas de produção de conhecimento no interior dos espaços universitários (Roza, 2022) até mesmo ao lançamento de novos cursos de graduação que vinculam a academia e as comunidades tradicionais (Oliveira, Parente & Domingues, 2017).

Entretanto, os sociólogos poderiam fazer mais a respeito, particularmente os docentes responsáveis pelo ensino da teoria social e da história da disciplina, que continuam sendo baseadas em narrativas altamente eurocêntricas (Maia, 2017). Abaixo relaciono algumas táticas pedagógicas que podem ajudar a lidar com esse problema, inspiradas pela discussão apresentada nesta edição especial e por esses desenvolvimentos recentes que estão acontecendo no Brasil contemporâneo.

Uma primeira tática é escolher textos e promover discussões que descentralizem o cânone clássico e estimulem os estudantes a pensar sobre os processos históricos de formação do cânone. Farid Alatas e Vineeta Sinha (2001) forneceram um exemplo muito bom desta tática ao analisarem suas experiências no ensino de sociologia clássica para estudantes universitários da Universidade Nacional de Cingapura. Ao invés de se livrarem da santíssima trindade formada por Marx, Weber e Durkheim, eles desafiaram conceitos e hipóteses eurocêntricas que surgiram em seus escritos, tais como a ligação entre o protestantismo e a racionalização econômica. Esta tática nos permite manter um grupo central de pensadores enquanto questionamos as leituras hegemônicas sobre eles apresentando perspectivas alternativas sobre suas ideias.

Uma segunda tática é trabalhar com uma história entrelaçada de teorias sociológicas. Como sabemos, o fascínio das “tradições nacionais” é poderoso e muitos professores reproduzem a ideia de que as teorias e conceitos refletem realidades nacionais fechadas. No caso do Brasil, a sociologia brasileira é geralmente ensinada em cursos específicos que trazem uma descrição geográfica em seu título, e os estudantes não necessariamente

relacionam seu conteúdo a discussões mais amplas de teoria social. No entanto, poderíamos fazer diferente. Por exemplo, poderíamos discutir teorias de modernização, um tema quente nos anos 50 e 60, explorando como os sociólogos latino-americanos recriaram teorias norte-americanas através de um intercâmbio não igualitário, mas ainda assim transnacional. Isso implicaria discutir Talcott Parsons ao lado de Gino Germani e Florestan Fernandes. Poderíamos também decentralizar a história das teorias da interseccionalidade, apresentando o caso de Lélia González, que estava experimentando os argumentos interseccionais antes de o conceito decolar na academia norte-americana.

Finalmente, uma terceira tática implica fornecer uma contextualização historiográfica enquanto analisamos sociólogos e conceitos. Esta contextualização não se restringe a informações biográficas sobre os autores, mas deve nos levar a fazer boas perguntas sobre o cânone e a disciplina, tais como: a) Por meio de que processos uma coleção de escritos se torna um clássico? b) Quais autores, tradições e conceitos foram esquecidos/abandonados/apagados? Estas perguntas exigem que os professores estimulem uma consciência historiográfica nos alunos em vez de simplesmente empurrarem muitas informações sobre a vida e as obras de grandes homens. Mais uma vez, nosso subcampo de HoS tem muitos trabalhos interessantes sobre estes problemas científicos (Baehr, 2002; Dayé, 2018).

Obviamente, para tudo isso funcionar, um conjunto de transformações mais amplas no mercado editorial precisa ser promovido. Se as traduções foram centrais na construção do campo das ciências sociais brasileiras em contexto autoritário (Nóbrega, 2021), trazendo a um público crescente a produção crítica de ponta na sociologia do pós-guerra, iniciativas recentes nesse campo podem ser decisivas para fornecer aos professores e discentes novas ferramentas de aprendizado. Penso, por exemplo, no esforço de tradução de pensadoras clássicas feministas feito por Fernanda Alcântara em seu blog (<https://fernandahcaltantara.blogspot.com/>), na obra editada por Verônica Daflon e Bila Sorj (2021) sobre as clássicas do pensamento social e na recente coletânea organizada por Celso Castro com cientistas sociais “além do cânone” (Castro, 2022).

A sociologia brasileira tem muito a oferecer a esta nova política de ensino. Nossa disciplina está enraizada na maioria das instituições de ensino superior e tem se beneficiado muito com a democratização das graduações.

Estudantes e professores têm experimentado novos tópicos e abordagens, e o impulso para a internacionalização abriu espaço para a colaboração com acadêmicos e comunidades acadêmicas de outros países que enfrentam dilemas semelhantes. As perspectivas para o ensino da sociologia são promissoras, e esperamos que esta edição especial traga mais interesse a esta tendência emergente.

Referências

- Alatas, Syed F. (2006). *Alternative discourses in Asian social science: responses to Eurocentrism*. Sage.
- Alatas, Syed F. & Sinha, Vineeta. (2001). Teaching classical sociological theory in Singapore: the context of Eurocentrism. *Teaching Sociology*, 29(3), 316-331. <https://doi.org/10.2307/1319190>
- Alexander, Jeffrey. (1987). The centrality of the classics. In A. Giddens & J. Turner (org.), *Social theory today* (pp. 11-57). Stanford University Press.
- Baehr, Peter. (2002). *Founders, classics, canon: modern disputes over the origins and appraisal of sociology's heritage*. Transaction.
- Beigel, Fernanda. (2016), Introduction. In F. Beigel (ed.), *The politics of academic autonomy in Latin America* (p.1-28). Routledge.
- Beigel, Fernanda, & Gallardo, Osvaldo. (2021). Productividad, bibliodiversidad y bilingüismo en un corpus completo de producciones científicas. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 16(46), 41-71.
- Borges, A., & Bernardino-Costa, J. (2022). DessenhORIZAR a universidade: 10 anos da lei 12.711, ação afirmativa e outras experiências. *Mana*, 28(3), e2830400. <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0400> <https://doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0400>
- Brasil Jr, Antonio. (2013). The reinvention of the sociology of modernization: Luiz Costa Pinto and Florestan Fernandes (1950-1970). *Trabalho, Educação e Saúde*, 11(1), 229-249. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100013>
- Canagarajah, A. Suresh. (2002). *A geopolitics of academic writing*. University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt5hj6c>
- Carvalho, Layla P. (2021). *Políticas públicas, transversalidade de gênero e interseccionalidades*. Ed. da Autora.
- Castro, Celso (org.). (2022). *Além do cânone: para ampliar e diversificar as ciências sociais*. FGV.
- Collyer, Fran, & Dufoix, Stéphane. (2022). Rethinking the epistemic compass. *Revue d'histoire des sciences humaines*, 41. <https://doi.org/10.4000/rhsh.7411>
- Connell, Raewyn. (2007), *Southern Theory: the global dynamics of knowledge in social sciences*. Polity Press.
- Connell, Raewyn. (1997). Why is classical theory classical? *American journal of sociology*, 102(6), 1511-1557. <https://doi.org/10.1086/231125>

- Daflon, Verônica, & Sorj, Bila. (2021). *Clássicas do pensamento social: mulheres e feminismos no século XIX*. Rosa dos Tempos.
- Dayé, Christian. (2018). A systematic view on the use of History for current debates in Sociology, and on the potential and problems of a historical Epistemology of Sociology. *The American Sociologist*, 49(4), 520-547. <https://doi.org/10.1007/s12108-018-9385-1>
- Dufoix, Stéphane. (2021). Under Western eyes? Elements for a transnational and international history of sociology in Asia (1960s–1980s). *Journal of Historical Sociology*, 34(1), 55-74. <https://doi.org/10.1111/johs.12319>
- Go, Julian. (2016). Globalizing sociology, turning south. Perspectival realism and the southern standpoint. *Sociologica*, 10(2), 1-41. <https://doi.org/10.2383/85279>
- Gomes, Nilma L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Handfas, Anita, & Maçaira, Julia P. (2012). O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. *BIB-Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais*, (74), 43-59.
- Heilbron, Johan. (2014). The social sciences as an emerging global field. *Current sociology*, 62(5), 685-703. <https://doi.org/10.1177/0011392113499739>
- Heilbron, Johan, & Sapiro, Gisèle. (2007). Outline for a sociology of translation. In M. Wolf; A. Fukari (org.), *Constructing a sociology of translation* (pp. 93-107). John Benjamins.
- Jadhav, Vishal. (2019). Social justice, inequalities and democracy in India. Issues and challenges. In M. Abrams (ed.), *Toward a more just world: Sociology and social justice in the XXI century* (p. 48-68). Sage.
- Keim, Wiebke. (2010). Pour un modèle centre-périphérie dans les sciences sociales. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 570-598.
- Klein, Stefan, & Boatcă, Manuela. (2022). Lendo a teoria sociológica a contrapelo. *Sociedade e Estado*, 37, 751-755. <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-202237030001>
- Kreimer, Pablo (2019). *Science and society in Latin America: peripheral modernities*. Routledge.
- Kreimer, Pablo, & Vessuri, Hebe. (2018). Latin American science, technology, and society: A historical and reflexive approach. *Tapuya: Latin American Science, Technology and Society*, 1(1), 17-37. <https://doi.org/10.1080/25729861.2017.1368622>

- Maia, João Marcelo E. (2019). Costa Pinto em dois tempos: os efeitos periféricos na circulação de ideias. *Tempo Social*, 31, 173-198.
- Maia, João Marcelo E. (2017). Muito além do cânone: como introduzir a Sociologia na graduação em Ciências Sociais. In: Helena Bomeny; Carlos Benedito Martins. (org.), *Ensino de Sociologia na graduação: perspectivas e desafios* (1. ed., v. 1, pp. 129-144). Anablume.
- Maia, João Marcelo E., & Medeiros, Jimmy. (2019). Como ensinar pesquisa? A experiencia da disciplina O Mundo das Ciências Sociais. In J. Maia et al. (org.), *Como você ensina? Educação e inovação no ensino de história e de ciencias sociais* (pp. 9-23). FGV.
- Marques, Danusa, & Carvalho, Layla P. (2020). As mulheres nos eventos e nas publicações da área de Ciência Política no Brasil. In F. Biroli et al. (org.). *Mulheres, poder e ciência política*. (pp. 301-324). UNICAMP.
- Martín, Eloísa. (2013). (Re)producción de desigualdades y (re) producción de conocimiento: la presencia latinoamericana en la publicación académica internacional en ciencias sociales [Working Paper n. 59, desiguALdades.net]. <https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/19869/59-WP-Martin-Online.pdf>
- Medina, Leandro R. (2013). *Centers and peripheries in knowledge production*. Routledge.
- Meucci, Simone. (2001). Os primeiros manuais didáticos de sociologia no Brasil. *Estudos de Sociologia*, 6(10), 121-158.
- Pereira, Amílcar A., Maia, Jorge L., & Lima, Thayara C. S. D. (2020). Os “rolês” do movimento negro brasileiro na atualidade, nas “pegadas” da educação. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* (75), 162-183. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v1i75p162-183>
- Miskolci, Ricardo, & Scalón, Celi. (2018). Internacionalização: balanço e desafios para a sociologia brasileira. *Revista Brasileira de Sociologia*, 6(13), 122-135. <https://doi.org/10.20336/rbs.261>
- Moore, Mick, & Jadhav, Vishal. (2006). The politics and bureaucraties of rural public works: Maharashtra's employment guaranteed scheme. *The Journal of Development Studies*, 42(8), 1271-1300. <https://doi.org/10.1080/00220380600930598>
- Nóbrega, Leonardo. (2021). A tradução de livros de ciências sociais no Brasil: Uma análise das publicações da Zahar Editores (1957-1984). *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 36(107), e3610710. <https://doi.org/10.1590/3610710/2021>
- Oliveira, Amurabi, & Eras, Lígia W. (2011). Por um ensino de sociologia descolonizado. *Revista de Estudos AntiUtilitaristas e PósColoniais*, 1(1), 116-126.

- Oliveira, Amurabi, & Ferreira da Silva, Camila. (2016). A sociologia e os sociólogos da educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 31, e319108. <https://doi.org/10.17666/319108/2016>
- Oliveira, Assis D. C., Parente, Francilene D. A., & Domingues, William C. L. (2017). Pedagogia da alternância e(m) etnodesenvolvimento: realidade e desafios. *Educação & Realidade*, 42, 1545-1565.
- Ortiz, Renato. (2004). As ciências sociais e o inglês. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 19(54), 5-22. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000100001>
- Patel, Sujata. (2022). Colonialism and Its Knowledges. In *The Palgrave Handbook of the History of Human Sciences* (pp. 1-24). Singapore: Springer Singapore.
- Patel, Sujata. (2021). Sociology's encounter with the decolonial: the problematique of indigenous vs that of coloniality, extraversion and colonial modernity. *Current Sociology*, 69(3), 372-388. <https://doi.org/10.1177/0011392120931143>
- Patel, Sujata. (ed). (2009). *The ISA handbook of diverse sociological tradition*. Sage.
- Raj, Kapil. (2013). Beyond postcolonialism ... and postpositivism: circulation and the global history of science. *Isis*, 104(2), 337-347. <https://doi.org/10.1086/670951>
- Ribeiro, Matheus A. P. (2018). *As expressões da divisão internacional do trabalho intelectual em revistas internacionais de teoria social* [Dissertação de Mestrado em Sociologia, Universidade de Brasília]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32138>
- Ruvituso, Clara. (2021). Brazilian social theory in circulation: analyzing the German translation of Darcy Ribeiro by Suhrkamp. *Serendipities*, 6(1), 21-38. <https://doi.org/10.7146/serendipities.v6i1.128381>
- Rodríguez, Encarnación, Boatcă, Manuela, & Costa, Sérgio. (2010). *Decolonizing European Sociology: transdisciplinary approaches*. Ashgate.
- Roza, Isis S. (2022). Intelectuais negras e negros partícipes de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros: práticas e produções teóricas. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 35(77), 478-494. <https://doi.org/10.1590/S2178-149420220308>

Recebido: 2 fev. 2023.

Aceito: 10 mar. 2023.



Licenciado sob uma [Licença Creative Commons Attribution 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)