



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

NATÁLIA DE OLIVEIRA DE LIMA

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS COLONIALIDADES E
DA DIFERENÇA COLONIAL NAS DIRETRIZES PARA O
ENSINO DE SOCIOLOGIA/ CIÊNCIAS SOCIAIS NO NÍVEL
MÉDIO/ SECUNDÁRIO DAS ESCOLAS DE ARGENTINA,
BRASIL E VENEZUELA A PARTIR DO INÍCIO DO SÉCULO
21**

FLORIANÓPOLIS
2019

Natália de Oliveira de Lima

**UMA INVESTIGAÇÃO ACERCA DAS COLONIALIDADES E DA
DIFERENÇA COLONIAL NAS DIRETRIZES PARA O ENSINO DE
SOCIOLOGIA/ CIÊNCIAS SOCIAIS NO NÍVEL MÉDIO/ SECUNDÁRIO
DAS ESCOLAS DE ARGENTINA, BRASIL E VENEZUELA A PARTIR
DO INÍCIO DO SÉCULO 21**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestra em Sociologia Política.

Orientadora: Dr.^a Elizabeth Farias da Silva.

Florianópolis

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lima, Natália de Oliveira de
Uma investigação acerca das colonialidades e da diferença
colonial nas diretrizes para o ensino de sociologia/
ciências sociais no nível médio/ secundário das escolas de
Argentina, Brasil e Venezuela a partir do início do século
21 / Natália de Oliveira de Lima ; orientadora, Elizabeth
Farias da Silva, 2018.
124 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Colonialidade. 3. Diferença
colonial. 4. Ensino de Sociologia / Ciências Sociais. 5.
Argentina, Brasil e Venezuela. I. Silva, Elizabeth Farias
da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa
de Pós-Graduação em Sociologia Política. III. Título.

Natália de Oliveira de Lima

Uma investigação acerca das colonialidades e da diferença colonial nas diretrizes para o ensino de sociologia/ ciências sociais no nível médio/ secundário das escolas de argentina, brasil e venezuela a partir do início do século 21

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Farias da Silva (presidente)

Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Mamadú Djaló

Universidade Lusófona de Guiné

Prof^ª. Dr^ª. Adriane Nopes

Universidade Federal de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestra em Sociologia Política.

Prof. Dr. Ernesto Seidl

Coordenador do Programa

Prof. Dr^ª. Elizabeth Farias da Silva

Orientadora

Florianópolis, 26 de agosto de 2019.

à Maria Dalva e Josué, meus alicerces e portos seguros.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe, Maria Dalva, e meu pai, Josué, pelo apoio incondicional, para além do material, e por acreditarem e reafirmarem meu potencial quando nem eu acreditei. E ao meu irmão, Nattan, com quem compartilho minhas memórias, agonias, e que também me apoia de diversas maneiras.

Sou grata, também, à Professora Elizabeth Farias da Silva que, além de incentivar meu percurso, acompanhou e orientou grande parte desta trajetória acadêmica, aceitando e respeitando minhas peculiaridades, auxiliando em minhas dificuldades e na elaboração de minhas reflexões.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, por receberem minha proposta de pesquisa. E ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de pesquisa fornecida.

Aos colegas do grupo de pesquisa “Projetos Globais e o estranho. Situações locais e o diverso”.

À equipe administrativa da UFSC e do PPGSP, e em especial Albertina, que auxilia todas e todos com os trâmites burocráticos e sempre me atendeu de prontidão e bom grado.

A todas as pessoas que me acompanharam direta e indiretamente ao longo deste mestrado, oferecendo escuta, conselhos e suas importantes companhias. Às/aos colegas de curso, e às amigas e amigos da vida.

RESUMO

Pressupondo a colonialidade e a diferença colonial, esta dissertação teve por objetivo explicar e interpretar as diretrizes curriculares nacionais, do início do século 21, para o ensino de Sociologia e Ciências Sociais no ensino Médio/ Secundário das escolas de Argentina, Brasil e Venezuela, efetuando, para tal, a análise de conteúdo destes documentos. Tendo em vista, portanto, o pressuposto da pesquisa, procurou-se operacionalizar a relação entre a dita Modernidade e as diferenças coloniais, a partir da qual a Sociologia e as Ciências Sociais insurgem enquanto área de conhecimento. As diferenças coloniais são praticadas e perpetuadas pelas colonialidades (do saber e do poder) e representam a classificação do planeta no imaginário colonial moderno, transformando as diferenças em valores. Ainda, considerando o espaço escolar como um dos pontos-chave na discussão, foi problematizada a questão da educação nacional em sua correlação com o Estado-nação e, logo, com a chamada Modernidade, trazendo à tona, também, as discussões acerca dos currículos. Neste sentido, caracterizar e cotejar as diretrizes educacionais nacionais dos respectivos países, possibilitou verificar a diferença colonial de cada ensino e analisar de que maneira este imaginário e as representações por ele suscitadas são/foram questionadas, reproduzidas e/ou ressignificadas nestas diretrizes; além disso, permitiu verificar a forma como os saberes aparecem nas diretrizes para serem repassados às/aos estudantes das escolas de cada país.

PALAVRAS-CHAVE

1. Colonialidade 2. Diferença colonial 3. Ensino de Sociologia/Ciências Sociais 4. Diretrizes curriculares educacionais 5. Argentina, Brasil e Venezuela

RESUMEN

En el marco de la colonialidad y la diferencia colonial, esta disertación tuvo por objetivo explicar e interpretar los diseños curriculares nacionales, de principios del siglo 21, para la enseñanza de Sociología y Ciencias Sociales en la enseñanza media/secundaria de las escuelas de Argentina, Brasil y Venezuela, efectuando para ello, el análisis de contenido de estos documentos. Por lo tanto, teniendo en vista el presupuesto de la investigación, se buscó operacionalizar la relación entre la dicha Modernidad y las diferencias coloniales, a partir de la cual la Sociología y las Ciencias Sociales insurren como área de conocimiento. Las diferencias coloniales son practicadas y perpetuadas por las colonialidades (del saber y del poder) y representan la clasificación del planeta en el imaginario colonial moderno, transformando las diferencias en valores. En vista de lo espacio escolar como uno de los puntos clave en la discusión, fue problematizada la cuestión de la educación nacional en su correlación con el Estado-nación y, luego, con la llamada Modernidad, trayendo a la luz, también, las discusiones sobre los currículos. En este sentido, caracterizar y cotejar los diseños educativos nacionales de los respectivos países, posibilitó verificar la diferencia colonial de cada enseñanza y analizar de qué manera este imaginario y las representaciones por él suscitadas son/fueron cuestionadas, reproducidas y/o resignificadas en estos diseños; además, permitió verificar la forma en que los saberes aparecen en los diseños para ser repasados a los estudiantes de las escuelas de cada país.

PALABRAS CLAVE

1. Colonialidad 2. Diferencia colonial. 3. Enseñanza de Sociología/Ciencias Sociales. 4. Diseños curriculares educativos. 5. Argentina, Brasil e Venezuela.

ABSTRACT

Assuming coloniality and colonial differences, this dissertation aimed to explain and interpret the national curriculum guidelines of the early 21st century for the teaching of sociology and social sciences in the high school / secondary schools of Argentina, Brazil and Venezuela, analyzing, for this purpose, the content of these documents. Considering, therefore, the research assumptions, we tried to operationalize the relationship between the so-called Modernity and the colonial differences, from which Sociology and Social Sciences emerged as an area of knowledge. Colonial differences are practiced and perpetuated by colonialities (of knowledge and power) and represent the classification of the planet in the modern colonial imagination, transforming the differences into values. Still, considering the school space as one of the key points in the discussion, the issue of national education was problematized in its correlation with the nation state and, thus, with the so-called Modernity, also bringing up discussions about the curricula. In this sense, characterizing and comparing the national educational guidelines of the respective countries made it possible to verify the colonial differences of each teaching and to analyze how this imaginary and the representations it raises are / have been questioned, reproduced and / or re-signified in these guidelines; In addition, it allowed us to verify how knowledge appears in the guidelines to be passed on to students in schools in each country.

KEYWORDS

1. Coloniality 2. Colonial Difference 3. Teaching Sociology / Social Sciences 4. Educational Curriculum Guidelines 5. Argentina, Brazil e Venezuela

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OED – Oxford English Dictionary

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LEN – Lei de Educação Nacional

NAP – Nucleos de Aprendizajes Prioritarios

CFCyE – Consejo Federal de Cultura y Educación

MEC – Ministério da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

SNE – Sistema Nacional de Educação

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais +

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LOE – Ley Orgánica de Educación

CRBV – Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

CNB – Currículo Nacional Bolivariano (ou Diseño Curricular del Sistema educativo Bolivariano)

CLB – Currículo Liceos Bolivarianos (ou Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. MODERNIDADE/COLONIALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS	15
1.1 América (Latina)	20
1.2 Eurocentrismo enquanto racionalidade, imaginário e discurso	24
1.3 Colonialidade(s); Diferença Colonial e Pensamento Liminar	26
1.4 Ciências Sociais e Sociologia: constituição, propagação, reputação ambivalente	33
2. A EDUCAÇÃO NACIONAL ENQUANTO QUESTÃO	37
2.1 A questão da escola	38
2.2 A questão da cidadania	40
2.3 O currículo e documentos educacionais	43
3. ENSINO EM CADA PAÍS	47
3.1 Argentina	47
3.2 Brasil	63
3.3 Venezuela	83
4. METODOLOGIA	99
5. CONSIDERAÇÕES	105
5.1 Iniciais	105
5.2 Finais	115
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe explorar os documentos oficiais de orientação nacional de Argentina (*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*, 2011), Brasil (Orientações Curriculares Nacionais, 2006) e Venezuela (*Currículo Nacional Bolivariano – Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*, 2007 e *Liceos Bolivarianos – Currículo*, 2007), nos quais são propostos os conteúdos – ou parâmetros – mínimos para os currículos das disciplinas de Sociologia e Ciências Sociais (*Ciencias Sociales*) no ensino médio/educação secundária das escolas dos respectivos países. Neste intento, procurou-se observar em que medida as amarras eurocêntricas e coloniais – denominadas colonialidades – se manifestavam, assim como se algumas destas amarras apresentavam-se, digamos, mais “frouxas” ou “desatadas”, conseqüentemente permitindo/possibilitando o reconhecimento da “diferença colonial” e/ou a manifestação de um “pensamento liminar”.

É necessário reconhecer, já de princípio, que o percurso dos conteúdos propostos em documentos como estes até a sua “realização” nas salas de aulas é grande, e seus desdobramentos diversos e dos mais variados, perpassando as orientações estaduais/ provinciais, o projeto político pedagógico da escola e a ementa da/do professor/a... De qualquer forma, é importante reconhecer, também, que os primeiros, os documentos de orientação nacional, dão a base sobre quais são os conteúdos mínimos considerados elementares para compor a educação nacional.

Neste sentido, mais do que afirmar que estes documentos indicam a realização e os desdobramentos do ensino de Sociologia e Ciências Sociais nas escolas, afirma-se que eles indicam pretensões governamentais, e estão diretamente relacionados à relações de poder. Ao longo das análises, em diversos momentos, a predileção por uma visão de mundo e/ou um *lócus* de enunciação específico são explícitas, e, logo, comentadas. Em outros momentos, perspectivas que são consideradas diferentes, ou até contraditórias, mesclam-se e são igualmente comentadas. Assim, ao perceber situações em que a proposição é ambivalente, ou não evidente, foi necessário comentar retoricamente que o desdobramento e o posicionamento em relação àquele conteúdo dependerá da/do professor/a.

A educação nacional, por sua vez, é associada diretamente ao “projeto de nação” almejado pelo Governo Federal, e por este motivo, foi um ponto chave desta pesquisa. Medidas como o estabelecimento de um currículo mínimo comum a todas/os, para ser oferecido em todas as escolas do território nacional, além de propor-se a equalizar oportunidades, também podem ser vistos como um dispositivo de controle a partir do qual alguns conhecimentos são considerados mais legítimos e

verdadeiros, enquanto outros são invisibilizados e/ou desconsiderados. Assim, são interessantes meios de constatação de quais ou que tipo de informações são priorizadas pelos Estados-nação em questão, e também de como estabelecem as relações para/com os conhecimentos produzidos pela humanidade.

A escolha dos países se deu por, além de o Brasil ser o país de onde falo, Argentina e Venezuela, também apresentarem documentos similares com denominação de orientações/diretrizes nacionais, com conteúdos mínimos para serem oferecidos nas escolas de toda a nação. Assim, ao pressupor a diferença colonial e, tendo em vista que todos localizam-se na dita América Latina, a análise do currículo destes países torna-se interessante já que, como exemplos de antigas colônias que hoje são Estados-nação independentes, poder-se-iam estar, ainda, submetidos a tal diferença.

Por outro lado, o reconhecimento da diferença colonial, além de evidenciar a possibilidade da colonialidade, também permite a emergência do pensamento liminar. Pelo fato de estarem localizados nas margens, os conhecimentos que existem, resistem e persistem em Argentina, Brasil e Venezuela, podem apresentar ao menos duas facetas. Por um lado, a dos conhecimentos trazidos e impostos por aqueles que invadiram e colonizaram o que denominaram América, e, por outro, a das “sensibilidades de determinados locais geoistóricos, na formação e transformação do mundo colonial/moderno” (MIGNOLO, 2003, p. 13).

Somando-se à problemática da localização e da educação nacional, por se tratarem de conteúdos para as disciplinas de Sociologia e Ciências Sociais nas escolas, outros dois pontos de tensão podem ser apresentados. Além de os conhecimentos destas áreas relacionarem-se com estabelecimento da diferença colonial (leia-se eurocentrismo) ou com o pensamento contra-hegemônico e revolucionário, as escolas também apresentam-se como um espaço de disputa. Ao mesmo tempo que podem reafirmar valores que mantêm o *status quo*, podem oferecer conhecimentos e valores que questionam e, quiçá, modificam-no.

1. MODERNIDADE/COLONIALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS

Ao falar em modernidade, nos deparamos com um termo, de certa forma, abstrato, e que, dependendo do contexto em que está sendo empregado, implica em diferentes sentidos e compreensões, ao mesmo tempo em que desvela variadas percepções/ leituras de mundo. Quando utilizado numa linguagem mais “coloquial” ou cotidiana, refere-se, muitas vezes, a uma demarcação temporal que representa algo contemporâneo. Outro sentido comum do emprego deste termo, e que não necessariamente elimina a ideia anterior, é a ideia de “novidade”.

Analisar as morfologias das palavras, e também as outras que a elas são associadas (como neste caso, em que modernidade pode ser associada ao que é contemporâneo e àquilo que é novo), pode revelar considerações interessantes e que não devem ser deixadas de lado. Neste sentido, ao procurar o termo “modernidade” num dicionário¹ “comum” encontramos duas definições análogas àquelas geralmente usadas no dia a dia: **1.** estado ou qualidade do que é moderno; **2.** coisa nova ou recente. = novidade.

Não obstante, ao procurar o termo “moderno” no dicionário², temos:

(*adjetivo*) **1.** Dos nossos dias; do tempo presente. = CONTEMPORÂNEO, HODIERNO, RECENTE ≠ ANTIGO; **2.** Que tem ou contém progressos recentes da ciência e da tecnologia (ex.: *equipamento moderno; máquinas modernas*). ≠ OBSOLETO, ULTRAPASSADO; **3.** Que representa ou acompanha gostos, ideias ou hábitos do tempo atual. ≠ ANTIGO, ANTIQUADO, ULTRAPASSADO; **4.** [História] Que é de uma época posterior à Antiguidade, por oposição a clássico ou antigo (ex.: *cultura moderna, língua moderna*); **5.** [História] Que é relativo ou pertencente ao período compreendido entre 1453 (ano da queda de Constantinopla e do Império Romano do Oriente, que marca o fim da Idade Média) e 1789 (ano da Revolução Francesa) [ex.: *época moderna, história moderna*]; **6.** Que pertence ou é relativo a um dos movimentos artísticos e literários heterogêneos surgidos no final do século XIX e início do século XX, que defendiam modelos baseados na reação contra as correntes tradicionais. = MODERNISTA; **7.** Que pertence ou é relativo à língua portuguesa a partir do final do século XVIII, por oposição a arcaico e clássico (ex.: *português moderno*); **8.** [Portugal: Açores] Moderado ou suave; **9.** [Portugal: Beira] Sossegado ou calado; **10.** [Brasil: Nordeste, Popular] De cor clara ou pouco intensa.
(*substantivo masculino*) **11.** O que pertence ao tempo presente ou recente, por oposição ao antigo.

¹ "modernidade", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa: <https://priberam.pt/dlpo/modernidade> [consultado em 30-11-2017]. Aqui, optou-se por utilizar um dicionário dito comum, ou seja, um dicionário voltado para o uso “popular” e sem uma circunscrição de área específica, no intuito de evidenciar o “imaginário” expresso acerca dos termos em questão, tendo em vista que dicionários organizam palavras ou outras unidades lexicais de uma língua (ou de qualquer ramo do saber humano), seguidas de suas significações.

² "moderno", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [consultado em 30-11-2017].

Tendo em vista, portanto, que modernidade define-se como a qualidade daquilo que é moderno, o termo “moderno”, por sua vez – cujas definições apresentadas são mais descritivas e variadas – permite inflexionar algumas considerações importantes e necessárias de salientar já neste início.

Já de princípio é possível notar que, além de significantes que reiteram o supracitado, ou seja, ideias como “de nossos dias”, “do tempo presente” ou “do tempo atual”, as definições apresentam, em suma, duas outras características elementares: pares opostos, cuja conotação pode-se considerar negativa, como é o caso de antigo, obsoleto, ultrapassado ou antiquado. E, demarcações temporais específicas, como em “uma época posterior à Antiguidade” e “que é relativo ou pertencente ao período compreendido entre 1453 (ano da queda de Constantinopla e do Império Romano do Oriente, que marca o fim da Idade Média) e 1789 (ano da Revolução Francesa)” e, até mesmo, “que tem ou contém progressos recentes da ciência e da tecnologia”. As outras definições, igualmente importantes e reveladoras, de forma ou outra relacionam-se a estas evidenciadas e, portanto, não serão aprofundadas aqui.

Pode-se considerar que tais caracterizações relacionam-se e/ou indicam a ideia de “modernidade” conforme esta foi e é descrita/proposta, teorizada e cientificada, ou seja, como a “modernidade” foi tratada no âmbito do que denominou-se “ciência”. Aliás, a própria ascensão do conhecimento científico como o proclamador único de asserções verdadeiras e válidas acerca da realidade coincide com o período da chamada modernidade. Neste sentido, o fim da Idade Média, conhecida por idade das trevas, dá início ao Renascimento, que, por sua vez, possibilitará a chegada da idade das luzes. Neste entremeio, a ciência surge como a luz que ilumina as trevas nas quais viviam “a humanidade” e o período do Iluminismo, portanto, destaca-se no que diz respeito à dita modernidade.

Desta forma, é possível evidenciar a relação apresentada no termo moderno no dicionário, no qual certas conotações negativas são apresentadas em oposição àquilo que o caracterizaria, já que a modernidade é a luz, e o oposto dela é escuridão. Entretanto, o que aparece apenas indiretamente na definição do dicionário, é o fato de que este processo relaciona-se a um espaço determinado; em alguns países da Europa. Este ponto é elementar no sentido de suas implicações posteriores.

Outro elementar marco histórico acerca da constituição da ideia de modernidade e essencial ao pensamento universalista – e, portanto, também deve ser salientado – é a Revolução Industrial vinculada à Inglaterra no século 18. A expressão “revolução industrial” incita a ideia de inovação e

mecanização dos meios de produção e, a partir desta, insurge a problemática do desenvolvimento e, logo, de subdesenvolvimento.

Assim, na tentativa de autocompreensão das mudanças sociais que ocorriam nestes processos, a ciência elaborada no contexto destes mesmos países toma corpo enquanto *lócus* neutro e universal. Ao mesmo tempo, a ideia de modernidade assume caráter de projeto político e “civilizador” e reverberou em diversos episódios de “doutrinação” de tudo (e todos) que não haviam “atingido” o mesmo status. É possível indicar que esta foi/é a versão mais argumentada e alimentada pelo conhecimento científico, (a relação Modernidade/ Iluminismo/ Revolução Francesa, Revolução Industrial, século 18), sendo este sentido comumente empregado em textos técnicos e acadêmicos. Entretanto, neste mesmo âmbito, encontram-se, também, argumentos que alimentam uma versão um tanto diferente, e que evidenciam tramas que, até então, não haviam sido destacadas. De maneira geral, podemos dividir tais perspectivas em, ao menos, duas: a versão eurocêntrica da “modernidade”; e a versão não-eurocêntrica da mesma, conforme será apresentado a seguir.

Na versão eurocêntrica da modernidade, a “história humana” é explicada sob uma perspectiva evolucionista na qual o movimento e a mudança têm caráter unilinear e unilateral. Desta forma, o ponto de partida neste “curso civilizatório” da história humana seria o “estado de natureza” – no qual, conforme tal concepção, muitos grupos e populações se encontravam –, enquanto o ponto de culminação seria a civilização europeia ou ocidental.

Esta ideia de movimento e mudança unilinear e unilateral, que progride de um estado de natureza até a civilização ocidental europeia, é o principal mito fundacional da modernidade na perspectiva eurocêntrica. E, uma vez que tal ideia foi/é associada à classificação racial da população do mundo, produziu-se uma perspectiva/visão de mundo na qual mesclam-se evolucionismo e dualismo, configurando, assim, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo. Esta associação, ainda que paradoxal, possibilitou e perpetuou a lógica moderna, segundo Quijano (2005).

Desta forma, uma “nova perspectiva temporal da história” (Quijano, 2005) foi engendrada pelos europeus, na qual os povos colonizados, suas histórias e culturas, foram re-situados no passado de uma trajetória histórica cujo ápice era a própria sociedade europeia. Isto significa dizer que, nesta nova perspectiva histórica inaugurada com o processo de colonização, “os povos colonizados eram *raças* inferiores e – portanto – anteriores aos europeus” (QUIJANO, 2005, p. 121 – grifo meu), ao mesmo tempo em que a “modernidade” e a “racionalidade” eram experiências e

produtos especificamente europeus; estes viam-se não apenas como seus portadores exclusivos mas, também, como seus criadores e protagonistas.

A ideia de raça, conforme a concebemos atualmente, surge concomitante a este processo. Esta categoria foi criada, segundo Quijano (2005), para fazer referência a estruturas biológicas distintas entre “conquistadores” e “conquistados”, o que outorgava legitimidade às relações de dominação que eram impostas com a dita conquista. Enquanto critério de classificação, a ideia de raça tem provado ser, para o autor, “o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal” (p. 118); pois tal critério fundamentou a distribuição da população mundial em “níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (idem). Tal distribuição, por sua vez, sobrevive e se perpetua, de diversas formas e em diferentes instâncias, até os dias atuais.

Desta articulação – em que todos os grupos humanos que se diferiam fenotípica e culturalmente do “modelo-base europeu” foram considerados raças inferiores – algumas implicações necessitam ser evidenciadas. Primeiro, a espoliação das identidades históricas próprias e singulares daqueles povos. E, segundo, mas não menos importante, a conotação negativa e colonial da nova identidade racial que lhes foi atribuída implicou na espoliação de seu lugar na história da produção cultural da humanidade.

Isto significa dizer que estes povos não tinham história (cabendo ao europeu elaborá-la) e, seus conhecimentos não eram válidos para compor a “história humana”. Na concepção dos europeus, que consideravam-se os modernos da humanidade e de sua história, os povos que foram colonizados estavam numa situação natural de inferioridade, assim como seus traços fenotípicos e suas descobertas mentais e culturais. Dessa forma, tais povos não eram apenas raças inferiores mas, também, produtoras de culturas inferiores o que justificava e possibilitava sua (re)alocação no passado daquele novo tempo histórico insurgente. Nas palavras de Quijano (2005, p. 127 – grifos do autor),

(...) no momento em que os ibéricos conquistaram, nomearam e colonizaram a América (...) encontraram um grande número de diferentes povos, cada um com sua própria história, linguagem, descobrimentos e produtos culturais, memória e identidade. São conhecidos os nomes dos mais desenvolvidos e sofisticados deles: astecas, maias, chimus, aimarás, incas, chibchas, etc. Trezentos anos mais tarde todos eles reduziam-se a uma única identidade: *índios*. Esta nova identidade era racial, colonial e negativa. Assim também sucedeu com os povos trazidos forçadamente da futura África como escravos: achantes, iorubás, zulus, congos, bacongos, etc. No lapso de trezentos anos, todos eles não eram outra coisa além de *negros*.

A constituição/invasão/conquista/invenção da América, portanto, desponta como elementar neste contexto, pois produziu e possibilitou a formação de relações sociais fundadas na ideia de raça ao mesmo tempo em que produziu identidades sociais historicamente novas, como índios, negros e, posteriormente, mestiços. Ainda, a própria ideia de “europeu” (ou, antes dela, de “português”, “espanhol”, etc.) foi ressignificada pois, se antes fazia referência à procedência geográfica, passou a ter forte conotação racial atrelada à configuração das relações sociais supracitadas. As relações sociais, por sua vez, refletiam relações de dominação entre estas identidades, produzindo hierarquizações e lugares e papéis sociais considerados correspondentes.

Neste sentido, pode-se indicar que “América” e “Europa” foram mutuamente produzidas e constituem “as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno” (Quijano, 2005, p. 127). Desta forma, a “América” é apontada como a primeira identidade da “modernidade” e constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder que se criava a partir de então e cujas pretensões eram globalizantes. Esta constatação (i.é, a América como elementar e complementar na elaboração da “modernidade”) vem ao encontro da perspectiva de diversas/os intelectuais, principalmente advindos de países que foram colônias – e, portanto, submetidos a tal lógica. Sendo assim, para tais intelectuais, ao falar em modernidade, fala-se intrínseca e concomitantemente em colonialidade, tendo em vista que uma é condição e possibilidade de existência da outra. Este argumento pode ser considerado a essência da perspectiva “não eurocêntrica” da modernidade evidenciada aqui.

Um dos propósitos desta concepção é explicitar, justamente, o viés evolucionista e dualista – apresentado no início deste texto – existente por trás do intento moderno. Deste ponto de vista (da relação modernidade/colonialidade), portanto, a “modernidade” é uma máquina geradora de alteridades que cria o “outro” a partir de uma lógica binária que reprime as diferenças. Esta lógica binária, além de possibilitar a polarização e a hierarquização do mundo entre “sociedade moderna ocidental” e os “outros”, também estabelece uma nova forma de enxergar o mundo, que reitera dicotomias: homem *vs.* natureza; razão *vs.* religião; moderno *vs.* tradicional; ocidente *vs.* oriente; civilizados *vs.* bárbaros; Europa *vs.* “outros”; etc. Aqui está o cerne das diferenças coloniais (Mignolo, 2003), que serão aprofundadas adiante, na seção 1.3 deste texto.

Além da constatação da diferença colonial como elementar no/ para o ponto de vista não-eurocêntrico, esta perspectiva inova no que diz respeito à explicitação do papel da América na instauração do projeto modernidade, conforme já citado, e, ainda, destaca a ascensão e o estabelecimento do eurocentrismo enquanto discurso, imaginário e racionalidade a partir deste

mesmo projeto, conforme seja, conforme serão apresentados nas seções 1.1 e 1.2, respectivamente. A especificação da colonialidade como o lado reverso e não revelado da dita modernidade mas, também, sua parte integrante e fundamental, é um dos grandes trunfos desta perspectiva, pois permite deslocar o ponto de vista e evidenciar aqueles que permaneciam invisibilizados, ou “passivos”, fornecendo pressupostos teóricos, políticos e culturais para que reivindiquem agência igualmente relevante na/ para a produção de conhecimento “mundial”. Mas, mais do que torná-los “ativos” a partir de então, tais constatações revelam a atividade que sempre existiu e resistiu ao longo deste processo, desde as colônias até os Estados-nação modernos dos dias atuais, conforme será destacado na seção 1.3. Finalmente, esta perspectiva destaca, ainda, o papel exercido pelas Ciências Sociais como legitimadora e reprodutora do eurocentrismo em detrimento das outras cosmologias existentes, temática essa salientada na seção 1.4 deste texto. A seguir, então, serão apresentados cada um destes vieses suscitados pela modernidade/colonialidade.

1.1 América (Latina)

Conforme dito, a elaboração da América a partir da invasão ibérica no continente, dá início a dois processos que, juntos, conformam a história posterior: a modernidade e a organização colonial do mundo, conforme Lander (2005). É a partir do colonialismo na América, portanto, que a organização colonial do mundo é articulada em concomitância à “constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário” (LANDER, 2005, p. 26).

A partir da colonização, a existência da (autodenominada) Europa moderna somente foi possível devido a projeção de sua alteridade em outros grupos sociais. E, assim, a América como o “outro” da Europa evidenciava a irracionalidade e a incivilidade, em contraposição à racionalidade e civilidade europeia. Desta forma, “América e Europa produziram-se historicamente, assim, mutuamente, como as duas primeiras novas identidades geoculturais do mundo moderno”, segundo Quijano (2005, p. 127). Desta forma, a assimetria estabelecida entre estas duas identidades – que teve por base a classificação racial – é/foi fundante do imaginário/ racionalidade e discurso eurocêntricos.

É neste aspecto que pode-se indicar que, como ressaltado na seção anterior, a constituição/invenção da América foi um ponto elementar na questão da modernidade pois ela é considerada sua primeira identidade, ao mesmo tempo em que se constitui como o primeiro

espaço/tempo do padrão de poder mundial que insurge e se estabelece neste processo. Neste sentido, a América, é um dos marcos da modernidade/colonialidade. Sua constituição/invenção produziu e possibilitou a formação de relações sociais fundadas na ideia de raça ao mesmo tempo em que produziu identidades sociais historicamente novas, como índios, ou negros e, posteriormente, mestiços, além de, também, brancos e europeus.

Para Quijano (2005), a constituição/invenção da América suscita consequências imediatas no mercado mundial e na formação de um novo padrão de poder mundial, apresentando-se como uma mudança histórica que afeta o conjunto do mundo. Portanto, partindo do pressuposto de que a “modernidade” era característica da sociedade europeia e representava o ápice de uma linha evolutiva no que diz respeito à racionalidade e civilidade (e, conseqüentemente, o oposto disso era passado e antigo) a constituição da América estabelece uma “mudança do mundo como tal” já que carrega consigo a “percepção da mudança histórica” (QUIJANO, 2005, p. 124).

Importante ressaltar que é a partir desta percepção da mudança que se constata “o futuro como um território temporal aberto” (QUIJANO, 2005, p. 124), e, assim, passível de acontecer mudanças. Tal constatação se desdobra na possibilidade de intervenção na história, já que esta passa a ser entendida como produto da ação de pessoas, cálculos, intenções e decisões, ou seja, a história pode ser projetada e ter um sentido definido. Na concepção eurocêntrica, o sentido da história é o do progresso, rumo à “modernidade”.

Esta percepção desencadeia o processo de constituição de uma nova perspectiva sobre o tempo e sobre a história, o que, conforme o Quijano (2005), é o elemento mais básico da nova subjetividade que é estabelecida com a colonização das Américas. Na medida em que esta subjetividade não é apenas individual, mas coletiva, pode-se denominá-la uma nova intersubjetividade que, por sua vez, em relação com os processos históricos e transformações que se geram a partir da América, integram o novo padrão de poder mundial. Desta forma, nas palavras do autor,

com a América inicia-se, assim, todo um universo de novas relações materiais e intersubjetivas. É pertinente, por tudo isso, admitir que o conceito de modernidade não se refere somente ao que ocorre com a subjetividade (...). O conceito de modernidade dá conta, do mesmo modo, das alterações na dimensão material das relações sociais. (QUIJANO, 2005, p. 124)

O autor indica, ainda, que o novo padrão de poder mundial estabelecido e iniciado com a América, e que compõem o atual sistema-mundo global, tem em comum a colonialidade do poder, o

capitalismo e o eurocentrismo, como elementos centrais que afetam a vida cotidiana da totalidade da população mundial.

E, é neste sentido que esta ideia-contínente desponta como elementar nesta pesquisa pois, além de “o outro” da modernidade, articula e possibilita a colonialidade do poder e o eurocentrismo, lógicas estas que não apenas surgiram com a América, como também às quais a América foi sistematicamente submetida. Assim, considerar a colonialidade na e a partir da América permite evidenciar o eurocentrismo enquanto racionalidade, imaginário e discurso aos quais esta fora submetida e poder-se-ia, ainda, estar sendo, mesmo findado o colonialismo.

Por fim, é importante destacar que, conforme Mignolo (2003, p. 16) “[na] colonialidade do poder e do conhecimento na América Latina, onde a Europa ainda mantém sua posição epistemológica hegemônica, ao passo que os Estados Unidos, especialmente depois de 1898, transformou-se no “outro imperial”. Isto significa dizer que, com a Guerra Hispano-Americana e a queda do império espanhol, os Estados Unidos ascendem como potência imperial e, *grosso modo*, assumem, aplicam e reiteram a lógica eurocentrada.

Deste processo, portanto, resulta, ainda, a diferenciação entre “América” e “América Latina”, que pode ser considerada análoga à dicotomia Europa vs. Outros no que diz respeito aos valores e hierarquizações sociais aplicados. Os estudos de Feres Jr. (2003), são ilustrativos desta questão e, através deles é possível evidenciar a colonialidade imposta e estabelecida, na qual a lógica racial do eurocentrismo rege, evidenciando a diferença colonial e, logo, racial.

Em suma, o autor, ao realizar uma análise da semântica histórica do conceito de *Latin America*³, apresenta diversos indicativos de que os desdobramentos (semânticos, ideológicos, políticos, etc) desta “ideia” que surge com a “Modernidade” são carregados de assimetrias que, direta ou indiretamente, representam a percepção do “Eu Coletivo Americano” (leia-se eurocentrado) em contraposição ao “Outro Latino Americano”, até os dias atuais.

Mesmo que Feres Jr. (2003) foque seus estudos e análises no termo empregado sobretudo no contexto dos Estados Unidos, é necessário lembrar que lá fala-se inglês e, o termo América Latina é amplamente utilizado no inglês contemporâneo, não apenas na “língua comum” como também nos “textos especializados” como os acadêmicos, por exemplo. Ainda, o fato de a língua inglesa ser considerada como a língua mundial/internacional/globalizada, faz com que seus empregos e sentidos sejam largamente difundidos.

³ América Latina em inglês. A partir deste momento será utilizado o termo em português, ainda que Feres Jr. mantenha a grafia do termo em inglês ao longo de seu livro. O autor mantém em inglês, também, o termo *Latin american* que, aqui, também será utilizado em português, latino-americano, salvo em citações diretas do autor.

Segundo Feres Jr. (2003), o termo América Latina tem sido, em suma, definido como o “oposto de uma auto-imagem glorificada de América” (p. 10). O autor ressalta que um dos empregos mais frequentes do termo América Latina, em linguagem oral ou textual, “popular” ou “técnica”, tem por intenção denotar localização apresentando-se, assim, como um elemento do vocabulário geográfico. Porém, Feres Jr (2003) indica que, este uso mais habitual do termo, quando analisado a fundo, evidencia questões bastante pertinentes.

Primeiro, enquanto categoria geográfica, o termo América Latina é utilizado para nomear continentes e suas frações. Conforme Feres Jr. (2003) destaca, “a correspondência entre esses nomes e os maciços territoriais que eles nomeiam é tão imediata (...) que os termos parecem emprestar de seus objetos uma aparência de concretude” (p. 16) e, sendo assim, acaba por presumir “algo que sempre existiu” (idem), uma expressão cujas origens se perdem no tempo, estáveis e inquestionáveis, invisibilizando o fato de ser uma recente invenção.

Além disso, tal concretude remete, também, a uma generalização compulsória da representação (cultural, social, geográfica, natural, etc) deste continente. Ou seja, ainda que a denominada América Latina represente uma larga faixa territorial/continental, extremamente rica e diversa, o termo é igualmente utilizado para representar todas as unidades federativas que estão compreendidas neste espaço, bem como suas respectivas populações – denominadas, portanto, latino-americanas. Neste sentido, “um negro brasileiro é um *Latin American* tal como um índio guarani do Paraguai ou um argentino de descendência judaica” (FERES JR., 2003, p. 13).

Isto pode não parecer um grande problema à primeira vista, uma vez que também falamos de “europeus” ou “asiáticos”, por exemplo, utilizando, portanto, de generalização análoga para denominar pessoas advindas de grandes faixas territoriais também ricas social, cultural e geograficamente. Entretanto, quando a conotação fortemente pejorativa associada ao termo “latino-americano” é analisada e trazida à tona, percebemos como é difícil dissociar esta caracterização negativa das “pessoas de origem ou descendência *Latin american*” (FERES JR., 2003 p. 19) às outras definições associadas ao termo América Latina.

Feres Jr. (2003) traz evidências desta questão ao esmiuçar os verbetes América Latina e latino-americano no *Oxford English Dictionary*, e apresentar as várias definições, exemplificações e adjetivações trazidas por aquela publicação para tais termos. Conforme destaca o autor (Idem, p. 20):

(...) o que faz *Latin America* (...) [é] o povo que é percebido pelos americanos como *Latin*, e, portanto, como um Outro que habita a América. Se invertermos os adjetivos negativos atribuídos aos latinos e latino-americanos pelos verbetes do OED, teremos um conjunto de qualificações positivas que definem uma auto-imagem americana disciplinada, ascética e racional.

Para este autor, o conceito de “América Latina” assim como o de “latino-americano” são instrumentos de representações distorcidas que acabam por contribuir e justificar o tratamento desigual historicamente dispensado a estes povos e “continente”. Neste sentido, retomando a ideia já destacada de que com a elaboração da América inicia-se a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário (Lander, 2005), e, somando a tal ideia esta reconfiguração da/na América Latina – que reitera a dicotomias – destacada por Feres Jr. (2003), esta “parcela do continente” denominada América Latina apresenta-se importante de investigar, além de um bom espaço de análise e constatação das possíveis colonialidades e liminaridades.

Necessário sublinhar, por fim, que destacar a América Latina na perspectiva da colonialidade permite explicitar que esta, mesmo já estudada e problematizada na perspectiva da dependência à Europa, só pode ser compreendida de forma completa se, e somente se, considerar-se sua conformação na própria modernidade. Neste sentido, evidenciar o eurocentrismo enquanto racionalidade, imaginário e discurso, torna-se fundamental, e será apresentado a seguir.

1.2 Eurocentrismo enquanto racionalidade, imaginário e discurso

O eurocentrismo destaca-se, portanto, por corresponder à racionalidade específica do “padrão de poder mundial” que é estabelecido com a criação da América. Ainda que a origem e o caráter de tal racionalidade sejam remetidas ao período colonial, o eurocentrismo tem indicado ser mais duradouro e estável que o colonialismo do qual originou-se. Nas palavras de Quijano (2005, p. 126),

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

A elaboração intelectual da modernidade, portanto, estabelece uma perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento e, logo, de enxergar o mundo. É neste contexto em que propõem-se a ideia de colonialidade. Para além das desigualdades e injustiças observadas enquanto “herança histórica” do período colonial (e imperial), existe um legado epistemológico do eurocentrismo ainda ativo e operante.

Esta episteme eurocêntrica abarca não somente a compreensão acerca daqueles considerados os “outros”, como, também, a compreensão que os europeus tinham de si. Ao mesmo tempo em que os “outros” eram assimetricamente classificados (leia-se: inferiores) a partir da racionalidade eurocêntrica, a autocompreensão europeia também foi distorcida na medida em que conceberam-se como o centro, como sujeitos únicos da história da “modernidade” (Lander, 2005). Neste entremeio, é preciso lembrar que o eurocentrismo tem como um de seus pilares a classificação assimétrica da população mundial a partir da ideia de raça, que permeou e possivelmente continua ativa nas mais diversas instâncias do poder mundial, conseqüentemente, reproduzindo assimetrias.

Ainda, relembando, também, a citada questão da “nova perspectiva temporal da história” idealizada a partir do colonialismo, pode-se dizer que o eurocentrismo enquanto racionalidade é fator e resultado do processo em que organizou-se a “totalidade” do espaço e do tempo (culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados) numa grande narrativa universal. Na qual a Europa é/ sempre foi, o centro geográfico e a culminação do movimento temporal, simultaneamente, segundo Lander (2005).

A ideia de uma grande narrativa universal que é regida por tal racionalidade eurocêntrica (isto é, o eurocentrismo enquanto racionalidade) permite considerar o eurocentrismo também um discurso, na medida em que é através e a partir dele que “o mundo moderno vem sendo descrito e teorizado de dentro do sistema, enquanto a variedade de experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema” (MIGNOLO, 2003, p. 09).

O eurocentrismo enquanto discurso cria um saber cuja pretensão é ser universal e cuja enunciação soa atópica e de lugar nenhum; tal saber é tido como o único capaz de indicar o que e quais são os saberes locais e regionais. Neste sentido, tendo em vista que este caráter discursivo do eurocentrismo é regido pelo eurocentrismo enquanto racionalidade, nota-se sua relação direta e intrínseca. A “trilogia” do eurocentrismo, isto é, discurso, racionalidade e imaginário, aliás, são concomitantes, ao mesmo tempo que complementares. Sua significação enquanto imaginário, por sua vez, é perpetuada justamente pelos outros dois.

Um exemplo de como o imaginário eurocêntrico se multiplica e se reproduz, está no fato de ela ter fundamentado os diversos “projetos globais” encabeçados pelos europeus. Os projetos globais, segundo Mignolo (2003), são os projetos hegemônicos de expansão planetária para o gerenciamento do planeta, o complemento do universalismo na criação do mundo colonial/moderno. O autor destaca que ao longo da História podemos observar 3 destes grandes projetos de caráter hegemônico e universalizante: A missão cristã na Renascença (“Colonialismo Moderno inicial”); O Iluminismo (“Colonialismo da Modernidade Secularizada”) e os Colonialismos dos Projetos de Desenvolvimento e Modernização observados a partir do pós 2ª Guerra Mundial.

A partir de tais projetos, suscitados pelo imaginário – e, logo, racionalidade e discursos – eurocêntrico, este mesmo eurocentrismo foi imposto aos grupos e povos de diversas maneiras. Para Quijano, tal feito é notável pelo fato de terem sido capazes de difundir e de estabelecer a perspectiva eurocêntrica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder. Ou seja, o eurocentrismo passou a ser relacionar-se às consciências individuais e coletivas, se estabelecendo enquanto forma específica de enxergar e classificar o mundo; ainda que seja necessário destacar que o eurocentrismo é experimentado e vivenciado em diferentes medidas pelos grupos e povos.

Assim, enquanto no ponto de vista eurocentrado, ou seja, na perspectiva denominada hegemônica, os saberes e as histórias específicas europeias foram (auto)consideradas como projetos globais; na perspectiva da subalternidade, o eurocentrismo é considerado uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, podendo ser compreendido somente desta perspectiva, segundo Mignolo (2003). Desta maneira, a discussão acerca das colonialidades será apresentada na seção seguinte, evidenciado de que maneira tal questão evidencia a diferença colonial e possibilita o pensamento liminar.

1.3 Colonialidade(s); Diferença Colonial e Pensamento Liminar

O eurocentrismo, como apresentado na seção anterior, demonstra ser racionalidade/ imaginário/ discurso mais estável e duradouro que o colonialismo que o estabeleceu, reverberando, assim, em um elemento de colonialidade no/do padrão de poder mundial que foi estabelecido neste mesmo processo de colonização, e que permanece hegemônico. Neste sentido, é possível afirmar,

conforme Porto-Gonçalves (2005), que o fim do colonialismo não significou, necessariamente, o fim da colonialidade.

A colonialidade é uma peça-chave da questão suscitada por esta pesquisa; é “fruto da modernidade”, quiçá ultrapassando suas próprias pretensões (ou, até mesmo, possa ser considerada como indicativo de sua efetividade e seu sucesso). Pois além de todos os embates – humano, territorial, político, social, cultural, discursivo, etc. – suscitado pelo processo de colonização no momento de sua ocorrência e vigência, a colonialidade representa a permanência e a perpetuação da mentalidade colonialista/eurocêntrica para além da independência das colônias. Entretanto, o mais fundamental – e que merece ser ressaltado – é que é a partir da colonialidade que é possível trazer à tona o lado não evidenciado da modernidade.

A similaridade entre os termos (colonialismo, colonialista, colonialidade; diferenciados apenas por seus sufixos) soa como um jogo de palavras. Mas, além de evidenciar a intrínseca relação entre as mesmas – uma vez que todas estão atreladas à matriz, *colônia* – indica que “as línguas dos homens não podem deixar de ter em conta as mudanças estruturais ou conjunturais vividas pelas sociedades” (HENRIQUES, 2014, p. 47).

O histórico apresentado por Henriques (2014), evidencia justamente estas mudanças. Note-se que a datação apresentada pelo autor se aproxima dos desdobramentos históricos do processo colonial. Os termos *colono* e *colônia*, por exemplo, aparecem nas línguas latinas europeias nos entornos do século 14, e vão adquirindo novos conteúdos e significados conforme as conjunturas dos séculos seguintes (Henriques, 2014) no intuito de dar conta de indicar as novas realidades que se compunham. Enquanto *colônia* significava, no século 14, “lugar onde vivem os colonos, agrupamento de indivíduos/trabalhadores que deixam a sua terra para se instalar e trabalhar noutra, no mesmo país”, em meados do século 17 passa a ter “uma outra dimensão, estruturante e classificatória, que lhe confere uma densidade teórica e histórica, que anuncia o colonialismo do século XX”, segundo Henriques (2014, p. 46).

Os termos *colonização*, *colonizar*, *colonizador* e *colonial*, derivados da mesma matriz latina, tornam-se populares somente na segunda metade do século 18, enquanto o termo *colonizado*, por sua vez, é associado ao final do século 19. Já os termos *colonialismo* e *colonialista* aparecem apenas no século 20. O que estes termos têm em comum, para Henriques (2014, p. 48), é que “em qualquer lugar ou em qualquer tempo, remete[m] para as formas relacionais que os homens constroem entre si, procurando cumprir projetos, criando formas de organização inéditas, fabricando ideologias e estruturando imaginários que legitimam ações e perduram no tempo”.

O termo *colonialidade* é o mais recente e, conforme dito, surge com a necessidade de revelar uma face da “modernidade” e das relações estabelecidas com ela e a partir dela que, até então, não haviam sido trazidas à tona. Isto significa dizer que, ainda que o termo seja recente, os arranjos revelados através dele, nem tanto. Assim, uma das principais contribuições das discussões acerca da colonialidade é possibilitar a elementar rearticulação da ideia de “mundo moderno” para “mundo colonial moderno”, o que coloca em evidência a trama denunciada. As discussões acerca deste termo são vinculadas ao grupo Modernidade/Colonialidade, para os quais é impossível dissociar um termo do outro quando pretende-se explicitar a intrínseca relação desta com o projeto moderno.

Tendo em vista, portanto, que colonialidade representa o prosseguimento das bases que sustentaram a “modernidade” em sua versão contemporânea, ao aprofundar em sua problemática percebe-se sua relação direta para/com as relações de poder. A colonialidade nada mais é que a perpetuação do padrão de poder mundial eurocentrado e representa as heranças eurocêntricas e coloniais internalizadas e vivas no presente. Nas palavras de Mignolo (2003), a colonialidade está longe de ser algo confinado no passado.

Assim, considerando que a primeira e principal associação da colonialidade é em relação a este padrão de poder, o termo **colonialidade do poder**, cunhado por Quijano⁴ (2005), apresenta-se como uma espécie de “conceito guarda-chuva” que abarcará/ fundamentará todas as outras expressões da colonialidade, como a do saber e a global – dentre outras já desenredadas por outras/os autoras/es. Para Grosfoguel (2008), uma das principais contribuições deste conceito de Quijano (2005) é colocar em evidência a forma como a ideia de raça – ressaltada anteriormente no início deste capítulo – se torna o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo colonial e moderno. Através da matriz de poder colonial suscitada pela colonialidade do poder, todas as dimensões da existência social são afetadas.

A colonialidade do poder está fortemente associada, também, à diferença colonial, outra peça-chave desta pesquisa. Isto é, a diferença colonial é considerada a condição e a possibilidade da colonialidade do poder e, portanto, seu pressuposto. A ideia de diferença colonial permite e legitima a subjugação dos povos, além de reiterar as dicotomias do eurocentrismo. Neste sentido, é através

⁴ A teoria da colonialidade do poder, de Quijano, é trabalhada pelo autor em diversas obras. Neste artigo (além da contribuição de outras/os intelectuais que dão continuidade à discussão) foi utilizado principalmente o artigo “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina” de Quijano, publicado em 2005 na coletânea “Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latinoamericanas” organizada por Edgardo Lander.

da ação e reverberação da colonialidade do poder – e, conseqüentemente, das diferenças coloniais – que é possível subjugar e subalternizar a produção intelectual e cognoscente dos povos que não eram europeus.

Aqui está a raiz da colonialidade do saber, outra elementar peça-chave desta pesquisa, que promove a subalternização dos conhecimentos dos “outros” povos, considerados atrasados e inferiores, e perpetua a ideia de que todos os conhecimentos produzidos fora dos centros hegemônicos ou escrito em línguas não-hegemônicas são caracterizados como saberes locais ou regionais, segundo Mignolo (2003).

Neste sentido, enquanto legado epistemológico do eurocentrismo, a colonialidade do saber impede, ou ao menos dificulta, a compreensão de que não há um lugar ativo – a Europa – e um lugar passivo – a América⁵ – na “história da humanidade” [sic]. Isto significa dizer que, uma vez instituída a colonialidade do saber, a episteme moderna (leia-se: eurocêntrica) estabelece-se como única verdadeira, objetiva e válida e, assim, impede/dificulta a compreensão e explicação do mundo a partir das epistemes próprias a cada povo.

Relembrando o fato de que o eurocentrismo resulta e é resultado da tentativa de organizar o espaço e o tempo numa grande narrativa universal – conforme apresentado na seção 1.2, a eurocentrada episteme moderna, através da colonialidade do saber, vem ao encontro desta grande narrativa, ou do lado, de “mãos dadas”, possibilitando sua pretensão universal e universalizante. Seu tom é atópico e atípico, além de o único capaz de indicar quais são os saberes locais e regionais.

Importante evidenciar que, nesta perspectiva, o simples fato de ser considerado local/regional faz de um determinado conhecimento “naturalmente” inferior à episteme moderna. Pois, justamente, não é um conhecimento universal, mas sim, parcial. Somando a esta equação a ideia de que tais conhecimentos são produzidos por seres considerados atrasados, a deslegitimação do conhecimento é ainda mais radical. Para Lander (2005) esta é a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário. Conforme o autor,

a conquista ibérica do continente americano é o momento inaugural dos dois processos que articuladamente conformam a história posterior: a *modernidade* e a *organização colonial do mundo*. Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial do mundo mas – simultaneamente – a

⁵ Existem outros lugares, regiões e continentes também tidos como passivos nesta perspectiva, ou seja, não é uma exclusividade da América. Esta ideia pode ser transposta às outras regiões que foram também colônias da Europa, ainda que cada local possua suas especificidades originárias, coloniais e liminares.

É neste mesmo sentido que Mignolo (2003, p. 09) indica que “o mundo moderno vem sendo descrito e teorizado de dentro do sistema, enquanto a variedade de experiências históricas e coloniais lhe vem sendo simplesmente anexada e contemplada a partir do interior do sistema”. Acerca deste processo de, principalmente, teorização do chamado mundo moderno, será apresentado na seção seguinte o importante papel das Ciências Sociais para/com a colonialidade do saber e esta consequente subalternização de determinados conhecimentos.

Antes, entretanto, é necessário retomar a questão da **diferença colonial**, uma vez que esta perpassa não apenas a colonialidade do saber e do poder, como, o oposto também é considerado válido: a constatação da continuidade de um status de colonialidade, legítima e perpetua a diferença colonial. Uma primeira e importante característica pode ser extraída disto: a relação entre colonialidade(s) e diferença colonial é retroalimentar.

As diferenças coloniais, na definição de Mignolo (2003), significam e representam a classificação do planeta no imaginário colonial/moderno praticada pela colonialidade do poder, e funcionam de modo a transformar diferenças em valores. Conforme o autor, a “diferença colonial provém da matriz racial (isto é, racista) colocada em funcionamento, desde o século XVI até hoje”. (MIGNOLO, 2008, p. 41 – tradução minha). Sua representação mais imediata pode ser explicitada através dos binários estabelecidos pelo/com o projeto da “modernidade” como homem x natureza; razão x religião; razão x emoção; moderno x primitivo; civilizados x bárbaros; ocidente x oriente, que, em suma, representam Europa x “os outros”.

Assim, para Mignolo (2008) a diferença colonial – que, por extensão, é também uma diferença racial – pode ser dividida em diferença colonial epistêmica e diferença colonial ontológica. Conforme a definição do autor, a primeira remete à ideia de que fora das heranças greco-latinas na história da Europa (ou seja, os seis países mediterrâneos e atlânticos), os legados de línguas e pensamentos não europeus são de alguma maneira deficientes. Neste sentido, da perspectiva da diferença colonial – e racial – epistêmica, as pessoas que falam e são educadas nessas línguas são epistemicamente deficientes, sobretudo no que diz respeito ao ideal de racionalidade. Ao passo que a diferença colonial – e racial – ontológica parte do pressuposto de que há pessoas no mundo que devido a sua configuração étnica, cor de sua pele, formas de vida, línguas que falam, rotinas e rituais que praticam, são humanamente deficientes (no que diz respeito ao ideal

de humanidade surgido no Renascimento europeu e que se consolida na Europa mediterrânea atlântica e Estados Unidos).

Neste sentido, as diferenças coloniais/raciais portanto, são pressuposto primordial da colonialidade do poder, pois é através delas e com elas que é possível subalternizar os conhecimentos e subjugar os povos de maneira “legítima”. Em outras palavras, as diferenças coloniais possibilitam e legitimam a ação da colonialidade do poder, em sua co-relação com a colonialidade do saber.

Por outro lado, é necessário explicar que, além de reiterar as dicotomias e possibilitar/legitimar a subjugação dos povos, a diferença colonial traz “potência” e “vigor” a estes povos na medida em que ela surge nas/das fissuras que a constatação da colonialidade causa e, são nessas fissuras que o pensamento liminar encontra sua possibilidade de manifestação. Neste sentido, pode-se considerar que, de certa forma, a colonialidade e a diferença colonial são como uma “faca de dois gumes”, ao mesmo tempo que servem para caracterizar produtos da lógica moderna, serve também como fundamento para representação – e reivindicação desta representação – os povos até então subjugados.

Além de a diferença colonial ser considerada o espaço em que a colonialidade do poder emerge, ela é tida, também, como “o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados” (MIGNOLO, 2003, p. 09) e, portanto, o espaço onde a colonialidade do poder atua, mas também onde as duas “histórias locais”, de diferentes tempos e espaços do planeta, confrontam-se.

Sendo assim, como “consequência lógica” da diferença colonial, o pensamento liminar vem à tona, segundo Mignolo (2003). A compreensão da diferença colonial é o que possibilita o pensamento liminar. Pois, se a diferença colonial é reconhecida e, logo, considerada, na perspectiva daquele que foram invisibilizados e subalternizados, o pensamento liminar torna-se uma necessidade. Conforme o autor, “o lócus fraturado da enunciação define o pensamento liminar como uma reação à diferença colonial” (p. 10). E, é neste sentido que afirma-se que

a diferença colonial cria condições para situações dialógicas nas quais se encena, do ponto de vista subalterno, uma enunciação fraturada, como reação ao discurso e à perspectiva hegemônica. Assim, o pensamento liminar é mais do que uma enunciação híbrida. É uma enunciação fraturada em situações dialógicas com a cosmologia territorial e hegemônica. (MIGNOLO, 2003, p. 10)

É neste sentido que o pensamento liminar pode ser considerado como a expressão de formas alternativas de racionalidade compensando, assim, a diferença colonial a partir da perspectiva eurocentrada apenas – ou seja, a diferença colonial entendida apenas como “natural” e parte da “ordem universal”. Sendo assim, o pensamento liminar é a “razão subalterna lutando para colocar em primeiro plano a força e a criatividade de saberes, subalternizados durante um longo processo de colonização do planeta que foi, simultaneamente, o processo através do qual se construíram a modernidade e a razão moderna” (MIGNOLO, 2003, p. 36). A partir do pensamento liminar, portanto, novos *lóci* de enunciação (MIGNOLO, 2003) são criados, na medida em que os conhecimentos invisibilizados e subalternizados são transformados em novas formas de conhecimento.

É importante destacar que o pensamento liminar não pode existir na perspectiva eurocêntrica, ou seja, de dentro da chamada modernidade. Isso significa dizer que o pensamento liminar existe apenas na perspectiva subalterna, na perspectiva das margens. E, a partir desta perspectiva, o pensamento liminar é considerado “uma máquina para a descolonização intelectual, e, portanto, para a descolonização política e econômica” (MIGNOLO, 2003, p. 76).

Por fim, é importante destacar que este pensamento já permeou as Ciências Sociais, que serão apresentadas a seguir. Este campo de conhecimento é elementar no que diz respeito ao processo descrito até aqui, uma vez que são relacionadas à cientificação e, logo, legitimação do pensamento eurocêntrico. O fato de o pensamento liminar ter adentrado esta instituição, reforça o caráter ambivalente que a ela é associado, ao mesmo tempo em que a coloca “em xeque”, por evidenciar suas bases e pressupostos. Alguns consideram seu fim⁶, outros, sua renovação⁷.

Porém, tendo em vista que nesta pesquisa o foco é o ensino escolar de conhecimentos denominados Ciências Sociais e Sociologia, mais do que destacar este embate, o interesse é em, sobretudo, destacar a dupla possibilidade das Ciências Sociais. Ou seja, por um lado, sua condição de ciência, que estabelece uma dada perspectiva da realidade e reforça o *status quo* e, por outro lado, seu viés revolucionário e subversivo.

⁶ Para mais, conferir VANDENBERGHE, Frédéric. Metateoria, teoria social e teoria sociológica. **Cadernos do sóciofilo**. Rio de Janeiro: IESP, 2013, p. 14-48.

⁷ Para mais, conferir KNÖBL, Wolfgang. Reconfigurações da teoria social após a hegemonia ocidental. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 30, n. 87, 2015. p. 05-18.

1.4 Ciências Sociais e Sociologia: constituição, propagação, reputação ambivalente

As Ciências Sociais são, segundo Lander (2005), um conjunto de saberes que corroboraram (e, provavelmente, permanecem corroborando) para a naturalização e legitimação da ordem social estabelecida a partir do intento da chamada modernidade. Tal ordem social é denominada pelo autor como sociedade capitalista liberal, e construiu-se apoiada em condições histórico-culturais específicas, no “senso comum” da “sociedade moderna” como não apenas uma ordem desejável, mas, sim, a única possível, legítima e verdadeira.

A partir da força hegemônica do pensamento que surge neste contexto (como já citado, o eurocentrismo), a sociedade capitalista-liberal adquire um caráter universal e natural. As Ciências Sociais são/foram elementares neste processo e – sob a alcunha de “objetividade” e “neutralidade” – assumiram importante papel, fornecendo-lhes possibilidade e capacidade de construir-se neste mesmo “senso comum” da “sociedade moderna”. Nas palavras de Lander (2005, p. 22) “A expressão mais potente da eficácia do pensamento científico moderno é o que pode ser literalmente descrito como a naturalização das relações sociais”. E, neste sentido, a procura por alternativas ao modelo imposto evidenciam, portanto, a necessidade de questionar a pretensa objetividade e neutralidade das Ciências Sociais. É neste aspecto que o pensamento liminar permeia.

A naturalização das relações sociais é um ponto chave necessário de evidenciar. Tendo em vista que ao mesmo tempo em que as Ciências Sociais enquanto ciência são acusadas de corroborarem para tal naturalização, perpetuando o eurocentrismo; elas também propõem a desnaturalização dos fenômenos, para além do chamado senso comum. Estas também são as pretensões das Ciências Sociais nas escolas: desnaturalizar os fenômenos sociais para elaborar o pensamento crítico. Ainda, tendo em vista que o pensamento liminar já pode ser considerado presente nas instituições científicas das Ciências Sociais, poder-se-ia considerar que este também permeou a configuração das Ciências Sociais nas escolas. Este foi o foco da pesquisa aqui apresentada e, após descrever como este ensino é abordado em Argentina, Brasil e Venezuela, na seção 3, algumas considerações serão lançadas no item 5. Antes, no entanto, é necessário explicitar esta reputação ambivalente da Sociologia.

Neste sentido, colocar o contexto espacial e temporal de insurgência das Ciências Sociais enquanto ciência em evidência traz à tona uma delimitação específica: o campo de conhecimento científico denominado Ciências Sociais se constitui na segunda metade do século 19 em Inglaterra, França, Alemanha, Itália e Estados Unidos, os “principais” países industriais da época. Isto significa

dizer que “as novas condições que se criam quando o modelo liberal de organização da propriedade, do trabalho e do tempo (...) adquire[m] hegemonia como a única forma de vida possível” (LANDER, 2005, p. 32) constituíram a base das Ciências Sociais.

Assim, a visão de mundo deste contexto histórico-cultural específico, uma vez que adentra o meio intelectual no qual as disciplinas das Ciências Sociais estão se formando, “fornece os pressupostos fundacionais de todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos” (Idem, p. 33). Conforme especifica Lander (2005), os “saberes modernos” são constituídos por duas dimensões principais: primeiro, pelas múltiplas e sucessivas partições do “mundo real”. E, depois, pela forma como são articuladas as relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno, que podem ser desdobradas/estendidas na questão da articulação dos saberes modernos com a organização do poder (leia-se: colonialidades). Segundo o autor, são estas duas dimensões que auxiliam na explicação da “eficácia neutralizadora” dos saberes modernos. A relação entre tal “eficácia neutralizadora” e a “naturalização das relações sociais” é intrínseca, pois, se se neutraliza a elaboração da diferença afirmando-a e impondo-a de forma sistemática, acaba-se por naturalizá-la.

Assim, a visão de mundo deste contexto histórico-cultural, por sua vez, é representado por uma cosmovisão também específica, cuja ideia de “modernidade” corresponde ao seu “eixo articulador central” (LANDER, 2005). Para Lander (2005, p. 33) esta cosmovisão – diretamente relacionada à chamada modernidade – possui quatro dimensões básicas:

[1] A visão universal da história associada à ideia de progresso; [2] A “naturalização” tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal-capitalista; [3] A naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e [4] A necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos.

Ao encontro destas categorias de Lander (2005), Grosfoguel (2008, p. 122 e 123), apresenta as múltiplas e heterogêneas hierarquias globais que chegaram as Américas com a colonização (o que o autor denomina heterarquias) o que acaba por também ilustrar a cosmovisão moderna. Conforme o autor,

1. uma específica formação de classes de âmbito global, em que diversas formas de trabalho (escravatura, semi-servidão feudal, trabalho assalariado, pequena produção de mercadorias) irão coexistir e ser organizadas pelo capital enquanto fonte de produção de mais-valias através da venda de mercadorias no mercado mundial com vista ao lucro;

2. uma divisão internacional do trabalho em centro e periferia, em que o capital organizava o trabalho na periferia de acordo com formas autoritárias e coercivas (...);
3. um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais (...);
4. uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não-europeus (...);
5. uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos (...);
6. uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica);
7. uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante);
8. uma hierarquia epistêmica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global (...);
9. uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria (...).

É importante destacar que as quatro dimensões de Lander (2005) são elementares neste texto e para a pesquisa aqui apresentados, uma vez que foram o fundamento para a análise em questão. Ou seja, tais dimensões serviram de referência base para analisar os conteúdos dos documentos pesquisados: os *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011), da Argentina, as Orientações Curriculares Nacionais (2006), do Brasil, e “*Dirección General de Currículo* (2011)” e “*Liceos Bolivarianos – Currículo*” (2007), na Venezuela. As heterarquias de Grosfoguel (2008) somam-se a este fundamento na medida em que ilustram e especificam estas mesmas dimensões destacadas por Lander.

Retomando a questão da constituição histórica das disciplinas científicas e das Ciências Sociais, é possível evidenciar os dois pontos fundacionais e elementares à perspectiva então estabelecida: a suposição de um metarrelato universal que angariou todos os povos e culturas do primitivo/tradicional ao moderno; na qual a sociedade industrial liberal é a referência/modelo de “mais moderna” e “mais avançada”. E, também, a suposição do caráter universal da experiência histórica europeia, que acabou por tornar suas formas de conhecimento – elaboradas para a (auto)compreensão desta sociedade industrial – como as únicas válidas, objetivas e universais.

Uma vez que considera-se existir uma única forma “natural” de sociedade e ser humano, uma forma mais correta e mais legítima de prosseguir “a vida”, as expressões culturais e sociais diferentes deste modelo/forma são consideradas inferiores e incapazes de atingir o “nível máximo” deste processo, pois a qualidade de moderno é exclusiva àqueles racialmente superiores.

Por surgirem no cerne desta mentalidade, absorvendo tais considerações, as categorias, conceitos e perspectivas elaboradas pelas Ciências Sociais – que já se (auto) consideram universais e aptas a analisar qualquer realidade – tornam-se “proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta” (LANDER, 2005, p. 34). É neste sentido que Lander (2005, p. 35) afirma que “com as ciências sociais dá-se o processo de cientificação da sociedade liberal, sua objetivação e universalização e, portanto, sua naturalização”.

A afirmação do caráter universal dos conhecimentos científicos eurocêntricos fez com que todas as culturas e povos fossem abordados a partir da experiência moderna ocidental, o que ocultou, negou ou subordinou todas as experiências e expressão que diferissem dos modelos normativos fundamentados pelas Ciências Sociais. Sendo assim, segundo Lander (2005), a naturalização e a universalização das categorias da cosmovisão liberal e que foram as bases de suas construções disciplinares, impossibilita as ciências sociais de abordar processos histórico-culturais diferentes daqueles postulados por esta mesma cosmovisão.

Tendo em vista que as categorias, conceitos e perspectivas elaboradas pelas Ciências Sociais no contexto de sua formação tornaram-se proposições normativas, Lander (2005) ressalta que estas acabaram por ser uma ferramenta de identificação das carências e deficiências que deveriam ser superadas nas diversas sociedades do “mundo ex-colonial”. Mais do que um conhecimento que possibilitasse conhecer estas sociedades, a partir de suas especificidades histórico-culturais, as Ciências Sociais operaram estabelecendo contrastes com a experiência histórica “universal” e “normal” europeia.

Neste sentido, portanto, Lander (2005) indica que na América Latina, na medida em que as ciências sociais pretendiam esta objetividade universal, acabaram por reforçar a busca da superação dos traços tradicionais e pré modernos que seriam o obstáculo para o progresso e a transformação destas sociedades em modelos análogos à sociedade liberal industrial.

2. A EDUCAÇÃO NACIONAL ENQUANTO QUESTÃO

A temática da educação pode ser problematizada a partir de diversas possibilidades, tendo em vista que tal tema abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, conforme é explicitado no Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96).

Entretanto, o fato de a educação escolar compor grande parte da vida da maioria de crianças e jovens, faz da escola uma instituição elementar no que diz respeito à formação da futura geração do país. Ou seja, ao falar em educação, a escola é uma das primeiras questões que vêm à cabeça. E, neste sentido, as expectativas em torno das possibilidades e alcances da educação escolar são muitas – sejam elas por parte da família, da/do estudante, da própria escola, ou do Estado-nação, sendo esta última a que mais interessa nesta pesquisa. Desta forma, diversos debates e problematizações são gerados, tanto sobre quais seriam as melhores e/ou mais eficientes técnicas de ensino e aprendizagem, ou sobre seus possíveis modelos, conteúdos e realizações.

Ainda que as ideias acerca de educação sejam reconhecidamente mais amplas e complexas do que os embates em torno da escola, esta instituição merece atenção especial, tendo em vista que é no espaço desta instituição que alguns conhecimentos são sistematizados e repassados às futuras gerações. Parte-se da suposição de que tais conteúdos representam a síntese dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Entretanto, pode-se afirmar que aqueles que estão ali apresentados e representados são os conhecimentos que foram considerados válidos e verdadeiros (isto é, legítimo) e, logo, fundamentais e necessários de serem perpetuados.

Pensando especificamente no contexto brasileiro, temos em sua proposta para a educação escolar uma característica peculiar: a existência de diretrizes e regulamentações de alcance nacional. Entretanto, tal característica não é exclusiva do Brasil e pode ser observada, também, em alguns outros Estados-nação, como é o caso da Argentina e da Venezuela. Ter diretrizes e regulamentações nacionais significa dizer que – respeitando as especificidades regionais, estaduais ou municipais (e provinciais, no caso argentino) – todas as escolas daquela nação devem orientar-se e pautar-se em tais determinações para a composição de seus conteúdos programáticos.

A existência de conteúdos mínimos/ comuns para a nação apresenta-se como um indicativo do objetivo de oferecer, para todas/os crianças e jovens em idade escolar, o acesso igualitário a determinados conteúdos e informações e, assim, garantir um mínimo de igualdade no processo de

escolarização e nas oportunidades da vida. Ao mesmo tempo, a oferta de conteúdos comuns a todas as escolas da nação, traz indicativos do “projeto de nação” almejado pelo Governo central, uma vez que são estes conteúdos que formarão seus futuros cidadãos. É necessário lembrar que o Estado-nação enquanto modelo e projeto, relaciona-se com a dita modernidade.

Partindo de tais indicativos e considerações, é possível notar a estreita relação entre escolas e Estado-nação e, conseqüentemente, cidadania.

2.1 A questão da escola

A instituição escolar é uma “invenção antiga” e está, cada vez mais, presente na realidade de grande parte das crianças e jovens, tanto no que diz respeito à inserção destes no sistema de ensino, quanto pelo tempo que passam no interior desta instituição⁸. Seu papel na sociedade é tido como elementar pois, como destaca Young (2007, p. 1288), “sem ela, cada geração teria de recomeçar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos”. A ideia de estagnação das sociedades sem escolas é questionável, mas é importante admitir o potencial desta instituição.

No que diz respeito à sua significação mais evidente, as escolas têm o propósito de promover a transmissão de conhecimento. Assim, questionar quais conhecimentos devem ser promovidos é intrínseca à sua problemática. Para alguns, as escolas devem servir a propósitos mais instrumentais, relacionando-se aos objetivos governamentais. Para outros, as escolas devem focar, sobretudo, no ser humano, preparando-o para a vida em coletivo. Há quem acredite que as escolas devem promover a felicidade e o bem-estar humano, e há, até mesmo, quem indique que as escolas devem ser abolidas para que haja o “verdadeiro aprendizado”.

Do ponto de vista de sua historicidade, a instituição escolar remete à ideia de “instrução pública” proposta por Condorcet no contexto da República francesa – podendo ser considerada um projeto republicano por excelência, já que foi criada para a preservação e efetivação de seus ideais: liberdade, igualdade, fraternidade – e, deste, herdou os princípios de escola pública e equânime. Na perspectiva republicana, a democratização do acesso à escola pretendia fornecer uma educação igualitária e abrangente, e portanto, representava um dos meios para atingir-se a promoção da

⁸ No Brasil, por exemplo, a Educação obrigatória é prevista para crianças e jovens dos 4 aos 17 anos, o que corresponde a mais de uma década inseridos nesta instituição.

mobilidade social. Isto significa dizer que, a partir de tais ideais, a escola ofereceria igualdade de oportunidade em virtude da meritocracia, consagrando-se como uma importante meio de acesso aos conhecimentos possibilitadores de promoção na mobilidade social.

Mesmo que a origem histórica da instituição escolar tenha tempo e espaço determinado, é importante notar que tais origens não precisam, necessariamente, ditar verdades sobre as escolas hoje. Por outro lado, muitos acreditam que um dos principais problemas desta instituição, nos dias atuais, é justamente sua forte relação com os preceitos que a estabeleceu. De qualquer forma, aquilo que iniciou-se a partir da luta política pela escolaridade para todos, hoje reverbera na intenção de promover a inclusão social e ampliar a participação, o que permite considerar que seus fundamentos do passado apresentam similaridades com os atuais.

É importante lembrar que, ainda que o republicanismo possa ser remetido à Roma antiga, a “tradição republicana” reaparece no Renascimento e exerce influência direta na formação das primeiras comunidades políticas da Europa, desdobrando-se na chamada modernidade. Ao formarem-se os Estados-nação modernos, portanto, estes ideais do republicanismo permaneceram em voga, de maneira que a escola manteve seu papel elementar no que diz respeito à preservação e efetivação dos ideais agora atrelados ao Estado-nação moderno. No que diz respeito à educação, na medida em que há o deslocamento desta – até então, a cargo da religião – para o Estado, nota-se a secularização do ensino a partir, fundamentalmente, das proposições do Iluminismo francês.

Neste entremeio, as questões acerca dos desdobramentos da lógica estabelecida no interior do espaço da escola geram debates e demandam atenção pois, existem indicativos de que o modelo escolar, em sua representação moderna, apresenta alguns mecanismos ocultos através dos quais possibilitariam a perpetuação das desigualdades sociais, sendo o princípio da igualdade de oportunidade um discurso meramente formal. Dentre estes mecanismos, destacam-se o currículo – no qual este trabalho focaliza – e os meios de avaliação estabelecidos para/com as/os alunas/os e suas respostas aos processos de ensino e aprendizagem.

Em suma, a escola acaba por ser ambivalente, apresentando-se como uma via de mão dupla. Ao mesmo tempo que oferece conhecimentos que favoreceriam mobilidade social, sendo entendida também como a possibilidade de transformação social, estes conhecimentos podem, também, apenas reforçar o *status quo* e reiterar as desigualdades. É neste sentido que o currículo tem destaque pois, o caráter dos conhecimentos ali contidos definirão os rumos – ou, ao menos, as intenções – para com o ensino escolar, e conseqüentemente, o Estado-nação.

2.2 A questão da cidadania

A ideia de cidadania poderia ser denominada “problemática”, ou ao menos, ambivalente. Ao mesmo tempo em que cativa adeptos, devido, sobretudo, ao espírito cívico e igualitário/equânime que instiga, carregando o peso de fazer sentir-se parte. Por outro lado, a cidadania pode ser higienista e excludora.

Henriques (2014), evidencia uma importante face desta questão. Conforme a autora, enquanto os ideais republicanos afirmam que todos os homens [sic] nascem e permanecem livres e iguais em direitos, quando esta ideia é transposta às colônias do século 20, os regimes políticos que ali se consolidaram se assentaram na recusa desta afirmação. Ou seja, “as formas de dominação, de repressão, de desvalorização do colonizado emanam frequentemente de instâncias que pretendem ser a reprodução das instituições e dos modelos republicanos metropolitanos” (HENRIQUES, 2014, p. 52).

Desta maneira, enquanto na república todos são iguais em direitos e obrigações criando, assim, o cidadão; a colônia, ao contrário, é o local em que a força, a violência, o arbitrário, a exclusão e ausência de igualdade e liberdade expressam-se e, assim, os habitantes da colônia são excluídos da cidadania e constituem-se como uma massa de súditos dominados (Henriques, 2014). Sendo assim, um paradoxo é verificado pois, se a república, enquanto projeto político, deveria “extinguir” a colônia em seus princípios e prática, a concretização desta ideia, por outro lado, acaba por constituir uma “fratura do universalismo republicano”, segundo a autora, tendo em vista que os republicanos (leia-se europeus), pautados na superioridade racial e civilizacional do homem branco, recusavam-se em considerar os homens iguais em sua diversidade cultural.

Também analisando esta questão do ponto de vista histórico mas sob outro viés, Carvalho (2008) indica que o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. Ou seja, o conceito de cidadania “se desenvolveu dentro do fenômeno, também histórico, a que chamamos de Estado-nação e que data da Revolução Francesa, de 1789” (p. 12). Conforme o autor, por se tratar de uma luta política nacional o cidadão que surgia a partir dela também era nacional, o que faz com que a construção da cidadania diga respeito à relação das pessoas com o Estado e com a nação. Isto significa dizer que, na medida em que a pessoa se sente parte de uma nação e de um Estado, esta torna-se cidadã.

Um ponto importante acerca da cidadania, ressaltado por Carvalho (2008), é que a lealdade ao Estado e a identificação com uma nação são os dois principais requisitos que a compõem, ainda que nem sempre se manifestem juntos. Pois, enquanto “a identidade nacional se deve a fatores como religião, língua e, sobretudo, lutas e guerras contra inimigos comuns” (p. 12), o grau de participação na vida política é o que define a lealdade ao Estado. A cidadania é condicionada, portanto, pela maneira como se formaram os Estados-nação, segundo o autor.

Carvalho (2008) indica ainda que é comum dividir a cidadania em direitos civis, políticos e sociais, sendo o cidadão pleno aquele que obtivesse os três. Sinteticamente, os direitos civis são aqueles considerados fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos, aqueles que se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. E os direitos sociais são os que garantem participação na riqueza coletiva e que garantam um mínimo de bem-estar para todos, como educação, trabalho, salário justo, saúde, aposentadoria. Para Carvalho, em consonância com a concepção de Marshal (1967), haveria uma sequência lógica na conquista e no estabelecimento destes direitos a caminho da cidadania plena.

Esta “lógica” – na qual a sequência ideal seria, primeiro, a conquista dos direitos civis, depois os direitos políticos e, por último, os direitos sociais – foi proposta por Marshal a partir de seu contexto na Inglaterra. Carvalho (2008), entretanto, destaca que nem todos os países, incluindo Brasil, seguiram tal sequência. Este indicativo, pode ser visto como apenas uma peculiaridade que choca-se com a proposição de Marshal. Mas tal peculiaridade é, geralmente, apontada como impeditivo ou complicador da cidadania plena nestes outros locais.

Por outro lado, Carvalho (2008) propõem uma “saída” interessante para este embate: para o autor, a alteração da lógica proposta por Marshal acaba por afetar a natureza da cidadania e, sendo assim, falar de um cidadão inglês, ou estadunidense, ou brasileiro, não representa exatamente a mesma coisa. Para Carvalho (2008) o percurso inglês foi apenas um entre outros e nos serve apenas para “comparar por contraste”. A ideia de comparação por contraste é significativa, sobretudo, por não pautar um modelo idealizado, ainda que o fim último almejado seja a cidadania plena. Lembrando que a luta por direitos – civis, políticos e sociais – se dá “dentro das fronteiras geográficas e políticas do Estado-nação” (CARVALHO, 2008, p. 12)

Neste entremeio a educação, tida como direito social, tem sido historicamente considerada um pré-requisito para a expansão dos outros direitos – e, independentemente da sequência através da qual um determinado país segue na conquista dos direitos – a educação, geralmente, precede os outros dois. Conforme Carvalho (2008, p. 11) “a ausência de uma população educada tem sido

sempre um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”. Isto é, a educação popular, ao permitir às pessoas tomarem conhecimento de seus direitos, permitia, também, que se organizassem para lutar por eles.

Neste mesmo sentido, Tavares (2016) ressalta que a cidadania é considerada indispensável para a construção da sociabilidade baseada nos direitos fundamentais do homem [sic] e, portanto, foi incorporada definitivamente ao novo modo de inserção no mundo contemporâneo. Conforme o autor, na medida em que a educação é elementar no/para o processo de socialização, “só será uma educação de qualidade se educar para a cidadania” (TAVARES, 2016, p. 394).

Através da valorização deste tipo de pensamento, portanto, “educar para a cidadania” soa como uma verdade tácita estabelecida e que não careceria maiores discussões. Como salienta Tavares (2016, p. 393), “todos parecem querer uma educação para a cidadania”, como se esta fosse uma questão já resolvida. Mas, as possíveis maneiras como a educação escolar pode se desdobrar não são neutras em relação ao tipo de cidadania que é almejada. O que não se explicita, no entanto, é que tipo de cidadania se persegue.

Castro-Gomez (2005), por sua vez, traz à tona outra importante faceta da ideia de cidadania, que pode ser aproximada da concepção de Henriques (2014). Para este autor, a cidadania deve ser vista como um dos dispositivos da dita modernidade, que foram criados para contribuir e possibilitar a “invenção do outro” e, assim, corroborar para o seu projeto de governamentalidade. Ou seja, a partir do espaço de legalidade definido pelas constituições há a formação do cidadão como sujeito de direito. A função jurídico-política das constituições, para este autor, é a invenção da cidadania que, por sua vez, cria identidades homogêneas que tornam o projeto moderno da governamentalidade mais viável. Neste sentido, a aquisição da cidadania é como um funil, no qual passarão apenas as pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo de sujeito requerido por este mesmo projeto da modernidade.

Junto às constituições, Castro-Gomez (2005) indica outros dois dispositivos. Os manuais de urbanidade, que foram escritos para ser-se um “bom cidadão” na medida em que tentavam regulamentar a sujeição aos instintos, o controle dos movimentos do corpo e todo tipo de sensibilidade considerada bárbara. E também as gramáticas da língua, buscavam uma cultura do “bem dizer” em detrimento das práticas viciosas da fala popular, tendo em vista que, para o projeto de construção da nação desse certo, era necessário uma estabilização linguística para uma adequada implementação da lei.

Assim, para ser considerado “civilizado” e parte da “modernidade”, ou seja, para ser considerado cidadão, o indivíduo deveria, portanto, comportar-se corretamente, saber ler e escrever, e adequar a linguagem a uma série de normas. Nas palavras de Castro-Gomez (2005, p. 175), “A submissão à ordem e à norma leva o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo do vital pela adoção de um *continuum* arbitrariamente constituído pela letra, isto é, a supressão da espontaneidade, o controle das diferenças”.

Desta forma, portanto, a invenção da cidadania e a invenção do outro são diretamente imbricadas para Castro-Gomez (2005). Pois, para que o imaginário de civilização fosse construído, era necessário, também, produzir o seu oposto, ou seja, o imaginário da barbárie. Assim, tal imaginário acaba por adquirir uma materialidade concreta na medida em que se ancora em sistemas abstratos de caráter disciplinar como a escola, a lei, o Estado, as prisões, os hospitais e as ciências sociais.

Dessa maneira, Castro-Gomez (2005) reforça o destaque do papel da escola e da pedagogia neste processo, tendo em vista que estas são o principal meio para a materialização do modelo almejado. A escola, para o autor, torna-se um espaço de internamento onde se forma o tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. Assim, Castro-Gomez remete, novamente, à problemática do “educar para a cidadania” que é comumente evidenciada, e tomada como pronta, conforme já explicitado.

2.3 O currículo e documentos educacionais

Pensar a escola como o principal meio de transmissão de conhecimentos por parte das crianças e jovens, suscita a pergunta: qual conhecimento?

Para Young (2007), é necessário questionar, também, que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir, na medida em que há a diferenciação entre “conhecimento escolar ou curricular” e “conhecimento não escolar”. Para o autor, alguns conhecimentos são “mais valiosos” quando os fins são educacionais já que, para ele, as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294).

Young (2007) indica que a diferenciação entre conhecimento escolar e conhecimento não-escolar suscita, principalmente, questões sociológicas e pedagógicas. Neste sentido, partindo do

pressuposto de que o “conhecimento especializado” de diferentes domínios é o que deve ser fornecido às crianças e jovens através da escolarização, o autor destaca que questionar o currículo envolve ao menos quatro problemáticas:

(a) as diferenças entre formas de conhecimento especializado e as relações entre elas; (b) como esse conhecimento especializado difere do conhecimento que as pessoas adquirem no seu cotidiano; (c) como o conhecimento especializado e o cotidiano se relacionam entre si e (d) como o conhecimento especializado é tratado em termos pedagógicos. Em outras palavras, como ele é organizado ao longo do tempo, selecionado e seqüenciado para diferentes grupos de alunos. (YOUNG, 2007, p. 1295 – 1296)

Tais questionamentos elencados por Young (2007) explicitam, sobretudo, os embates entre conhecimento(s) especializado(s) e seus domínios, entre estes primeiros e o conhecimento escolar, e, ainda, entre o conhecimento denominado cotidiano e os outros dois. A indagação acerca do conhecimento especializado em contraposição ao conhecimento cotidiano – que pode ser entendido como “senso comum” – é importante para a análise pretendida neste texto. Entretanto, o autor não coloca em evidência os processos pelos quais um determinado conhecimento é definido como especializado.

Sendo assim, neste sentido, Apple (2006) propõem deslocar a questão de *qual* conhecimento para conhecimento de *quem*. Segundo este autor, questionar de quem são os conhecimentos que são considerados válidos, verdadeiros, e legítimos de serem perpetuados através do ensino escolar traz à tona a trama de poder que está por detrás da organização curricular. Lembrando que o currículo tem um caro papel nas escolas já que as disciplinas ali dispostas podem definir os propósitos escolares.

Para Connel (2009), há, ao menos, três lógicas do currículo; (1) A lógica da compensação, sendo esta a lógica mais comum quanto às abordagens das questões de justiça na educação, e, através da qual, se fornecem recursos adicionais às escolas que atendam comunidades em situação de desvantagem no intuito de promover aos desfavorecidos aquilo que os privilegiados já tem. (2) A lógica do currículo oposicionista, que rechaça o plano de um currículo geral, já que esta generalização produz resultados desiguais e, portanto, é necessário delimitar uma área de prática educativa em que se possa desenvolver um currículo separado, que possa controlar os desfavorecidos, satisfazendo, assim, suas necessidades especiais. E (3) a lógica do currículo contra-hegemônico, no qual o objetivo é generalizar o ponto de vista dos desfavorecidos, em detrimento de separá-los em um enclave diferente. Para Connell (2009), o objetivo de generalizar

uma ideia igualitária de boa sociedade através do currículo geral continua sendo a base da reflexão sobre o currículo quando se inicia a reforma desde a posição das pessoas desfavorecidas para reconstruir todo o sistema.

Neste sentido, ao questionar-se sobre quais princípios devem guiar o intento de um currículo em direção da justiça social, Connel (2009) sugere três características que, em conjunto, poderiam “constituir um modelo operativo da justiça curricular” (CONNELL, 2009, p. 01). Primeiro, deve-se considerar o interesse dos menos favorecidos. Para Connell, ter em vista a posição dos menos favorecidos significa, por exemplo, analisar a situação econômica a partir da situação dos pobres e não dos ricos; estabelecer as questões de gênero desde a posição das mulheres; problematizar as relações raciais e questões territoriais do ponto de vista dos indígenas; expor a questão da homossexualidade da perspectiva dos homossexuais, e assim por diante.

Sobre aspecto Connell (2009) indica que, por mais que a ideia de currículos separados e diferentes soe atrativo, para que haja a justiça social é necessário mudar o ponto de partida para reconstruir a corrente principal de forma que encarne os interesses das pessoas menos favorecidas, podendo esta experiência ser, inclusive, enriquecedora dos conhecimentos e experiências dos grupos favorecidos. Indica, ainda, que para que a justiça social seja garantida são necessários projetos contra-hegemônicos que abarquem a grande diversidade dos principais modelos de desigualdade (como, gênero, classe, raça, etnia e, em escala mundial, região e nacionalidade). Para evitar o risco do relativismo, Connell ressalta que um currículo contra-hegemônico a parte generalizável do currículo tradicional deve ser incluída, garantindo a todos os estudantes o acesso aos métodos e descobrimentos científicos.

A segunda característica destacada por Connel (2009), é a participação e escolarização comum. Conforme apresenta, é proclamado, em geral, pelos sistemas educativos, o objetivo de preparar futuros cidadãos para a participação de uma democracia. Este propósito, quando tomado a sério, tem consequências importantes para o currículo, tendo em vista que

o conceito de democracia supõem uma tomada de decisões coletivas sobre questões transcendentais, nas quais todos os cidadãos têm, em princípio, a mesma voz. Para os Estados Modernos, são questões transcendentais a guerra e a paz, as inversões, a política de emprego, o desenvolvimento urbano e a proteção do meio ambiente, a violência sexual, a provisão do bem-estar social, os conteúdos dos meios de comunicação e os projetos dos sistemas educativos. (CONNEL, 2009, p. 04)

E, sendo assim, para formar participantes ativos nessa tomada de decisões, é necessário uma diversidade de conhecimentos e destrezas. Neste âmbito, refletindo a questão da cidadania, Connell (2009) aponta que tal diversidade deve alcançar a todos os cidadãos já que não é possível uma democracia quando alguns cidadãos apenas recebem as decisões que os outros tomam. Neste sentido, para Connell (2009), é necessário um critério que aponte para as práticas de aprendizagem não hierarquizadas e de cooperação, baseadas no currículo comum – em detrimento das seleções, avaliações competitivas, mecanismos de agrupamento e de classificação na escolarização já que estes mecanismos favorecem uns cidadãos mais que outros. A compreensão das culturas e interesses de outros participantes é indicado, por Connell (2009), como conhecimentos e habilidades necessários para a participação na democracia, e que apontam para o princípio do “currículo inclusivo”.

A terceira e última característica ressaltada por Connell (2009) para alcançar-se uma justiça curricular, é a produção histórica de/ a igualdade; nesta característica, o conflito entre o critério da cidadania participativa, que exige um currículo comum, e o critério de servir aos interesse de grupos específicos, como no caso das pessoas menos favorecidas, é evidenciado. Para Connell, é necessário encontrar uma forma de pensar estes critérios juntos. E, para tal, propõe manejar o conflito entre ambos de forma produtiva, advertindo o caráter histórico das estruturas sociais que produzem a desigualdade. Sua existência é um processo de produção e reprodução das relações sociais.

Assim, Connell reitera que a “igualdade” não pode ser estática, já que, em maior ou menor grau, sempre se está a produzindo. Neste sentido que é salientado que “os efeitos sociais do currículo devem ser analisados como a produção histórica de mais igualdade ao longo do tempo” (CONNELL, 2009, p. 05) (ainda que admita-se que o contrário também pode ocorrer). É desta maneira que os critérios contra-hegemônicos e de cidadania participativa podem ser considerados elementos de um mesmo processo histórico; ter em conta o conflito entre eles é questão de elaborar estratégias que favoreçam a igualdade. E, o critério de justiça curricular, por sua vez, é a disposição de uma estratégia educativa para produzir mais igualdade em todo o conjunto das relações sociais a que está unido o sistema educativo.

3. ENSINO EM CADA PAÍS

A seguir, serão apresentadas as descrições sobre a conjuntura do ensino escolar em Argentina, Brasil e Venezuela, assim como os respectivos conteúdos propostos para o ensino de Sociologia e Ciências Sociais através dos documentos orientadores de cunho nacional. O foco desta seção foi fundamentalmente descrevê-los, ainda que diversos comentários tenham sido apresentados ao longo da descrição, conforme as questões foram se destacando. Ademais, na seção 5 deste texto, serão, finalmente, lançadas considerações acerca dos documentos como um todo.

Importante destacar que as impressões aqui apresentadas são, fundamentalmente, em relação ao que os próprios documentos evidenciaram em texto, além de aportes a partir de leituras das Constituições nacionais e das leis específicas para a educação de cada país.

3.1 Argentina

Conforme apresentado no sítio do Ministério da Educação da Argentina na internet⁹, a educação argentina não está alheia/indiferente ao contexto de profundas injustiças e desigualdades ao qual a sociedade e, conseqüentemente, milhares de crianças argentinas estão submetidas. Partindo, portanto, de tal panorama, as escolas devem ser, em primeiro lugar, o local que lhes ofereça maiores oportunidades de aprender os saberes necessários para integrarem-se plenamente na sociedade. Tais saberes, “devem estar ao alcance de todos os meninos e meninas do país, de maneira tal que permita a todos os argentinos compartilharem o ‘mundo’, e reafirmar, a partir do Estado, o direito e a oportunidade de todos a acessar a [sua] cultura” (tradução minha).

Sendo assim, aos docentes e às escolas, cabe uma ampla reflexão sobre o que é ensinado e como isso é feito; enquanto ao Estado cabe assumir a criação de condições pedagógicas para que a inclusão escolar seja efetiva, tendo em vista que tal questão não se relaciona apenas aos problemas vinculados ao acesso à escola. Neste sentido, partem da ideia de que a diversidade de geografias e de modos de vida, de histórias e experiências, seja das/os docentes, das/os alunos ou suas respectivas famílias, podem enriquecer o ensino de conhecimentos, convertendo-os em uma oportunidade para expressar suas particularidades através de uma linguagem que inclua a todos.

A partir desta demanda, portanto, foram estabelecidos os Nucleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), um dos principais documentos regentes da educação básica argentina. Os NAP

⁹ http://www.me.gov.ar/curriform/nap_encuentros.html consultado em 14.08.2016

constituem uma base comum para o ensino de todo o país, a partir da qual uma plataforma comum de conhecimentos é compartilhada por todas as escolas. Ou seja, os NAP surgiram para garantir o direito de todas as crianças e jovens de terem o ensino dos conhecimentos considerados prioritários de modo equivalente.

Estes documentos foram elaborados a partir de um processo que incluiu consultas regionais, discussões e acordos federais, além do próprio trabalho técnico envolvido. Neste processo, que culminou na elaboração de NAP para a Educação Inicial, Primária e Secundária, estiveram envolvidos representantes das províncias argentinas e da Cidade Autônoma de Buenos Aires (que totalizam 24 jurisdições), além de equipes técnicas do Ministério da Educação. A partir de sucessivas sessões, entre 2004 e 2011, no Conselho Federal de Educação, os NAP foram aprovados pelas autoridades educativas das jurisdições.

Antes de tais sessões, a educação do país vivia um contexto de alta fragmentação e heterogeneidade, segundo apresentado no NAP 2011 (p. 07). E, como uma medida orientada para dar unidade ao sistema educativo argentino, foram identificados aprendizagens prioritárias “para assegurar boa qualidade da educação, a coesão e a integração nacional” (artigo 85, LEN/2006). Importante destacar que duas edições já foram publicadas: uma de 2006, e outra, revisada, em 2011, versão esta que será o foco da análise que virá a seguir.

O processo de construção federal dos acordos curriculares foi possibilitado pela Lei de Educação Nacional nº 26.206/2006 que modificou não apenas a estrutura do sistema educativo argentino, como também a denominação atribuída aos níveis. A partir de tal lei ficou incumbido ao Ministério da Educação, em acordo com o Conselho Federal de Educação, definir “estruturas e conteúdos curriculares comuns e núcleos de aprendizagens prioritários em todos os níveis e anos da escolaridade obrigatória” (LEN, 2006, artigo 85), sendo os NAP fruto de tal incumbência, conforme apontado.

A Educação Básica argentina é dividida em três níveis, Inicial, Primário, e Secundário. Conforme apresentado no sítio do Governo argentino na internet¹⁰, a Educação Inicial compreende as crianças desde os 45 dias até os 5 anos, sendo os últimos três anos obrigatórios para a inclusão no “ensino formal” (conforme o sítio). Já a Educação Primária “é obrigatória e constitui uma unidade pedagógica e organizativa destinada à formação das crianças a partir dos 6 anos”. A Educação Secundária, por sua vez, é destinada aos adolescentes e jovens que finalizaram a Educação Primária

¹⁰ <https://www.argentina.gob.ar/tema/estudiar/niveles> em 25.01.2018

e, como esta, também é obrigatória. Uma vez que a/o estudante finaliza o nível secundário, está apta/o a ingressar na Educação Superior.

Ainda sobre a Educação Secundária, esta é dividida em dois ciclos: um Ciclo Básico, comum a todas as orientações, e um Ciclo Orientado, cujo conteúdo é diversificado a partir de diferentes áreas de conhecimento, do mundo social e do trabalho. Este ciclo orientado é denominado *Bachillerato* e, ao concluir o mesmo – isto é, ao concluir a Educação Secundária em seus ciclos básico e orientado –, a/o estudante recebe a outorga de grau em “*Bachiller* em (a Orientação cursada)”. São treze as opções de *bachirellato*¹¹: [1] Ciências Sociais ou Ciências Sociais e Humanidades; [2] Ciências Naturais; [3] Economia e Administração; [4] Línguas; [5] Agro e Ambiente; [6] Comunicação; [7] Informática; [8] Educação Física; [9] Turismo; [10] Arte; [11] Literatura; [12] Educação; [13] Física e Matemática.

As tentativas de reforma política educativa acerca da Educação Secundária argentina sempre foram objeto de preocupação, tendo em vista que este nível de ensino é considerado o ciclo educativo que “desde seu princípio, (...) apresentou maior complexidade, assim como maior dificuldade em sua precisão conceitual enquanto segmento do sistema educativo nacional” (ARGENTINA, 2007, p. 06). As diversas propostas de reforma, no entanto, não alcançavam consenso para sua implementação, avançando apenas em pequenas modificações referentes à conteúdos, metodologias e avaliação. Neste sentido, a Lei de Educação Nacional n. 26.206 de 2006 (LEN/2006) foi sancionada com o objetivo de promover a homogeneização de todo o sistema educativo nacional e de estabelecer a obrigatoriedade da Educação Secundária.

A LEN/2006, define a Educação Secundária como uma unidade pedagógica e organizativa destinada aos adolescentes e jovens que cumpriram a Educação Primária, estabelece uma duração de 5 ou 6 anos estruturados em dois ciclos: um básico e um orientado, conforme já exposto. Além disso, a LEN/2006 reunifica este nível educativo – que, até então, estava a cargo das províncias e, conseqüentemente, apresentava grande heterogeneidade nas estruturas curriculares e institucionais –, e plantea metas referentes à sua universalização e democratização (ARGENTINA, 2007). Neste sentido, orienta que num período não maior que 5 anos desde sua sanção, as jurisdições definam a extensão da Educação Primária (6 ou 7 anos) e da Educação Secundária (5 ou 6 anos) de duração.

Os NAP para o nível secundário é constituído por oito cadernos, separados por disciplina. São elas: (1) Língua e Literatura; (2) Matemática; (3) Ciências Naturais; (4) Ciências Sociais; (5) Educação Física; (6) Formação Ética e Cidadania; (7) Educação Artística e (8) Educação

¹¹ Fonte: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/educacionsecundaria> em 25.01.18

Tecnológica; além de um caderno para o 7º ano da Educação Primária (ou 1º ano da Educação Secundária).

O documento denominado *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios – Ciencias Sociales – Ciclo Básico Educación Secundaria 1º y 2º/ 2º y 3º años* (2ª ed) é um arquivo¹² de 26 páginas, publicado em outubro de 2011 pelo Ministério da Educação da Presidência da Nação em associação com o Conselho Federal de Educação. No momento de sua publicação, estava a frente do governo da Argentina a presidenta Cristina Fernández de Kirchner¹³ e, no Ministério da Educação, Alberto E. Sileoni. O documento apresenta a seguinte estrutura:

- Apresentação;
- Introdução;
 - Acerca do sentido de “núcleos de aprendizagem prioritários”;
 - Alcance do acordo federal;
- Núcleos de Aprendizados Prioritários;
 - * Ciências Sociais;
 - Primeiro/Segundo Ano:
 - Em relação com as sociedades e os espaços geográficos;
 - Em relação com as sociedades através do tempo;
 - Em relação com as atividades humanas e a organização social;
 - Segundo/Terceiro Ano:
 - Em relação com as sociedades e os espaços geográficos;
 - Em relação com as sociedades através do tempo;
 - Em relação com as atividades humanas e a organização social.

Na **Apresentação**, voltada à/ao docente, é indicado o intuito de que, através dos NAP – não apenas os de Ciências Sociais, mas também todos os outros que compõem o conjunto de NAP elaborados para a educação básica –, seja possível gerar igualdade de oportunidades para todas/os crianças e jovens da Argentina, uma vez que os conteúdos ali contidos representam “os saberes que enquanto sociedade [são considerados] chave, relevantes e significativos para que meninos, meninas, adolescentes e jovens possam crescer, estudar, viver e participar em um país democrático e junto, tal como o que queremos” (NAP, 2011, p. 07, tradução minha). A apresentação é breve e, após rápida descrição do processo legal de construção dos NAP, logo é finalizada dando sequência à Introdução do documento.

¹² Arquivo do tipo .pdf, disponibilizado na página do Ministério da Educação da Argentina na internet.

¹³ Importante destacar que, quando a 1ª edição deste documento foi publicada, em 2006, o presidente da Argentina era Nestor Kirchner.

Na **Introdução**, novamente o histórico do processo de elaboração dos NAP é apresentado, incluindo-se aí explicações e trechos de resoluções do Conselho Federal de Educação para ilustrar os objetivos para com a educação nacional. Conforme indicado, o trabalho acerca dos NAP procura “garantir condições de igualdade educativa ‘construindo unidade sem uniformidade e resgatando a função pública da escola’¹⁴ de maneira que ‘todos os habitantes alcancem competências, capacidades e saberes equivalentes independentemente de sua localização social e territorial’¹⁵,” (NAP, 2011, p. 09, tradução minha).

Nota-se que este trecho, de certa forma, vai de encontro à homogeneização proporcionada e imposta pelo eurocentrado modelo de Estado-nação no qual uma “unidade uniforme” é o que mais interessa. Neste sentido, é possível considerar que as pretensões do Estado-nação argentino estão sendo redirecionadas. Ainda que mantendo o pressuposto da unidade (nacional), parte-se da diversidade – conforme outros trechos explicitam – para estabelecer uma integração nacional multiforme (em vez de uniforme).

Ainda na Introdução é ressaltado o valor dos NAP como referência substantiva para o ensino nas escolas de todo o país, ainda que tal feito não deve ser interpretado como uma diretriz (*diseño*) que substitui ou nega as definições jurisdicionais em suas respectivas diretrizes curriculares (*diseños curriculares*) que foram construídas para atender as particularidades históricas, culturais, geográficas, de tradições locais e regionais. Conforme apresentado,

(...) a identificação coletiva desse núcleo de aprendizagens prioritários situa cada uma delas, sobre a base de suas particularidades locais em seus respectivos marcos regionais, na oportunidade de enfatizar aqueles saberes considerados comuns “entre” jurisdições e imperdíveis a partir de uma perspectiva de conjunto. (...) A partir dessa perspectiva, as ações que se orientam ao trabalho com um núcleo de aprendizagens prioritários devem fortalecer ao mesmo tempo o particular e os elementos definidores de uma cultura comum, abrindo uma profunda reflexão crítica a partir da escola sobre as relações entre ambas as dimensões e uma permanente reconceitualização do curricular¹⁶. (NAP, 2011, p. 09 – tradução minha)

Assim, este trecho evidencia que, ao mesmo tempo em que se reconhece as especificidades e particularidades regionais e locais, há um conhecimento comum “entre” jurisdições, que são

¹⁴ Resolución CFCyE 225, Anexo, p. 4, em NAP 2011, p. 09.

¹⁵ Resolución CFCyE 214, Anexo, p. 5, em NAP 2011, p. 09.

¹⁶ Resolución CFCyE 225, Anexo, p. 5, em NAP 2011, p. 09.

definidores de uma cultura comum e possibilitadores de uma perspectiva de conjunto. Resta saber o que é considerado esta cultura comum; e quais – e de quem – conhecimentos a compõem.

Ao fim desta parte, é salientada a pertinência de recuperar a pergunta pelo sentido dos aprendizados comuns e priorizados – uma vez que o contexto é de articulação federal das definições políticas e pedagógica.

Os aportes para responder tal pergunta, encontram-se no subitem “**Acerca do sentido de ‘núcleos de aprendizagem prioritários’**”, que parte de um fragmento do *Documento Anexo de la Resolución CFCyE N° 225/04* para evidenciar os porquês dos NAP, aprofundando-se, assim, em sua definição e pretensão no âmbito escolar. Conforme indicado, a existência de um conjunto de saberes considerados centrais, relevantes e significativos incorporados como objetos de ensino na escola, devem contribuir para “desenvolver, construir e ampliar as possibilidades cognitivas, expressivas e sociais que as crianças põem em jogo e recriam cotidianamente em seu encontro com a cultura, enriquecendo desse modo a experiência pessoal e social em sentido amplo” (NAP, 2011, p. 10, tradução minha).

É indicado, também, que os NAP devem ser como um organizador do ensino que promova múltiplos e ricos processos de construção de conhecimentos; através da criação de ambientes e condições propícias devem, ao mesmo tempo, potencializar as possibilidades da infância e atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem singulares. Para tal feito, são considerados “núcleos de aprendizagens prioritário” aqueles saberes que:

- Sua presença é considerada indispensável, pois se trata de modos de pensar ou atuar fundamentais a partir do horizonte das condições de igualdade e equidade.
- Como saberes chave, referem-se aos problemas, temas, perguntas principais das áreas/disciplinas e a suas formas características de descobrimento/ raciocínio/ expressão, dotadas de validade de aplicabilidade geral.
- São relevantes para compreender e situar-se progressivamente diante de problemas, temas e perguntas que planteiam o mundo contemporâneo no qual as crianças se desenvolvem.
- São uma condição para a aquisição de outros aprendizados em processo de aprofundamento crescente. (NAP, 2011, p. 10, tradução minha)

Esta definição do que se consideram “núcleos de aprendizagens prioritário” evidencia, ao menos, duas questões importantes; primeiro, o reconhecimento da equidade, para além de “apenas”

igualdade (já que é a primeira vez que a equidade é citada¹⁷ no documento). Sendo assim, é importante lembrar que, *grosso modo*, a igualdade é um dos princípios da Revolução Francesa e caracteriza-se por oferecer/estabelecer situações idênticas e equivalentes para todas as pessoas. Neste sentido, trata todas/os iguais, independente de quão diferentes sejam, o que pode gerar mais desigualdade. A equidade, por outro lado, advém das lutas sociais, movimentos e reivindicações contrárias às opressões e invisibilidades causadas pela lógica do Estado-nação; assim, parte-se da ideia de que o diferente deve ser tratado diferente para, então, alcançar-se a igualdade. É interessante lembrar que, logo no início do documento argentino, é explicitada a intenção de “incluir de fato” para além de apenas possibilitar o acesso; sendo assim, é possível considerar que o reconhecimento da equidade é parte deste processo.

Além disso, este trecho torna explícito parte daquilo que se considera “conhecimento comum entre jurisdições, definidores da cultura comum e da perspectiva de conjunto” – conforme foi indicado ao apresentar a importância de ter-se NAP's. De forma ou outra, indicam que o conhecimento chave são aqueles que relacionam-se às disciplinas, bem como suas formas específicas de expressão, tendo em vista que estas seriam as linguagens de aplicabilidade geral. Aqui é importante não perder de vista a divisão disciplinar apresentada nas escolas argentinas. Indicar pareceres torna-se delicado, tendo em vista que apenas os conteúdos de Ciências Sociais foram analisados mas, a partir de suas nomenclaturas, é possível aproximar tais disciplinas – citadas nesta mesma seção – à divisão disciplinar dos conhecimentos científicos. Desta forma, um dos eixos propostos por Lander (2005) é suscitado: a ideia da superioridade da ciência em detrimento de todos os outros conhecimentos e, ao mesmo tempo, a ideia de que este conhecimento é universal.

Já no subitem “**Alcance do acordo federal**”, é indicado que parte-se do princípio de que o aprendizado não é algo que se tem ou não se tem, como algo acabado, mas sim um processo que cada sujeito realiza de modo próprio e singular. Sendo assim, considera-se necessário partir da função que a identificação de núcleos de aprendizados prioritários deve cumprir, de modo a antecipar os efeitos não desejados.

Neste sentido, as propostas de ensino presentes nos NAP devem constituir uma base comum para o ensino, mas sem reduzir-se a isto e, tampouco, às áreas selecionadas na primeira etapa. Assim, tais propostas devem equilibrar e integrar os

¹⁷ A “igualdade” por outro lado, foi citada anteriormente para descrever os propósitos dos NAP: “gerar igualdade de oportunidade” e “garantir condições de igualdade educativa”.

(...) saberes de caráter universal e aqueles que recuperam os saberes sociais construídos no âmbito da diversidade sociocultural; entre saberes conceituais e formas diversas de sensibilidade e expressão; entre domínios e formas de pensar próprios de saberes disciplinares específicos e aqueles comuns que referem ao cruzamento entre disciplinas e modos de pensamento racional e crítico que compartilham as diferentes áreas/disciplinas objetos de ensino. (NAP, 2011, p. 12, tradução minha)

No trecho acima é possível notar que existe uma diferenciação/dicotomia entre saberes “de caráter universal”/“saberes conceituais” daqueles saberes “social e culturalmente construídos no âmbito da diversidade”. Aqui, é importante relembrar a explicitação anterior acerca da definição dos NAP que, conforme foi destacado, considera o saber disciplinar/ científico como conhecimento comum, definidor da cultura comum e da perspectiva de conjunto. Pode-se considerar que este trecho reforça a asserção anterior, na medida em que o oposto do conhecimento da diversidade sociocultural é o conhecimento científico. Ao mesmo tempo em que os NAP valorizam e reiteram a diversidade, há, ainda, o reforço a esta dicotomia. Por outro lado, é salientada a busca por equilibrar e integrar tais perspectivas; o que permite considerar que este equilíbrio e integração seja des-hierarquizante.

Esta seção é finalizada com a indicação de que pretende-se que os Aprendizados Prioritários outorguem coesão à prática docente e atuem como enriquecedores das experiências educativas que surgem dos projetos institucionais e das políticas provinciais.

A parte seguinte do documento trata dos **Núcleos de Aprendizados Prioritários de Ciências Sociais** para o Ciclo Básico da Educação Secundária propriamente ditos, no qual são apresentados os saberes referentes aos 1º e 2º/ 2º e 3º anos da escolaridade. É importante ressaltar que esta divisão seriada corresponde ao 1º e 2º anos da Educação Secundária nas jurisdições com nível primário de 7 anos; e ao 2º e 3º anos da Educação Secundária nas jurisdições com nível primário de 6 anos. Neste segundo caso, no caderno denominado “7º ANO” se apresentam os Núcleos de Aprendizados Prioritários correspondentes ao 1º ano, que iniciam na sequência de saberes priorizados para o Ciclo Básico em jurisdições com Educação Secundária de 6 anos.

No início desta seção são indicados os objetivos para/com a educação secundária e seus respectivos conhecimentos ofertados; são eles:

- A construção de uma identidade nacional plural respeitosa da diversidade cultural, dos valores democráticos e dos direitos humanos.
- A construção e apropriação de ideias, práticas e valores éticos e democráticos que nos permitam viver juntos e reconhecermos como parte da sociedade argentina.

- A construção de uma cidadania crítica, participativa, responsável e comprometida.
- A compreensão sobre o caráter provisório, problemático e inacabado do conhecimento social.
- O diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivência e de conflito e interesses na relação com os demais.
- O interesse por compreender a realidade social passada e presente (mundial, nacional, regional, local) expressando e comunicando ideias, experiências e avaliações.
- A identificação de distintos atores (individuais e coletivos) intervenientes na vida das sociedades do passado e do presente, com seus diversos interesses, pontos de vista, acordos e conflitos.
- O aprofundamento da ideia de que a organização territorial é um produto histórico que resulta da combinação das condições naturais, das atividades produtivas, das decisões político-administrativas, as pautas culturais, os interesses e as necessidades dos habitantes.
- O desenvolvimento de uma atitude responsável na conservação do patrimônio natural e cultural.
- O desenvolvimento de uma atitude comprometida com o cuidado se si mesmo e dos outros.
- A compreensão de distintas problemáticas sócio-históricas a partir da multicausalidade e da multiperspectividade.
- A utilização de diferentes escalas geográficas de análises (local, nacional, regional e mundial) para o estudo dos problemas territoriais, ambientais e sócio históricos.
- A complexificação do tratamento das ideias de simultaneidade, mudança e continuidade e de outras noções temporais, tais como processo e ruptura, assim como de diferentes unidades cronológicas.
- A experiência de participar e compreender o sentido de diferentes celebrações e comemorações que evocam acontecimentos relevantes para a escola, a comunidade, a nação e a humanidade.
- A leitura e interpretação de diferentes fontes de informação (testemunhos orais e escritos, restos materiais, fotografias, planos e mapas, imagens, gráficos, ilustrações, narrações, legendas, textos, entre outras) sobre as distintas sociedades e territórios em estudo.
- A reflexão e a análise crítica da informação produzida e difundida por diversos meios de comunicação sobre as problemáticas de maior impacto social.
- O trabalho com procedimentos tais como a formulação de perguntas e hipóteses, a busca e seleção de informação em diversas fontes, sua análise e sistematização e a elaboração de conclusões sobre temas e problemas sociais.
- A comunicação dos conhecimentos através da argumentação oral, a produção escrita e gráfica de textos e outras formas de expressão nas quais se narrem, descrevam e/ou expliquem problemas da realidade social do passado e do presente, incorporando vocabulário específico.
- A experiência de elaborar e participar em projetos coletivos que estimulem e consolidem a convivência democrática e a solidariedade.
- A sensibilidade ante as necessidades e os problemas sociais e o interesse por contribuir para o melhoramento das condições de vida da sociedade. (NAP, 2011, p. 14 – 16, tradução minha)

Estes objetivos revelam alguns indicativos significativos: primeiro, a ideia da construção de uma identidade nacional plural pautada na diversidade cultural, valores democráticos e direitos humanos, por exemplo, traz à tona, mais uma vez, a identidade nacional “multiforme” baseada na diversidade, colocando em evidência a pluralidade e a diversidade cultural em detrimento da homogeneização que geralmente é associada à identidade do Estado nacional.

Ainda, a ideia de “uma cidadania crítica, participativa, responsável e engajada” evidencia a mudança do caráter da cidadania almejada através da educação e, portanto, para a nação; tendo em vista seus ideais no contexto da insurgência da ideia de cidadania na Revolução Francesa.

A ideia de compreender o caráter provisório, problemático e inacabado do conhecimento social, quando pensada em associação à ideia de compreender a realidade social, passada e presente e em diferentes instâncias – mundial, nacional, regional e local –; e também, a ideia de identificar, e, portanto, reconhecer o ponto de vista de distintos atores, individuais e coletivos, permite considerar a tentativa de problematizar e questionar a visão única da história, dos conhecimentos, da verdade.

Já a ideia de conservação dos patrimônios natural e cultural, além de suscitar pautas que se chocam com o preceito eurocêntrico (de que o homem domina a natureza a seu bel prazer, e que esta está a mercê daquele), deslocando o antropocentrismo, carrega a questão de quais culturas estariam incluídas e/ou omitidas no que é considerado um “patrimônio cultural”. Entretanto, é importante lembrar que ao longo do documento é evidenciada e reconhecida a existência de diversidade cultural e social no território argentino, o que possibilita considerar que o patrimônio cultural a ser preservado reconhece e inclui as diversas culturas e grupos que compõem aquele território.

E, ainda, a ideia de multicausalidade e multiperspectividade evidenciam e reforçam a questão de que não há uma única explicação e verdade, ao passo que os fatos e acontecimentos são resultados de múltiplas causas e que podem ser compreendidos a partir de múltiplas perspectivas. Enquanto a ideia de ampliação de noções temporais e unidades cronológicas, de simultaneidade, mudança e continuidade, por sua vez, segue na mesma linha, e permite não apenas problematizar e questionar a ideia de progresso e a linearidade da “história da humanidade”; como também reforça a problemática da versão única da história.

Seguindo no documento, após a apresentação dos objetivos para/com o Ensino Secundário de forma geral, são apresentados os conteúdos separados por séries e, dentro destas, por eixos. Nota-se, já de início, que tais eixos coincidem e se repetem em ambas as séries, indicando, à

primeira vista, uma continuidade na abordagem a partir dos mesmos. Trocando em miúdos, tanto em “Primeiro/Segundo Ano” como em “Segundo/Terceiro Ano” observam-se os eixos: Em relação com as sociedades e os espaços geográficos; Em relação com as sociedades através do tempo; e Em relação com as atividades humanas e a organização social.

Dentro de cada um destes eixos são dispostos tópicos nos quais são apresentados os conteúdos sugeridos. Importante destacar que cada um destes tópicos é considerado um núcleo de aprendizagem prioritário. Em alguns destes tópicos há, também, breves sugestões de caráter mais procedimental acerca de como articular aquele determinado conteúdo de maneira mais contundente. Como é o caso do primeiro eixo, **Em relação com as sociedades e os espaços geográficos**, proposto para o **Primeiro/Segundo Ano**, que, já em seu título, há a sugestão de selecionar casos significativos que privilegiem uma abordagem em profundidade dos temas e problemas propostos nos NAP, para desenvolver os conteúdos daquele eixo.

Esta parte segue apresentando sete tópicos para este eixo, que, de uma maneira geral, versam sobre o “continente americano”. De forma sintética¹⁸, os tópicos dizem respeito a [1] seu mapa político e suas formas de organização política, incluindo-se áreas de conflito e tensão e o papel de organismos interamericanos e internacionais de cooperação; [2] seus distintos ambientes, recursos naturais e formas de aproveitamento; [3] seus principais problemas ambientais, causas e consequências destes, políticas ambientais e distintas escalas geográficas implicadas; [4] sua população, buscando-se compreender suas principais características e problemáticas, sobretudo aquelas relacionadas com a distribuição, estrutura e dinâmica da população, migrações e condições de vida e trabalho; [5] sua diversidade cultural e os principais processos de diferenciação e homogeneização nos sistemas de conhecimento e crenças, valores, práticas e tradições, atendendo a suas manifestações em diferentes países e regiões do continente; [6] seus processos produtivos, urbanos e rurais, os atores sociais implicados e suas intencionalidades, o impacto diferencial das tecnologias de produção, informação e comunicação nas formas de organização territorial. Aqui, como sugestão para trabalhar este NAP, é indicado que sejam tratados casos que contrastem formas tradicionais de produção com outras que incorporam tecnologias avançadas. E, por fim, [7] as diferentes formas de inserção dos “países americanos” o sistema econômico mundial, dos modos como se relacionam entre eles considerando, sobretudo, os fluxos de circulação de bens, serviços e informação no contexto da globalização e dos processos de integração regional.

¹⁸ Os tópicos não foram transcritos de forma integral, mas foram apresentadas as ideias centrais de cada NAP – ainda que alguns se aproximem da forma como foram explicitados no documento em questão.

Algumas partes em específicos merecem destaque. O primeiro e mais evidente é o fato de todos os tópicos estarem pautados na ideia de América, lembrando os problemas que cercam a construção desta ideia e sua direta relação com a colonialidade, conforme discutido no Capítulo 1. Entretanto, ainda que fale-se em “América” de maneira ampla, é possível questionar se trata-se apenas daquela que foi denominada Latina.

Uma segunda questão que surge quando observamos os NAP deste eixo como um todo, é que há uma forte ênfase na discussão acerca do território e sua composição. Ainda que o território, neste caso, esteja diretamente relacionado ao Estado-nação, e possa ser considerado uma questão sociológica, os conteúdos apresentados são associados também, à disciplina de Geografia e, aparentemente, mais próximos da perspectiva desta área. É necessário lembrar que as Ciências Sociais nas escolas da Argentina inclui a Geografia enquanto sua área disciplinar, diferentemente do Brasil.

Sobre o estudo das “populações americanas”, abordando não apenas seus processos de migração, condições de vida e trabalho mas, também e sobretudo, seus processos de diferenciação e homogenização, é possível notar que o ponto de partida é uma generalização, tendo em vista que “populações americanas” é um termo amplo e vago. Por outro lado, este NAP permite evidenciar justamente os processos aos quais tais populações foram sistematicamente submetidas, e que reverberaram por muito tempo em suas exclusões e deslegitimações – ainda que várias destas populações tenham resistido e se resignificado.

Outro NAP que instiga é aquele que sugere que, a partir do contraste entre formas tradicionais de produção e formas de produção que incorporam tecnologias avançadas, busque-se que a/o aluna/o conheça os processos produtivos urbanos e rurais, seus atores e intenções, e o impacto das tecnologias nas formas de organização territorial. Mais do que apenas suscitar a referenciada dicotomia tradicional X avançado, este tópico aborda um tema repleto de colonialidade do poder uma vez que toca na questão do processo produtivo, seus atores, intenções e tecnologias. Assim, o fato de este NAP instigar debates que impliquem na questão da colonialidade faz das possibilidades de desdobramentos em sala de aula as mais diversas.

O último NAP deste eixo é igualmente instigante na medida em que suscitar o debate acerca da inserção dos “países americanos” no sistema econômico mundial, relacionando-o com seus papéis no fluxo de circulação de bens, serviços e informação, permite trazer à tona a questão da divisão internacional do trabalho à luz da colonialidade do poder, além de discussões que toquem a colonialidade do saber. Por outro lado, não se deve esquecer que este debate também pode ser

abordado a partir de seu viés mais recorrente: a dicotomia Primeiro Mundo/ Países Desenvolvidos X Segundo e Terceiro Mundo/ Países em Desenvolvimento e Subdesenvolvidos, remetendo à categoria de Grosfoguel (2008) sobre a divisão internacional do trabalho em centro e periferia.

O eixo seguinte é o **Em relação com as sociedades através do tempo** que trata, no geral, de questões relacionadas ao processo colonial e suas respectivas mudanças, através de oito tópicos/NAP. Resumidamente, os núcleos abordam [1] as formas de organização das sociedades indígenas americanas, sua organização dos trabalhos, distribuição de excedente, hierarquização social, seus cultos e sistemas de crenças. Para este NAP é proposto que sejam selecionados uma ou duas sociedades indígenas americanas para um “tratamento em profundidade”, e para estudar suas mudanças através do tempo. [2] as causas múltiplas e inter-relacionadas da expansão ultramarina europeia e o processo de concentração de poder monárquico; [3] o processo de conquista [*sic*] e colonização europeia na América a partir de múltiplas interpretações, o impacto sobre as sociedades indígenas e as relações estabelecidas com os “conquistadores”; [4] as mudanças do sistema colonial hispano-americano, a organização da produção mineira, o sistema de monopólio e as relações sociais, econômicas, políticas e culturais que sustentam o vínculo colonial; [5] as “inovações” sociais, políticas e ideológicas suscitada pela Revolução Francesa e sua influência nos processos políticos europeus e americanos; [6] as mudanças suscitadas pela Revolução Industrial nas formas de produzir, na conformação da sociedade e seus conflitos e suas influências nas colônias espanholas americanas; [7] os conflitos acerca da independência das colônias espanholas na América e a dissolução do poder colonial; e [8] os conflitos de construção dos Estados Nacionais na América Latina durante a primeira metade do século 19, e os interesses sociais e regionais em jogo. Para este NAP é recomendado tratar em profundidade dos processos ocorridos no âmbito do território do ex Vice-Reino do Rio da Prata.

Sobre este eixo, é possível notar sua relação com conteúdos da História, e como a história narrada aparentemente parece assumir uma perspectiva, isto é, uma “lupa” específica. A leitura dos acontecimentos e dos desdobramentos da colonização são apresentados sob o ponto de vista hegemônico, no qual a América foi conquistada, e não invadida, e cujos referenciais são, sobretudo, do ponto de vista da Europa neste processo, evidenciando acontecimentos como os da Revolução Francesa e Revolução Industrial – ainda que seja necessário e importante considerar que estes referenciais, de fato, reverberaram nos processos que ocorriam na chamada América, além de sua influência – e imposição – nos diversos desdobramentos históricos ao longo do globo, conforme apresentado no capítulo 1.

De qualquer forma, o ponto de vista destas abordagens soa muito mais eurocentrado do que “visto de cá”, seja por ideias como “conquista” do continente em vez de “invasão”, seja pelos referenciais utilizados e a forma como os mesmos são apresentados, conforme dito. Ainda que possa parecer difícil realizar uma descrição deste tipo de conteúdo de um ponto de vista diferente, poder-se-ia trabalhar com todos estes processos tendo como ponto de partida as concepções que aqui pairavam e da forma como foram recebidos e desdobrados neste continente, por exemplo. As populações originárias são evidenciadas apenas em um NAP deste eixo, e “soam” ilustrativas, mais do que ponto de partida da reflexão. Poder-se-ia problematizar, por exemplo, as resistências e existências destes grupos mesmo depois de serem submetidos aos sucessivos processos de (tentativa de) homogenização com o estabelecimento/ imposição do Estado-nação.

Finalmente, temos o **Em relação com as atividades humanas e a organização social**, último eixo previsto para Primeiro/Segundo Ano do Ensino Secundário. Este eixo, é subdividido em seis núcleos que tratam fundamentalmente das diferentes formas de socialização e suas conseqüentes organizações e relações. Assim, os NAP deste eixo dizem respeito à [1] relações e práticas sociais, e suas distintas formas de diferenciação, estratificação e desigualdade; [2] diferentes formas de divisão de trabalho e da propriedade, e das modalidades de produção, distribuição, consumo e apropriação; [3] relações de parentesco, gênero e idade em diferentes sociedades, a variabilidade e o caráter histórico e social das relações familiares e formas de socialização; [4] os principais processos de conformação e funcionamento dos Estados e das democracias representativas e republicanas, considerando os conceitos de poder, consenso e conflito; [5] a relação entre ordem social e ordenamento normativo, considerando os direitos e deveres dos cidadãos e a ideia de direitos humanos; e, [6] os distintos sistemas de conhecimento e crenças, considerando o prejuízo e discriminação em diferentes sociedades.

A perspectiva apresentada no indicativo de tais conteúdos pode ser associado à Sociologia em sua correlação com a Antropologia e a Ciência Política. É possível observar conceitos e ideias importantes destes campos de conhecimento (ainda que não se reduzam a), tais como: relações e práticas sociais, estratificação, desigualdade, trabalho, propriedade, produção; relações de parentesco, gênero, idade; democracia, republicanismo, poder, ordem social, direitos humanos, sistemas de conhecimentos e crenças.

Na sequência, temos as proposições de conteúdos para **Segundo/Terceiro Ano** do Ensino Secundário. Como dito anteriormente, os eixos indicados para esta série coincidem com aqueles indicados para a série anterior, ao menos no que diz respeito ao título. Neste sentido, aludem à ideia

de continuidade do mesmo eixo/ grande área de abordagem, que é trabalhada e complementada ao longo de todas as séries do Ensino Secundário argentino.

Sendo assim, o primeiro eixo é o **Em relação com as sociedades e os espaços geográficos** que, de maneira geral, versam sobre a “sociedade argentina” e seu território, através de nove núcleos. Assim como no eixo de mesmo título da série anterior, é sugerido que sejam selecionados casos significativos que privilegiem uma abordagem em profundidade dos temas e problemas propostos nos NAP deste eixo.

Em síntese, estes NAP propõem o conhecimento: [1] da organização política do território argentino e suas diferentes etapas históricas; [2] dos diferentes ambientes da Argentina e o caráter histórico e social das formas de valorização e aproveitamento dos recursos naturais; [3] dos problemas ambientais, dos atores sociais, políticas ambientais e escalas geográficas implicadas; [4] das características da população argentina, sobretudo aquelas acerca de sua distribuição, estrutura e dinâmica, migrações e condições de vida e trabalho; [5] dos processos de urbanização e conformação da rede urbana argentina, bem como suas transformações. Para este NAP, se sugere a comparação com os processos de metropolização na América Latina e no mundo. [6] Da diversidade cultural na Argentina, seus processos de diferenciação e homogeneização nos sistemas de conhecimento e crenças, valores, práticas e tradições, considerando suas manifestações em distintas regiões e lugares do país; [7] da organização dos espaços urbanos na Argentina, suas atividades econômicas urbanas, considerando os processos reestruturação produtiva e modernização seletiva; [8] da organização dos espaços rurais na Argentina, considerando suas atividades econômicas primárias, circuitos produtivos regionais e atores envolvidos; e [9] da inserção da Argentina nas redes globais de circulação de bens, serviços, capitais, pessoas e informação, considerando principalmente seu papel no Mercosul.

Assim como no eixo de mesmo nome para a série anterior, os conteúdos propostos podem ser associados à Geografia mas, desta vez, a análise geográfica percorre o espaço do denominado território argentino, sua organização política, seus ambientes e recursos naturais, as características de sua população, os processos de urbanização ocorridos, a sua diversidade cultural e sistemas de conhecimentos e crenças, organização dos espaços urbanos e rurais, além da inserção da Argentina nas redes globais de circulação de bens. Nota-se que, alguns destes NAP, evidenciam questões que tangencialmente também podem ser abordadas sob o viés sociológico, tendo em vista que temas como território e o Estado-nação, mesmo que sob abordagens diferentes, são coincidentes a estas áreas, conforme ressaltado anteriormente.

Na sequência, o eixo **Em relação com as sociedades através do tempo** desdobra-se em nove núcleos para trazer à tona questões referentes aos acontecimentos históricos na/da Argentina enquanto nação que conformam suas características. Os NAP deste eixo são sobre: [1] o processo de construção do Estado Nacional argentino a partir da expansão capitalista e da divisão internacional do trabalho, acordos e conflitos, bem como o papel do Estado na conformação de uma economia agroexportadora e de uma nova sociedade. Neste tópico, é sugerido estabelecer relações com processos similares que se desenvolveram em outros países americanos. [2] A crise do sistema político conservador na Argentina, e os novos atores sociais e políticos a partir do processo de democratização dos sistemas políticos europeus e americanos; [3] as novas relações do Estado durante o radicalismo, e, no contexto da Revolução Russa, os conflitos sociais e políticos da polarização política de pós-guerra e de emergência do fascismo e do nazismo; [4] as múltiplas consequências da crise de 1929 em nível mundial e seu impacto na Argentina, sobretudo na ruptura da institucionalidade democrática, nas mudanças no papel do Estado e no processo de industrialização em substituição às importações. Neste NAP é sugerido que sejam relacionados processos similares desenvolvidos em outros países americanos. [5] Os novos papéis assumidos pelo Estado nacional durante o peronismo nas esferas econômica, social e na redefinição da noção de cidadania, sobretudo na relação entre Estado e trabalhadores; [6] as características do Estado de bem-estar keynesiano no mundo ocidental e sua relação com a existência de um mundo bipolar e com a Guerra Fria; [7] as múltiplas causas que levaram à instabilidade política na Argentina no período 1955-1976, bem como os atores e os interesses em jogo; [8] a crise da economia mista e do Estado de bem-estar keynesiano, e a implantação de políticas neoliberais nas últimas três décadas do século 20 e suas consequências; e, [9] as características do terrorismo de Estado implantado na Argentina pela ditadura militar de 1976 – 1983, sua relação com a Guerra Fria e a aplicação de um modelo econômico e social neoliberal.

Neste eixo é possível notar a forte relação com a História e, a perspectiva histórica “exalada” por estes NAP é a “tradicional” hegemônica, cujos referenciais são os marcos históricos da história eurocêntrica, como a crise de 1929, o Estado de bem-estar keynesiano e a Guerra Fria. De qualquer maneira, tais acontecimentos de fato reverberaram em diversas partes do globo e de diferentes formas e, portanto, necessários de pontuar. Por outro lado, este eixo, indica a tentativa de deslocar o *locus* de enunciação, na medida em que evidencia os desdobramentos destes acontecimentos no âmbito da Argentina.

Por fim, o último eixo previsto para o ensino de Ciências Sociais do Segundo/Terceiro Ano da Educação Secundária argentina, o **Em relação com as atividades humanas e a organização social**. Este eixo aborda aspectos sociais da Argentina contemporânea através de seis núcleos. Em síntese, tais núcleos tratam: [1] das formas de estratificação e diferenciação na Argentina atual e a desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos; [2] dos principais processos de produção, distribuição e consumo na Argentina contemporânea e a conformação dos mercados de trabalho, a partir das noções de capital, mercado, rendimento, salário, prosperidade e apropriação; [3] das principais mudanças na estrutura e funções das famílias na Argentina, sua composição e papéis familiares; [4] da estrutura e os princípios básicos de funcionamento do Estado argentino, a reconfiguração dos espaços público e privado, os movimentos sociais e políticos e as diferentes formas de participação na sociedade contemporânea; [5] das relações entre ordem social e ordenamento normativo na sociedade atual, o reconhecimento de direitos e deveres de cidadãos e cidadãs e situações de violações e lutas em torno dos direitos humanos; e [6] do processo de construção de identidades socioculturais e da memória coletiva na Argentina atual, considerando os processos de discriminação, racismo e exclusão.

Nota-se que este eixo aborda aspectos sociais da Argentina contemporânea como estratificação e desigualdades; produção, consumo e mercado partindo-se de ideias como capital, mercado, rendimento, salário, prosperidade e apropriação; composição e estruturas familiares e as mudanças ocorridas nestas; princípios básicos de funcionamento do Estado argentino; ordem social, cidadania, direitos humanos; identidades socioculturais e memória coletiva da Argentina, a partir de temas como discriminação, racismo e exclusão. Ainda que estes temas e abordagens sejam variados, podem e insinuam uma leitura a partir da perspectiva da Sociologia, sobretudo quando se observa do ponto de vista dos conceitos e ideias-chave evidenciados. Além disso, um NAP específico evidencia como, na própria “perspectiva sociológica” apresentada, já há uma mudança de paradigma, descentralizando o eurocentrismo; isto é, uma vez que propõem abordar as desigualdades de acesso aos bens materiais e simbólicos, nota-se a terminologia proveniente de análises contemporâneas na Sociologia, ao passo que, antes, apenas a questão material era considerada e problematizada. Neste sentido, ainda que dentro do “cânone” científico, percebe-se um deslocamento de perspectiva.

3.2 Brasil

No Brasil, a educação adquirida através da formação escolar é considerada elementar para o projeto de nação almejado e corresponde a um de seus principais alicerces (BRASIL, 2013, p. 04). Devido ao fato de proporcionar o acesso aos direitos sociais, econômicos e civis, a educação escolar é tida como condição primeira para o exercício pleno de cidadania. E, sendo assim, a Constituição Federal Brasileira¹⁹, assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente²⁰, definem a **Educação Básica** de qualidade como um direito que deve ser garantido a todas e todos.

A Educação Básica brasileira compreende três níveis educacionais. A Educação Infantil é a primeira e sua finalidade é complementar a ação da família e da comunidade colaborando, assim, para o desenvolvimento integral – nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social – de crianças até 6 anos. O segundo nível é a Educação Fundamental, cuja duração prevista é de nove anos (1º ao 9º ano). Neste nível, as crianças a partir de 6 anos terão acesso a conhecimentos cujo objetivo principal é a formação básica da cidadã e do cidadão. Finalmente, o Ensino Médio, corresponde à terceira e última etapa da escolarização básica. Sua duração prevista é de três anos (1º ao 3º ano) e seu objetivo é o aprimoramento da/do educanda/o como pessoa humana, o que inclui a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, além de prever a preparação para o mercado de trabalho e para a cidadania.

A principal lei que regimenta a educação brasileira é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 (Lei nº 9394/96). Através desta lei, a organização do sistema de educação torna-se responsabilidade de todos os entes federativos – União, Distrito Federal, estados e municípios. Mas, a coordenação da política nacional de educação e a articulação dos diferentes níveis e sistemas – ou seja, a função normativa, redistributiva e supletiva²¹ – torna-se incumbência da União. No auxílio desta função, estão o Ministério da Educação (MEC) como o órgão de coordenação, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), como o eixo normativo.

Dentre as funções²² previstas, através da LDB/96, para a União, está a de estabelecer competências e diretrizes para orientar os currículos, e seus respectivos conteúdos mínimos, de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O intuito destas competências e diretrizes é

¹⁹ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

²⁰ Instituído através da Lei nº 8069/90

²¹ Conforme artigo 8º da LDB/96, é normativo por implementar normas e bases gerais; e é redistributiva e supletiva por, além de disponibilizar um fundo financeiro, temporariamente subsidia um ente federado, quando necessário, que não consiga atingir os padrões mínimos de qualidade estabelecidos.

²² São nove as funções previstas. Para mais, conferir Título IV da LDB/96, “Da organização da educação nacional”, Artigo 09º.

assegurar uma formação básica comum, ainda que estados, Distrito Federal e municípios tenham autonomia para tomar suas decisões. Entretanto, espera-se que os entes federativos, em prol da organização da educação nacional e através das competências comuns, trabalhem conjuntamente.

Outra função da União prevista na LDB/96, que merece ser destacada, é a elaboração, em parceria com os estados, o Distrito Federal e os municípios, do Plano Nacional de Educação (PNE), considerado o principal instrumento da política pública educacional²³. Pois, é através deste plano que o conjunto do atendimento educacional existente no território nacional será abordado, seja ele da rede municipal, estadual ou federal (i.e., instituições públicas), em instituições privadas, das creches às universidades. Ainda, o PNE é considerado um importante instrumento de médio e longo prazo para garantir o direito de uma educação de qualidade, o que evita, assim, a descontinuidade das políticas educacionais; além de o controle social e a participação cidadã serem considerados na formulação das políticas de gestão educacional.

Seu planejamento é decenal, e o PNE vigente foi sancionado em 2014 para vigorar até 2024. Através de diretrizes e estratégias que versam, dentre outras coisas, sobre o acesso à Educação Básica e do Ensino Técnico e Superior de qualidade, formação e plano de carreira para os docentes, e gestão e financiamento da educação no país, o PNE visa garantir o direito à educação de qualidade e assegurar a manutenção e o prosseguimento do ensino em seus diversos níveis. Conforme previsto na Constituição Federal (Artigo 214), o PNE deve conduzir I) à erradicação do analfabetismo; (II) à universalização do atendimento escolar; (III) à melhoria da qualidade do ensino; (IV) à formação para o trabalho; (V) à promoção humana, científica e tecnológica do país; e (VI) ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Neste entremeio, é importante evidenciar que o principal caráter do PNE é o de articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo este seu objetivo fundamental, evidenciado na Constituição Federal de 1988 (artigo 214). Ambos, PNE e SNE, são regimentados pela mesma lei²⁴, e esta define que o SNE deveria ser instituído em, no máximo, dois anos após sua publicação, que ocorreu em 2014.

A instituição do SNE é considerada tarefa urgente e necessária. Entretanto, mesmo com o PNE em vigor, a educação brasileira não conta com um SNE implementado, ainda que este seja considerado existente devido à sua inserção no corpo constitucional, ocorrida através de emenda

²³ Conforme destacado no sítio do Ministério da Educação. Para mais, conferir o *folder* de Apresentação do programa “De Olho no Planos”, em <http://www.deolhonoplanos.org.br/colecao/>

²⁴ Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.

constitucional²⁵ em 2009 que acrescentou o termo “Sistema Nacional de Educação” no artigo 214 da Constituição de 1988.

Através do SNE, pretende-se garantir o acesso à educação de qualidade a todas e todos, com padrões nacionais e políticas capazes de levar o país a superar as desigualdades históricas no campo educacional. Isto significa dizer que seu principal objetivo é a garantir a universalização da educação básica obrigatória dos 04 aos 17 anos, em regime de colaboração e, sendo assim, remete à definição de diretrizes, metas, recursos e estratégias de manutenção e desenvolvimento direcionadas à garantia do direito social à educação tanto na educação básica como na superior, em todas as etapas e modalidades educativas.

É neste sentido que a educação no Brasil é denominada “nacional”, tendo em vista que “dispõe de diretrizes e bases que cobrem o conjunto dos sistemas de ensino – federal, estaduais, distrital e municipais, redes públicas e privadas – que a constitui” (LIMA, N. 2015. p. 11). Acerca destas diretrizes e bases, cujo intuito é estabelecer o “comum”, o “básico” e o “mínimo”²⁶, algumas ações, mecanismos e políticas são/foram implementadas pelo Governo Federal²⁷. Aqui, destacam-se os Documentos Orientadores oficiais, que indicam os parâmetros e conteúdos mínimos que devem trabalhados nas salas de aula brasileiras.

Dentre estes, destaca-se as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias/ OCNEM (2006); que além de específica para o Ensino Médio, contém indicativos para o ensino da disciplina de Sociologia. As OCNEM pretendem trazer contribuições para a relação professor – escola, apresentando um conjunto de reflexões acerca da prática docente. As OCNEM (2006), Volume III²⁸: Ciências Humanas e suas tecnologias, é um documento²⁹ de 136 páginas, publicado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em 2006, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, como ministro da educação, Fernando Haddad. Sua estrutura, além de uma Carta ao Professor e da Apresentação, apresenta a seguinte forma:

²⁵ Emenda Constitucional 59/2009 que, além de inserir o termo “Sistema Nacional de Educação” na Constituição Federal de 1988, regulamentou o PNE e a obrigatoriedade do ensino para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos.

²⁶ Adjetivos utilizados na Constituição Federal de 1988 e na LDB/96.

²⁷ A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, citada diversas vezes neste texto, é a principal delas pois reorganizou a educação do país ao indicar diretrizes e bases com a retomada democrática após o período militar.

²⁸ Os outros volumes são: I – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias (que apresentam disciplinas de Língua portuguesa, Literatura, Línguas estrangeiras, Espanhol, Arte, Educação Física); e II – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (cujas disciplinas apresentadas são Biologia, Física, Matemática e Química).

²⁹ Pode ser acessado na página do MEC na internet através do link: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf

CONHECIMENTOS DE FILOSOFIA

Introdução

- 1 Identidade da filosofia
 - 2 Objetivos da filosofia no ensino médio
 - 3 Competências e habilidades em Filosofia
 - 4 Conteúdos de filosofia
 - 5 Metodologia
- Referências bibliográficas

CONHECIMENTOS DE GEOGRAFIA

Introdução

- 1 Saberes e experiências do ensino de Geografia
 - 1.1 Objetivos da Geografia no Ensino Médio
 - 1.2 O papel do professor de Geografia no contexto do mundo atual
 - 1.3 O projeto político-pedagógico da escola e a Geografia
 - 2 O ensino de geografia: uma combinação entre conceitos e saberes
 - 2.1 Sobre Conteúdos e Metodologias no Ensino da Geografia
 - 2.2 Os conceitos estruturantes para o ensino de Geografia
 - 3 Estabelecendo conexões entre conceitos e conteúdos
 - 3.1 Por que pensar em eixos temáticos?
 - 3.2 Os eixos temáticos: a articulação entre os conceitos e os conteúdos
 - 4 Avaliação
- Referências Bibliográficas

CONHECIMENTOS DE HISTÓRIA

Introdução

- 1.2 O currículo do ensino médio e a disciplina história
- 2 A história no ensino médio
 - 2.1 Questões de conteúdo
 - 2.1.1 História
 - 2.1.2 Processo histórico
 - 2.1.3 Tempo (*temporalidades históricas*)
 - 2.1.4 Sujeitos históricos
 - 2.1.5 Trabalho
 - 2.1.6 Poder
 - 2.1.7 Cultura
 - 2.1.8 Memória
 - 2.1.9 Cidadania
 - 2.2 Questões metodológicas
- 3 Perspectivas de ação pedagógica
 - 3.1 A seleção e a organização dos conteúdos
 - 3.1.1 A seleção dos conteúdos
 - 3.1.2 Diversidade na apresentação dos conteúdos.
 - 3.2 Construção e uso dos conceitos e dos procedimentos no processo de ensino-aprendizagem
 - 3.3 O projeto político-pedagógico da escola e o ensino de História
- 4 Referências bibliográficas

CONHECIMENTOS DE SOCIOLOGIA

Introdução

1 A Sociologia no ensino médio
1.1 Pressupostos metodológicos
1.2 A pesquisa sociológica no ensino médio
1.2.1 Práticas de ensino e recursos didáticos
2 À guisa de conclusão
Referências Bibliográficas

A seguir, esta última parte do documento, Conhecimentos de Sociologia, será apresentada, tendo em vista que indica alguns pressupostos teóricos e metodológicos para este ensino, bem como aportes para o trabalho com esta disciplina em sala de aula. Antes, é importante destacar que a **Carta ao Professor** versa sobre a elaboração do próprio documento, sendo este fruto de ampla discussão na qual estiveram envolvidos equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade acadêmica sendo, portanto, “fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional” (OCNEM, 2006, p. 09).

Ainda, indica que o objetivo do material é o de “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (OCNEM, 2006, p. 05). Além de evidenciar como uma educação pública de qualidade – através da democratização do acesso, da inclusão e das condições de permanência na escola – está diretamente relacionada ao “desenvolvimento” do país e à consolidação da cidadania. Ao fim, ressalta que as orientações ali contidas não funcionam como uma cartilha que deve ser seguida à risca mas, sim, um “instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendiz” (Idem, p. 06), pois entende-se que o currículo é “a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles” (Idem, p. 09).

Já na **Apresentação**, é realizada uma contextualização sobre o Ensino Médio no Brasil. Um primeiro e importante ponto que deve ser destacado é que, conforme o Artigo 35 da LDB/96, as finalidades do Ensino Médio são: “o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (OCNEM, 2006, p. 07). Além disso, é evidenciada a relação entre a organização curricular e a organização escolar. Pois, uma vez que, com a LDB/96, é proposta a ideia de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às especificidades regionais e locais, em cada sistema de ensino e em cada instituição escolar, avança-se na “na possibilidade

objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo” (Idem, p. 07).

Ainda que os objetivos do ensino médio brasileiro seja sucinto, é possível notar que são destacados valores e ideias cujas origens podem ser consideradas eurocêntricas, ou seja, a formação ética, a educação para o trabalho e a cidadania. A questão da ética, por sua vez, pode ser considerada um valor e preceito eurocêntrico que se desdobra em colonialidades, ao mesmo tempo em que pode ser ressignificada e reinterpretada, partindo-se da ideia de que há princípios e valores que conduzem a conduta de grupos cujas cosmo-lógicas são outras, ou seja, princípios análogos ao que denomina-se ética, porém nas perspectivas de outros povos, culturas, cosmologias. Já a educação para o trabalho, se associa a uma visão mais mercadológica e/ou produtivista, o que reitera a lógica industrial suscitada pelo eurocentrismo. Enquanto a educação para a cidadania traz à tona o embate acerca do próprio conceito, conforme já apresentado.

Ainda na Apresentação, é afirmado, também, que “a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (OCNEM, 2006, p. 08). Neste sentido, admite-se que a construção de um currículo envolve dimensões histórico-social e epistemológica, pois ao mesmo tempo em que o valor histórico e social do conhecimento é afirmado, impõe-se a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos. E, por fim, propõe-se que a prática cotidiana da escola seja objeto de reflexão permanente e, sendo assim, o documento serve para trazer referências e reflexões de ordem estrutural que, no entanto, devem ser analisadas e selecionadas pela equipe docente conforme o contexto e a necessidade de aprofundar em determinados pontos.

Neste sentido, nota-se o reconhecimento da existência de relações de poder por trás da construção e perpetuação dos conhecimentos, ao passo que é afirmado que os conteúdos e práticas trabalhados nas escolas advém de uma cultura específica. Entretanto, a questão não é aprofundada, e não problematiza qual cultura tende-se a promover, ou quais e de que maneira poderiam ser incluídas outras. Ainda que reconheça-se que a “própria realidade” seja o fundamento da escola – o que se choca com o universalismo eurocentrado – não traz à tona reflexões sobre a diversidade sociocultural do país e a possibilidade de inserção de novos conhecimentos, ou cosmologias, para trabalhar-se em sala de aula.

A seção **Conhecimentos de Sociologia**, por sua vez, dá início à sua **Introdução** fazendo referências aos primórdios da Sociologia quanto ao seu surgimento “nos currículos oficiais”, sendo

a entrada Durkheim na Universidade de Bourdeaux, em 1887, referenciada como seu principal marco. Enquanto no Brasil, há tentativas de sua inclusão nos currículos com a proposta de Rui Barbosa para curso de Direito, em 1870, e com a Reforma da Educação Secundária em 1890, com Benjamim Constant. Após esta reflexão inicial, é apresentado breve histórico acerca da intermitência da Sociologia como componente dos currículos brasileiros, ainda que indique-se que ela, aos poucos, ocupou espaço nas escolas secundárias e no ensino superior, “servindo desde sempre para justificar o papel transformador ou conservador da educação, conforme o contexto, os homens, os interesses” (OCNEM, 2006, p. 101).

Dentre as várias inclusões e exclusões da disciplina de Sociologia nos currículos que são apresentadas no documento, destaca-se o surgimento de cursos superiores de Ciências Sociais, em 1933 e 1934, na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal, que marca a institucionalização de um curso no qual a Sociologia é um dos pilares. E, sua forte relação com cursos profissionalizantes – o que lhe dava caráter técnico – e com cursos de magistério, sendo trabalhada, sobretudo, sob o viés da Sociologia da Educação no intuito de “dar um sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação” (Idem, p. 102).

Conforme apresenta o documento, a dissociação entre educação e profissionalização ocorre somente em 1982, quando a legislação educacional é flexibilizada³⁰ acarretando na possibilidade de diversificação dos currículos e, dando margem à retomada da presença da disciplina de Sociologia nas escolas secundárias, além de seu já “consagrado” espaço junto aos cursos de magistério enquanto Sociologia da Educação. A LDB/96 vem ao encontro deste processo³¹, mas apenas em 2008 é que esta disciplina atinge sua obrigatoriedade “oficial”³² nos currículos das escolas brasileiras.

Importante destacar que no histórico apresentado nas OCNEM não há a descrição sobre a obrigatoriedade estabelecida com a lei, tendo em vista que o documento data de 2006, enquanto a lei que traz a disciplina de Sociologia para os currículos escolares oficiais é de 2008. De qualquer maneira, é indicado que “a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo” e, por isso, não há “consensos a respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc., o que está bastante avançado nas outras disciplinas” (OCNEM, 2006, p. 103 – 104).

³⁰ Através da Lei nº 7.044/82.

³¹ Já que determina que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Artigo 36, §1º, Inciso III, LDB/96).

³² Com a promulgação da Lei nº 11.684/2008, que altera o artigo 36 da LDB/96 (citado na nota nº 25, acima) e determina que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”.

Esta é uma relevante questão, que permeia a trajetória da Sociologia e reflete em sua continuidade e aprimoramento. Na sequência da Introdução há a descrição desta problemática, sendo destacada a ausência – ou a baixíssima manifestação – de pesquisas sobre o ensino de Sociologia³³.

A Introdução segue trazendo à tona as expectativas e avaliações que são feitas do impacto dos conteúdos de Sociologia na formação dos jovens que, conforme exposto, é associada à forte formação política e ao exercício de cidadania. Neste sentido, é indicada a possibilidade de esta expectativa estar diretamente relacionada à sua intermitência, o que se desdobra na interpretação de que “a presença ou a ausência da Sociologia no currículo está vinculada a contextos democráticos ou autoritários, respectivamente” (OCNEM, 2006, p. 104), ainda que admita-se que na historiografia da Sociologia nos currículos do Brasil, há exceções a esta hipótese. E, neste sentido, é indicado que “nem sempre a Sociologia teve um caráter crítico e transformador, funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina” (Idem, p. 105), levando-se em consideração aí o fato que a chegada da Sociologia no Brasil ocorreu “de mãos dadas com o positivismo” (Idem).

É indicado, ainda, que para além desta associação primeira com a formação para a cidadania crítica, a Sociologia pode contribuir, também, na aproximação da/do jovem com uma linguagem específica da área. Permite a articulação com resultados de pesquisas de áreas diversas que colaborem para modificar “as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, ‘tribo’, país, etc. Traz também modos de pensar (...) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar” (OCNEM, 2006, p. 105), além de favorecer a compreensão de elementos de argumentação, lógicos ou empíricos, que justifiquem os modos de ser de uma sociedade.

Através deste trecho é possível considerar que aqui estão expostos as expectativas das OCNEM/2006 quanto ao ensino de Sociologia. Mais do que negar a relação desta disciplina com a formação política e a cidadania, admite-se também a “desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais” (OCNEM, 2006, p. 105) proporcionada por esta. A ideia de “desnaturalizar” é considerada um dos principais fundamentos do ensino de Sociologia nas escolas pois, conforme apresenta o documento, “primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não

³³ Nestes 12 anos desde a publicação das OCNEM/2006 o panorama mudou e a pesquisa acerca do ensino de Sociologia teve aumento significativo diante dos índices daquela época. Para mais, conferir <https://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia>.

sendo fruto de tendências naturais” (Idem, p. 106), o que indica a “tendência” de recorrer a “argumentos naturalizadores” para as explicar relações e fenômenos sociais. Neste sentido, é importante lembrar que Lander (2005) associa às Ciências Sociais a naturalização das relações sociais da sociedade liberal, o que acaba por se contrastar com as pretensões da disciplina de Sociologia nas escolas. Para exemplificar uma situação de naturalização das explicações de determinados aspectos da vida, é citada a economia:

Apenas para trazer um exemplo, ao mesmo tempo inicial e do presente, tome-se o caso da naturalização da economia, em especial a idéia de que existiria de fato um “mercado” para além dos homens, ao qual todos deveriam obedecer sob pena de serem malsucedidos. Essa concepção liberal das coisas foi longamente gestada desde Bacon (“A natureza só é vencida quando é obedecida”) até Adam Smith e David Ricardo (“Existe no mercado uma mão invisível que controla os preços, a quantidade e a qualidade dos bens.” “A oferta e a procura constituem leis do mercado.”). As “leis do mercado” não são naturais, mas *instituídas*, e se não são obedecidas, o que se causa é uma ruptura no sistema social e não na natureza. Essa questão foi tratada por Marx como uma “crítica da economia política”, aliás subtítulo de *O capital*. No entanto, fica claro também que, do mesmo modo que uma economia política capitalista foi *instituída*, e depende de uma aceitação generalizada para seu funcionamento, isto é, de uma ideologia que a sustente e legitime, a ruptura dependeria de uma instituição de outro sistema social e econômico, bem como de um quadro ideológico que o sustentasse e legitimasse, mas sobretudo dependeria de transformações políticas objetivas. O mesmo Marx observa que as transformações na esfera econômica foram solidárias com mudanças sociais, políticas e jurídicas e, certamente, culturais, entre o feudalismo e o capitalismo. (OCNEM, 2006, p. 106)

Tal exemplo pode ser considerado “intrigante” pois, ao mesmo tempo que apresenta um meio de desnaturalizar de fato, não apresenta um contraponto nem aprofunda na problematização. Ainda que aqui não represente-se a indicação de conteúdos, diretamente, é preciso lembrar que este documento é uma reflexão para auxiliar a/o professor/a e, neste sentido, muitas vezes os exemplos citados serão retomados e utilizados em sala no intuito de atingir-se o objetivo proposto (no caso, desnaturalizar). E, sendo assim, o fato de fixar-se a exemplos e autores eurocêntricos, que estão justamente corroborando para tal naturalização ao atribuir caráter técnico e científico às explicações, as OCNEM apresentam-se limitadas em relação à crítica/ análise pretendida (leia-se: desnaturalização).

Uma maneira relativamente simples de ilustrar tal naturalização seria trazer à tona outras maneiras de relacionar-se com a economia, para além da ideia de “mercado” conforme sua explicação mais referenciada. Para tal, não é preciso ir muito longe, podendo, inclusive, utilizar-se

de referencial também eurocentrado, como no caso de Malinowski e o sistema de trocas dos grupos do Pacífico³⁴. É necessário admitir, no entanto, que as manifestações teóricas baseadas em experiências empíricas e advinda de outros lócus de enunciação, escrito por pessoas de tais lócus são consideravelmente menos acessíveis. Isto acaba por indicar o “processo retroalimentador” da colonialidade do saber, pois por muito tempo estas pessoas/manifestações sequer tinham espaço ou legitimidade para manifestarem-se.

Na sequência, é apresentado outro papel que pretende-se realizar com a Sociologia, o de estranhamento. Pois considera-se que “só é possível tomar certos fenômenos como objeto da Sociologia na medida em que sejam submetidos a um processo de estranhamento, que sejam colocados em questão, problematizados” (OCNEM, 2006, p. 107). Aqui contrapõem-se senso comum e explicação científica para os fenômenos, sendo a divulgação midiática apontada como pivô na popularização destas “explicações mais imediatas de alguns fenômenos” (Idem). E, para exemplificar, é citado o estudo acerca do suicídio, de Durkheim. Conforme exposto,

Estranhar o fenômeno “suicídio” significa, então, tomá-lo não como um fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma *função* específica em relação ao todo social. (OCNEM, 2006, p. 107)

Este exemplo assemelha-se ao anterior no sentido de que de fato suscita o estranhamento de um determinado tópico, e atinge – supostamente – o proposto (i.é, estranhar), mas limita-se ao referencial cujo lócus de enunciação é eurocentrado. Da mesma forma, portanto, propõem-se a um posicionamento crítico e analítico, mas não aprofunda no mesmo e não aponta exemplos que ultrapassem a cosmologia moderna. Assim como explicitado a respeito da desnaturalização, é necessário admitir o difícil acesso aos conhecimentos e perspectivas oriundas de outros *lócus* de enunciação e baseada nas experimentações empíricas de seus agentes. De qualquer forma, é possível afirmar que, mesmo no âmbito do conhecimento científico eurocêntrico, há outras explicações, para além da concepção durkheimiana, do tema proposto. Poder-se-ia pensar, por exemplo, o caso de estudos antropológicos acerca de outras culturas e etnias no que diz respeito as suas cosmologias e relações para/com o corpo e a noção do “eu”, e, logo, o conseqüente significado

³⁴ MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 424p (Os Pensadores).

do suicídio nestas perspectivas. Ainda que as asserções da Antropologia relacionem-se à perpetuação da colonialidade do saber e do poder, elas suscitam exemplos que vão além da cosmologia ocidental (porém, lidos a partir desta)³⁵.

Após a reflexão sobre este duplo papel da Sociologia enquanto área de conhecimento, indica-se que tais papéis devem ser traduzidos na escola básica através de recortes, na medida em que “os limites da *ciência* Sociologia não coincidem com os da *disciplina* Sociologia, por isso fala[-se] em tradução e recortes” (OCNEM, 2006, p. 108, grifos no original). Isto significa dizer que linguagem, objetos, temas e até mesmo a reconstrução da história das Ciências Sociais devem ser adequadas à fase de aprendizagem das/dos jovens. Tal constatação segue sendo problematizada no documento através da ideia de mediação pedagógica e, no desdobramento desta questão, um importante apontamento é realizado:

É estranho que entre cientistas sociais a linguagem com que ensinam as Ciências Sociais não seja posta em relevo, e sobre ela também se apresentem questionamentos. O que se quer dizer é que uma dimensão importante do ensino – em qualquer nível – é a percepção sobre o modo de exposição ou a linguagem com que se apresenta esse ensino. A linguagem da Sociologia não nos deve passar despercebida, sob pena não só de um empobrecimento do que é ensinado e aprendido, mas sobretudo de se passar a idéia de que existiria uma “linguagem dos fatos” (Popper, 1974), de que não existiria mediação entre o sujeito e o mundo, ou mesmo que a linguagem da Sociologia fosse “transparente” e não constituísse um problema sociológico. (Isso explica as nossas opções, apresentadas mais à frente, em termos de conteúdos e metodologias.) (OCNEM, 2006, p. 109)

Este apontamento acaba por ser uma reflexão metalinguística da Sociologia e das Ciências Sociais que possibilita revelar que estas não são transparentes ou neutras mas, sim, fruto de decisões e jogos de poderes. A ideia de que a linguagem da Sociologia constitui também um problema sociológico, permite problematizar o conjunto de conhecimentos que a compõem. Ainda que esta problematização possa ficar restrita à reflexão da/do professor/a – já que, mesmo com a mediação pedagógica, o tema talvez não seja adequado ao contexto do ensino básico –, trazer a tona tal questão fornece pressupostos para a tentativa de romper com a ideia de ciência neutra e transparente que associa-se, geralmente, à Sociologia. E, neste sentido, a/o professor/a, ao praticar a tradução e o recorte de um determinado assunto, poderá eleger explicações mais diversas e que revelem as tramas por trás do estabelecimento de determinados conhecimentos.

³⁵ Para mais considerações acerca da relação da Antropologia com a perpetuação de colonialidades, ver: FABIAN, Johannes. **O tempo e o outro** – Como a antropologia estabelece seu objeto. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

Por outro lado, a Introdução das OCNEM/ 2006 segue indicando que, para ultrapassar o clichê acerca da disciplina (quanto a preparação das/dos jovens para o exercício da cidadania) e avançar para a concretização desta expectativa, “pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais”. Já que, na idade em que as/os jovens estão no ensino médio (entre 15 e 18 anos, geralmente), sua curiosidade desperta a necessidade de debates menos “circulares, aleatóri[a]s e arbitrári[a]s (...) o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca dos fenômenos naturais ou culturais” (OCNEM, 2006, p. 109).

Aqui é possível notar, através desta indicação, o destaque dado para o conhecimento científico, reafirmando e valorizando o mesmo; assim, pode ser associado ao eixo de Lander (2005) sobre a superioridade da ciência em detrimento dos outros conhecimentos, ainda que seja necessário admitir que esta superioridade não é salientada em texto.

Seguindo no documento, é indicada a ideia de que a escola é o intermédio entre público (família) e privado (sociedade), o que faz do currículo o meio de favorecer tal transição. Sendo assim, conforme é ressaltado, é necessário apresentar não apenas informações profissionais – um dos principais objetivos do ensino médio – como, também, informações sobre política, economia e direito, conhecimentos estes considerados fundamentais para a continuidade dos estudos e o exercício da cidadania. Nesta parte das OCNEM/2006 a compreensão acerca da ideia de cidadania é evidenciada; ela é “entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país” (p. 110), o que pode ser aproximado da concepção “tradicional” deste conceito.

Conforme é explicitado, o conhecimento científico acerca dos constantes processos de mudanças da sociedade, “constitui um imperativo político de primeira ordem” (Idem), o que justifica a presença da disciplina nos currículos escolares. Ilustrando esta questão e reforçando a importância deste ensino, são trazidas citações de Florestan Fernandes sobre a questão do ensino de Sociologia na escola secundária brasileira. Neste trecho do documento nota-se, mais uma vez a valorização do conhecimento científico, definido como um importante imperativo político, o que acaba por destacar, ainda, os pressupostos e referenciais que pautam as ações políticas estatais.

É considerado, ainda, que “como parte do currículo, a Sociologia pode ocupar um papel importante de interlocução com as outras disciplinas ou com o próprio currículo como um todo, senão com a própria instituição escolar” (p. 111). A partir desta constatação, é apresentado o debate sobre a interlocução da Sociologia para com outras ciências ou disciplinas escolares, como a

Psicologia, a História e a Geografia, por exemplo, problematizando as possibilidades destas áreas de conhecimento contemplarem as Ciências Sociais e a Sociologia nos produtos de suas disciplinas escolares, principalmente. A conclusão é que isto

não é o que ocorre na verdade: quando uma narrativa historiográfica ou a descrição geográfica traz os fatos sociais para o contexto dos “seus” temas, não percorre todas as conseqüências nem apresenta todos os pressupostos das teorias das Ciências Sociais. Muitas vezes é quase uma transcrição indevida dessas teorias, mas que nunca ocorre com a paciência e a especificidade próprias das Ciências Sociais, uma vez que o que está em causa é *preservar* a linguagem, a metodologia e o objeto peculiar dessas ciências (História e Geografia). O fenômeno social ocorre, por certo, num tempo e num espaço, mas não se reduz a essas dimensões, pois suas características são definidas por leis próprias, específicas das *relações sociais*. (...) No entanto, a *fronteira* entre as Ciências Sociais e a História e a Geografia não deve constituir impedimento para um diálogo entre elas ou para uma atuação em conjunto. (OCNEM, 2006, p. 112, grifos no original)

Aqui pode-se perceber a noção acerca das divisões disciplinares do conhecimento, estando as Ciências Sociais, de um lado, com a Sociologia, a Ciência Política e a Antropologia e, do outro lado, as Ciências Humanas, nas quais inclui-se a História e a Geografia. Esta é uma diferença elementar entre os países analisados tendo em vista que em Argentina e Venezuela as Ciências Sociais apresentadas nas escolas correspondem justamente aos conhecimentos e História e Geografia (e, também, sociologia, na argentina, e artes, política/direito e cidadania, na Venezuela). Além disso, é possível considerar que, ao falar em interlocução entre as disciplinas são salientados princípios de interdisciplinaridade, entretanto logo após é reconhecido que, na prática, isto não se realize. Importante ressaltar, ainda, que a divisão disciplinar é um forte indício do pensamento eurocêntrico na medida em que opera na lógica própria da ordem racionalista e na visão utilitarista acerca do saber a partir de sua fragmentação e especialização.

A Introdução é finalizada com, novamente, reflexões sobre os impactos e possibilidades da Sociologia na escola, para além de suas pretensões enquanto disciplina. Neste sentido, é lembrado que a análise sociológica pode ser realizada em diversos âmbitos como acerca da própria escola enquanto instituição social, no processo de construção do currículo, na divisão disciplinar estabelecida, ou quaisquer outras questões que possam ser consideradas um fenômeno sociológico. Conforme apresentado, “apenas se anota aqui essa possibilidade para mostrar que a presença da Sociologia na escola não se limita à garantia da diversidade curricular – como se chegou a chamar,

enriquecimento pedagógico –, senão a uma postura política da comunidade escolar” (OCNEM, 2006, p. 115 – grifos no original).

Por fim, além de reconhecer que as outras ciências também contribuíram para a construção dos conhecimentos das Ciências Sociais, são realizados breves apontamentos sobre as possibilidades de interlocução com áreas/disciplinas, como a Biologia e as outras Ciências Naturais (Física e Química) e, também, as Artes e a Literatura.

A parte seguinte é **A Sociologia no Ensino Médio** que, por sua vez, é subdividida entre Pressupostos Metodológicos; A pesquisa sociológica no ensino médio; e Práticas de ensino e recursos didáticos. Antes de apresentar os pressupostos metodológicos, esta seção inicia lembrando que não há “um conjunto mínimo de conteúdos sobre os quais haja unanimidade, pois sequer há consenso sobre alguns tópicos ou perspectivas” (OCNEM, 2006, p. 115) para esta disciplina escolar.

Conforme o documento, possivelmente tópicos como “Introdução à Sociologia” e “História da Sociologia” sejam os mais recorrentes dentre os conteúdos programáticos de professoras/es, através dos quais trata-se, respectivamente, da definição de ciência, seu objeto e principais temas ou conceitos; e da tríade dos autores denominados clássicos, Marx, Durkheim e Weber. Além disso, é destacado que, em muitos cursos, dá-se a impressão de que estes autores são complementares; além de ser salientado, também, que suas teorias são limitadas (no sentido de que não dão conta de explicar todos os fenômenos), tendo em vista que são produzidas para tentar compreender os problemas de sua época e dialogar com seu tempo. Neste sentido, é ressaltado que outros autores, ao acrescentar outros modelos explicativos ou compreensivos acerca de certos fenômenos, também podem ser considerados clássicos – mas, nenhum autor ou autora é explicitado/a. Como conclusão desta questão, indica-se que o recorte é que definirá quais autores/as serão trabalhados.

No caso da Introdução à Sociologia, a relação direta desta disciplina com a ideia de ciência faz com que este tópico, de fato, traga à tona discussões em torno desta ideia e seus respectivos aparatos; entretanto, no caso da História da Sociologia, ainda que admita-se a referência à citada tríade enquanto seus principais fundadores, assim como a influência e reverberações das teorias de Bourdieu, é de se questionar por que não uma prossecução desta história até seus desdobramentos no Brasil, ou até mesmo, evidenciar o tópico “Sociologia Brasileira” como sendo igualmente recorrentes nos programas das/dos professoras/es.

Na continuidade, é ressaltado que o que poderia parecer uma desvantagem da disciplina, pode se revelar uma vantagem. Isto é, o fato de a disciplina de Sociologia não possuir um corpus

definido e consagrado permite que não haja uma sequência estabelecida entre os tópicos a serem abordados, na qual um é pré-requisito para que o subsequente seja trabalhado. É, por fim, evidenciado que tal situação, ao mesmo tempo que fornece liberdade às escolhas da/do professor/a também pode gerar certa arbitrariedade ou angústia, situação essa considerada fruto tanto da intermitência da disciplina nos currículos, como do fato de não haver uma “comunidade de professores da disciplina” para debater e construir consensos e convergências a respeito de conteúdos e metodologias³⁶.

A seção **Pressupostos Metodológicos**, por sua vez, apresenta os três recortes encontrados nas propostas até então construídas para o ensino de Sociologia no nível médio: os conceitos, os temas e as teorias. Conforme é proposto, estes recortes podem/devem ser tomados como mutuamente dependentes, ainda que indique-se que há a tendência de as propostas de ensino apresentarem tais recortes separadamente ou com apenas um deles. A ideia indicada é

tomar um como ‘centro’ e os outros como referenciais (...) [uma vez que] entende-se também que esses recortes se referem às três dimensões necessárias a que deve atender o ensino de Sociologia: uma *explicativa* ou *compreensiva* – teorias; uma *lingüística* ou *discursiva* – conceitos; e uma *empírica* ou *concreta* – temas. (OCNEM, 2006, p. 117 – grifos no original)

Sobre esta proposição, é possível indicar que parte-se dos pressupostos e aportes do campo de conhecimento científico para verificá-los e/ou problematizá-los a partir de casos concretos. Assim, nota-se, mais uma vez, que a ciência se sobressai para a explicação da “realidade”.

Na sequência, são apresentadas reflexões sobre cada um destes recortes, além de exemplos de casos “concretos”. Sobre os conceitos, indica-se que estes representam “elementos do discurso científico que se referem à realidade concreta” (p. 117) e, sendo assim, é necessário traduzi-los, numa espécie de “alfabetização científica”, mantendo o cuidado de articulá-los a casos concretos (temas) para não incorrer no erro de produzir um glossário técnico em sala de aula. Neste intento, é lembrado que a historicidade dos conceitos é fundamental para não torná-lo “uma palavra mágica que explica tudo” (p. 118). Como exemplos para trabalhar neste recorte são citados (e brevemente contextualizados) os conceitos de burguesia e de ideologia.

³⁶ Sobre esta questão, é importante ressaltar que a conjuntura mudou nestes 12 anos desde a publicação do documento e já são verificados grupos de professoras/es, associações específicas – como a ABECS (Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais) –, a realização de congressos sobre o tema, a criação de laboratórios de pesquisa e práticas acerca deste ensino, dentre outros.

Para o primeiro, faz-se referência ao sentido empregado na Idade Média, no contexto da Revolução Francesa, e na contemporaneidade, como “uma gíria da linguagem dos jovens” (p. 118). Entretanto, é ressaltado que este conceito pode ser utilizado enquanto “conceito motivador para análise sociológica de temas que remetam à sociedade de classes, ao surgimento do capitalismo, à desigualdade social, à postura revolucionária de uma classe social, etc.” (Idem).

Já para o conceito de ideologia é feita referência às concepções de Destutt de Tracy, Napoleão, Karl Marx e Émile Durkheim, todos europeus. Porém, após apresentar a mudança quanto à ideia de ideologia a partir de tais referências, indica que ao menos três sentidos podem ser considerados acerca do conceito: “1) como sistema de idéias, valores, projetos e crenças de um grupo ou de uma classe social; 2) como processo geral de produção de significados e idéias; 3) como falsa consciência ou sistema de crenças ilusórias pertencentes a uma classe, mas impostas a toda a sociedade” (OCNEM, 2006, p. 119).

Por fim, após refletir sobre as possíveis reverberações desta abordagem em sala de aula, são indicados outros conceitos que poderiam ser incluídos na análise das aulas de Sociologia; são eles: indivíduo, sociedade, trabalho, produção, classe social, poder, dominação, ideologia, cultura, mudança social.

Ainda que o trabalho em sala de aula através dos conceitos seja assumidamente em prol de uma “alfabetização científica” nas/nos alunas/os, a ideia de historicizá-los é bastante relevante tendo em vista as várias possibilidades apresentar diferentes leituras sobre um mesmo conceito/ideia. Considerando o declarado pressuposto cientificista da abordagem por conceitos, questionar a construção destas ideias, suas origens, autores referência, seria quase redundante. Por outro lado, é legítimo indicar que, na historicidade brevemente apresentada nestas proposições, poder-se-ia sugerir, também, leituras e desdobramentos destes a partir de autoras/es e contextos nacionais/locais, por exemplo, para assim, evidenciar não apenas as possibilidades de ressignificar e apreender diferentes realidades à luz de um determinado conceito/ideia, como também para tornar mais explícito que aquele conceito não é “uma palavra mágica que explica tudo”. Outra possibilidade mais “inovadora”, seria apresentar algum conceito elaborado por autoras/es nacionais/locais, a partir de seu contexto e visão de mundo; sendo que esta possibilidade sequer foi evidenciada/possibilitada através dos exemplos de conceitos elencados ao final da seção.

Já sobre a escolha de trabalhar com o recorte a partir de Temas, é frisado que a escolha depende apenas do interesse de professor/a, alunas/os e da própria escola, podendo o tema ser escolhido, inclusive, a partir da própria realidade. Neste sentido, são destacados os temas da

violência e da globalização que, conforme exposto, são, ao mesmo tempo, antigos e atuais. Para abordar o tema da violência é indicado que este pode ser trabalhado levando em consideração onde e como ela costuma se manifestar, seja nas relações pessoais, na relação entre indivíduo e sociedade, na escola – o que suscitaria a ideia de “violência simbólica” – e, ainda, o uso legítimo ou abusivo da violência por parte do Estado, a violência nos meios de comunicação, nos movimentos sociais e nos processos de transformação das diferentes sociedades. É indicado que a partir destas formas de abordagens, portanto, seria possível evidenciar, em sala de aula, que tal tema vai além de sua ligação com a criminalidade.

Enquanto para o tema da globalização é evidenciado que, além de seu aspecto mais visível, que é a abordagem a partir dos processos econômicos, é possível trabalhar, também, a partir das consequências que ela causa, sejam elas acerca do processo educacional – como a socialização e a mundialização da educação – dos movimentos sociais, da cultura em geral e da indústria cultural, das relações de trabalho, das questões ambientais e da estruturação do Estado nacional. Por fim, é indicado que, por se tratar de um tema bastante amplo, é importante conhecer o assunto e as teorias que o cerca para, então, analisar as questões relativas à sua presença no cotidiano das pessoas.

Após ressaltar que “o recurso aos temas visa a articular conceitos, teorias e realidade social partindo-se de casos concretos [e], por isso *recortes* da realidade em que se vive” (p. 120 – 121, grifos no original), são apresentados temas que podem ser abordados em sala de aula, como: menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego. Finalizando a questão dos temas, são destacadas as vantagens e desvantagens desta abordagem e, novamente, outros temas são indicados: “questão racial, etnocentrismo, preconceito, violência, sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania, direitos humanos, religião e religiosidade, movimentos sociais, meios de comunicação de massa, etc” (p. 121).

O recorte por meio de temas seja, talvez, o mais flexível dentre as possibilidades de abordagem menos arraigadas no referencial científico – ainda que indique-se para esta abordagem a articulação com conceitos e teorias. O grande trunfo desta possibilidade de abordagem é poder deslocar o referencial de análise ou, pelo menos, o ponto de partida desta. No caso da globalização, por exemplo, a especificação apresentada parte-se da estruturação do Estado-nação e da “vigência” da economia nas relações sociais, quando poderia partir-se, por exemplo, do processo colonial, indicando, assim, uma leitura diferenciada da questão que pode ser associada ao *locus* de enunciação não eurocentrado.

Sobre o recorte através de Teorias, por sua vez, é evidenciado que além das teorias sociológicas serem entendidas como modelos explicativos – no sentido que de uma teoria, de certa forma, reconstrói a realidade para dar conta dos fatores que a produziram e seus possíveis desdobramentos – estas também devem sempre ser abordadas de modo a compreender cada uma em seu contexto de surgimento e posterior andamento, seja de apropriação ou crítica. Conforme explicitado, tal indicativo possibilitaria uma abordagem sociológica da própria constituição da Sociologia como ciência e como resposta para as questões humanas e para a organização da sociedade.

É salientado que é “comum” encontrar programas da disciplina de Sociologia que partam das teorias chamadas clássicas para trabalhar-se com tal recorte. E, sendo assim, são evidenciados o contexto, as teorias e principais conceitos elaborados por Karl Marx (e sua relação com Hegel, Adam Smith e David Ricardo, e a influência de Saint-Simon, Charles Fourier e Robert Owen); de Max Weber (e a influência de Kant e W. Dilthey) e de Émile Durkheim (e a influência de Saint-Simon e Auguste Comte). Além destes, para o caso de analisar uma teoria mais contemporânea, são destacadas as contribuições de Pierre Bourdieu e a influência recebida pela teoria dos “clássicos” para a elaboração de sua própria teoria.

Ao final, são apontadas possibilidades de trabalhar-se com este recorte, lembrando que “cabe sempre uma seleção, pode-se dizer que a ‘reconstrução’ de uma teoria científica, nas ciências humanas ou naturais, que deve atender aos fins didáticos específicos do nível de ensino em que se insere” (p. 124). E, assim como nos recortes anteriores, são apresentadas as vantagens e desvantagens desta escolha, seguido de exemplos de outras teorias que podem ser evidenciadas em sala de aula como a teoria funcionalista, a teoria marxista, a teoria compreensiva, a teoria fenomenológica, a teoria estruturalista, a teoria dialética, ainda que admita-se que, muitas vezes, estas denominações “convencionais” não sejam elucidativas e nem façam jus aos autores que a compõem.

Sobre este recorte, a máxima de Connell (2012, p. 09) de que “teoria é o trabalho que o centro faz” vem bem a calhar. Ou seja, considerar as asserções advindas da Europa, ou de seus pensadores, as verdadeiras ou mais legítimas, é o tipo de consideração que corrobora e é corroborado pela colonialidade do saber. Neste aspecto, ainda que tal reverência não seja proclamada, o fato de apenas teóricos e teorias eurocêntricas terem sido salientadas atesta tal indicativo, evidenciando a desconsideração por uma ciência (e, portanto, teorias) nacional/ local e,

portanto, evidenciando o eixo de Grosfoguel (2008) quando destaca a caracterização de folclore ou cultura para a produção de conhecimento elaborada em línguas/pessoas não europeias.

A seção dos Pressupostos Metodológicos é finalizada com a reflexão de que o ideal é que os três recortes sejam trabalhados juntos e com a mesma ênfase, mas admite-se que este objetivo é difícil e que, geralmente, um recorte é enfatizado enquanto os outros assumem o formato de auxiliares. Mas conclui ressaltando a importância de a/o professor/a ter conhecimentos conceituais e teóricos sólidos para proferir a temática – seja através de conceitos, temas, ou teorias – que pretende abordar.

A próxima seção é **A pesquisa sociológica no Ensino Médio** na qual a pesquisa é evidenciada como um componente complementar no processo de ensino e aprendizagem, podendo estar presente nos três recortes citados anteriormente. Conforme é ressaltado, a pesquisa é “um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e para a explicação dos fenômenos sociais” (p. 126), podendo ser feita antes ou depois da apresentação teórica do assunto em questão. É destacada a necessidade de conduzir a pesquisa com cuidado para que o resultado não seja um conjunto de ideias soltas e sem relação sócio-lógica. Neste sentido, evidencia-se a importância de apresentar os padrões mínimos dos procedimentos utilizados na pesquisa sociológica o que geraria, portanto, um “esboço de projeto de pesquisa” para auxiliar na percepção, por parte da/do estudante, daquilo que se pretende pesquisar. Por fim, destaca-se a importância de conhecer, também, os procedimentos e características acerca da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo.

Na seção **Práticas de ensino e recursos didáticos**, são apresentados os recursos que podem ser empregados em sala de aula, além de breves comentários e indicativos sobre cada um deles. Os recursos apresentados são: a aula expositiva; os seminários; as excursões, visitas a museus, parques ecológicos; a leitura e análise de textos; a utilização de cinema, vídeo, DVD ou TV; a utilização de fotografia; e a utilização de charges, cartuns e tiras.

Finalmente, na última seção, **À guisa de conclusão**, é sublinhado que as proposições presentes naquele documento visam evitar os possíveis efeitos negativos que poderiam advir de um programa ou lista de conteúdos pré-determinados. Neste sentido, considera-se que tal proposta seja um ponto de partida, um passo no processo de consolidação definitiva da presença da disciplina de Sociologia no currículo do Ensino Médio. Conforme exposto, “tudo isso deve ser entendido como uma tentativa de superar propostas rígidas e sempre falhas, mas também propostas abertas em excesso, que se mostram inócuas por não conseguirem apresentar sequer uma orientação mínima

para os professores” (p. 131). E, sendo assim, é indicado a proposta apresentada deve ser entendida como um mapa, através do qual cada professor/a deve construir seu trajeto.

Por fim, é importante comentar que toda a seção da Introdução é permeada pela “confusão” entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Ora fala-se da disciplina, ora fala-se do campo de conhecimento científico. Mesmo que tenha sido evidenciado que o intuito do documento é suscitar reflexões para a/o professor/a, é difícil entender quando estão divagando sobre a problemática da sociologia “como um todo”, e quando estão tratando do ensino na escola, especificamente. Isso não é um problema, necessariamente, pois trata-se da Introdução e são reflexões gerais. Entretanto, aparentemente, esta característica da Introdução indica essa tensão presente e, quiçá, mal resolvida em relação à disciplina na escola.

Mesmo que assumam-se a necessidade de tradução e recortes, é possível notar a dificuldade de realizá-los, pelo menos na linguagem utilizada no documento – o que pode reverberar na sua prática. Além disso, é possível notar que mais do que elencar conteúdos de fato, pretende-se fazer uma reflexão sobre a disciplina de Sociologia no currículo e, também, (talvez principalmente) sobre os impactos e possibilidades da presença dos conhecimentos sociológicos nos espaços escolares, evidenciando o forte vínculo da Sociologia da educação com o magistério. Por exemplo, trazem a tona a possibilidade de considerar a construção do currículo, ou até mesmo a divisão disciplinar estabelecida, como fenômenos sociológicos.

3.3 Venezuela

A educação na Venezuela é regulamentada pela Lei Orgânica de Educação (*Ley Orgánica de Educación* – LOE) decretada pela Assembleia Nacional em 2009. Tal lei, além de ter por objetivo desenvolver os princípios, valores, direitos, garantias e deveres acerca da educação nacional venezuelana, também pretende regular a organização e o funcionamento do Sistema Educativo da República em conformidade com seus princípios constitucionais. Conforme a LOE (2009), ao Estado cabe a função indeclinável e de máximo interesse de direção da educação nacional.

Considerada um direito humano e dever social fundamental, a educação na Venezuela é pública e social, obrigatória, gratuita, de qualidade, de caráter laico, integral, permanente, com pertinência social, criativa, artística, inovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural, e

plurilíngue, conforme explicitado no artigo 3 desta lei. Seus princípios são pautados na democracia participativa e protagonista, na responsabilidade social, na igualdade entre todos os cidadãos e cidadãs sem discriminações de nenhuma índole, na formação para a independência, na liberdade e na emancipação, na valorização e defesa da soberania, na formação em uma cultura para a paz, na justiça social, no respeito aos direitos humanos, na prática da equidade e na inclusão; na sustentabilidade do desenvolvimento, no direito a igualdade de gênero, no fortalecimento da identidade nacional, na lealdade à Pátria e integração latinoamericana e caribenha, conforme o mesmo artigo da LOE (2009).

Esta concepção de educação começou a ser prefigurada a partir da denominada Constituinte Educativa realizada em 1999, cujo intuito era romper com os impactos e alcances da privatização da educação, e o conseqüente aumento dos níveis de exclusão social atingidos durante a vigência da reforma curricular anterior, de 1997, que “fortaleceu os valores próprios do sistema capitalista (...) ao mesmo tempo em que se evidenciou um currículo não contextualizado, marcado pelo paradigma cognitivista que favoreceu a fragmentação do conhecimento” (CNB, 2007, p. 12).

É neste sentido que, procurando seguir os princípios definidos na Constituição da República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) que o Estado, através do Ministério do Poder Popular para a Educação, assume a responsabilidade de uma “educação integral para todos e todas, como base de transformação social, política, econômica, territorial e internacional” (CNB, 2007, p. 11). A “Educação Bolivariana” se concebe como um processo histórico-social, integral e permanente; sustentada no preâmbulo da CBRV (Idem, p. 13).

A LOE (2009) foi elaborada para fomentar tais mudanças acerca da concepção de educação na Venezuela. Antes dela, o Estado venezuelano projetou e implementou políticas e diretrizes educativas no intuito do dar conta deste novo modelo político-social para o país, e para assegurar a inclusão, permanência, continuidade e culminação dos estudos em todos os níveis educativos. Tal intento, portanto, implicaria no avanço de “uma educação emancipadora, libertadora e dignificante” (CNB, 2007, p. 12).

Um ponto interessante que deve ser evidenciado, acerca desta nova perspectiva, é a ênfase na educação enquanto eixo central para a transformação da realidade e transformação social (ambos os termos aparecem ao longo do texto da lei e dos documentos), além de ser considerada um processo essencial para promover, fortalecer e difundir os valores culturais da “venezuelanidade” (artigo 4). Os valores e o fortalecimento da identidade nacional, como vias para consolidar a

autodeterminação e a soberania nacional, são repetidas vezes enunciadas. Para tal intento é proposto a criação, transmissão e reprodução das diversas manifestações e valores culturais próprios.

Ainda como parte deste projeto acerca da educação nacional venezuelana, alguns apontamentos da LOE (2009) destacam-se, como é o caso da superação da fragmentação e da atomização do saber e da superação da separação entre atividades manuais e intelectuais; e, ainda, o intercâmbio de teorias e práticas sociais, artísticas e de conhecimentos, experiências e saberes populares e ancestrais, para fortalecer a identidade dos (“nossos”, conforme o documento) povos latinoamericanos, caribenhos, indígenas e afrodescendentes.

Sobre este último ponto, a promoção da integração cultural e educativa, regional e universal é o foco. Entretanto, é importante evidenciar que, em diversos momentos, faz-se referência às especificidades e contexto venezuelano, latinoamericano, andino, caribenho, amazônico, iberoamericano e mundial como elementares para a formação de cidadãs e cidadãos íntegros/os, mas principalmente e sobretudo para a composição e fortalecimento da identidade e da soberania nacional – e regional. Neste sentido, é interessante notar como o contexto regional/ territorial “latinoamericano” é valorizado e evidenciado, qualificando e compondo a identidade e a soberania venezuelana.

Em todas estas considerações sobre a educação nacional nota-se uma grande variedade de adjetivações. Estas, quando analisadas separadamente, indicam significados diversos e profundos que evidenciam as perspectivas e pretensões governamentais. Primeiro, parte-se da educação pluricultural, multiétnica, intercultural, e plurilíngue, evidenciando a ampla diversidade do território, além de reconhecer como parte integrante e fundante. Dentre seus princípios, destacam-se ideias como equidade e inclusão, sustentabilidade do desenvolvimento, ou direito a igualdade de gênero, que evidenciam um deslocamento dos pressupostos eurocêtricos. Outro deslocamento no mesmo sentido é o declarado intuito de superar a fragmentação e atomização do saber e da separação entre atividades manuais e intelectuais, buscando-se, assim, articular teoria e prática, sobretudo aquelas práticas advindas dos povos latinoamericanos, caribenhos, indígenas e afrodescendentes – grupos estes historicamente deslegitimados e invisibilizados na cosmologia ocidental moderna.

Dentre os papéis do Estado em sua função diretora, está a regulação, a supervisão e o controle da educação nacional – até a educação média, geral ou técnica, em instituições oficiais (públicas) ou privadas – na doutrina de Simón Bolívar, no idioma castelhano, e acerca da história e

da geografia da Venezuela (LOE, 2009, artigo 6). Neste sentido, seu Sistema Educativo é denominado Bolivariano.

Baseada nas concepções de Simón Rodríguez (referenciado como mentor de Simón Bolívar), na qual a educação é vista como um processo coletivo e integrador, e a sociedade é tida como uma grande escola formadora de cidadãos e cidadãs, a **Educação Bolivariana** é definida como

(...) um processo político e socializador que se gera das relações entre escola, família e comunidade; a interculturalidade, a prática do trabalho libertador e o contexto histórico-social. Em consequência, a sociedade em seu processo dinâmico de aprender-desaprender-aprender faz da educação um processo em permanente construção, onde os meninos, meninas, adolescentes, adultos e adultas são assumidos em sua integralidade e complexidade; onde se consideram as experiências educativas que levam ao desenvolvimento de conhecimentos, valores, atitudes, virtudes, habilidades e destrezas em cada uma destas. (CNB, 2007, p. 15 – tradução minha)

E, a partir desta, pretende-se prover

(...) o domínio das formas em que se obtêm os conhecimentos em seu desdobramento histórico e nos diversos contextos sócio-culturais, para serem capazes de transferir, na vida cotidiana, essas formas de conhecer aos problemas sociais, políticos e ambientais. A tarefa é conseguir compreender o caráter social do conhecimento e a forma em que estes são utilizados nas diferentes culturas (CNB, 2007, p. 20 – tradução minha).

Este objetivo manifesto da Educação Bolivariana é interessante tendo em vista sua intenção de conhecer como se obtêm os conhecimentos em seus diferentes desdobramentos históricos e nos diversos contextos socioculturais. Do ponto de vista da colonialidade, esta proposta possibilita desvelar as relações de poder que estão por trás do que é considerado conhecimento, bem como valorizar e considerar outras perspectivas de conhecimento.

Para tal, quatro pilares são estabelecidos enquanto fundamentais para a/ na Educação bolivariana: “Aprender a Criar”; “Aprender a Conviver e Participar”; “Aprender a Valorizar” e “Aprender a Refletir”. Com estes, espera-se que haja “o desenvolvimento integral do novo ser social, humanista e ambientalista” (CNB, 2007, p. 16). O artigo 14 da LOE (2009), além de evidenciar os intentos acerca da educação, explicita e sintetiza o apresentado até o momento:

A educação é um direito humano e um dever social fundamental concebida como um processo de formação integral, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade, permanente, contínua e interativa, promove a construção social do conhecimento, a valorização ética e social do trabalho, e a integralidade e preeminência dos direitos humanos, a formação de novos republicanos e republicanas para a participação ativa, consciente e solidária nos processos de transformação individual e social, consubstanciada com os valores da identidade nacional, com uma visão latino-americana, caribenha, indígena, afrodescendente e universal. A educação regulada por esta Lei se fundamenta na doutrina de nosso Libertador Simón Bolívar, na doutrina de Simón Rodríguez, no humanismo social e está aberta a todas as correntes de pensamento. A didática está centrada nos processos que têm como eixo a investigação, a criatividade e a inovação, o qual permite adequar as estratégias, os recursos e a organização da aula, a partir da diversidade de interesses e necessidades dos e das estudantes.

A educação ambiental, o ensino do idioma castelhano, a história e a geografia da Venezuela, assim como os princípios do ideário bolivariano são de obrigatoriedade, nas instituições e centros educativos oficiais e privados. (tradução minha)

O denominado Sistema Educativo Bolivariano é um conjunto orgânico e estruturado, conformado por subsistemas, níveis e modalidades. Tem por base os postulados de unidade, corresponsabilidade, interdependência, e flexibilidade, com vistas a garantir o processo educativo e a formação permanente das pessoas sem distinção de idade, respeitando suas capacidades, diversidade étnica, linguística e cultural, e respeitando as necessidades e potencialidades locais, regionais e nacionais. É subdividido em Subsistema de Educação Básica e Subsistema de Educação Universitária.

O sistema de Educação Básica é estruturado em três níveis: Educação Inicial, Educação Primária e Educação Média, segundo a LOE (2009). A Educação Inicial é destinada a crianças de zero à seis anos de idade e compreende as etapas Maternal (zero à três anos) e Pré-escolar (duração de três anos). Já a Educação Primária têm a duração de seis anos, e conduz a/o estudante à Educação Média, último nível da Educação Básica.

Este último nível, oferecido à adolescentes e jovens entre 12 e 19 anos, aproximadamente, compreende duas opções: Educação Média Geral, cuja duração é de cinco anos (Primeiro ao Quinto ano) e a/o estudante seguirá o *Bachirellato*, obtendo o título de *Bachiller* em (área escolhida para formação); e Educação Média Técnica, com duração de seis anos (Primeiro ao Sexto ano) e cuja conclusão fornece o título de Técnico/o Médio. Os três primeiros anos são comuns a ambas opções e, a partir do quarto ano, a Educação Média é diversificada. Uma vez concluída a Educação Básica, a/o estudante estará apta/o para ingressar na Educação Superior (Subsistema de Educação Universitária).

Ademais, as outras modalidades oferecidas pelo Sistema Educativo venezuelano são variantes educativas dedicadas àquelas pessoas cujas características e condições específicas requerem adaptações curriculares que respondam às exigências de qualidade dos/nos diferentes níveis educativos. São elas: Educação especial; Educação de jovens, adultos e adultas; Educação em fronteiras; Educação rural; Educação para as artes; Educação militar; Educação intercultural; Educação bilíngue, e outras que sejam determinadas por lei quando ou se necessárias.

Neste entremeio, o *Currículo Nacional Bolivariano* (CNB), também denominado *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*, surge como “uma proposta sincera e autenticamente venezuelana”, conforme explicita o próprio documento (CNB, 2007, p. 09). Ao encontro das proposições apresentadas pela LOE 2009,

os princípios, características, perfis, orientações, propósitos, componentes e metodologia de aprendizagem do Currículo Nacional Bolivariano estão fundamentados nas ideias e práxis libertadores, filosóficas, pedagógicas, políticas, sociais, culturais de ilustres venezuelanos e venezuelanas, como Símon Rodríguez, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán, e de eminentes pensadores, pedagogos e pedagogas de América Latina e do mundo. (CNB, 2007, p. 08 – tradução minha)

O interessante de notar aqui é a referência e preferência às/aos pensadoras/es venezuelanas/os para a fundamentação do entendimento e da prática do currículo proposto; dentre estas/es, Símon Rodríguez e Simón Bolívar são sistematicamente citados ao longo do documento.

O CNB (2007) é um documento de 80 páginas³⁷, publicado em setembro de 2007 pelo Ministério do Poder Popular para a Educação. No momento de sua publicação, estava a frente do governo da República Bolivariana de Venezuela o presidente Hugo Rafael Chavez Frías e, no Ministério do Poder Popular para a Educação, Adán Chávez Frías. No entanto, conforme indicado no próprio documento, este currículo é produto de um trabalho em equipe, e

constitui um dos mais importantes esforços coletivos de mestres e mestras, docentes de aula, estudantes, professores e professoras universitárias, comunidades educativas e organizações populares; assim como de funcionários do Ministério do Poder Popular para a Educação. Porém, o mais importantes é que tem sido feito por venezuelanos e venezuelanas de sólida formação acadêmica, de ampla experiência pedagógica docente, com consciência de suas raízes históricas e da realidade do

³⁷ Versão em .pdf, disponibilizada no sítio do Ministério do Poder Popular para a Educação; <http://me.gob.ve/index.php/2015-10-29-18-07-21/publicaciones> acessado em

país, com sensibilidade social e muito amor pelas passadas, presentes e futuras gerações de cidadãos e cidadãs de toda a Pátria. (CNB, 2007, p. 07 – 08, tradução minha)

Neste trecho, algumas passagens destacam-se: primeiro, a ressalva de que aquelas/es que participaram da elaboração do documento possuem sólida formação acadêmica, o que não deixa de indicar a valorização desta perspectiva do conhecimento (leia-se: científica). Por outro lado, é a primeira vez que nota-se a referência a sentimentos, como o amor ou a sensibilidade, o que desloca – ou coloca em questão –, a separação razão X emoção, proposta/imposta pela cosmologia moderna. Ademais, a consideração pelas gerações, passadas, presentes e futuras, bem como pelas raízes históricas do país, seguem na mesma direção de colocar em questão a cosmologia moderna e eurocentrada.

O CNB (2007) apresenta a seguinte estrutura:

- *Prólogo*
- *A manera de Presentación*
- *1. Pilares de la Educación Bolivariana*
- *2. Sistema Educativo Bolivariano*
 - 2.1. Características*
 - 2.2. Subsistemas*
 - 2.2.1. Educación Inicial Bolivariana*
 - 2.2.2. Educación Primaria Bolivariana*
 - 2.2.3. Educación Secundaria Bolivariana*
 - 2.2.4. Educación Especial*
 - 2.2.5. Educación Intercultural*
 - 2.2.6. Educación de Jóvenes Adultos y Adultas*
- *3. Currículo Nacional Bolivariano*
 - 3.1. Evolución de la construcción curricular*
 - 3.2. Estructura*
 - 3.2.1. Orientaciones Teóricas*
 - 3.2.1.1. Orientaciones legales*
 - 3.2.1.2. Orientaciones filosóficas*
 - 3.2.1.3. Orientaciones epistemológicas*
 - 3.2.1.4. Orientaciones sociológicas*
 - 3.2.1.5. Orientaciones educativas*
 - 3.2.2. Orientaciones Organizativas*
 - 3.2.2.1. Principios*
 - 3.2.2.2. Características*
 - 3.2.2.3. Objetivos*
 - 3.2.2.4. Ejes integradores*
 - 3.2.2.5. Perfil del maestro y la maestra*
 - 3.2.2.6. Perfil del egresado y la egresada*
 - 3.2.3. Orientaciones funcionales*

- 3.2.3.1. *Áreas de aprendizaje*
- 3.2.3.2. *Componentes*
- 3.2.3.3. *Mallas curriculares*
- 3.2.3.4. *Organización de los aprendizajes*
- 3.2.3.5. *Evaluación de los aprendizajes*
 - 3.2.3.5.1. *Principios*
 - 3.2.3.5.2. *Tipos*
 - 3.2.3.5.3. *Formas*
 - 3.2.3.5.4. *Características*
 - 3.2.3.5.5. *Funciones*
 - 3.2.3.5.6. *La evaluación en el Sistema Educativo Bolivariano*
 - 3.2.3.5.6.1. *Evaluación cualitativa*
 - 3.2.3.5.6.2. *Evaluación cuantitativa*
 - 3.2.3.5.7. *Enfoque crítico*

– *Referencias Bibliográficas*

O documento é amplo e retoma diversas questões acerca de seu processo de construção, de suas fundamentações, além de apresentar aportes procedimentais e estruturais para o contexto de ensino-aprendizagem e para a avaliação deste decurso. Conforme é apontado em seu **Prólogo**, o CNB é um projeto de grande envergadura, dita as bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociais, culturais, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas e humanistas que formarão as crianças, jovens e adultos/os da Venezuela. Neste sentido, parte do respeito e valorização à diversidade multicultural e multiétnica do país, e aos princípios e valores de liberdade, igualdade, fraternidade, justiça, paz, bem comum e unidade da América; tidos como os mais altos princípios e valores que moldam a nacionalidade venezuelana.

Sobre o CBN, nota-se, novamente, que seus pressupostos são diversos, e cujas ideias e valores contrastam-se. Primeiro, considera-se uma de suas bases a formação científica indicando a importância e a valorização desta perspectiva. Evidencia-se, também, seu pressuposto da diversidade, multicultural e multiétnica, conforme já comentados. E, ainda, são salientados os princípios e valores geralmente referenciados à Revolução Francesa (ou seja, liberdade, igualdade, fraternidade) como sendo alguns dos mais altos modeladores da nacionalidade venezuelana.

Dentre as partes que compõem o documento, as que mais interessam a esta análise – tendo em vista o recorte de pesquisa – são aquelas que tratam do Subsistema de Educação Secundária Bolivariana (item 2.2.3), e das Orientações Teóricas (item 3.2.1), especificamente as Sociológicas (item 3.2.1.4) do Sistema Educativo venezuelano. Entretanto, é importante indicar que diversas informações relevantes e de necessário destaque, encontradas em outras seções do documento, estão diluídas ao longo da contextualização apresentada.

O subsistema de **Educação Secundária Bolivariana**, portanto, como citado anteriormente, é oferecido através de duas possibilidades: a Educação Média Geral, oferecida nos *Liceos Bolivarianos* e cuja duração é de cinco anos; e a Educação Média Técnica, oferecida nas *Escuelas Técnicas Robinsoniana y Zamorana*, com duração de seis anos.

Conforme apresentado no CNB (2007), a finalidade das *Escuelas Técnicas*, nas quais a/o estudante atinge o título de Técnica/o Médio, é oferecer uma formação dirigida ao “desenvolvimento endógeno”, fomentando habilidades, destrezas, valores e virtudes que fortaleçam esta orientação, além de propiciar o pensamento crítico, reflexivo, humanista, libertador e ambientalista.

Enquanto a finalidade dos *Liceos* é formar adolescentes e jovens com consciência histórica e identidade venezuelana, desenvolvendo capacidades e habilidades para o pensamento crítico, cooperativo, reflexivo e libertador, que lhes permitam, através da investigação, contribuir para a resolução de problemas da comunidade local, regional e nacional, de forma corresponsável e solidária. No caso desta formação, o título é de *Bachiller* em Ciências Naturais, ou em Ciências Sociais, atribuídos conforme a orientação vocacional.

No que diz respeito às **Orientações Teóricas/ Orientações Sociológicas**, são retomadas/apresentadas as ideias daqueles que são considerados as principais referências da luta pela independência e pela soberania nacional venezuelana: Simón Rodríguez (e o pensamento robinsoniano que representa sua proposta pedagógica), Simón Bolívar, Francisco de Miranda, e Ezequiel Zamora.

Tendo em vista, portanto, os interesses e necessidades para atingir-se aos novos ideais almejados para a sociedade venezuelana, suscitados pela CRBV (1999), a educação é considerada “o motor indispensável para a refundação da Pátria” (CNB, 2007, p. 44 – tradução minha). Neste sentido, a leitura, a reflexão crítica em coletivo e as relações com a realidade sócio-histórica e cultural, são consideradas fundamentais para alcançar este planejamento, pois é através e com elas que os povos se desenvolverão desde uma perspectiva endógena e social. Neste trecho, é possível indicar a evidencia da prática coletiva, em detrimento da individualizada.

Conforme apresentado, tal perspectiva é associada à ideia de que as principais fontes de socialização e formação de cidadãos e cidadãs são a escola, a família e a comunidade, enquanto ao Estado cabe a administração deste processo. O desenvolvimento educativo é apontado como a fortaleza dos indivíduos e povos, através do qual se alcançará a liberdade que, por sua vez, é o

caminho para atingir a felicidade, a justiça social, a fraternidade, a igualdade e a unidade e integração da América.

Sendo assim, é almejado, portanto, “uma educação construtiva, formadora de republicanos e republicanos com uma perspectiva própria desde o ideológico, político, filosófico, histórico, social, cultural e ambiental” (CNB, 2007, p. 44 – tradução minha). O pensamento de Francisco de Miranda é evidenciado para ilustrar este objetivo, tendo em vista que este considerava que a tirania somente poderia reinar num contexto de ignorância dos povos. Conforme destacado, o autor propunha que

o trabalho e a moral são as bases fundamentais sobre as quais repousa o sólido sistema da liberdade [e, sendo assim,] a nova escola deve ter a intencionalidade de formar uma cidadania com visão integracionista, cooperativista, solidária, promotora da liberdade para todos os povos da América Latina, Caribe e mundo (Idem, p. 45 – tradução minha)

Sobre este pensamento de Francisco de Miranda, nota-se a mescla entre diferentes perspectivas; o trabalho e a moral, por exemplo, são valores evidenciados pela cosmologia moderna através da ascese protestante, enquanto que, por outro lado, propõem-se integração, cooperação e solidariedade entre os povos latinoamericanos, caribenhos e do mundo. Ainda, é possível indicar a similaridade entre o pensamento de Miranda com alguns ideais iluministas, no que diz respeito a levar conhecimento aonde reina-se a ignorância. Ao mesmo tempo em que é preciso admitir que o contexto do qual o autor parte o colonialismo e a colonialidade já imperavam e, neste sentido, pode-se considerar que seu projeto é mais para romper com estes, evidenciando e valorizando outras perspectivas e conhecimentos, do que para afirmar-se enquanto um projeto impositivo.

É ressaltado que, conforme o pensamento robinsoniano³⁸, para que o cidadão e a cidadã possam/consigam participar ativamente da vida pública e política do país, a escola deve fornecer as ferramentas e formar para a vida através da aprendizagem para o trabalho, do quefazer criador e do pensamento libertador de consciências. É ressaltado, ainda, que existe uma estreita e determinante relação entre educação e cidadania, concepção esta evidenciada através do pensamento de Simón Bolívar, que considerava que sem instrução ou formação, dificilmente os seres humanos poderiam converter-se nos cidadãos e cidadãs que a fundação da República requeria. Assim, os impactos e os efeitos transformadores da educação popular são, então, evidenciados como sendo de suprema importância para alcançar este objetivo. Conforme o CNB (2007, p. 46)

³⁸ Que, recordando, refere-se à proposta pedagógica vinculada à Simón Rodríguez.

Esta sociedade republicana bolivariana é a que se pretende formar através do SEB, considerando o justo equilíbrio entre a força individual e a convivência coletiva, entre as virtudes e o bem comum; elementos que se conjugam na vida cotidiana e que são, sem dúvida, pertinente aos objetivos da educação que se constrói.

Na sequência, a partir do pensamento de Ezequiel Zamora, é evidenciada a importância de cultivar as raízes históricas para impulsionar as lutas sociais de transformação e refundação da República. E, neste sentido, evidencia-se, novamente, que conhecer as raízes históricas (que, provavelmente, foram subjugadas no processo colonial) é considerado o meio e a possibilidade de mudança e transformação. Por fim, encerrando a seção das Orientações Sociológicas é indicado que

Todos estes aportes, no âmbito desta nova etapa do país, nutrem uma construção curricular que está fundamentada na promoção do respeito à interculturalidade e multietnicidade, à identidade de gênero, ao pensamento humanista e ambientalista, gerando-se assim uma nova sociedade com identidade venezuelana, com sentido de justiça, fraternidade, paz, equidade e liberdade; e responsável pelos feitos públicos, para a defesa da soberania e unidade e integração da América Latina e Caribe.

O que, mais uma vez, reitera o currículo pautado na interculturalidade, na multietnicidade, no respeito às identidades de gênero, no ambientalismo e na equidade – valores que deslocam o *status quo*, e, ao mesmo tempo, destaca a justiça, a fraternidade, e a liberdade, que são valores suscitados pelo pensamento eurocêntrico, ainda que não seja exclusivo deste.

Tendo em vista que a Educação Secundária Bolivariana e, mais especificamente, a Educação Média Geral, é oferecida através dos *Liceos Bolivarianos*, será apresentado a seguir o documento denominado *Subsistema de Educación Secundaria Bolivariana: Liceos Bolivarianos: Currículo (2007)*³⁹ orientador destas instituições. Será evidenciado, sobretudo, a área de aprendizagem denominada *Ciencias Sociales y Ciudadania* dos três anos iniciais deste nível, tendo em vista que esta parte do currículo é comum para ambas as menções disponíveis. Importante destacar, antes, a estrutura do documento, distribuída ao longo de suas 122 páginas:

Prólogo

A manera de presentación

1 – Subsistema de Educación Secundária Bolivariana

1.1 – Características del Liceo Bolivariano

1.2 – Objetivos de los Liceos Bolivarianos

2 – Perfil del egresado y la egresada del Liceo Bolivariano

3 – Ejes intergradores

³⁹ Daqui em diante, citado apenas como CLB (i.é, Currículo – Liceos Bolivarianos)

4 – Áreas de aprendizaje

4.1 – *Lenguaje, comunicación y cultura*

4.2 – *Ser humano y su interacción con otros componentes del ambiente*

4.3 – *Ciencias Sociales y ciudadanía*

4.4 – *Filosofía, ética e sociedad*

4.5 – *Educación física, deportes y recreación*

4.6 – *Desarrollo endógeno en, por y para*

Estructura curricular de Liceos Bolivarianos

5 – Áreas de aprendizaje por año

5.1 – *Primer año*

5.2 – *Segundo año*

5.3 – *Tercer año*

5.4 – *Mención Ciencias Naturales*

5.4.1 – *Cuarto año*

5.4.2 – *Quinto año*

5.5 – *Mención Ciencias Sociales*

5.5.1 – *Cuarto año*

5.5.2 – *Quinto año*

6 – *Malla curricular*

7 – *Referencias Bibliográficas*

Sobre a área de aprendizagem **Ciências Sociais e cidadania**, é salientado que o essencial é que esta, através de ações vinculadas com o entorno, valorize a realidade social de sua localidade, região e nação. Desenvolvendo e se apropriando, desta forma, de consciência histórica e do sentido de pertencimento, no exercício da soberania nacional como dever e direito indeclinável diante de possíveis ameaças e riscos que possam limitar a autodeterminação da nação venezuelana, sejam de ordem externa ou interno.

Ainda, tendo em vista os direitos humanos consagrados na CRBV (1999), almeja-se, com esta área de aprendizagem, valorizar a igualdade, a equidade e a inclusão social a partir da análise de situações sociais, econômicas, políticas e culturais que permitam vivenciar a justiça social no contexto do ideal Bolivariano estabelecido com a refundação da República. Tais objetivos para com este ensino são divididos entre os três anos iniciais da Educação Secundária e, dentro de cada uma destas finalidades, são apresentados “componentes” que, por sua vez, são destrinchados em tópicos.

Sendo assim, para o **Primeiro Ano** são indicados quatro componentes, através dos quais a finalidade é “identificar a realidade social de sua localidade, região e nação, através de ações vinculadas com o entorno, que permitam o desenvolvimento e apropriação da consciência histórica, sentido de pertencimento no exercício da soberania nacional, como dever e direito indeclinável ante as possíveis ameaças e riscos de ordem externa e interna que possam limitar a autodeterminação da nação venezuelana” (CLB, 2007, p. 31). Os componentes e seus respectivos tópicos, são:

[1] Consciência histórica, cultura, patrimônio e identidade venezuelana para a segurança, defesa e soberania nacional. Neste componente, treze tópicos são apresentados que versam, de maneira geral, sobre as possíveis perspectivas sobre os processos de povoamento da América; a Venezuela ameríndia, habitantes originários e cosmovisões; o processo de exploração do continente americano por parte dos europeus; o processo de colonização do território venezuelano; a fundação de povos e cidades no contexto colonial; a resistência (indígena e antiescravista) na Venezuela colonial; a população colonial venezuelana; manifestações culturais da colônia; diversidade e riqueza sociocultural venezuelana enquanto aportes ancestrais que os identificam como Nação; contextos históricos dos movimentos independentistas; processo de independência da Venezuela; independência de outros países americanos; congresso constituinte e processo de conformação da *Gran Colombia*, conflitos e morte de Bolívar.

Nota-se que este componente parte de concepções e explicações que podem ser associadas à História. Os conteúdos propostos, por sua vez, ainda que voltados para o período colonial, propõem salientar a composição territorial, social e cultural da Venezuela antes do processo de colonização para, então, evidenciar os desdobramentos concomitantes e posteriores a esta. Além da valorização das raízes históricas, portanto, destacam-se a utilização de termos como “processo de exploração do continente por parte dos europeus” ou ainda o destaque para as resistências e lutas independentistas internas, o que permite alterar o *locus* de enunciação da história narrada.

[2] Potencialidades, características e dinâmica do espaço geográfico mundial. Dez tópicos são evidenciados para este componente, e versam sinteticamente sobre as definições de geografia; o estudo da Terra; estudo do solo; aspectos físicos dos elementos geográficos; identificação e localização dos continentes; elementos geográficos (físicos, humanos e políticos) do continente americano; elementos geográficos do continente africano; elementos geográficos do continente asiático; elementos geográficos do continente europeu; e elementos geográficos do continente oceânico.

Este componente se aproxima da perspectiva da Geografia e, neste sentido, parte-se das concepções e terminologias desta área de conhecimento para compor os conteúdos indicados. Os conteúdos versam fundamentalmente sobre o entendimento e compreensão destas mesmas concepções e terminologias. Ademais, nota-se que, a partir de tais perspectivas da Geografia, são evidenciados todos os continentes, americano, africano, asiático, europeu e oceânico.

[3] a arte e seu patrimônio como expressão cultural universal. Catorze tópicos são evidenciados para este componente: a linguagem artística; elementos de expressão plástica; percepção visual;

manifestações artísticas; círculo cromático; as manifestações artísticas como expressão do devir histórico da humanidade; desenho, pintura, cerâmica, artesanato e o gravado; escultura e arquitetura; artes cênicas, dramatização e cinema; dança e seu vínculo com o desenvolvimento humano; a arte da música; design gráfico; o patrimônio histórico-cultural em nível mundial; e as manifestações artísticas das respectivas localidades.

Este componente, por sua vez, está diretamente associado à área das Artes, suas nomenclaturas e pressupostos. Além disso, mas em menor medida, tais considerações são evidenciadas em sua relação com a produção artística da humanidade, sendo as artes consideradas seu patrimônio e devir histórico.

[4] igualdade; equidade e inclusão social. Neste componente nove tópicos são indicados. Eles versam, de forma geral, sobre a Força Armada no âmbito da defesa integral da Nação; a soberania nacional e a identidade venezuelana; participação social comunitária como direito do coletivo; a importância das relações interpessoais para a convivência; equidade de gênero, sexualidade, diversidade e discriminação; estudo e análise da Constituição (CRBV); legislação nacional e internacional acerca dos direitos humanos; normativas vigentes para proteção de crianças e adolescentes e outras leis da Venezuela; e a família, importância social, mau trato familiar e proteções legais na Venezuela.

Neste componente, nota-se conteúdos que podem ser associados ao Direito, à cidadania e, até mesmo, ao patriotismo/nacionalismo. Além de suscitar conteúdos que sublinham a defesa da Nação, sua soberania, e a identidade nacional, traz a tona, também, sua legislação – e partes da legislação internacional – e, ainda, reitera a coletividade, a equidade de gênero e de sexualidade, a diversidade e a discriminação, valores e ideias estas reivindicadas e conquistadas a partir de questionamentos à lógica (eurocêntrica) imposta.

Já para o **Segundo Ano** são indicados três componentes, através dos quais se “reconhece a realidade social local, regional e nacional, permite o desenvolvimento e apropriação da consciência histórica, sentido de pertencimento para o exercício da soberania nacional” (CLB, 2007, p. 45). Os componentes são:

[1] a arte e seu patrimônio como expressão cultural; para o qual dez tópicos são destacados, versando, de forma geral, sobre, arte ancestral e antiga; manifestações artísticas das culturas ameríndias e a valorização de seus aportes para a história latino-americana; manifestações artísticas das civilizações da Idade Antiga; arte medieval e renascentista; manifestações artísticas do ser humano; arte colonial venezuelana; arte das vanguardas artísticas do séc. XX; arte contemporânea

venezuelana, latino-americana e mundial; história social e crítica da arte latino-americana e do Caribe; e a obra de arte e suas diferentes percepções.

Assim como no componente de mesmo título proposto para a série anterior, nota-se a relação com os conteúdos e perspectivas das Artes. Além de suscitar, portanto, suas perspectivas, evidencia diversas manifestações artísticas nas quais inclui-se aquelas diretamente relacionadas à Venezuela e à chamada América Latina.

[2] consciência histórica, cultural e identidade venezuelana. Este componente é destrinchado em cinco tópicos que versam, em síntese, sobre a República venezuelana entre 1830 e 1858; a Guerra Federal de 1858 a 1863; o movimento Zamorano; o liberalismo Amarillo (1864 – 1899) e a posição dos caudilhos regionais.

Este componente, por sua vez, pauta-se fundamentalmente em processos históricos internos da Venezuela.

[3] igualdade, equidade e inclusão social, em que onze tópicos são indicados, versando de maneira geral sobre o sistema eleitoral venezuelano; as bases legais dos meios de participação política na Venezuela; o Humanismo como corrente de pensamento e interpretação do mundo, bem como seus postulados atuais; os planos e projetos do Estado venezuelano e sua política internacional; os programas e projetos sociais desenvolvidos no país, a equidade, a justiça e a cidadania plena; a importância da participação política de jovens e adolescentes em lutas sociais; administração e distribuição dos rendimentos petrolíferos, impactos na Venezuela e no mundo; movimentos sociais pela igualdade, pela liberdade e pela democracia; princípios do sistema democrático venezuelano; Força armada no âmbito da segurança e defesa integral da Nação; e a soberania nacional.

Nota-se que este componente é apresentado a partir de ideias e tópicos próximos ao seu homônimo indicado para o 1º ano. Neste sentido, versa sobre as várias legislações venezuelanas, a composição de seu sistema eleitoral, os planos e projetos políticos existentes, as questões acerca da cidadania almejada e, por fim, questões acerca da soberania nacional, sua segurança e defesa.

Enquanto para o **Terceiro Ano**, cuja finalidade é “analisa[r] a realidade social nacional para o desenvolvimento da consciência histórica e sentido de pertencimento no exercício da soberania venezuelana” (CLB, 2007, p. 58), seis tópicos são destacados antes de indicar-se os dois componentes desta etapa. Tais tópicos versam, sinteticamente sobre a posição geográfica e astronômica da Venezuela; a divisão político territorial da Venezuela; paisagens geográficas da Venezuela; evolução histórica do ordenamento territorial nacional; reordenamento do espaço

territorial em função da particularidade, diversidade cultural, multiétnica e geográfica em relação com o exercício da soberania nacional; bacias hidrográficas nacionais. Nota-se que estes tópicos são todos voltados para características e questões da Venezuela, voltadas sobretudo para a questão territorial, e podem ser associadas principalmente à Geografia, mas também História, e, ainda, Sociologia, em menor medida. Pode-se considerar neste sentido que aqui há um princípio de interdisciplinaridade, ainda que cada tópico evidencie os conteúdos destas áreas separadamente.

Ademais, os dois componentes são:

[1] potencialidades, características e dinâmica do espaço geográfico venezuelano; em que dez tópicos são indicados, versando sobre as formações econômicas e sociais na história universal; a comunidade primitiva; características econômicas e sociais; a sociedade feudal; a contrarreforma na Espanha e sua influência no processo de conquista e colonização do território venezuelano e a conquista e colonização europeia na América; o capitalismo; a Revolução Francesa de 1789; período histórico de 1899 – 1935 e seus desdobramentos na Venezuela; âmbitos de poder: econômico, político, social, cultural, ambiental, geográfico e militar; e a estrutura da Lei Orgânica de Segurança e Defesa Integral da nação venezuelana.

Neste tópico nota-se relação com os conteúdos da História, porém, aqui é possível perceber uma maior aproximação com a versão “hegemônica” desta, tendo em vista que parte-se por exemplo de ideias como a história universal, ou a conquista dos territórios venezuelanos e americanos (e não processo de exploração do continente, como citado nos conteúdos para o 1º ano). Por outro lado, deve-se evidenciar que ao trazer a Revolução Francesa em questão, exemplo de um desdobramento histórico europeu e que, no entanto, reverberou em diversos outros locais, são salientados, também, os desdobramentos na Venezuela. Os dois últimos conteúdos deste componente, podem ser considerados da Sociologia, e do Direito, respectivamente.

[2] igualdade, equidade e inclusão social. No qual dez tópicos são destacados e versam sobre o humanismo como corrente de pensamento e interpretação do mundo, e seus postulados atuais; o humanismo no contexto venezuelano atual, ideário bolivariano; movimentos de emancipação, guerras civis, conflitos sociais no mundo atual e a busca pela paz; planos e projetos do Estado venezuelano e sua política internacional; impacto das missões educativas e sociais na Venezuela; a economia (“*ahorro*”) como política; a cultura tributária; a política monetária na Venezuela; a importância da participação de jovens e adolescentes nas lutas sociais; e a busca por informações relacionadas com problemas vinculados à realidade da instituição educativa e da comunidade.

Neste tópico, nota-se que os conteúdos propostos podem ser associados à História e, também, à política interna da Venezuela e seus projetos. É interessante notar o grande destaque dado para a questão do Humanismo, movimento difundido pela Europa durante a Renascença. Entretanto, é possível notar, também, que este movimento teve reverberações diretas na Venezuela, é relacionado ao ideário bolivariano, que é fortemente difundido nos documentos.

4. METODOLOGIA

A investigação realizada pautou-se em referenciais documentais, bibliográficos e hemerográficos e, assim, analisou os documentos oficiais de alcance nacional que regulamentam o ensino de Sociologia ou Ciências Sociais em Argentina, Brasil e Venezuela. Os documentos, respectivamente, são, no Brasil: as “Orientações Curriculares Nacionais (2006)”;

na Argentina: os “*Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (2011)”; e, na Venezuela: a “*Dirección General de Currículo* (2011)” e “*Liceos Bolivarianos – Currículo*” (2007).

Para esta análise, partiu-se do pressuposto da diferença colonial e, portanto, compartilhando da ideia de que há em voga um imaginário, uma racionalidade e um discurso – que podem ser sintetizados na alcunha de eurocentrismo. O eurocentrismo se retroalimenta da(s) colonialidade(s), e a colonialidade do saber, especificamente, fornece cenário propício para a validação e a perpetuação do eurocentrismo. Neste sentido, tendo em vista que a pesquisa gira em torno da ideia de “colonialidade do saber”, os pressupostos deste conceito-ideia foram considerados na e para a análise.

Os 4 eixos centrais, articuladores da chamada “cosmovisão da modernidade” (isto é, o eurocentrismo), indicadas por Lander (2005, p. 33), são/foram úteis para o estabelecimento das categorias observáveis. São quatro as dimensões:

1. a visão universal da história associada à ideia de progresso;
2. a naturalização tanto das relações sociais como da “natureza humana” da sociedade liberal capitalista;
3. a naturalização ou ontologização das múltiplas separações próprias dessa sociedade; e
4. a necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz – a “ciência” – em relação a todos os outros conhecimentos.

Grosfoguel (2008, p. 122 e 123), destrincha as múltiplas e heterogêneas hierarquias globais que chegaram as Américas com a colonização (o que o autor denomina heterarquias) e, assim, também traz aportes relevantes para as categorias observáveis; as heterarquias são:

1. uma específica formação de classes de âmbito global, em que diversas formas de trabalho (escravatura, semi-servidão feudal, trabalho assalariado, pequena produção de mercadorias) irão coexistir e ser organizadas pelo capital enquanto fonte de produção de mais-valias através da venda de mercadorias no mercado mundial com vista ao lucro;
2. uma divisão internacional do trabalho em centro e periferia, em que o capital organizava o trabalho na periferia de acordo com formas autoritárias e coercivas;
3. um sistema interestatal de organizações político-militares controladas por homens europeus e institucionalizadas em administrações coloniais;
4. uma hierarquia étnico-racial global que privilegia os povos europeus relativamente aos não-europeus;
5. uma hierarquia global que privilegia os homens relativamente às mulheres e o patriarcado europeu relativamente a outros tipos de relação entre os sexos;
6. uma hierarquia sexual que privilegia os heterossexuais relativamente aos homossexuais e lésbicas (e é importante recordar que a maioria dos povos indígenas das Américas não via a sexualidade entre homens como um comportamento patológico nem tinha qualquer ideologia homofóbica);
7. uma hierarquia espiritual que privilegia os cristãos relativamente às espiritualidades não-cristãs/não-europeias institucionalizadas na globalização da igreja cristã (católica e, posteriormente, protestante);
8. uma hierarquia epistémica que privilegia a cosmologia e o conhecimento ocidentais relativamente ao conhecimento e às cosmologias não-ocidentais, e institucionalizada no sistema universitário global;
- 9) uma hierarquia linguística entre as línguas europeias e não-europeias que privilegia a comunicação e a produção de conhecimento e de teorias por parte das primeiras, e que subalterniza as últimas exclusivamente como produtoras de folclore ou cultura, mas não de conhecimento/teoria.

É importante lembrar, que as ideias que compõem o imaginário/racionalidade/discurso eurocêntrico – aqui apresentadas através das supracitadas categorias de Lander (2005) e Grosfoguel (2008) – foram “cientificadas” e validadas através de áreas de conhecimentos especializados, como é o caso das Ciências Sociais e da Sociologia. Tais categorias apresentam-se tanto a partir de palavras específicas como a partir de frases e ideias no geral, sendo este o maior ponto de tensão da análise – a operacionalização das categorias – já que os indicativos, além de se manifestarem de maneiras distintas e diversas, são ora explícitos e, ora, sutis. Pode-se considerar que, provavelmente, este é um fruto do próprio eurocentrismo; suas ideias foram naturalizadas, e

portanto, não tão evidentes – sobretudo quando quem analisa também foi submetida à colonialidade, ainda que já ciente desta e na perseverança em desnaturalizá-la e resituá-la.

De qualquer maneira, nesta análise, procurou-se seguir os indicativos acerca da metodologia de “análise de conteúdo” dos documentos pois, como destacam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) este tipo de material possui uma riqueza de informações que podem ser extraídas e retomadas, o que permite ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessitaria de contextualização histórica e sociocultural. Segundo Cellard (2008), o documento, enquanto unidade de análise, permite acrescentar temporalidade e espacialidade na tentativa de compreensão do social.

É importante evidenciar, no entanto, que o processo indicado pelas/os autoras/es serviu mais como um parâmetro para a leitura e interpretação pretendida do que como um passo a passo que deveria ser seguido à risca. Um manual de pesquisa deve ser considerado apenas hipoteticamente já que cada pesquisa possui suas especificidades e, a/o pesquisadora pode se deparar com situações não previstas e que necessitam ser contornadas de forma particular. As considerações de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), são importantes neste aspecto ao pontuarem que a análise de conteúdo nada mais é que

uma dentre as diferentes formas de interpretar o conteúdo de um texto, adotando normas sistemáticas de extrair significados temáticos ou os significantes lexicais, por meio dos elementos mais simples do texto. Consiste em relacionar a frequência da citação de alguns temas, palavras ou ideias em um texto para medir o peso relativo atribuído a um determinado assunto pelo seu autor. Pressupõe, assim, que um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas apropriadas. A mensagem pode ser apreendida, decompondo-se o conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto. Os fragmentos podem ser palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem.

Assim, procurou-se identificar o entendimento acerca de Sociologia e Ciências Sociais em Argentina, Brasil e Venezuela através de tais documentos e a partir das pretensões indicadas para com estes ensinamentos em cada país. Neste intuito, foram identificadas palavras e ideias-chave que estivessem associadas à colonialidade do saber e à cosmovisão moderna, mas também as que indicavam seu oposto, ou o deslocamento destas. Para, então, cotejar as diretrizes para o ensino de Sociologia e Ciências Sociais analisando suas possíveis conjunções e disjunções quanto a um possível imaginário colonial.

Para tal, conforme Cellard (2008) e Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009), a primeira etapa da análise documental foi a avaliação preliminar. Segundo os autores, nesta avaliação deve-se notar (I) o contexto em que foi produzido o documento, o universo sócio-político da(o) autor/a e do público a quem foi destinado o texto; (II) a(o) autor/a, tendo em vista que a identidade da pessoa que se expressa, seus interesses e motivos que levaram a escrever indicam os interesses – confessos ou não – do texto; (III) a autenticidade e a confiabilidade do texto, assegurando-se da qualidade e da procedência da informação transmitida; (IV) a natureza do texto; e (V) os conceitos-chave e a lógica interna do texto, sendo uma dimensão importante quando se trata da comparação de vários documentos da mesma natureza.

Nos documentos analisados, alguns destes elementos foram, já de princípio, sanados. Ou seja, a natureza e a confiabilidade/autenticidade do texto não foram questionadas já que se tratavam de arquivos governamentais federais cuja procedência é considerada autêntica e confiável. A autoria dos documentos e seu respectivo contexto, ainda que devidamente evidenciadas nas análises, também não foram problematizados a fundo. Pois, além de a autoria primeira ser referenciada aos respectivos Ministérios da Educação, todos os documentos apresentavam seu processo de construção – em seção específica contida no próprio documento – como resultado de ação conjunta que moveu diversos grupos sociais como professoras/es das escolas, pesquisadoras/es universitárias, membros do governo, além de representantes da sociedade civil. Os contextos de produção que foram evidenciados, acabaram por ser, portanto, aqueles próprios destacados ao longo da redação de cada documento em questão.

Desta maneira, os conceitos-chave e a lógica interna dos textos se tornaram os principais elementos observados. Tais elementos, quando notados em associação com a problemática e com o quadro teórico, possibilitaram a interpretação acerca do questionamento inicial.

Conforme Cellard (2008), é nesta fase da análise que o material é “triturado” e “digerido” de modo a responder o questionamento central e, para tal, indica-se ler repetidamente o documento no intuito de perceber similitudes, relações e diferenças capazes de levar a uma reconstrução admissível e confiável. A análise de conteúdos pode tanto ser quantitativa, quanto qualitativa, segundo Capelle (2003), abordagens estas que não se excluem, mas se completam. Na primeira, preocupa-se com a frequência com que surgem determinados elementos, enquanto, na segunda, o foco é a presença ou ausência de uma – ou várias – característica(s) nas mensagens analisadas.

Procurando mesclar ambas as perspectivas – qualitativa e quantitativa – e, observando os elementos que se destacaram em articulação com o referencial teórico, sobretudo aquelas categorias

indicadas no início desta Metodologia, foi possível elaborar a análise projetada. No entanto, segundo Sá-Silva, Almeida & Guindani (2009), o constante confronto entre empiria e teoria pode dar gênese a novas concepções e novos olhares sobre o objeto e o interesse da investigadora, chegando, até mesmo, a modificar o conjunto preliminar de categorias de análise que fora estabelecido.

Na pesquisa que se desdobrou, as categorias não mudaram mas, ao deparar com a empiria, um novo olhar sobre o objeto foi, de fato, lançado. Ainda que os conteúdos especificados para as disciplinas de Sociologia e Ciências Sociais contidos nos documentos permanecessem relevantes, a descrição acerca das expectativas para com a escola e a escolarização, em cada país, tornaram-se igualmente importantes. Neste sentido, as categorias propostas por Lander (2005) e Grosfoguel (2008), continuaram como bases analíticas. No entanto, utilizadas não apenas para observar os conteúdos para as disciplinas, mas, também, para compreender as aspirações para/com a educação nacional e o projeto de nação que esta estabelece.

É importante evidenciar, ainda, que, para além dos indicativos acerca da metodologia de análise de conteúdo, outros autores forneceram aportes metodológicos para a pesquisa realizada, que acabaram por complementar a abordagem estabelecida.

Neste sentido, um primeiro aporte foi evidenciado por Carvalho (2008) quando sugere analisar os diferentes desdobramentos da cidadania nos Estados-nação, comparando-as por contraste. Conforme o autor, um determinado modelo não se aplica ao estabelecido em outro país e serve apenas para contrastar. A ideia de comparação não corresponde à intenção desta análise, considerando que quando compara-se algo um certo “juízo de valor” é empregado a partir de uma referência estabelecida enquanto “ideal” ou, ao menos, um referencial, a base para a comparação. A ideia de contraste, por outro lado, suscita a possibilidade colocar as diferentes perspectivas defronte, apenas, sem necessariamente estabelecer um referencial ou um modelo “mais correto”, e, assim, estabelecer o cotejo proposto.

Desta maneira, a comparação por contraste indicada por Carvalho (2008) pode ser aproximada do cotejamento assumido como método de análise. Assim, como fruto do cotejamento entre os diferentes documentos orientadores para o ensino de Sociologia/ Ciências Sociais de Argentina, Brasil e Venezuela nas escolas temos uma espécie de apresentação dos seus respectivos contextos e panoramas, colocados “frente a frente” para observar suas características (suas relações para/com os conhecimentos da humanidade, a Sociologia e as Ciências Sociais, as pretensões acerca

da educação nacional e da cidadania) à luz do pressuposto teórico. Tal estratégia, além de ampliar o campo de análise, permite verificar as possíveis colonialidades e liminaridades da cada país.

Por fim, a metodologia da “educação comparada” – ainda que carregue a ideia de comparação em seu nome, e conforme dito, esta ideia não foi assumida aqui – também apresentou alguns aportes relevantes para a metodologia estabelecida nesta pesquisa. Conforme Carvalho (2013) tal metodologia, mesmo que bastante vasta e com diferentes perspectivas teórico-metodológicas, tem alguns aspectos comuns em seus procedimentos: (1) os Estados-nação como referência da análise dos sistemas educativos; (2) a ideologia do progresso; (3) a crença na ciência e no conhecimento objetivo para a compreensão dos fenômenos; e (4) a concepção de que o funcionamento dos sistemas educativos deve se basear em princípios comuns e universais.

5. CONSIDERAÇÕES

5.1 Iniciais

Após a descrição dos contextos de ensino e documentos orientadores, é possível notar diversas similaridades, assim como grandes diferenças. Tendo em vista o grande volume de informações ali presentes, nestas considerações iniciais o intuito é a tentativa de sistematizar e agrupar algumas informações relevantes e que merecem um novo destaque para, então, lançar mão das considerações finais.

Primeiro e já sabido – conforme o pressuposto que possibilitou esta pesquisa – nota-se que Argentina, Brasil e Venezuela possuem educação nacional, cujas orientações com conteúdos e parâmetro mínimos que esperam-se ser contemplados nas salas de aula dos respectivos territórios nacionais são apresentadas através de documentos publicados pelo governo central de cada país.

No que diz respeito à relação estabelecida entre o Estado-nação (através do governo central) e a educação, observa-se que em todos os países a Educação Básica de qualidade é considerada um direito e, portanto, garantidas por lei. No caso da Argentina, a lei que rege e a garante a educação para todas e todos é a *Ley de Educación Nacional* (LEN/2006), no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), e, na Venezuela, a *Ley Orgánica de Educación*, (LOE/2009). Constitucionalmente⁴⁰ apenas o Brasil explicita a educação nacional em seção específica, enquanto Argentina apresenta poucos e breves trechos e, Venezuela, reitera diversas vezes a importância da educação para a identidade e soberania nacional, ainda que sem uma seção específica.

Na articulação Estado-nação/educação, o Estado argentino considera a educação de qualidade o meio de assegurar coesão e integração nacional e, assim, assume a importância e a necessidade de criar condições pedagógicas que, de fato, efetivem a inclusão escolar. Para tal, oferece a educação nacional pautada no reconhecimento da diversidade existente no país, sendo esta diversidade considerada enriquecedora dos ensinamentos e a oportunidade de todas e todos argentinos/os acessarem sua cultura e compartilharem o mundo.

No caso do Brasil, a educação escolar é considerada um dos principais alicerces para o projeto de nação almejado e, assim, o Estado brasileiro assume a coordenação da educação nacional, ainda que todos os entes federativos sejam igualmente responsáveis por ela. Nesta

⁴⁰ *Constitución de la Nación Argentina, Ley N° 24.430, de 1994; Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; e Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Ley N° 36.860, de 1999.*

coordenação, estabelece as competências e diretrizes que orientem os currículos e seus respectivos conteúdos mínimos, elabora o Plano Nacional de Educação que, por sua vez, é o articulador principal do Sistema Nacional de Educação, cuja pretensão é garantir o acesso à educação de qualidade para todas e todos, com padrões nacionais e políticas capazes de levar o país a superar as desigualdades históricas no campo educacional.

Na Venezuela, por sua vez, a educação é considerada o eixo central para a transformação da realidade e para a transformação social, política, econômica, territorial e internacional. Através da qual, pretende-se promover, fortalecer e difundir os valores culturais da venezuelanidade, desde uma perspectiva endógena e social. Assim, ao Estado cabe a função de direção da educação nacional na responsabilidade de ofertar a educação para todas e todos, além de regular, supervisionar e controlar a mesma, tida como “o motor indispensável para a refundação da Pátria” (CNB, 2007, p. 44). São visadas a criação, transmissão e reprodução das diversas manifestações e valores culturais próprios no intuito de valorizar e fortalecer a identidade nacional, como vias para consolidar a autodeterminação e a soberania nacional – ideias estas repetidas vezes enunciadas no que diz respeito à educação e sua relação para/com o Estado-nação, ou vice-versa.

É possível perceber, portanto, as diferentes perspectivas para com a educação, ainda que em todos os países esta seja considerada fundamental no que diz respeito aos seus desdobramentos e possibilidades futuras. Enquanto na Argentina o foco é o reconhecimento da diversidade para incluir, de fato, todas e todos; no Brasil, o acesso é problematizado a partir da existência de padrões e políticas que colaborem na superação das desigualdades; enquanto na Venezuela, os termos giram em torno de promover, fortalecer e difundir as manifestações e valores culturais próprios numa perspectiva endógena e, assim, transformar a realidade.

Ao encontro de tais considerações e incumbências dos respectivos Estados nacionais, os documentos orientadores são apresentados. Ainda que “assinados” e divulgados pelos Governos federais, o processo de elaboração em cada país foi realizado conjuntamente. No caso da Argentina, os denominados *Nucleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP, 2011) foram elaborados a partir de consultas regionais, discussões e acordos federais, no qual estiveram envolvidos representantes das 24 jurisdições e equipes técnicas do Ministério da Educação. No Brasil, a elaboração das Orientações Curriculares Nacionais⁴¹ (OCN, 2006) é fruto de discussões que participaram diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional tais como equipes técnicas dos Sistemas Estaduais de Educação, professores e alunos da rede pública e representantes da comunidade

⁴¹ Nas quais incluem-se as Orientações para o Ensino Médio (OCNEM).

acadêmica. E, na Venezuela, o *Currículo Nacional Bolivariano* (CNB, 2007), bem como o *Currículo Liceos Bolivarianos* (CLB, 2007), foram elaborados através do esforço coletivo de mestres e mestras, docentes de aula, estudantes, professores e professoras universitárias, comunidades educativas, organizações populares, e funcionários do Ministério do Poder Popular para a Educação. Nesta elaboração, participaram venezuelanos e venezuelanas de sólida formação acadêmica, de ampla experiência pedagógica docente, com consciência de suas raízes históricas e da realidade do país, com sensibilidade social e muito amor pelas passadas, presentes e futuras gerações de cidadãos e cidadãs de toda a Pátria, conforme o CNB (2007) destaca.

Neste sentido, os NAP da Argentina apresentam-se como uma base comum para o ensino de todo o país, uma plataforma comum de conhecimentos orientada para dar unidade ao sistema educativo argentino e para ser compartilhada por todas as escolas. O objetivo é garantir o ensino de conteúdos considerados prioritários e que assegurem boa qualidade da educação, coesão e integração nacional. Os NAP reúnem os conhecimentos considerados chave para que crianças e jovens cresçam, estudem, vivam e participem de um país democrático conforme almejado, e que alcancem competências, capacidade e saberes equivalentes independentemente de suas localizações social e territorial. Assim, o trabalho acerca dos NAP procura garantir condições de igualdade educativa “construindo unidade sem uniformidade”. Neste sentido e conforme ressaltado anteriormente, nota-se um redirecionamento à lógica eurocêntrica do Estado-nação moderno tendo em vista que busca-se uma unidade multiforme, no lugar de uma unidade de forma única, ainda que a ideia de unidade nacional mantenha-se.

Além disso, esta “ambivalência” é notada, também, quando o documento argentino indica a pretensão de equilibrar e integrar saberes universais com os saberes sociais construídos no contexto da diversidade sociocultural. Ou seja, além de apresentar estes saberes enquanto antagônicos, os NAP não deixam de evidenciar e valorizar a diversidade. Ao mesmo tempo, é importante considerar que pretende-se equilibrar e integrar ambas as perspectivas, o que também pode ser entendido como um deslocamento da perspectiva eurocentrada.

No caso do Brasil, as OCNEM têm por intuito assegurar uma formação básica comum em prol da organização da educação nacional. Insurgem da função estatal de estabelecer as competências e diretrizes para orientar os currículos e seus conteúdos mínimos tendo em vista a ideia de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às especificidades regionais e locais, em cada sistema de ensino e em cada instituição escolar. O

intuito é, desta forma, avançar na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo.

Assim, partindo da consideração de que a política curricular é uma expressão da política cultural, já que seleciona conteúdos e práticas de uma determinada cultura para serem trabalhadas nas escolas; e que a construção do currículo envolve dimensões histórico-social e epistemológica, por afirmar o valor histórico e social do conhecimento e reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos, as OCNEM trazem reflexões sobre a prática docente no intuito de contribuir com a relação professor/a – escola.

Verifica-se, no documento brasileiro, que, partindo do pressuposto do caráter político-cultural do currículo, são reconhecidas as especificidades regionais e locais e a consequente necessidade de que os currículos contemplem uma parte diversificada, além daqueles conteúdos comuns indicados. Espera-se, assim, que a “própria realidade” seja o fundamento da escola, ainda que não sejam salientadas, diretamente, maiores problematizações acerca da diversidade sociocultural do país.

Já o CNB e o CLB na Venezuela, por suas vezes, partem do respeito e da valorização da diversidade multicultural e multiétnica do país, e dos princípios e valores de liberdade, igualdade, fraternidade, justiça, paz, bem comum e unidade da América. Através destes, pretende-se proferir as bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociais, culturais, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas e humanistas para, assim, formar as crianças, jovens e adultos/os da Venezuela, nos princípios e valores que moldam a nacionalidade venezuelana.

Neste sentido, percebe-se que os documentos venezuelanos possuem pretensões que podem ser consideradas opostas, ainda que não necessariamente se eliminem. Ao mesmo tempo em que explicitam a múltipla diversidade cultural e étnica do país (ou seja, conforme os termos utilizados no documento: multicultural e multiétnica), evidenciando, assim, grupos que possivelmente foram invisibilizados pela homogenização suscitada pelo Estado-nação eurocêntrico; reafirmam valores que, geralmente, são relacionados aos preceitos eurocêtricos reiterados pela Revolução Francesa e Iluminismo, como liberdade, igualdade, fraternidade, justiça, unidade. Por outro lado, ainda que valores e ideais como estes sejam relacionados e, à primeira vista, entendidos conforme foram estabelecidos nestes marcos, é necessário considerar que princípios análogos a tais valores também são verificados em outros povos, culturas e cosmologias.

A partir destes documentos orientadores nacionais, portanto, são afirmados os propósitos, bem como o formato, da última fase da escolarização denominada básica, isto é, o ensino

secundário/ médio que, nos três países, é de caráter obrigatório. Na Argentina, a educação secundária é composta por dois ciclos, um básico e outro orientado, e sua duração total pode ser de cinco ou seis anos, dependendo das resoluções provinciais. Os três primeiros anos da educação secundária são comuns e, as disciplinas oferecidas neste nível são: Língua e Literatura; Matemática; Ciências Naturais; Ciências Sociais; Educação Física; Formação Ética e Cidadania; Educação Artística e Educação Tecnológica. Os objetivos para este ciclo de ensino, conforme destacados e comentados na seção 3.1, evidenciam que almeja-se construir uma identidade nacional plural pautada na diversidade cultural, valores democráticos e direitos humanos, o que coloca em evidência a pluralidade e a diversidade cultural em detrimento da homogeneização que geralmente é associada à identidade do Estado nacional (lembrando, unidade sem uniformidade). Almeja-se, também, uma cidadania crítica, participativa, responsável e engajada, o que evidencia a mudança do caráter da cidadania almejada através da educação – e, portanto, para a nação. Ainda, pretende problematizar e questionar a visão única da história, dos conhecimentos, da verdade. E, também, desloca o antropocentrismo.

No Brasil, o último nível da escolarização básica é denominado ensino médio, cuja duração é de três anos. Neste ciclo são ofertadas as disciplinas de Língua portuguesa e Literatura, Línguas estrangeiras, Arte, Educação Física, Biologia, Física, Matemática, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. O objetivo principal do ensino médio é, através de uma formação ética e que desenvolva a autonomia intelectual e o pensamento crítico, aprimorar a/o estudante como pessoa humana, preparar para o mercado de trabalho e para a cidadania.

Tais valores e ideias que dão base aos objetivos do ensino médio brasileiro podem ser considerados eurocêntricos. A questão da ética, pode ser aproximada à supracitada indicação sobre os objetivos acerca dos documentos orientadores da Venezuela: ao mesmo tempo em que é comumente interpretada à luz das definições eurocentradas e se desdobra em colonialidades, ela pode ser ressignificada e reinterpretada, ou até mesmo analogamente encontrada em grupos cujas cosmo-lógicas são outras. A educação para o trabalho, traz à tona a questão do mercado e da indústria, conforme o preceito eurocêntrico, enquanto a educação para a cidadania traz à tona o já citado embate acerca do próprio conceito, ainda que neste trecho não foi definida qual cidadania trata-se especificamente. Entretanto, é necessário sublinhar que em outra parte do documento é indicada que a cidadania é “entendida estritamente como direito/dever de votar, ou amplamente como direito/dever de participar da própria organização de sua comunidade e seu país” (OCEN, 2006, p. 110), ou seja, uma definição, de certa forma, ainda assentada no ideal republicano.

Já na Venezuela, a educação secundária, também denominada educação média, apresenta duas possibilidades: a Educação Média Geral, oferecida nos *Liceos Bolivarianos* com duração de cinco anos; e a Educação Média Técnica, oferecida nas *Escuelas Técnicas Robinsoniana y Zamorana* e com duração de seis anos. Os três primeiros anos são comuns em ambas opções e, a partir do quarto ano, a Educação Média é diversificada. As áreas de aprendizagem ofertadas neste currículo comum são: Linguagem, comunicação e cultura; Ser humano e sua interação com outros componentes do ambiente; Ciências Sociais e cidadania; Filosofia, ética e sociedade; Educação física, desportos e recreação; e Desenvolvimento endógeno em, por e para.

O objetivo deste nível de ensino, especificamente no âmbito dos *Liceos* – que estiveram no foco desta análise – é formar consciência histórica e identidade venezuelana nas/nos adolescentes e jovens, desenvolvendo capacidades e habilidades para o pensamento crítico, cooperativo, reflexivo e libertador, que lhes permitam, através da investigação, contribuir para a resolução de problemas da comunidade local, regional e nacional, de forma corresponsável e solidária.

Pode-se indicar, neste sentido, que os objetivos para/com educação média na Venezuela são voltados para a perspectiva endógena à qual a educação básica é relacionada, na medida em que são visadas a consciência histórica e a identidade própria venezuelana, e, além disso, busca-se a habilidade de resolver problemas locais, regionais e nacionais, reforçando, novamente, tal perspectiva.

No que diz respeito às pretensões e expectativas para/com as disciplinas de Sociologia e Ciências Sociais, especificamente, nota-se, no caso da Argentina, que as indicações trazidas através do documento analisado coincidem com as pretensões e expectativas para/com o Ensino secundário no geral, citadas acima. Isto significa dizer que logo ao início dos NAP – Ciências Sociais, são apresentadas tais expectativas sem uma delimitação disciplinar específica.

No ensino brasileiro, a presença da disciplina de Sociologia é associada à justificação do papel transformador ou conservador da educação. A principal expectativa em relação a este ensino é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, ainda que seja fortemente relacionada, também, à formação política e ao exercício da cidadania. Ainda, indica-se a aproximação, proporcionada pela Sociologia na escola, da/do jovem à linguagem específica da área, o que permite, assim, o manejo de resultados de pesquisas e a compreensão de elementos de argumentos, lógicos ou empíricos, que justifiquem os modos de ser de uma sociedade.

É importante evidenciar que, no caso brasileiro, é explicitado que a presença desta disciplina no ensino médio é/foi pensada como uma tradução de um campo científico específico, as Ciências

Sociais. Assim, mobiliza razões históricas e argumentos racionalizantes acerca dos fenômenos sociais ou culturais, que sejam correspondentes à curiosidade das/dos jovens e adolescentes, ultrapassando o “clichê” de “formar para a cidadania”. O conhecimento científico acerca dos constantes processos de mudanças da sociedade é considerado um imperativo político de primeira ordem, e, por isso, justifica a presença da Sociologia nos currículos escolares.

Já no caso da Venezuela, a área de aprendizagem denominada Ciências Sociais e Cidadania tem por pretensão a valorização da realidade social da localidade, região e nação no intuito de desenvolver e se apropriar de consciência histórica e do sentido de pertencimento, no exercício da soberania nacional como dever e direito indeclinável diante de possíveis ameaças e riscos, de ordem externa ou interna, que possam limitar a autodeterminação da nação venezuelana. Desta maneira, pretende valorizar a igualdade, a equidade e a inclusão social, analisando situações sociais, econômicas, políticas e culturais que permitam vivenciar a justiça social no contexto do ideal Bolivariano estabelecido na Constituição de 1999.

De forma geral, nota-se que os objetivos para/com as disciplinas apresentam-se bastante diferenciados, além da própria nomenclatura ser diferente. Enquanto na Argentina o objetivo da disciplina de Ciências Sociais – assim como do ensino secundário – é construir: uma identidade nacional plural pautada na diversidade cultural, valores democráticos e direitos humanos; uma cidadania crítica, participativa, responsável e engajada; e problematizar e questionar a visão única da história, dos conhecimentos, da verdade. No Brasil, o objetivo para o ensino de Sociologia é declaradamente “alfabetizar” no campo científico através de seus conceitos, asserções e metodologias, além de formação política e cidadã. Enquanto que, na Venezuela, o ensino de Ciências Sociais e Cidadania tem o objetivo de desenvolver a consciência histórica, o sentimento de pertencimento e o exercício da soberania nacional, através da valorização da realidade social local.

Se as pretensões para com as respectivas áreas disciplinares apresentam-se diferenciadas em cada país, incluindo a própria nomenclatura empregada para denominá-las, no que diz respeito aos conteúdos propostos as diferenças se tornam maiores e mais evidentes. Na Argentina, os NAP (2011) para a disciplina de Ciências Sociais são apresentados em conteúdos separados por séries, 1º/2º ano e 2º/3º ano, e, em cada série, os conteúdos são separados por eixos. Os eixos abordados são comuns a ambas as séries: Em relação com as sociedades e os espaços geográficos; Em relação com as sociedades através do tempo; e Em relação com as atividades humanas e a organização social. Em cada eixo, ainda, são elencados tópicos, os quais são considerados, cada um, um núcleo de aprendizagem prioritário.

No primeiro eixo, Em relação com as sociedades e os espaços geográficos, nota-se o foco em conteúdos associados à Geografia, com forte ênfase na questão do território. Enquanto para o 1º/2º ano os NAP's propostos versam de maneira geral sobre o "continente americano" como um todo, discorrendo sobre este através das várias terminologias, conceitos e medições geográficas, (como mapa político, ambientes e recursos naturais, população, diversidade cultural, produção, sua relação no sistema econômico mundial, etc), para 2º/3º ano propõem-se conteúdos do mesmo aspecto, porém em torno da sociedade argentina e seu território

Já o segundo eixo, Em relação com as sociedades através do tempo, os conteúdos propostos podem ser relacionados à História. Aqueles propostos para 1º/2º ano versam de maneira geral sobre questões relacionadas ao processo colonial e suas respectivas mudanças discorrendo sobre as populações indígenas americanas e suas mudanças através do tempo, mas principalmente e sobretudo, vieses do processo de colonização, suas referências base, as modificações suscitadas, e processos posteriores. Assim, pode-se considerar que tais conteúdos aproximam-se mais da perspectiva eurocêntrica da história. Já para o 2º/3º ano, este eixo discorre sobre questões referentes aos acontecimentos históricos na/da Argentina enquanto nação e que conformam suas características. A perspectiva histórica também pode ser relacionada à "tradicional" hegemônica ainda que os fatos considerados a partir do próprio país.

Enquanto o eixo Em relação com as atividades humanas e organização social, por sua vez, apresenta NAP's cujas perspectivas podem ser associadas à sociologia em sua correlação com a antropologia e a ciência política. Para 1º/2º ano, de forma geral, indicam conteúdos sobre as diferentes formas de socialização e suas conseqüentes organizações e relações, evidenciando e/ou perpassando conceitos e ideias próprias daquelas áreas. Já para 2º/3º ano, os conteúdos abordam aspectos sociais da Argentina contemporânea também a partir dos conceitos e ideias que instigam leitura sociológica, antropológica e política (ainda que não se reduzam a).

No caso do Brasil, os conteúdos apresentados nas OCNEM (2006) para o ensino de Sociologia não são separados por série, ainda que propostos para serem dados para 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Mais do que uma proposta curricular propriamente, pode ser considerada uma proposta pedagógica, na qual indicam-se temáticas, ideias centrais, além de aportes procedimentais e metodológicos para auxiliar a prática da/do professor/a. Mesmo que sem indicativos diretos (ou explícitos) de conteúdos para a divisão seriada, são apresentados o conjunto de conhecimentos, tópicos e metodologias considerados elementares de serem abordados nesta disciplina escolar, e exemplificações são lançadas. Assim, pode-se considerar que indica conteúdos sem, de fato,

fazê-lo, além de, por se tratar de um aporte à/ao professor/a, poder ser utilizado como referencial direto, utilizando os próprios elementos discutidos no documento para compor seu programa de aula.

Nas OCNEM (2006) ainda que seja destacado o histórico da elaboração da disciplina enquanto campo científico, seus embates e sua configuração no âmbito da escola básica, é salientado que os limites da ciência sociologia não coincidem com os da disciplina sociologia, o que evidenciaria a necessidade de traduções e recortes, ou seja, mediação pedagógica. Ainda assim, as articulações apresentadas no documento permitem considerar que a relação entre as mesmas é próxima. O pressuposto metodológico indicado para a disciplina escolar de Sociologia também alude à ciência Sociologia: propõe-se recortes através de conceitos, temas e teorias. Por fim, e reiterando a relação direta com a ciência Sociologia, é destacada a importância da Pesquisa Sociológica no ensino médio.

Já na Venezuela, o CNB (2007) e, principalmente, o CLB (2007) apresentam os conteúdos mínimos para a área de aprendizagem de Ciências Sociais e Cidadania. Os conteúdos são divididos por séries, do 1º ao 3º ano e, cada série, possui “finalidades” que coincidem àquelas finalidades indicadas para este mesmo ensino, porém divididas (isto é, as finalidades das três séries juntas correspondem à finalidade da disciplina de Ciências Sociais e Cidadania). Ao longo de cada uma destas finalidades são apresentados componentes que, por sua vez, são destrinchados em tópicos. Nota-se que estes componentes se repetem ao longo das séries, mas de maneira não sistemática. Isto é, nem todos estão em todas as séries, ainda que seja possível notar que tais componentes são o “foco” da disciplina para atingir suas finalidades.

Os componentes são: “Consciência histórica, cultura, patrimônio e identidade venezuelana para a segurança, defesa e soberania nacional” (proposto para 1º e 2º anos); “Potencialidades, características e dinâmica do espaço geográfico mundial” (para 1º e 3º anos); “A arte e seu patrimônio como expressão cultural universal” (indicado para 1º e 2º anos); e, “Igualdade; equidade e inclusão social”, que é proposto em todas as séries (do 1º ao 3º anos).

O componente “Consciência histórica, cultura, patrimônio e identidade venezuelana para a segurança, defesa e soberania nacional” pode ser associado à História e, para o 1º ano, versa sobre a história da Venezuela tanto antes do “processo de exploração do continente por parte dos europeus”, como depois deste processo já iniciado, e sua reverberação nas dinâmicas local. Nota-se neste componente um *locus* de enunciação diferenciado, o que permite considerar que a história está

sendo contada “do ponto de vista de cá”. Enquanto que, no 2º ano, versa sobre os diferentes processos históricos, movimentos políticos da/na Venezuela enquanto república.

No componente “Potencialidades, características e dinâmica do espaço geográfico mundial”, o foco é, para o 1º ano, nas definições e dimensões da Geografia e o estudo destas características em cada continente, americano, africano, asiático, europeu e oceânico, enquanto para o 3º ano focaliza nos diversos desdobramentos históricos – e em alguns momentos dá tons de uma perspectiva sociológica – da Venezuela e do mundo, tais como formações econômicas e sociais, comunidade primitiva, sociedade feudal, contrarreforma na Espanha e o processo de conquista e colonização da Venezuela e da América (obs. aqui fala-se em conquista), Revolução francesa de 1789; período de 1899-1935 na Venezuela, diferentes âmbitos de poder, e lei de Segurança e Defesa nacional.

O componente “A arte e seu patrimônio como expressão cultural universal” versa sobre as diferentes formas e possibilidades da Arte, em sua correlação com os seres humanos, para o 1º ano, e, para o 2º ano, sobre a arte e suas diversas manifestações e percepções ao longo da “história da humanidade”, como a ancestral e antiga; ameríndia (e seus aportes para a história latino-americana); das civilizações da Idade Antiga; medieval; renascentista; venezuelana – tanto colonial quanto contemporânea; e também latino-americana e mundial.

Enquanto o componente “Igualdade; equidade e inclusão social”, para o 1º ano, pode ser relacionado às temáticas da Política e acerca da cidadania. É evidente o foco dado na questão da soberania nacional e da identidade venezuelana. Além de questões como o papel das forças armadas, participação social, relações interpessoais, diversidade, equidade e discriminação, e também a Constituição e legislações do país serem evidenciadas. Para o 2º ano, este componente apresenta temas variados, mas é possível perceber a orientação também no viés da política, versando sobre questões sobre o sistema político da Venezuela e sobre o Humanismo como corrente de pensamento e interpretação do mundo, e seus postulados atuais. Enquanto para o 3º ano, além de discorrer sobre o Humanismo como corrente de pensamento e interpretação do mundo, e seus postulados atuais; fala sobre sua reverberação no contexto Venezuelano atual e o ideário bolivariano; além dos movimentos e conflitos do mundo em busca da paz; plano, projetos e missões na Venezuela; economia, política monetária e participação social dos jovens, dentre outros. Além destes conteúdos, são indicados, também, tópicos que versam sobre a geografia da Venezuela, porém sem um componente pré-determinado.

5.2 Finais

Na análise de conteúdo dos documentos orientadores da educação nacional de Argentina, Brasil e Venezuela, foi possível constatar diversas proximidades mas, principalmente, grandes diferenças. Para evidenciar o cotejo entre tais documentos e finalizar estas considerações, é necessário retomar alguns tópicos.

Sobre a relação Estado-nação e educação, nota-se que, nos três países, o Estado-nação assume a função de organizador/coordenador central da educação, e para tal, elabora – através de processos conjuntos e que incluem diversas instâncias e grupos – documentos orientadores nacionais para que os conteúdos mínimos ali indicados sejam contemplados em todas as escolas do território. Em todos os países, também, a educação escolar é obrigatória e garantida por lei, dos níveis iniciais ao secundário/médio.

No documento argentino, o reconhecimento da diversidade é considerado a via de realizar-se a verdadeira inclusão escolar, além de enriquecedora do ensino. E, a educação de qualidade é considerada aquela que assegure coesão e integração nacional. No documento brasileiro, busca-se garantir o acesso à educação de qualidade para todos, através de padrões e políticas que corroborem na superação das desigualdades históricas no campo da educação. E, nos documentos venezuelanos, busca-se, através da educação, criar, transmitir e reproduzir as diversas manifestações e valores culturais próprios no intuito de promover, fortalecer e difundir os valores culturais da venezuelanidade, desde uma perspectiva endógena e social, para, assim, transformar a realidade.

Isto significa dizer que, enquanto na Argentina o foco é o reconhecimento da diversidade para incluir, de fato, todas e todos; no Brasil, o acesso é problematizado a partir da existência de padrões e políticas que colaborem na superação das desigualdades; enquanto na Venezuela, os termos giram em torno de promover, fortalecer e difundir as manifestações e valores culturais próprios numa perspectiva endógena para, desta forma, transformar a realidade.

Nos três países, também, a educação escolar nacional é considerada elementar para a elaboração e definição da nação. Neste sentido, ideias como identidade nacional, soberania nacional, e (educar para a) cidadania são reiteradas sistematicamente.

No que diz respeito aos documentos, isto é, sobre as pretensões da existência deste tipo de orientação nacional para a educação, é possível perceber que, na Argentina, procura-se criar unidade sem uniformidade, o que evidencia um certo redirecionamento da “identidade” do

estado-nação, ao passo que busca-se uma unidade multiforme, enquanto em seu modelo “clássico” focava-se na uniformidade. No caso de Brasil, procura-se reconhecer as especificidades regionais e locais ao mesmo tempo em que há a necessidade de uma base nacional comum em prol da educação nacional e, portanto, como pilar do projeto de nação almejado. Já na Venezuela, ao mesmo tempo em que se reconhece as múltiplas diversidades culturais e étnicas, reafirma valores que, comumente, são compreendidos a partir da perspectiva eurocêntrica. Entretanto, é necessário considerar que estes mesmos valores podem ser ressignificados e/ou redefinidos a partir da perspectiva endógena que é reivindicada nestes mesmos documentos.

A educação secundária/média é obrigatória nos três países. Na Argentina, é dividida entre ciclo básico e orientado que, no total, duram cinco ou seis anos, dependendo das resoluções provinciais. No Brasil, a duração é de três anos. Na Venezuela, duram cinco ou seis anos, respectivamente, a educação média geral e a educação média técnica. Enquanto que a divisão disciplinar dos conteúdos oferecidos para este nível de ensino são, na Argentina: Língua e Literatura; Matemática; Ciências Naturais; Ciências Sociais; Educação Física; Formação Ética e Cidadania; Educação Artística e Educação Tecnológica. No Brasil: Língua portuguesa e Literatura, Línguas estrangeiras, Arte, Educação Física, Biologia, Física, Matemática, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia. E, na Venezuela: Linguagem, comunicação e cultura; Ser humano e sua interação com outros componentes do ambiente; Ciências Sociais e cidadania; Filosofia, ética e sociedade; Educação física, desportes e recreação; e Desenvolvimento endógeno em, por e para.

Nota-se, aqui, uma diferença elementar no que diz respeito à disciplina focalizada nesta dissertação: sua nomenclatura. Enquanto na Argentina, a denominação é “Ciências Sociais”; no Brasil, chama-se Sociologia; ao passo que, na Venezuela, denomina-se Ciências Sociais e Cidadania. Mais abaixo, nestas considerações, serão evidenciados o caráter dos conteúdos de cada uma delas.

Os objetivos para/com a educação secundária, na Argentina, coloca em evidência a pluralidade e a diversidade cultural do país para construir uma identidade nacional plural e uma cidadania crítica, participativa, responsável e engajada, o que indica a mudança do caráter da cidadania neste país, além do reconhecimento da diversidade. Já no Brasil, os objetivos do ensino médio giram em torno da formação ética, do desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, para preparar para o mercado de trabalho e para a cidadania que, por sua vez, é entendida como o direito/dever de votar e, portanto, de participar da organização da comunidade e país. Desta forma, evidencia valores que podem ser considerados próximos das perspectivas

eurocêntricas. Enquanto que, na Venezuela, por sua vez, o objetivo da educação médio nos liceos bolivarianos, podem ser relacionados à perspectiva endógena proposta e almejada para a educação básica uma vez que são visadas a consciência histórica e a identidade própria venezuelana, além de pretender conhecer/ resolver problemas locais, regionais e nacionais, reforçando, novamente, tal perspectiva.

Sobre os objetivos para/com ensino de Sociologia e Ciências Sociais, por sua vez, é preciso salientar que na Argentina estes são coincidentes aos objetivos apresentados para o ensino secundário naquele documento. No Brasil, pretende-se a desnaturalização das explicações dos fenômenos sociais, a formação política e exercício da cidadania, além de uma aproximação à linguagem específica da área (científica) – já que a disciplina foi pensada para ser a tradução do campo científico das Ciências Sociais. Já na Venezuela, almeja-se com este ensino valorizar a realidade social regional, local e nacional, para desenvolver consciência histórica e sentimento de pertencimento.

Sobre os conteúdos indicados para estes ensinos explicitam a diferença que pode ser notada já em sua nomenclatura. Na Argentina, os conteúdos das Ciências Sociais são divididos em eixos que, por sua vez, são relacionados à Geografia, História, e Sociologia (e, em articulação com esta, também a Antropologia e a Política). Nos conteúdos associados à Geografia, percebe-se que, primeiro, o foco é em análises e perspectivas mais gerais e que versam sobre o continente americano como um todo, para então, num segundo momento, focar na questão geográfica do próprio país. Nos conteúdos associados à História, a lógica permanece: primeiro as análises são gerais e, depois, focalizam na Argentina. Nestas explicações, percebe-se que a perspectiva histórica adotada está mais próxima da hegemônica (eurocêntrica). Enquanto que nos conteúdos relacionados à Sociologia são abordados conceitos e ideias próprios desta área, seguindo também a sequência de, primeiro focar no geral, para então focar na questão argentina.

Já no Brasil, os conteúdos de Sociologia são representantes, na escola, dos saberes acadêmicos das Ciências Sociais e, sendo assim, contemplam conteúdos de Antropologia, Sociologia e Ciência política. A descrição dos conteúdos deste ensino apresenta-se semelhante a uma proposta pedagógica mas, de qualquer maneira, nota-se a forte articulação com as Ciências Sociais elaboradas na academia.

Já na Venezuela, os conteúdos apresentados para o ensino de Ciências Sociais e Cidadania são divididos em finalidades que, por sua vez, podem ser aproximadas à História, Geografia, Artes e Direito/ Política/ Cidadania. Pode-se considerar que os conteúdos relacionados à História,

possuem um lócus de enunciação diferenciado que, além de sempre colocar em evidência a Venezuela nos acontecimentos históricos, são contadas “do ponto de vista de cá”. Os conteúdos associados à Geografia, num primeiro momento são apresentados de forma geral, contemplando todos os continentes para, então, num segundo momento, circunscreverem-se na Venezuela e serem abordados também sob perspectiva histórica e, quiça, sociológica. Já os conteúdos relacionados às Artes, são mais abrangentes, e perpassam as várias escolas artísticas, evidenciando, também, as manifestações ancestrais, antigas, ameríndias e medievais. Finalmente, os conteúdos relacionados ao Direito/ Política/ Cidadania focam-se na questão da soberania nacional e identidade venezuelana, apresentando, para tal, a constituição do país, o sistema político vigente, os projetos e planos implementados, bem como as vias de participação e os meios de proteção da nação.

É importante lembrar, neste momento, que os indicativos e proposições do currículo expressam a ideia que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento das/dos alunas/os, bem como sobre o que pretende-se realizar com elas/es. Na medida em que estes currículos são promulgados pelos governos centrais para alinhar a educação nacional em seus respectivos territórios, acabam por expressar, também, os propósitos destes governos para/com suas crianças e jovens e, conseqüentemente, com o futuro da nação.

De forma geral, em algumas partes dos currículos analisados foram encontrados aspectos das dimensões da cosmovisão da “modernidade” elencadas por Lander (2005), assim como foram encontradas referências às heterarquias de Grosfoguel (2008). Considerando que tais dimensões, sem maiores problematizações, indicam a naturalização e o estabelecimento do discurso eurocêntrico e colonialista, pode-se presumir que a perpetuação deste discurso, continua acontecendo através dos conteúdos indicados para o ensino de Sociologia e Ciências Sociais.

Por outro lado, também foram constatadas não apenas várias ressalvas que desconstroem o conhecimento estabelecido e naturalizado ao mesmo tempo em que trazem à tona outras perspectivas e visões de mundo. Assim, permitem deslocar o lócus de enunciação, ultrapassando os pressupostos eurocêntricos impostos pelo projeto da “modernidade”.

Do ponto de vista da diferença colonial, é possível indicar que, aparentemente, a diferença colonial ontológica foi relativamente ultrapassada – ou, vigora cada vez menos –, ao menos nos documentos, enquanto a diferença colonial epistêmica mantém-se mais ativa, ainda que permeada de conhecimentos e perspectivas daqueles que ela própria tende a inferiorizar. Ainda, é importante lembrar que a diferença colonial possibilita o pensamento liminar, e este também apresenta-se em diferentes medidas em cada país/ documento analisado.

Ainda que um cotejamento não tenha por pretensão salientar comparações, não deixa de ser necessário explicitar que, em certa medida, os currículos de cada país possam ser evidenciados estando mais ou menos próximos das perspectivas eurocêntricas e colonialistas, ou do pensamento liminar. Neste sentido, nota-se que o documento argentino é ambivalente. Pois, ao mesmo tempo que em ora é eurocêntrico, em diversos momentos pende-se para a desconstrução deste pensamento, evidenciando a diversidade e a pluralidade existentes no país, bem como pauta-se na realidade e características de seu território. No caso do documento brasileiro, pode-se indicar que este é o que está mais próximo da cosmovisão moderna. Ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural do país, evidencia – enquanto objetivos – diversos valores e ideias eurocentradas. Ainda, a disciplina em questão é declaradamente a representação de uma ciência específica no âmbito escolar. Já o documento venezuelano, pode ser considerado o menos próximo do eurocentrismo e que efetiva maiores deslocamentos na enunciação, sendo, portanto, o “mais liminar” ou o menos eurocêntrico. Entretanto, também suscita alguns ideais que foram trazidos/impostos pela “modernidade”. É necessário salientar que os três países mantêm-se na lógica da unidade nacional, ainda que admitam a pluralidade no interior desta unidade. Os desdobramentos e reverberações das diferentes perspectivas de conhecimento no interior desta unidade é que são variadas, conforme apresentado.

De forma geral, é possível indicar que as antigas colônias – aqui representadas por Argentina, Brasil e Venezuela, já absorveram as questões e críticas acerca da diferença colonial, do eurocentrismo e das colonialidades, na medida em que é visível a mudança de valores explicitadas nos documentos para uma orientação menos eurocentrada, ou que, pelo menos, tende a descentralizar sua perspectiva. Pois, conforme dito, alguns deslocamentos de perspectiva são notados nas explicitações em torno da educação nacional, e conseqüentemente, da identidade nacional e a cidadania que se percorrem.

A respeito da cidadania, aliás, é necessário evidenciar que também é notável o deslocamento em torno de seu entendimento. Além de seus ideais ultrapassarem a igualdade, e agora, reivindicando, também, equidade, percebe-se o intuito de considerá-la, também, para além da participação política restrita ao voto. O Brasil é o que mais permanece próximo do modelo eurocentrado, pois conforme destacado, considera a cidadania como sinônimo de voto, basicamente.

Por fim, é importante explicitar que os entendimentos acerca das Ciências Sociais na escola são diferentes nos três países, conforme os conteúdos disciplinares apresentados por cada um. Ainda que admita-se as interlocuções entre a Sociologia e as outras disciplinas das Ciências

Humanas como a História e a Geografia, por exemplo, as possibilidades destas áreas de conhecimento contemplarem a Sociologia e as Ciências Sociais como a entendemos (ou seja, Sociologia, Antropologia e Ciência Política) é enviesada. Pois, quando os fatos sociais são trazidos para os temas da narrativa historiográfica ou da descrição geográfica, estas não percorrem todas as consequências, nem apresenta todos os pressupostos do conhecimento das Ciências Sociais acadêmica. Ainda que o fenômeno social ocorra num tempo e espaço, este não se reduz a aqueles. Por outro lado necessário sublinhar que a fronteira entre as Ciências Sociais e a História e a Geografia não deve constituir impedimento para um diálogo entre elas ou para uma atuação em conjunto, conforme explicitam as OCNEM (2006).

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional. Lei n° 26.206 de 28 de dezembro de 2006.

ARGENTINA. La obligatoriedad de la educación secundaria em Argentina – Deudas pendientes y nuevos desafíos. DiNIECE/ Ministério de Educación, Ciencia y Tecnología/ Presidencia de la Nación. Buenos Aires: 2007

ARGENTINA. Nucleos de Apredizages Prioritarios 2011: Ciclo Basico de Educación Secundaria – 1º y 2º / 2º y 3º Años (2ª ed). Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación/ Presidencia de la Nación. Buenos Aires: 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

BRASIL. Lei n° 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2006.

CAPPELLE, M. C. A.; MELO, M. C. O. L. & GONÇALVES, C. A. Análise de conteúdo e análise de discurso nas Ciências Sociais. **Revista Organizações Rurais & Agroindustriais** (UFLA). v.5, n.1, 2003.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. **Revista Histedbr Online**, n° 52, set – 2013. p. 416 – 435.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 11ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. [copyright, 2001]

CASTRO-GOMEZ, Santiago. **Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”**. In: LANDER (org.) “A Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas”. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 169 – 186.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CONNEL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.27, n° 80, outubro/ 2012. p. 09 – 20

CONNEL, Raewyn. La Justicia Curricular. Buenos aires, CLACSO, 2009. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>

FERES JR., João. **A história do conceito de “Latin America” nos Estados Unidos**. Bauru, SP: EDUSC, 2003. 317 p.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós coloniais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80. Março 2008. p. 115 – 147.

HENRIQUES, Isabel Castro. **Colônia, colonização, colonial e colonialismo**. In: SANSONE, C. & FURTADO, C.A. (orgs.) Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 45 – 56

LANDER, Edgardo. **Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos**. In: LANDER, E. (org) Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, 2005. p. 117 – 142

LIMA, Natália de Oliveira de. **O livro didático de Sociologia no Ensino Médio: uma análise na perspectiva da “colonialidade do saber”**. TCL. Florianópolis, UFSC, 2013.

LIMA, Natália de Oliveira de. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Sociologia nas escolas brasileiras**: análises na perspectiva das “colonialidades”. Trabalho de Conclusão de Curso. Florianópolis: UFSC, 2015.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/ Projetos Globais** – Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Hermenéutica de la democracia: el pensamiento de los límites y la diferencia colonial. Bogotá/ Colômbia: **Revista Tabula Rasa**. n. 9, p. 39 – 60, jul-dez, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Apresentação da edição em português**. In: LANDER, E. (org) Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, E. (org) Colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latinoamericanas. CLACSO, 2005. p. 117 – 142

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Currículo Nacional Bolivariano – Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, septiembre de 2007.

REPUBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Currículo – Liceos Bolivarianos. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, 2007.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Ley Orgánica de Educación. Asamblea Nacional. Gaceta Oficial n° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. & GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I – Número I – Julho de 2009.

YOUNG, Michael. Pra que servem as escolas? Campinas: Revista Educação e Sociedade. Vol. 28, n. 101, set/dez, 2007, p. 1287 – 1302.

Sítios:

<http://pne.mec.gov.br/sistema-nacional-de-educacao>

<http://www.deolhonosplanos.org.br/planos-de-educacao/>

<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=110572> em 22/12/2016

<http://direcciondenivelsecundario.blogspot.com.br/p/naps.html> em 04.01.17

<http://www.me.gov.ar/> em diversas datas