



## DIRETRIZES POLÍTICAS GLOBAIS DE EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA NOS PAÍSES DA CPLP: ENTRE RECONTEXTUALIZAÇÕES, HOMOGENEIZAÇÕES E HIBRIDISMOS

Joana Elisa Rower<sup>1</sup>

Bruno Gomes<sup>2</sup>

Celeste Silvia Vuap Mmende<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo tem como temática as políticas globais de educação e o ensino de Sociologia na escola secundária dos países que pertencem à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Objetiva analisar a disciplina de Sociologia na estruturação curricular e na relação com as políticas internacionais de educação, considerando seus aspectos homogeneizadores, recontextualizadores e híbridos. A escolha pela CPLP deve-se à aproximação do Brasil no domínio da educação superior para a formação de professores de Sociologia. São feitas análises relacionais da Sociologia na escola, a partir das reformas dos sistemas de ensino da década de 1990. A pesquisa se caracteriza como exploratória, descritiva e explicativa, bibliográfica e documental, tendo como objeto os Documentos Internacionais de Educação, Leis de Bases dos Sistemas de Educação Nacional e Planos e Projetos Curriculares Nacionais. Conceitos como hibridação curricular (DUSSEL, 2010) e recontextualização e ambivalência (LOPES, 2005) somam-se à análise relacional de Apple (2001, 2006). Identifica-se uma homogeneização nas estruturas curriculares do ensino secundário na CPLP, constituída pela formação geral e por formações específicas em áreas do conhecimento, com ausência da Sociologia no tronco comum e variabilidade da sua presença nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades. Considera-se a necessidade do desenvolvimento de pesquisas relacionais da Sociologia como disciplina escolar, observando diversos atores na construção das políticas educacionais curriculares. A Sociologia, na dinamicidade das estruturas curriculares, constitui-se

<sup>1</sup> Doutora e Mestre em Educação. Professora Adjunta do curso de Licenciatura em Sociologia, área de Sociologia da Educação e do Estágio Supervisionado na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE. E-mail: [joanarower@gmail.com](mailto:joanarower@gmail.com)

<sup>2</sup> Bacharel em Humanidades e Licenciando em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB/CE. E-mail: [b.gomes23@hotmail.com](mailto:b.gomes23@hotmail.com)

<sup>3</sup> Bacharel em Humanidades e Licencianda em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira UNILAB/CE. E-mail: [mendes2013@hotmail.com](mailto:mendes2013@hotmail.com)

como objeto singular para análise e compreensão da relação saber-poder na construção de projetos de formação humana e das políticas de educação como políticas culturais.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Escola Secundária. Políticas Curriculares. CPLP.

## GLOBAL EDUCATION POLICY GUIDELINES AND SOCIOLOGY IN SECONDARY SCHOOL IN CPLP COUNTRIES: AMONG RECONTEXTUALIZATIONS, HOMOGENIZATIONS AND HYBRIDISM

### Abstract

This article approaches the global education policies and the teaching of sociology in secondary school of the countries belonging to the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP). The study aims at analysing the role of Sociology in curricular structuring and in relation to the international education policies, considering its homogenizing, recontextualising and hybrid aspects. CPLP countries were chosen due to their close relationship with Brazil in what concerns the field of higher education for the training of sociology teachers. Relational analyses of sociology in school were made based on the educational systems reforms of the 1990s. The research is characterised as exploratory, descriptive and explanatory and uses a bibliographic and documentary analysis based on the International Education Documents, the Laws of the National Education Systems Basis and the National Curriculum Plans and Projects. Some concepts such as curricular hybridization (DUSSEL, 2010), recontextualization and ambivalence (LOPES, 2005) are approached together with Apple's relational analysis (2001, 2006). It was identified there is a homogenization in the curricular structures of the secondary education of the CPLP, which is constituted by general and specific training in areas of knowledge, but with a lack of sociology as part of the common core curriculum, beyond that there is a variability of its presence in the areas of Social Sciences and Humanities. In this vein, the study alerts for the need to develop relational research in Sociology as a school discipline, observing several actors in the construction of curricular educational policies. Sociology, within the dynamics of curricular structures, constitutes a singular object for the analysis and understanding of knowledge-power relation to the construction of human formation projects and of education policies as cultural policies.

**Keywords:** Teaching of Sociology. Secondary school. Curriculum policies. CPLP.

### INICIANDO

Este artigo tem como temática o ensino de Sociologia na escola secundária dos países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP<sup>4</sup> (Angola, Brasil, Cabo Verde,

---

<sup>4</sup> A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) oficializada a sua criação em 17 de julho de 1996 tem como finalidade a cooperação social, cultural e económica através do desenvolvimento de ações institucionais públicas ou por entidades privadas prioritariamente nos setores sociais primários como a Educação. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) tem como proposta a integração entre o Brasil e as demais nações da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São

Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Objetivou-se identificar e analisar a disciplina de Sociologia nos currículos das escolas secundárias nos países da CPLP em relação à estruturação curricular, observando a influência das políticas internacionais curriculares e fatores neocolonialistas nos documentos de orientações curriculares nacionais.

A escolha pela CPLP deve-se ao contexto histórico, político e social de independência e democratização dos países africanos e Timor-Leste, além da aproximação do Brasil no domínio da educação superior, atuando na formação de professores de Sociologia<sup>5</sup>. Foram feitas análises relacionais da presença da Sociologia na escola, considerando os aspectos sociológicos, políticos e históricos das reformas dos sistemas de ensino a partir da década de 1990. Em relação aos seus objetivos, esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva. No que se refere aos procedimentos técnicos, é bibliográfica e documental, tendo como objeto de análise as Leis de Bases dos Sistemas de Educação e os Planos e Projetos Curriculares.

O reconhecimento da Sociologia como ciência e como disciplina; a relação entre objetivos da educação e sentidos da disciplina de Sociologia; a reprodução da colonização intelectual; e o protagonismo da organização do sistema e dos sentidos da escola, do ensino secundário e do ensino de Sociologia, de modo contextualizado, são problematizações que perpassam esta temática. Busca-se contribuir com o campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia na educação básica inserindo esta discussão em um contexto amplo de análise, enriquecendo as experiências formativas de ensino através da integração e do exercício comparativo e reflexivo sobre o ensino de Sociologia nos diferentes países lusófonos.

Ademais, problematizam-se as razões das presenças e ausências da Sociologia nos currículos do ensino secundário dos países da CPLP, na relação com os governos democráticos e com os sistemas e estruturas de ensino. As concepções de educação dos países democráticos demandam a formação para a democracia e o desenvolvimento da criticidade como elemento da constituição do cidadão. Sendo assim, expressam-se aqui os sentidos e efeitos da Sociologia na escola como

---

Tomé e Príncipe e Timor Leste. A Guiné Equatorial também integra a CPLP, mas atualmente as ações da Unilab não se estendem a esse país. A formação acadêmica no âmbito da Unilab objetiva o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, acadêmico e científico com os países da CPLP. No decorrer do texto será utilizada a sigla CPLP. Para maiores informações sobre a CPLP ver: <https://www.cplp.org/>.

<sup>5</sup> No âmbito da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/CE.

conhecimento e desenvolvimento de habilidades intelectuais de observação, análise e atuação na sociedade.

No caso do Brasil, a reintrodução gradual da Sociologia (e da filosofia) no currículo do ensino médio regular, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1996, era compreendida como conhecimento necessário ao exercício da cidadania. Embora essa vinculação estrita (ensino de Sociologia e formação da cidadania) seja problematizada, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2006 trouxeram o incremento de princípios epistemológicos do ensino de Sociologia, o estranhamento e a desnaturalização. Tais princípios, porém, são apagados na última versão da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), na medida em que são definidas competências e habilidades para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não tendo mais o caráter de disciplina.

Dessa forma, a problemática da disciplina de Sociologia na escola secundária, sobretudo no caso brasileiro, não se centra somente no enfoque dessa componente curricular, a qual está, de uma forma geral, sustentada pelo desenvolvimento da criticidade<sup>6</sup>. Para entender sua intermitência é necessário incorporá-la à relação com as compreensões sobre a Sociologia enquanto ciência e contextualizá-la em relação às políticas nacionais e às diretrizes políticas globais de educação. Em um estudo comparativo entre países da CPLP, aspectos da colonização e da língua oficial portuguesa e influências internacionais são compartilhados nos processos de recontextualizações nacionais e locais. Assim, pesquisar a disciplina de Sociologia na escola significa refletir sobre uma pluralidade de ensinos, questionar em quais vicissitudes a disciplina se assenta, em cada país, em cada cultura e ainda relacionar com a dimensão das políticas curriculares internacionais para a educação básica.

## 1. ALGUNS ENFOQUES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

É preciso refletir sobre a Sociologia como componente curricular socialmente construída e as formas como a disciplina se efetiva concretamente nas escolas, através da compreensão de seus

---

<sup>6</sup> Diversas pesquisas foram publicadas sobre esta temática. Como exemplo, cita-se o artigo de Fabiana Ferreira “A Sociologia no Ensino Médio: concepções de professores sobre formação crítica para a cidadania”, publicado pela Revista Estudos de Sociologia da UFPE; as dissertações de Eduardo de Carvalho Lefosse “O ensino da Sociologia na educação de jovens e adultos em Arcoverde-PE”, de 2016; e de Marcelo Sales Galdino “O ensino de Sociologia nas escolas: entre o prescrito e o feito”, de 2015, ambas pela Fundação Joaquim Nabuco.

sentidos e efeitos. Pondera-se, portanto, que a questão não é exclusivamente o fato da ausência ou da presença da disciplina nos planos curriculares, mas as formas de compreensão, os enfoques e as singularidades, assim como os aspectos comuns a serem identificados e analisados. Há a necessidade de realizar uma abordagem relacional entre o contexto e a construção da disciplina nas escolas secundárias, articulando os currículos a uma análise das políticas educacionais e dos processos recontextualizadores da Sociologia enquanto ciência para a Sociologia enquanto disciplina escolar.

A história da educação brasileira e o contexto histórico de colonização dos países africanos, membros da CPLP e Timor-Leste, refletem os padrões antecessores das relações de conflito e poder. Assim, busca-se compreender as políticas curriculares educacionais em articulação com as questões colonialistas e, ao mesmo tempo, com os contextos e atuações políticas atuais, considerando a influência da internacionalização das políticas públicas da educação.

Cá e Cá (2015, p. 104), em artigo sobre as políticas públicas em educação na Guiné-Bissau, denunciam que “a política educacional nas ex-colônias portuguesas na África desde o início dos anos 1960 não fez progredir a população africana”. A política de assimilação do colonialismo português afetou profundamente a cultura dos povos africanos e, embora a assimilação não tenha suprimido a resistência, o sistema educacional colonial teve como consequência a formação de uma elite africana distante da realidade guineense. Logo, a formação de uma elite africana pela educação colonialista “representava uma solução neocolonialista que poderia ser então considerada um ‘sucesso’ da política educacional portuguesa” (CÁ; CÁ, 2015, p. 105).

Observa-se, pelas análises realizadas, uma prática da internacionalização curricular, em que discursos, objetivos e estruturas são homogeneizados, evidenciando como as políticas de construção curricular são atravessadas por políticas educacionais em uma perspectiva globalizadora. Pensar o ensino e a disciplina de Sociologia de uma forma comparada e relacional, em aspecto macro, entre os países que compõem a CPLP, significa tornar consciente as questões da Sociologia enquanto disciplina escolar, não esgotando as questões em um nível local, mas prolongando as análises pelos atravessamentos internacionais. A complexidade dos fatores que entram em cena na organização de uma disciplina curricular exige uma complexidade teórica de complementaridade conceitual.

Perspectivas críticas e pós-críticas do currículo dialogam com essa análise quanto à convergência de posturas críticas diante da relação saber-poder e da tendência globalizante da homogeneização educacional (PACHECO; SOUSA, 2016). No entanto, estão mantidas as

diferenças em relação à centralidade do conhecimento na educação e da posição do sujeito de conscientização, luta, contestação e emancipação, ligada às estruturas sociais, da teoria crítica; e à desconstrução das verdades pelo sujeito subjetivo discursivo que questiona identidade e alteridade, da teoria pós-crítica.

Outrossim, conceitos como hibridação curricular, discutido por Inês Dussel (2010), o qual faz referência à perspectiva discursiva do currículo, e atrelado à recontextualização e ambivalência de Alice Casimiro Lopes (2005), somam-se à análise relacional de Michael Apple (2006). Nesse sentido, mais do que dizer que este artigo decorre de uma pesquisa comparada, ele se ocupa da disciplina de Sociologia na escola secundária e das relações existentes no contexto da CPLP. Essa propositiva de análise se deve a hipótese de que a disciplina de Sociologia na escola, suas intermitências, presenças e ausências, não extingue sua explicação em nível local, mas compreende significados relacionais pelas dinâmicas e conexões com diferentes agentes.

Em termos de contribuição para a área da Sociologia e, especificamente, para o Ensino de Sociologia, o desafio está no desenvolvimento metodológico de enfoques que integrem as pesquisas da disciplina e do ensino de Sociologia em nível amplo de análise, articulando também outras escalas analíticas. No Brasil, uma extensa bibliografia já foi levantada acerca do estado da arte das pesquisas sobre o ensino de Sociologia nas escolas públicas (Ver: HANDFAS e MAÇAIRA, 2015; OLIVEIRA, 2016; RÖWER, 2016; BODART e CIGALES, 2017; HANDFAS, 2011, 2017). Todavia, uma análise comparativa com a realidade de outros países ainda carece de mais atenção e interesse.

A articulação e integração dessas pesquisas é uma problemática e uma necessidade, pois se nos países africanos e Timor-Leste são parcos ou de difícil acesso os estudos sobre o ensino de Sociologia, no Brasil estes vêm aumentando gradativamente, sobretudo a partir do ano de 2008<sup>7</sup>, ano de sua obrigatoriedade no ensino médio. Contudo, conforme mencionado, estudos comparados entre nações ainda são escassos, ficando o foco de interesse das investigações nas dinâmicas internas da Sociologia em nível regional ou nacional.

---

<sup>7</sup> Os últimos dados publicados por Handfas (2017) sobre o desenvolvimento quantitativo das dissertações e teses sobre o ensino de sociologia demonstram que, de 1993 a 1999, constam seis dissertações de mestrado e nenhuma tese de doutorado; de 2000 a 2008 constam 18 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado; e de 2009 a 2016 constam 69 dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Dos poucos estudos comparativos acerca do ensino de Sociologia, destacam-se os trabalhos de Carvalho Filho (2014), com o artigo *O Ensino de Sociologia como problema Epistemológico e Sociológico*, que discute o ensino da disciplina como um problema social e político, em uma perspectiva comparada entre a realidade francesa e brasileira; e de Michael DeCesare, professor do Departamento de Sociologia do Merrimack College, Estados Unidos, que publicou na revista *Educação e Realidade*, no ano de 2014, o artigo intitulado *95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio*. Neste, DeCesare realiza uma descrição da história dos 95 anos do ensino de Sociologia no Ensino Médio nos Estados Unidos, mas pontua que essa história serviria para refletir sobre o ensino de Sociologia em qualquer lugar. Recentemente, o professor Amurabi Oliveira também vem se dedicando a estudar o ensino de Sociologia na escola secundária na Argentina e no Brasil<sup>8</sup>.

Maçaira (2017), em seu trabalho de doutorado *O Ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*, realizou uma pesquisa comparativa dos livros didáticos de Sociologia do Brasil e da França, da primeira metade do século XXI, em relação aos processos de recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico. Ao acompanhar a produção sobre o ensino de Sociologia no Brasil, o trabalho de Maçaira torna-se referência na análise comparativa da disciplina de Sociologia em outros países.

Ao analisar os livros didáticos, seus conteúdos e ilustrações, Maçaira (2017) já na Introdução questiona “o que é e como é ensinado aos jovens brasileiros e franceses (...)”. No caso brasileiro, segundo a autora, foi identificada uma “ênfase no referencial eurocêntrico e o tratamento histórico de teorias e conceitos” em contraposição a uma Sociologia que destacasse a realidade contemporânea francesa, com base em referenciais teóricos franceses. Contudo, a pergunta que Maçaira se propõe serve para pensar o ensino de Sociologia nos países da CPLP, pois identificar quais Sociologias são ensinadas no ensino secundário e compreendê-las significa atentar para estratégias neocolonialistas nas influências educacionais.

---

<sup>8</sup> Conferência realizada com esta temática pelo professor Amurabi Oliveira, na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Buenos Aires, Argentina, em 25 de abril de 2018. Disponível em: <<http://iigg.sociales.uba.ar/2018/04/01/charla-experiencias-de-la-ensenanza-de-sociologia-en-el-la-escuela-secundaria-en-argentina-y-brasil/>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

## 2. A SOCIOLOGIA NA ESTRUTURA CURRICULAR DOS PAÍSES DA CPLP

“Diretrizes são orientações para o pensamento e a ação” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 11). Com essa afirmativa é que Ciavatta e Ramos (2012) iniciam a análise dos processos de construção das diretrizes curriculares nacionais brasileiras. Portanto, é possível refletir que leis da educação, diretrizes e planos curriculares apresentam discursos regularizadores, homogeneizadores e hegemônicos. Esse caráter discursivo dos textos e estruturante das reformas educacionais estão articulados com os objetivos e tendências educacionais internacionais. Se os autores afirmam que há uma “tendência global à regulação curricular”, essa disposição também pode ser visualizada na relação com os projetos educacionais e curriculares de outros países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP.

Morgado, Santos e Silva (2016) ao analisarem a construção curricular da Guiné-Bissau a nível macro (político-administrativo) tecem considerações sobre a condição periférica e dependente de ajuda externa deste país observando as dinâmicas de transnacionalização da educação, as denominadas reformas viajantes, e o conseqüente processo externo de construção curricular. Refletem os autores que é necessário

problematizar se os currículos desenvolvidos e implementados nos anos mais recentes, no âmbito da cooperação em educação entre países de língua oficial portuguesa, têm propiciado uma verdadeira vivência democrática, assumindo-se como meios diferenciação pedagógica e de desenvolvimento e integração pessoal e social de estudantes oriundos de contextos de socioculturais distintos, ou se, pelo contrário, se têm limitado e transmitir e a legitimar o conhecimento válido nos países cooperantes e a difundir determinadas ideologias e políticas dominantes, em detrimento de outras igualmente válidas. (MORGADO, SANTOS E SILVA, 2016, p.61).

As reformas educacionais que se seguiram à Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em 1990, e à Conferência de Dakar, de 2000, embasam-se em estratégias educacionais de homogeneização, desenvolvidas como métodos de democratização da educação pelo acesso, permanência e desenvolvimento da equidade social, e como combate ao analfabetismo e à desigualdade de gênero. As críticas vêm no sentido de tensionar o próprio conceito de gestão educacional democrática e autônoma e educação para a democracia, sobretudo pelo seu caráter universalista e generalista em detrimento dos contextos heterogêneos e plurais a que se destinam.

A democratização do acesso, a permanência e a produção da equidade social na educação básica estão relacionadas à vinculação a organismos e alianças internacionais de financiamento da



educação. Isso repercute na hibridação dos projetos educacionais nacionais com as perspectivas da produtividade no mundo do trabalho, da flexibilização, da formação e da centralidade do capital humano, como analisam Ciavatta e Ramos (2012) sobre o Brasil, Delgado e Melo (2016) sobre Cabo Verde e Morgado, Santos e Silva (2016) sobre a Guiné-Bissau. Nesse sentido, pode-se observar o ano de gestão das legislações educacionais dos países da CPLP compilados na Tabela 1 até o presente momento:

Tabela 1: Legislações Educacionais dos Países da CPLP

LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS DOS PAÍSES DA CPLP

	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	Portugal	São Tomé e Príncipe	Timor-Leste
LEGISLAÇÕES	LBSE <sup>1</sup> L. n° 13/2001	LDB <sup>2</sup> L. n° 9.394/1996	LBSE L. n° 103/III/90 Decreto- Legislativo n° 2/2010	LBSE <sup>9</sup> L. 85, n.º 1/2010	LBSE L. nª 06/1992 que atualiza a Lei n° 4/83	LBSE L. n° 46/86	LBSE L. n° 02/2003	LBSE L. n° 14/2008
PLANOS CURRICULARES	Currículo do 1º ciclo do Ensino Secundário/2013 Currículo do 2º ciclo do Ensino Secundário/2013	OCN (2006) BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (2017) e Ensino Médio (2018)	Plano de Estudos do Ensino Secundário/1996	*	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2007) Plano Curricular do Ensino Básico (2003)	Decreto -Lei n.º 139/2012 – Orientações gerais da estrutura curricular	Plano Nacional de Ação 2005/2015	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2011)

<sup>1</sup>LBSE = Lei de Bases do Sistema de Ensino

<sup>2</sup>LDB = Lei de Diretrizes e Bases

\* não encontrado pelos autores deste trabalho

Fonte: Elaboração própria.

<sup>9</sup> A Lei de Bases do Sistema Educativo de Guiné-Bissau não normativa o currículo, podendo as escolas construir outros currículos desde que aprovados pelo Ministério da Educação (MORGADO, SANTOS E SILVA, 2016).

Pelas legislações educacionais de Cabo Verde, por exemplo, é possível verificar a influência na forma discursiva e nos objetivos das políticas educacionais internacionais, pois se na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1990 tem-se uma ênfase na formação para salvaguarda da cultura nacional e desenvolvimento cultural, econômico e social cabo-verdiano (artigo 7/LBSE – 1990), no Decreto Legislativo de 2010, que atualiza a Lei de Bases do Sistema Educativo, percebe-se o incremento de conceitos como criticidade, reflexividade, criatividade e inovação. Tais conceitos se referem aos objetivos da formação, à função da escola e à seleção de saberes, e coadunam-se com as características globais do mundo do trabalho, do aumento no setor terciário, do desenvolvimento da sociedade da informação, da acentuação do trabalho imaterial e do desempenho de aptidões intelectuais e cognitivas no que se refere à perspectiva do capital humano.

Delgado e Melo (2016) também demarcam esse movimento de maior vinculação com o país pela Lei de Bases de 1990 e de espelhamento no cenário global pelo Decreto Legislativo de 2010. Como exemplo, pode-se expor aqui os objetivos da política educativa de Cabo Verde, descritas no documento de 1990 e reescritas em 2010:

Artigo 10º

(Objectivos da política educativa)

1. São objectivos da política educativa:

- a) Promover a formação integral e permanente do indivíduo, numa perspectiva universalista;
- b) Formar a consciência ética e cívica do indivíduo;
- c) Desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho e, designadamente, à produção material (LBSE/Cabo Verde, 1990).

Artigo 10º

Objectivos da política educativa

1. São objectivos da política educativa:

- a) Promover o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação integral e permanente do indivíduo numa perspectiva universalista;
- b) Contribuir para a formação cívica do indivíduo, designadamente através da integração e promoção dos valores democráticos, éticos e humanistas no processo educativo, numa perspectiva crítica e reflexiva;
- c) Desenvolver uma acção educativa que promova atitudes positivas em relação ao trabalho, à produtividade e à inovação nas actividades económicas, como factores de progresso e bem-estar (DL/Cabo Verde, 2010).

Nessa última perspectiva, o bem-estar individual é diretamente relacionado ao desenvolvimento econômico do país no mundo globalizado e da modernização das sociedades, o que pode ser compreendido como opacidade das especificidades culturais locais. Contudo, as reflexões e os exemplos que Escobar (2005) traz entre os processos de reafirmação do lugar e a

globalização, de possibilidade de compreensão das dinâmicas globais a partir das práticas baseadas no lugar nos deixa em suspensões. Para este antropólogo colombiano “Está claro que os lugares estão sendo progressivamente submetidos às operações do capital global, de modo ainda mais acentuado na era do neoliberalismo e da degradação do Estado-nação” (ESCOBAR, 2005, p. 80), porém, os processos de negociação das culturas locais e as práticas dos lugares oferecem outras possibilidades de compreender as interações globais/locais, potencialidades de desestabilizações e reorganizações dos lugares e “a reconquista do espaço partindo do próprio lugar em que operam” (ESCOBAR, 2005, p. 80).

No entanto, as orientações do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o próprio Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Delors), trazem como prerrogativa aos objetivos da educação a formação para a inovação de “pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 1996, p. 72).

Assim, foram definidos quatro pilares da educação para o século XXI nesse documento: (1) aprender a conhecer, (2) aprender a fazer, (3) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros e (4) aprender a ser. Esses objetivos denotam a formação de subjetividades para uma atuação eficiente no mundo do trabalho flexibilizado e para o desenvolvimento econômico dos países em relações de cooperação internacional, necessárias à constante expansão do sistema capitalista. Nessa dinâmica, o próprio conceito de cooperação internacional pode ser problematizado com o de expansão dos interesses do capital internacional (CRUZ, 2003), ou, como escreve Apple (2001, p. 32), “a história fala da continuada circulação de formas coloniais de compreensão, associadas de forma complexa e sempre cambiantes com os modos de produção econômica e de distribuição e consumo que estamos acostumados”.

A influência desses discursos internacionais pode ser visualizada, por exemplo, na LBSE de Timor-Leste, no artigo 12º, que deixa expresso:

Artigo 12.º - Objectivos do ensino básico

1. São objectivos do ensino básico:

a) Assegurar a formação integral de todas as crianças e jovens, através do desenvolvimento de competências do ser, do saber, do pensar, do fazer, do aprender a viver juntos (LBSE/Timor-Leste, 2008).

Dessa forma, volta-se o olhar ao conceito de hibridação curricular, que é discutido por Dussel (2010). Segundo a autora, a domesticação ou pluralização das diferenças, que define os processos contemporâneos de hibridações curriculares, tem o traço da perda dos marcadores originais do discurso pela inclusão nas reformas curriculares nacionais e das propostas estrangeiras, que dialogam com questões específicas. Dussel (2010) pontua que a hibridação não elimina hierarquias e binarismos, ao mesmo tempo em que não se revela mais democrática, apesar de não existirem formas identitárias puras, sendo elas resultantes dos processos culturais colonizadores.

a hibridação, então opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. Articula modelos externos e, ao fazê-lo, repete um dos movimentos tradicionais feitos na periferia em relação ao centro [...] mas também articula diferentes tradições e conceitos. (DUSSEL, 2010, p.72).

Nesse sentido, a análise dos objetivos e princípios do ensino secundário das Leis de Bases dos Sistemas de Ensino dos países da CPLP demonstra essas equivalências discursivas, como diz Dussel (2010), mas também constrói e opera com outros conceitos e sentidos, como, por exemplo, em relação a categoria trabalho.

Ao atentar para os textos, a categoria trabalho aparece em cinco dos sete países analisados como objetivo do ensino secundário. Em Guiné-Bissau e em Moçambique, essa categoria não aparece nos objetivos gerais dos documentos, mas somente quando trata da organização e acesso, e nos planos curriculares do ensino secundário. Nesse caso, as estruturas educacionais, divididas em formação geral e via técnica, no que se refere à formação para o trabalho, podem ser problematizadas.

No Brasil, na LDB desde 1996, os objetivos da educação aparecem vinculados ao trabalho. Na LDB atualizada em 2015 que antecede a recente reforma do ensino médio dos itinerários formativos (Lei nº 13.415/2017), permanece a concepção do ensino médio voltada, primeiramente, à formação básica para o trabalho, conjuntamente com a cidadania. Mas é interessante perceber em que relações discursivas a categoria trabalho aparece. Assim, termos como atitudes positivas, flexibilidade, adaptação à mudança e empreendedorismo formam um conjunto de perspectivas sobre a educação e o contexto social, reafirmando a concepção de capital humano.

Ricardo Antunes, sociólogo marxista brasileiro, no livro *O caracol e sua concha* (2005), pontua que é necessário compreender o que é a classe trabalhadora hoje, em particular pelo universo multifacetado do trabalho e das suas múltiplas potencialidades, que decorreram, sobretudo, da

reestruturação produtiva do capital e da desregulamentação do trabalho. Para esse autor, hoje, a classe trabalhadora, definida como classe-que-vive-do-trabalho, numa percepção ampliada, deve ser compreendida pela incorporação da totalidade do trabalho social, do trabalho coletivo, ou seja, pelo conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Antunes (2005) ainda destaca que as novas formas flexibilizadas de acumulação capitalista tiveram consequências enormes no mundo do trabalho, que podem ser indicadas por uma subjetividade reificada e pelo aumento do trabalho precarizado.

Assim, a construção dos objetivos educacionais do ensino secundário coaduna-se com uma ideologia do trabalho globalizado, em que a subjetividade reificada é um dos seus aspectos. Dessa forma, transparece na configuração curricular as relações de poder.

Ivor Goodson (2013), pesquisador inglês que se debruça em compreender o currículo educacional na perspectiva das lutas de poder dos grupos sociais para imposição dos conhecimentos, defende que as teorias curriculares são alienadas no sentido de que funcionam como discursos distantes do currículo enquanto prática. Há coalizões entre o currículo universalista e a cultura local, especialmente ao compreender essa hibridação como dominação e relacioná-la à concepção de que as teorias curriculares e os planos e orientações curriculares funcionam como prescrições.

Observa-se, também, um processo de influência das teorias na construção dos documentos e planos, ou seja, a teoria curricular não apenas descreve, mas se inscreve no próprio currículo. Contudo, as determinações contidas nas legislações educacionais nacionais, influenciadas por teorizações e movimentos sobre educação, estão associadas ao predomínio da ideologia e da ordem política e econômica. Assim, a legitimação de um discurso curricular é assegurada pelo controle de grupos que lutam pela hegemonia, e envolve não somente questões de classe social, mas também de gênero e raça (APPLE, 2001).

As metas educacionais influenciam na estruturação das disciplinas. Teorias e planos prescritivos, ajustados ao contexto ideológico e econômico, tendem a se distanciar do contexto prático e das especificidades locais, pois não consideram a pluralidade de ações nos diferentes contextos. Todo o currículo revela uma postura e uma forma, mas é importante manter a investigação para a compreensão do currículo não somente como estrutura, mas nos modos de sua construção e legitimação, que significa adentrar nas lutas de poder.

Outro conceito utilizado para compreender as políticas curriculares conjuntamente com o conceito de hibridação é o conceito de ambivalência. Alice Casimiro Lopes (2005), em seu trabalho *Tensões entre Recontextualização e Hibridismo nas Políticas de Currículo*, embasada em autores como Stuart Hall, expõe que a ambivalência nos processos de recontextualização curricular torna-se importante para compreender os discursos curriculares, pois ele tanto deriva dos processos de negociação colonialistas, que garante a sua legitimidade em contextos plurais, como também produz “efeitos inesperados que escapam ao controle” e que se referem à produção de conhecimentos e resistências locais, mas também ao uso de conceitos distanciados da prática. Assim, os textos curriculares que incorporam, por hibridismo, discursos outros são acompanhados de ambivalências e antagonismos.

Tais negociações nesses espaços de recontextualização discursiva também são desiguais e simbolizam um jogo de poder e de relações assimétricas. A relação entre cultura e política torna-se central para compreender esses espaços de negociação das políticas curriculares, em que transparece o binômio local-global. Essa dicotomia com os processos atuais da globalização torna-se frágil, pois, por exemplo, concepções de objetivos locais de formação passam a ser influenciados por concepções globais. Por isso, o fato de o Brasil e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) terem, embora de formas historicamente diferenciadas, a herança de um sistema educativo colonial e de dominação, não basta para explicar os conteúdos e as formas de suas respectivas hibridações culturais e curriculares.

A complexidade dessa hibridação encontra respaldo não apenas na relação do processo histórico colonizador-colonizado, mas em dinâmicas neocolonialistas, em novos processos de influência, como interações internacionais e contextos locais de recontextualização. Como salientam Morgado, Santos e Silva (2016, p. 63) as políticas educativas nacionais sofrem influência dos processos externos de transnacionalização compreendendo que “as organizações internacionais não são órgãos externos ao Estado, são mais externas a uns Estados do que outros”.

Ressaltando ainda que tais processos de homogeneização, recontextualização, hibridação e ambivalência curricular ocorrem tanto nos objetivos quanto na estrutura curricular e na seleção das disciplinas e conteúdos escolares, o que influencia as intermitências, as presenças e ausências da Sociologia como disciplina na educação básica. Do mesmo modo, é posta em comparação a disciplina de Sociologia na escola secundária nos países da CPLP, conforme aponta a Tabela 2:

Tabela 2: A disciplina de Sociologia na estrutura curricular nos países da CPLP.

PAÍS	SOCIOLOGIA NA ESCOLA SECUNDÁRIA
ANGOLA	Sociologia como componente opcional em todas as áreas do ensino secundário
BRASIL	Presente nas três séries do ensino médio com a Lei 11.684 de 2008. Alterada pela Lei 13.415 de 16 de Fevereiro de 2017 e pela Base Nacional Comum Curricular (2018) constituindo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
CABO VERDE	Sociologia como componente opcional nas áreas Econômico e Social, Humanística e Artes.
GUINÉ-BISSAU	Presente no 12º ano na área de Ciências Sociais e Humanas.
MOÇAMBIQUE	Inexistente no ensino secundário. Presente somente nos Cursos Superiores
PORTUGAL	Sociologia como componente opcional nas áreas de Ciências Sócio-Econômicas e Línguas e Humanidades, sendo que a Antropologia e a Ciência Política são componentes opcionais em todas as áreas do ensino secundário.
SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE	Presente nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanas.
TIMOR-LESTE	Presente nos três últimos anos na área de Ciências Sociais e Humanidades.

Fonte: Elaboração própria (2018).

É preciso pontuar que podem ser encontradas semelhanças estruturais nos sistemas de ensino secundário nos países da CPLP. Estrutura cuja reforma do ensino médio brasileiro encaminha-se com uma formação geral ou tronco comum e formações específicas, divididas por áreas ou ciclos do conhecimento, ou ainda itinerários formativos. Há variações em torno da existência da disciplina de Sociologia nos componentes curriculares, embora acentuado seu caráter de opcionalidade ou presente somente nas áreas específicas de Ciências Sociais e Humanidades. Em outras palavras, não há na estrutura curricular do ensino secundário nos países da CPLP a Sociologia como disciplina obrigatória na formação geral ou tronco comum.

Em São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, a Sociologia existe como componente curricular nos três últimos anos da área de Ciências Sociais e Humanidades; em Guiné-Bissau é obrigatória somente no 12º ano do ensino secundário da área de Humanidades; em Cabo Verde é opcional nas

áreas Econômica e Social; e, Humanística e Artes; em Portugal é componente opcional nas áreas de Ciências Socioeconômicas e Línguas e Humanidade; em Angola é opcional em todas as áreas do ensino secundário (Ciências Físicas e Biológicas, Artes Visuais, Ciências Econômicas e Jurídicas e Ciências Humanas); em Moçambique, a Sociologia não compõe a estrutura curricular do ensino secundário; e, no Brasil, pela recente reforma estrutural do ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e pela Base Nacional Curricular Comum apresentada em 03 de abril pelo Ministério da Educação (MEC) e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 04 de dezembro de 2018, a Sociologia perde seu caráter de disciplina curricular<sup>10</sup>, constituindo a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com História, Geografia e Filosofia. Para tanto, foram definidas seis (6) competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e trinta e uma (31) habilidades que compreendem as competências. Para o desenvolvimento das competências e habilidades, a BNCC (2018) não define conteúdos ou temas, mas quatro (4) categorias de aprendizagem: (1) Tempo e Espaço; (2) Território e Fronteira; (3) Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e (4) Política e Trabalho.

Segundo Moma (2016), as reformas que fizeram da Sociologia uma disciplina optativa em todas as áreas do ensino secundário de Angola (Reforma Educativa de 2001, com a promulgação da nova Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE) e a construção subsequente dos Planos Curriculares) foram levadas a cabo em um período de institucionalização e afirmação da Sociologia acadêmica no país. Para o autor, esse contexto presencia o “surgimento de novas linhas e tendências de pesquisa”, bem como a “entrada na arena intelectual da novíssima geração de sociólogos angolanos formados na Universidade Agostinho Neto” (MOMA, 2016, p. 39). De certa maneira, o autor ressalta um problema também comum à realidade brasileira, que ainda pena com tensões diversas entre a Sociologia acadêmica e a Sociologia escolar, e os processos de recontextualização.

Lembe (2010), ao discutir os impactos positivos e negativos na disciplina de Sociologia no ensino secundário em Angola, a partir da Reforma Educativa (2001), pontua a restrição dessa unidade como componente curricular, pois a mesma era obrigatória no ensino regular e passou a ter caráter de opcionalidade. Esse sociólogo e professor angolano expõe que, através de sua pesquisa, não foi possível identificar os motivos de a Sociologia ter se tornado uma disciplina de opção,

---

<sup>10</sup> A Língua Portuguesa e a Matemática constituem os dois componentes obrigatórios em todos os anos do Ensino Médio, assim como a Língua Inglesa. Cabe aos sistemas de ensino a organização das demais áreas do conhecimento.



“porque em momento ou lugar algum encontrámos motivos convincentes ou suficientemente esclarecedores, sobre o posicionamento opcional que é relegado a disciplina de Sociologia no II ciclo do ensino secundário” (LEMBE, 2010, p. 4). Vale ressaltar que o contexto da Reforma Educativa de 2001, pautado no multipartidarismo e na constituição da 2ª República, no início da década de 1990, proporcionam caminhos investigativos.

A concepção de um estado democrático e de liberdade política e cultural, assim como a transição de uma economia de orientação socialista para uma economia de mercado, repercutiram no sistema educativo, fortalecendo a necessidade de “responder as novas exigências de formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana” (DIÁRIO DA REPÚBLICA, 2001, p. 1289 *apud* LEMBE, 2010, p. 3). Assim, os objetivos da formação integral e da consciência nacional coadunam-se com uma autoformação para um saber-fazer eficaz às novas exigências de mercado e ao desenvolvimento do “amor ao trabalho”, expostos nos objetivos gerais (artigo 15) do ensino geral angolano (LBSE, 2001). Nessas tendências e obliquidades, a Sociologia como disciplina perde espaço na grade curricular.

A reforma no sistema educacional em Angola, que configura transformação nos objetivos educacionais, pode ser problematizada com a recente reforma do ensino médio brasileiro, com ênfase na preparação para o trabalho e sob a concepção de um Estado tomado por poderes neoliberais e conservadores. Se no Brasil a ênfase no discurso da reforma ocorreu em um debate em torno da baixa qualidade da formação e do papel do ensino médio para as juventudes, o que se presencia é a necessidade de associar, sistematizar e sujeitar a educação escolar e os jovens às indispensabilidades do mercado de trabalho, o que caracteriza a ótica neoliberal e a racionalidade da lógica de mercado. Com efeito, observa-se a construção hegemônica do discurso educacional pelo controle do que é ensinado e pela centralização das reformas e dos objetivos, tornando-os senso comum. Sobre isso, o alerta que Apple (2006) faz, embasado nos conceitos gramscianos de hegemonia e senso comum, é o da naturalização de determinadas ideias de grupos hegemônicos, os quais deixam de ser vistos como dominantes e assumem a forma de bom senso.

Tomadas as políticas educacionais como políticas culturais que incidem sobre as aspirações e necessidades das pessoas (APPLE, 2006), as características das reformas educacionais neoliberais de mercadorização da educação, avaliação de qualidade e de formação profissional, como discutido por Gentili (1996), passam a estar conectadas com a vida prática e respondem à não identidade do

ensino médio, já pontuada por Krawczyk (2011) no caso brasileiro. A profissionalização do ensino médio ou a opcionalidade dada por áreas de formação parece ir de encontro ao discurso da formação integral, recorrente nas leis de bases e orientações educacionais, e da concepção de educação como um todo, exposta no denominado Relatório Delors de 1996.

Se a formação integral não se resume pela seleção de conteúdos, como ensina Zabala (2010, p. 118) em uma perspectiva construtivista, pois se centra “tanto nas capacidades cognitivas como nas capacidades de equilíbrio pessoal, de relação interpessoal e de inserção social”, a seleção e organização dos conteúdos se refere à “essência do que se pretende alcançar com a educação obrigatória, ao protagonismo que se atribui ao aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento” (ZABALA, 2010, p. 164).

Assim, se como para Goulart (2019, p. 215) a reforma do ensino médio no Brasil “representou para a Sociologia e a Filosofia o retorno à condição de dispersão, ao aparecerem como obrigatórias, mas na forma de estudos e práticas”, a seleção dos conteúdos, dos saberes sociológicos, dentro das competências e habilidades na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na formação escolar põe em questão o que se compreende por autonomia e equilíbrio pessoal, pelo tipo de relações interpessoais e por atuação ou inserção social, já que esses saberes se referem à formação de cidadãos no exercício da vida coletiva e ao aprendizado de “hábitos intelectuais fundamentais” da Sociologia, ou seja, à observação e à objetivação do mundo social, como defende Lahire (2014).

A aparente contradição que se observa nos discursos de criticidade e reflexividade dos documentos e na pouca valorização da Sociologia na formação dos jovens se resolve ao observar que tais aspectos estão diretamente relacionados à eficiência e produtividade no mundo do trabalho e no sistema capitalista – o que contraria a Sociologia como desnaturalização do social, já que, nessa perspectiva, o capitalismo é naturalizado, assim como os processos meritocráticos. O próprio Relatório Delors (1996, p. 31), ao expor sobre a educação como um todo e seus pilares (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), defende, conjuntamente, “estudar em profundidade um número reduzido de assuntos”; o desenvolvimento da memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se; e a possibilidade do ensino aos jovens e adolescentes alternado ao trabalho.

Como bem pontuam Pacheco e Sousa (2016, p. 67), “as políticas neoliberais impõem lógicas que anulam o currículo como projeto de educação”. Desse modo, compreendem-se os vieses dos discursos de formação integral, educação como um todo, formação cidadã, protagonismo, autonomia, criticidade, reflexividade da formação dos jovens, seus processos de hibridação e as ausências dos saberes sociológicos como componentes curriculares da educação escolar. Se no Brasil houve a retomada da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia em 2008, há que se considerar as lutas e as concepções de Estado democrático e a importância dos atores na resistência e produção de políticas e práticas não hegemônicas, quando da sua legitimação. Nesse âmbito, estão também as configurações curriculares a partir das reconfigurações do Estado em 2016, que resultou na Lei nº 13.415 de fevereiro de 2017. São transformações promovidas pelo Estado que repercutem diretamente em transformações nas políticas públicas para educação (APPLE, 2006).

### 3. FINALIZANDO O TEXTO E CONTINUANDO COM OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Este texto se debruçou sobre a temática do ensino de Sociologia na escola secundária dos países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). A partir da identificação da disciplina de Sociologia na estrutura curricular das escolas secundárias dos países da CPLP, foram realizadas análises relacionais, considerando, sobretudo, as reformas educacionais a partir da década de 1990. A análise relacional exige a expansão do olhar sobre múltiplas relações e categorias, sobre diversas dinâmicas e suas interconexões na compreensão de um objeto de estudo. Assim, no reconhecimento dessa complexidade, este texto apresenta seus limites de espaço, tempo e de investigação analítica. Por esse motivo, considera-se que ainda se está em uma etapa exploratória, mas também de construção do olhar sobre dinâmicas amplas que repercutem e que permitem a compreensão da Sociologia como disciplina escolar.

As inquietações iniciais de conhecer como a disciplina de Sociologia encontra-se na estrutura curricular das escolas secundárias dos países membros da CPLP e em que medida está relacionada aos objetivos e princípios da educação nacional, expressos nas leis de bases de ensino e

nas diretrizes políticas globais de educação, foram parcialmente respondidas. Contudo, através dos caminhos investigativos escolhidos, foi possível realizar algumas compreensões que versam sobre:

(1) uma tendência à homogeneização das estruturas curriculares do ensino secundário nos países membros da CPLP, constituídas por uma formação geral ou tronco comum e formações específicas, divididas por áreas ou ciclos do conhecimento, ou, ainda, por itinerários formativos, com ausência da Sociologia no tronco comum e variabilidade da sua presença nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades (presente em uma série dos anos do ensino secundário, de forma interdisciplinar, com caráter de opcionalidade ou ausente do currículo);

(2) a influência das diretrizes globais da educação nos planos e estruturas curriculares nacionais, considerando a perspectiva da hibridação discursiva e da recontextualização curricular, em que objetivos e princípios globais tornam-se locais;

(3) a articulação dos projetos, planos e metas educacionais às necessidades do mercado de trabalho e da empregabilidade. Nesse sentido, a disciplina de Sociologia na escola não é valorizada, pois a análise da sociedade, que compreende a especificidade do fazer Sociologia e que não se afasta da crítica e da luta contra a desigualdade social, como ensina Bourdieu (2001) ao defender que a Sociologia é combativa, vai de encontro a essa lógica que naturaliza a relação ensino secundário/trabalho. Logo, há um processo de ambivalência discursiva nas leis de bases do ensino ao utilizarem termos como criticidade e autonomia nos objetivos do ensino, atrelados à lógica da educação neoliberal;

(4) a popularização do discurso sobre a não identidade do ensino secundário reforça a concepção hegemônica de formação para o mercado de trabalho e para os interesses do capital global. Essa articulação tanto proporciona sentido e direciona as políticas educacionais curriculares como se torna senso comum, (des)legitimando saberes possíveis no espaço escolar e de significado para as trajetórias pessoais dos discentes;

(5) a necessidade do desenvolvimento de análises relacionais da Sociologia como disciplina escolar, observando diversos atores que atuam na construção das políticas educacionais curriculares, na perspectiva do local-global; na relação entre a Sociologia como ciência e disciplina; e, na atenção aos atores das escolas que reinterpretem e recriam diretrizes educacionais nos seus processos de resistência cotidiana.

Ainda, a Sociologia no seu processo dinâmico, dentro da estrutura curricular, não somente no Brasil, como visto comparativamente, constitui-se um objeto singular para análise e compreensão sobre a relação saber-poder na construção de projetos de formação humana e das políticas de educação como políticas culturais.

Assim, findado este texto, continua-se com os questionamentos de como ocorre a relação entre objetivos de formação e compreensão de si enquanto sociedade democrática e plural, ou, ainda, como o poder engendra o discurso de si nos textos curriculares. Essas questões amplas atravessam as configurações da disciplina de Sociologia na escola secundária, seja de modo objetivo, na estrutura curricular das escolas e na seleção de conteúdos, seja subjetivamente, nas percepções e sentidos que a Sociologia assume nos planos curriculares e para os atores escolares.

Se estudar comparativamente o currículo em nível amplo de construção de políticas educacionais proporciona a percepção de intencionalidades, homogeneidades, diferenças, recontextualizações, hibridismos, somente a investigação aos lugares e nos lugares (das escolas) permitiria compreender como a disciplina de Sociologia presentifica-se como forma e conteúdo, como propósito e como formação nas juventudes escolarizadas. Quais ensinamentos de Sociologia são construídos do encontro entre as políticas curriculares e os lugares em que elas se realizam?

E aqui se finaliza com uma defesa e uma necessidade de um ensino de Sociologia que, através de seus atores, pensa o seu lugar (de conscientização e análise crítica dos contextos, de estranhamento e desnaturalização, mas também sobre o processo autorreflexivo dos sentidos da disciplina nesses lugares) que pode atuar na reconstrução de mundos socioculturais (de mundos de vida) e constituir-se como uma forma de negociação com as políticas curriculares homogeneizantes. Mas também, de resistências e enfrentamentos pela potencialidade de reorganização de concepções e, dessa forma, desses lugares, pela possibilidade de atribuição de sentidos no e pelos próprios lugares que se realizam.

Conhecer o ensino de Sociologia nos seus lugares, na pluralidade das escolas, contribui para a produção de diferentes significados da disciplina e dos seus sentidos para as juventudes escolarizadas, para docentes, gestão escolar, para a comunidade. E, dessa forma, pode-se contribuir para que diferentes esferas de gestão curricular possam ter elementos de enfrentamento às políticas nacionais e globais de homogeneização curricular e de opacidade da Sociologia na formação das juventudes.



Presidência da República Casa Civil. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: Autor, 2018.

CÁ, Lourenço Ocuni; CÁ, Cristina Mandu Ocuni. Políticas públicas em educação: um apanhado histórico. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, pp. 88-106, jan./abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/6821>>. Acesso em: 29 abr. 2015.

CABO VERDE. Ministério da Educação. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Praia: Autor, 2010.

CARVALHO FILHO, Juarez Lopes de. O ensino de sociologia como problema epistemológico e sociológico. *Educação e Realidade*. v. 39, n. 1. pp. 59-80. jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, pp. 11-37, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? *Educar em Revista*, n. 22, 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000200003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 15 jun. 2018.

DECESARE, Michael. 95 Anos de Ensino de Sociologia no Ensino Médio. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, jan./mar. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

DELGADO, Paulo S. G.; MELO, Marilândes M. R. Reforma Educacional em Cabo Verde e a Internacionalização das Políticas Educacionais. *Mediações*, v. 21 n. 2, pp. 26-48, 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/26997>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

DELORS, Jaques (org). *Um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasil: UNESCO, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403>>. Acesso em: 14 jun. 2018

DUSSEL, Inês. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 55-77.

ESCOBAR, Arturo. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento? In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.69-86. Disponível em: <<http://www.ica.usp.br/eventos/escobar-natureza>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GENTILI, Pablo. (Org.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, DF: CNTE, 1996. pp. 9-49.

\_\_\_\_\_. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GOODSON, Ivor F. *Currículo, teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOULART, Débora Cristina. A sociologia da BNCC: nem estudo, nem práticas. In: CÁSSIO, Fernando. CATELLI JR. (orgs.), Roberto. *Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019. pp. 205-220.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Bissau: Autor, 2011.

HANDEFAS, Anita. As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. In: SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle (Orgs.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: AnnaBlume, 2017. v. 1, pp. 367-386.

\_\_\_\_\_. O estado da arte no ensino de Sociologia na Educação Básica: um estudo preliminar da produção acadêmica. *Inter-Legere*, v. 9, pp. 286-400, 2011.

HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. In: HANDEFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia P.;

FRAGA, Alexandre Barbosa. (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de Sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015. pp. 20-43.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n.144, pp. 752-769, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, pp. 45-61, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>>. Acesso em: 14 jun. 2018.



LEMBE, Horácio. A Reforma Educativa e seus impactos na disciplina de Sociologia a nível do ensino secundário em Luanda. *Horácio Lembe em análise...* (Blog). 2010. Disponível em: <<http://cafaialembe.blogspot.com/2010/09/1-reforma-educativa-e-o-seu-impacto-na.html>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. *Currículo sem Fronteira*, v. 5, n. 2, pp. 50-64, jul/dez 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MAÇAIRA, Júlia P. *O Ensino de Sociologia e Ciências Sociais no Brasil e na França: recontextualização pedagógica nos livros didáticos*. 2017. 342f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo: Autor, 2003.

MOMA, Guilherme M. O impacto da sociologia no sistema de ensino: teoria e prática. In: Diversos Autores. *Sociologia, Ensino e Prática*. Luanda, Angola: ISCDE, COESO, 2016. pp. 34-50.

MORGADO, José Carlos; SANTOS, Júlio; SILVA, Rui da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. *Configurações*, v. 17, pp. 57-77, 2016. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/configuracoes/3283>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. O Ensino de Sociologia na Educação Básica Brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. *Teoria e Cultura*, v. 11, n. 1, p. 70, 2016. Disponível em: <<https://teoriaecultura.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/2902>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PACHECO, José A.; SOUSA, Joana. O (pós)crítico na desconstrução curricular. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, pp. 65-74, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4971>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

PORTUGAL. Assembléia da República. *Lei n.º 65/2015*. Lisboa: Autor, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. *Lei de Bases do Sistema Educativo - Decreto-Lei n.º 46/1986*. Lisboa: Autor, 1986.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. *Decreto-Lei n.º 139/2012*. Lisboa: Autor, 2012.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, v. 16, n. 3, p. e126-e147, 2016. Disponível em:

<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/24754>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Ministério da Educação, Cultura e Formação da República Democrática de São Tomé e Príncipe. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. São Tomé: Autor, 2003.

TIMOR-LESTE. Ministério da Educação. *Lei de Bases da Educação*. Díli: Autor, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Díli: Autor, 2011.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## OUTRAS FONTES

A SOCIOLOGIA É UM ESPORTE DE COMBATE. Direção e Produção de Pierre Carles. França: Pierre Carles, 2001. Disponível em: <<http://colunastortas.com.br/a-sociologia-e-um-esporte-de-combate/>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Recebido em: 21/12/2018

Aceito em: 28/08/2019

## COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

ROWER, Joana Elisa; GOMES, Bruno; MMENDE, Celeste Silvia Vuap. Diretrizes Políticas Globais de Educação e a Sociologia na Escola Secundária nos países da CPLP: Entre Recontextualizações, Homogeneizações E Hibridismos. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 1, p.95-120, 2019.