

Delza da Hora Souza

Lucas Maciel Ferreira

7º ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

GT02: Afro-americanidade no ensino de Sociologia: Contribuições e atravessamentos nas práticas pedagógicas

O ensino de Sociologia e a Lei 10.639/03 em tempos de Escola Sem Partido: uma análise da BNCC

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

A luta da Sociologia para consolidar-se enquanto disciplina na educação básica data de algumas décadas desde o século passado. Sua institucionalização se deu por meio da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Tal documento alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB que tornou obrigatório o ensino de conteúdos da Sociologia e Filosofia em todas as séries do ensino médio.

A incessante disputa para garantir a oferta curricular da Sociologia nas escolas regulares brasileiras tem como um dos principais eixos norteadores, seu caráter crítico. E este é o principal argumento utilizado por diversos governos, com o intuito de censurar e barrar a implementação deste saber escolar.

O objetivo deste trabalho ao discutir a relação entre o ensino de Sociologia no ensino médio, no contexto em que o Projeto Escola Sem Partido acende discussões efervescentes em diversas esferas sociais no Brasil, se deve também à necessidade de se avaliar a nova formulação da Base Nacional Comum Curricular, e possíveis reminiscências de agendas divergentes das bases sociológicas, em sua concepção.

Entendendo que a consolidação do ensino de Sociologia no ensino médio brasileiro, remonta debates históricos sobre a própria construção de sua importância no bloco das Ciências Humanas, cabe um adendo: sendo esta disciplina fomentadora de debates mais aprofundados de temáticas do cotidiano, como apresentar os conteúdos previstos na Lei 10.639/03, que prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira? De que maneira os eixos programáticos convergem para a aplicabilidade de um saber comprometido socialmente com a transformação social de um país fundado sob bases escravocratas? Como conciliar esta proposta em períodos marcados por conflitos étnicos, políticos, socioeconômicos, dentre outros?

Um dos debates mais centrais na Sociologia - desde seus primórdios epistemológicos até hoje - é a questão da cientificidade, debate este que caminha indubitavelmente para reflexões acerca da neutralidade científica e da subjetividade do pesquisador (HERÉDIA, 2019, p.12). Enquanto área de conhecimento, a Sociologia teve seu período de destaque no campo da Ciência brasileira, por volta de 1934, com o fomento da produção sociológica em São Paulo. Reconhecer esses dois momentos que separam a institucionalização da Sociologia

nos cursos de ensino superior e sua inserção nos currículos do ensino médio, é fulcral para compreendermos o que chamamos de *periodização demarcada pela censura governamental*.

Durante o regime militar de 1964, a Sociologia foi considerada reprodutora de ideologias comunistas, tendo sido retirada dos currículos. Por ser vista como perigosa, a criminalização de quem a defendia foi um dos efeitos da época ditatorial, sendo até hoje resgatada de tempos em tempos, sempre que as forças políticas e ideológicas estão em ebulição.

É preciso repensar de que maneira aquilo que é fulcral à Sociologia, pode ser garantido no processo de ensino-aprendizagem, em tempos de sucateamento da educação e negação de direitos sociais. Tal pesquisa justifica-se, portanto, a partir do exposto anteriormente, e por compreender que marcadamente em tempos pandêmicos, discursos de extrema polarização se acentuam tendo em vista, as disputas que estão postas em todas as esferas e camadas sociais.

Podemos afirmar que sua institucionalização está circunscrita no contexto histórico-cultural, e de acordo com eventos políticos e socioeconômicos, notamos que esta pode ser mais ou menos aceita nos currículos escolares. Isso ocorre porque a Sociologia para além de apresentar elementos fomentadores da construção da autonomia dos educandos, potencializa a capacidade destes de reivindicar direitos, de se manifestarem contrários a regimes políticos a partir do arcabouço teórico trabalhado em sala de aula, e de principalmente preparar os estudantes para o convívio social, identificando limites e possibilidade de novas dinâmicas de sociabilidade no mundo global.

Neste texto, discutiremos as possibilidades e agruras de termos um currículo unificado e em que medida o Projeto Escola Sem Partido atravança práticas pedagógicas. Para, além disso, debateremos quais componentes da Base Nacional Comum Curricular permitem maior amplitude para a construção de planos de aulas que conversem com a Lei 10.639/03.

DESENVOLVIMENTO (APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO, RESULTADOS E REFLEXÃO)

Inicialmente, entendemos a importância de pautar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para evidenciar alguns pontos elementares que tornam o documento conflitante com a própria proposta de saberes específicos de algumas áreas do conhecimento. Tendo em vista que não se trata de um currículo, e sim de um documento que norteia a elaboração particular de cada unidade escolar, ela abre um leque de possibilidades e ao mesmo tempo, limita na outra ponta ao passo que há componentes bem mais restritos que devem ser contemplados nos planos de ensino e nos projetos políticos pedagógicos (PPP) de cada instituição. Essas incorporações são feitas a partir da reivindicação de desenvolvimento de competências, destacando-se sobretudo, as emocionais, com grande influência de agendas neoliberais e reverberações de conferências internacionais, contextualizadas no processo histórico de formatação do sistema educacional brasileiro. Objetivos comuns entre a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), o IAS (Instituto Ayrton Senna) e o Ministério da Educação (MEC), vem costurando há alguns anos, parcerias que objetivam uma formação orientada para fins mercadológicos. No Brasil, as agendas de fusão dessas propostas já eram uma premissa em debate, ainda em 2017, no governo Temer.

Cabe pensar a Base como parte de um movimento de no mínimo 50 anos, de reformas curriculares alinhadas pelos princípios de Conferências internacionais. Sendo elas: i) Conferência de Jomtien/Tailândia (responsável por elaborar um plano de ação visando atingir as questões primárias e básicas de aprendizagem, resultando na incorporação de diretrizes educacionais na América Latina, e nos países e primeiro e terceiro mundo); ii) Banco Mundial (principal financiador das conferências); iii) Consenso de Washington (delimita a educação como estratégia de superação da pobreza). Vale salientar que os debates neoliberais apresentados em consonância com os nossos modelos normativos de educação, estão assinalados historicamente e com marcadores muito específicos quanto à sua finalidade.

De acordo com referenciais oficiais do governo federal, o objetivo primordial do MEC é tornar a BNCC parâmetro na formulação e condução de políticas educacionais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), tornando-se o documento referência obrigatória, tanto para a rede pública quanto para a privada. Em uma ocasião que a professora Maria Helena Guimarães (Secretária Executiva do MEC), acerca desta obrigatoriedade e o cerceamento de liberdade do professor na construção de materiais didáticos, já que os impositivos apesar de não serem muito claros quanto os seus limites, delimitam e orientam a elaboração de novas políticas, a mesma reiterou em sua fala a ambiguidade do documento. Negou quaisquer cerceamentos da autonomia docente e evitou o uso do termo obrigatoriedade. Contudo, reforçou a necessidade de acompanhamento e cumprimento dos conteúdos diretivos da BNCC. Tal aparente confusão nos revela algumas hipóteses: a) o documento, apesar de ter sido aperfeiçoado durante duas décadas, chegou à sua aprovação final, com definições pouco claras, frutos de muitas disputas sociopolíticas no processo de construção; b) o documento não se pretende claro nos meandros de suas diretrizes, porém, os cumprimentos necessários são concisos; c) a BNCC é um documento que incute os valores já mencionados anteriormente nesta seção, e o estudo de seu “espírito”, se faz necessário justamente para desvelarmos o que está embutido em suas nuances, e como reformularmos em nossos planos de aula e de ensino. Uma vez que, as competências, inclusive de humanidades, concentra-se no chamado saberes e fazeres.

Todavia, debater a elaboração de um programa “regulador” das bases da educação de uma nação, desconsiderando as intervenções e condutas ideológicas que o fundamenta, para além de ser uma postura ingênua, demonstra a negação da articulação que se fez presente em grande parte do encadeamento de ações que desembocaram na atual versão da Base que temos hoje. O próprio Ministro da Educação, na ocasião José Mendonça Filho, declarou que a “a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem” (BRASIL, 2018, p. 5). Uma consequência direta da obrigatoriedade e alinhamento da BNCC a outras políticas e programas educacionais, é o fato de que a Residência Pedagógica, vinculada à Política Nacional de Formação de Professores, propõe a promoção e adequação de currículo e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular, de acordo com o disposto no capítulo III do edital Nº1/2020 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O conceito de competências não foi criado no Brasil, chegou por aqui por meio de processos ligados a dependência que nosso país tem com a produção acadêmica europeia e também por conta da dependência econômica que vivemos. Seu uso político se disseminou mais rápido do que sua crítica acadêmica: em documentos oficiais sobre políticas educacionais no Brasil, como já observamos, seu uso é notável, mas não constitui caso isolado (SILVA, 2020, p.12).

A BNCC tal como está formulada, impressiona positivamente pela tamanha abertura para discussões interdisciplinares, e ao mesmo tempo, preocupa pela falta de especificidade na descrição conceitual de cada área do conhecimento. Interdisciplinaridade, interseccionalidade e quaisquer discussões com vieses não generalistas e universalistas, propõe articulação de saberes e de análises. Jamais, a invisibilização de determinados conhecimentos. Outra questão imprescindível no debate das ferramentas de ensino é o fato de que a BNCC instiga interesses dos setores empresariais, e mesmo que indiretamente, possibilita formas de associação do empresariado com o Estado, e suas demandas mercadológicas foram incorporadas no texto da nova base que estrutura o sistema educacional brasileiro.

Para Mueller e Cechinel (2020, p.8):

Por trás do discurso neoliberal de escolha individual, liberdade, flexibilidade, criatividade, heterogeneidade e pluralidade – palavras que afloram a todo o momento no texto da BNCC –, surge a preocupação em torno de um alinhamento com as políticas internacionais de avaliação do desempenho estudantil, pautadas via de regra nas disciplinas de português e matemática, e a possibilidade de uma reestruturação da escola que não demande investimento financeiro público. O risco que se corre é alargar ainda mais o fosso entre a formação oferecida pelos estabelecimentos escolares capazes de dar conta dos cinco itinerários – provavelmente escolas particulares – e as unidades que, sem investimento público, permanecerão precariamente inseridas na reforma do ensino médio, tendo de se ajustar ao imediatamente possível.

No tocante à incorporação de medidas socioeducacionais previstas por políticas internacionais, e a forma como estas se alinham ao documento da BNCC, gostaríamos de destacar a existência de uma abertura para ofertas de créditos curriculares (cerca de 40%) à distância. Esses módulos formativos, incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não precisariam mais ser ofertados obrigatoriamente no modelo presencial de

ensino. O que corrobora com a lógica produtivista e colaborativa com as empresas que podem fornecer suas ferramentas e plataformas digitais. Ademais, o conteúdo da parte diversificada também poderá ser comprado. O esvaziamento e precarização do ensino médio, não é um feito da proposta apresentada por Michel Temer, e defendida no dia D, em agosto de 2015. Antes, esta vem sendo configurada a partir de diversos marcadores que atravessam uma série de questões intrínsecas à própria noção de educação que está em disputa constantemente. E na qual, a Sociologia e seu quadro de profissionais comumente costuma assinalar. Afinal, para que uma escola seja verdadeiramente democrática, a pluralidade de rostos e de garantias integradoras e inclusivas, precisa se tornar uma realidade.

De todos os elementos anteriormente citados e comentados, a mercantilização educacional presente nas entrelinhas da BNCC, é sem dúvidas, o ponto-chave do debate a despeito da condição conservadora desse documento. Ao observar a descrição das competências, é possível identificar uma relação estrita entre a noção de eficiência e lucro. A concepção pragmática endossa, portanto, uma ideia de enviesamento de conhecimentos teóricos com margens para a lucratividade. A teoria do capital humano, foi inclusive, bastante defendida no Consenso de Washington (conferência que traçou diretrizes para a superação da pobreza por meio da educação (neoliberal e com visão prática da aplicabilidade de saberes, segundo a lógica toyotista). O conhecimento para fazer algo se expressa no currículo de formas diversas, englobando, dentre outras, a proposta de “capacidades gerais” do recente currículo da Austrália, as competências utilizadas nas matrizes de testagens no Brasil (onde as do Enem têm sido difundidas como modelo), os padrões do Common Core americano, ou mesmo o exemplo mais antigo de organização curricular francês, datado de 1997 (MACEDO, 2016, p.12)

Segundo Apple (2003):

para os neoliberais, as escolas públicas, além de estarem fracassando com nossos filhos enquanto futuros trabalhadores, estão, como quase todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira dessa sociedade. Isso é em parte resultado da “captação de produtores”. As escolas são construídas para os professores e para os burocratas estatais, não para “consumidores”. Respondem às demandas dos profissionais e de outros funcionários públicos egoístas, não aos consumidores que confiam neles. A ideia de “consumidor” é crucial aqui. Para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A “liberdade de escolha do consumidor” é a garantia da democracia. (APPLE, 2003, p.45).

Esse raciocínio está latente nas concepções de sucesso e fracasso escolar atual. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi reformulada algumas vezes, sempre buscando se adequar às necessidades e demandas das esferas sociais, do Estado. Há, no currículo, como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder. Não advogo, portanto, um romântico cenário em que não há restrições, não é assim o chão da escola. Ele é, ao contrário, o cenário construído por uma teia distinta de forças, desiguais e oblíquas, que seguem produzindo o esperado e o inesperado num mesmo movimento. (MACEDO, 2015, p.13).

Tendo em vista as disputas narrativas e o poder simbólico imbuídos na estrutura social, é preciso um olhar atento acerca dos atravessamentos que estas enunciações trazem, e como tal poder opera nos campos. Reconhecer a falta de criticidade dos componentes da Base é admitir que a existência de um currículo oculto sendo emplacado não somente em sala de aula, mas conformando ramificações nas formações de professores e em políticas que orientam as principais avaliações de desempenho escolar, atingindo na ponta, a formação cívica dos indivíduos.

Parafraseando Bourdieu (1989), é desta forma que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989, p. 11). Neste sentido, é fulcral investigar o papel da linguagem no processo discursivo de construção de conhecimento, nas trocas de saberes, já que de acordo com Apple (1982), esta pode significar um esforço na legitimação de um sentido empregado à dada realidade um determinado senso comum, ou ainda, para reafirmar a necessidade de certos conhecimentos como essenciais para a manutenção da sociedade. O currículo cumpre necessariamente, um dos matizes mais relevantes na avaliação de narrativas discursivas e apreensão do quanto as ideologias de quaisquer que sejam os espectros políticos, estão mais ou menos perpetradas em nossa sociedade.

Pensar na lei 10.639 hoje, no contexto de reforma do ensino médio, pressupõe compreender o papel político do docente. O professor de Sociologia é um agente político bem como o estudante. Sua ação política está presente no seu planejamento de aula, no seu lecionato. A BNCC reforça a ideia de “neutralidade” do fazer científico, ao passo que sua elaboração se deu em meio a uma série de negociações com diretores de fundações de ensino de todo o país, sendo a Fundação Lemman uma das principais fomentadoras de formulações de conteúdos, sendo inclusive financiadora de diversas plataformas de formações de professores no Brasil, como é o caso da Ensina Brasil.

O temor pelas discussões de gênero e sexualidades, mediante o avanço do neoconservadorismo, levou a Câmara dos Deputados a se pronunciar por meio de Projetos de Lei, intitulado esses debates como perspectivas da “ideologia de gênero”. A tentativa de barrar o exercício da cidadania de pessoas não englobadas dentro dos discursos normativos, o que se pretende com esses projetos, é criar tensões que impeçam o progresso de pautas há décadas reivindicadas por esses grupos. Não é diferente quando se trata das questões de cunho racial negro. Debater cultura africana demanda conversas sobre religião e cultura. A demonização das religiões de matrizes africanas segue sendo um desafio a ser encarado nas escolas. E aqui frisamos que a falta de formação presente nos currículos dos professores, inclusive das Ciências Sociais, tem colaborado diretamente com esse impasse. Considerando o exposto no bloco de Humanidades, no subitem das competências específicas da área de conhecimento, temos o seguinte enunciado, observamos a contradição inerente à crítica do conceito de universalidade:

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos (BRASIL, 2018, p. 398).

A partir disto é possível concluir que há uma expectativa de superação de contradições políticas, ao invés de convivência com tais conflitos. A própria elaboração da alínea demonstra certo distanciamento dos elementos basilares que fundamentam a sociologia na educação básica. A diversidade surge timidamente em algumas competências e habilidades, mas não há o reconhecimento da temática como atravessadora dos eixos curriculares e das

práticas pedagógicas. O conceito de alteridade, fica deste modo, comprometido. Uma vez que o documento é orientado majoritariamente pela lógica eurocêntrica de sujeito histórico.

A diversidade é um dos caracteres que pouco aparece na proposta da nova BNCC, isso ocorre, pois não há a priori, intenção de considerar as especificidades regionais nos processos de ensino-aprendizagem. Há uma diferença fundamental entre Base Comum Curricular, aquela pautada desde a Constituição Federal de 1988, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, e a formulação de uma nova base que desconsidera boa parte dos acúmulos feitos em décadas pelos profissionais da educação brasileiros. O PNE possui diretrizes e artigos que se articulam e organizam no formato de estratégias gerais e metas específicas. Uma vez que no texto do próprio plano sugere que o PNE é uma "lei viva", propõe-se analisar o texto e suas implicações, visando aprimorar o seu alcance em tempo hábil de ação para alterações necessárias. (VIRGÍLIO, 2017, p.2).

Há muito, tem se discutido sobre a ausência da implementação dos conteúdos previstos na Lei 10.639/03, que dispõe da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. E como a insuficiência de formação do corpo docente inviabiliza, em grande medida, o avanço dos debates sobre questões étnico-raciais em sala de aula. Para além da constatação feita a partir de materiais bibliográficos a despeito do déficit de capacitação da comunidade escolar envolvida na construção do Projeto Político Pedagógico de uma unidade escolar, é urgente que consideremos a importância da descolonização dos currículos. Todavia, muito pouco ainda se sabe sobre o contexto nacional de implementação dessa alteração da LDB e demais orientações legais que a regulamentam na gestão do sistema de ensino e no cotidiano das escolas. Os pesquisadores que atuam no campo das relações étnico-raciais e educação concordam que, embora estejamos prestes a completar dez anos da referida alteração, ainda temos informações pouco precisas sobre o nível de sua implementação e o grau de enraizamento da mesma (GOMES; JESUS, 2013, p.4).

Descolonizar currículos implica em conceber a constituição ocidental dos saberes nos processos educacionais, e suas consequências na fundamentação de matrizes do pensamento colonial. Ao passo que, para se debater raça, etnia e conhecimentos ancestrais. Os chamados

saberes plurais só são possíveis, à medida que o ambiente escolar se torna um espaço democrático e disposto a romper com projetos civilizatórios que incute marcas de violação de direitos, com as dicotomias homem - natureza, com a admissibilidade de verdade única.

Silva, et.al (2016) citando Gomes (2007, p.71), salienta que mais do que documentos oficiais, as intervenções representadas pelas leis, os planos, as diretrizes e as resoluções expressam não só resultados dos debates nacionais em torno da questão educacional, mas os principais rumos, concepções ideológicas, tensões, divergências e acordos políticos que visam orientar a elaboração e implementação das políticas públicas no país. As leis 10.639/03 e 11.645/08 simbolizam, portanto, uma grande conquista dentro da luta por reconhecimento da diversidade étnico-racial no país, proporcionando aos educadores, gestores e alunos a possibilidade de discutir o que antes era silenciado.

Com o atual modelo de ensino pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o capítulo que trata das competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, dilui uma série de componentes curriculares necessários à aplicabilidade efetiva das disciplinas englobadas nessas duas grandes áreas, e pouco esclarece como serão trabalhadas as diversas competências citadas e detalhadamente descritas no documento. Para se pensar atividades específicas que dêem conta de abranger conceitos específicos de Sociologia, por exemplo, é necessário que os comitês e secretarias estaduais de educação estejam atentos e dispostos a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio.

Os debates que estão presentes nas agendas políticas conservadoras e que aparecem na mídia hegemônica podem ser identificados no corpo do texto da BNCC, pelo caráter invisibilizador da criticidade. Esse cenário demonstra a fragilização e fragmentação da valorização da licenciatura. Nesse sentido, a Lei 10.639/03 se coloca aqui, como ferramenta pedagógica, à medida que possibilita o debate de diversos temas interseccionais às racialidades e etnicidades. No que tange aos objetivos de aprendizagem do ensino médio previstos na BNCC, o tópico “Ameríndios, mundos africanos e afro-brasileiros”, que a princípio, pode funcionar como um eixo guarda-chuva na aplicabilidade de temas pertinentes da história e cultura afro-brasileira. No entanto, é possível identificar certas contradições ao

longo das mais de quatrocentas páginas do texto, em que na tipificação de indivíduo, aparece a concepção universalizante de sujeito:

Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BRASIL, 2018, p.398).

A problemática contida nesse trecho se dá pelo fato de conceber o indivíduo a partir do sujeito e não do coletivo. Para trabalhar os povos ameríndios, povos tradicionais, indígenas, afro-brasileiros, é preciso ter como ponto diretivo do debate, a perspectiva da coletividade. Há uma busca de conciliação do inconciliável. Neste mesmo capítulo, é feita alusão da constituição do sujeito da pólis grega e em seguida, se propõe uma abordagem decolonial. Tal noção civilizatória é perpetrada no século XIX com a criação de ideologias racistas que sistematizaram a supremacia branca e inferiorização de povos não brancos. Neste sentido, temos aí um impasse quanto às concordâncias entre a BNCC e a Lei 10.639/03.

O avanço de movimentos conservadores tal qual o Escola Sem Partido (EsP), surgido em 2014, concomitante à Reforma do Ensino Médio, corroboram com os interesses de precariedade do ensino, pautando paralelamente a tecnicidade do saber escolar. Ignorando o caráter crítico da formação do indivíduo, e em consonância com a nova BNCC, se atêm às noções de empregabilidade como eixo central. Em outras palavras, os cidadãos são colocados como sujeitos universais, eliminando as diferenças na base.

Silva (2020), citando Louro (2000^a), afirma que a escola é um ambiente que exerce uma “pedagogia da sexualidade”. Isso envolve o uso de linguagens, estratégias e táticas institucionais que legitimam determinadas práticas e identidades sexuais, em detrimento da marginalização de outras. Inevitavelmente, os discursos sobre sexualidade continuam se modificando e se multiplicando e, com isso, crescem novas formas de resistência de modo apelativo, provenientes dos grupos mais conservadores, os quais buscam a recuperação ou manutenção dos valores e práticas tradicionais.

Por Movimento Escola Sem Partido, temos a definição em seus próprios veículos de comunicação como sendo “uma proposta de lei — federal, estadual e municipal — que torna obrigatória a afixação, em todas as salas de aula do ensino fundamental e médio, de um cartaz

com os seguintes deveres do professor...” e neste mesma matéria discorre sobre uma espécie de cartilha normativa de conduta do professor em sala de aula. Um dos mais intrigantes distintivos do cartaz, prevê sanção de até 6 meses de detenção para o professor que descumprir as regras “morais” prescritas no cartaz. Ou ainda, a inabilitação para o exercício de qualquer outra função pública por prazo até três anos (Lei 4.898/65). De acordo com Herédia (2019), a base pouco técnica e altamente ideológica tanto de Vélez, quanto de Abraham Weintraub, segundo ministro a ocupar a pasta, ancora-se no que ambos clamaram como prioridade número um do MEC, o combate ao “marxismo cultural”. Esse termo utilizado por eles, diz respeito a uma teoria conspiratória contemporaneamente difundida por Olavo de Carvalho sobre uma suposta infiltração comunista no sistema educacional brasileiro. Tanto a reforma do ensino médio, quanto o Projeto Escola Sem Partido, partem de parâmetros hipotéticos e pouco contextualizados com a realidade das comunidades escolares do país.

O projeto Escola Sem Partido possui características que são do ponto de vista valorativo conservador, porque concebe um modelo tradicional de família, de papéis de gênero e relações raciais, de hierarquias raciais. E é também reacionário do ponto de vista político porque não admite o progresso da sociedade. Ao entender diferentes configurações de família, ao não respeitar identidades de gênero, ou qualquer fuga do modelo heteronormativo, e ao valorizar uma noção equivocada de democracia racial, ao invés do enfrentamento ao racismo e das desigualdades sociais. Tal projeto naturaliza o racismo, os mais variados tipos de preconceitos e a misoginia. Se colocando sumariamente contra toda e qualquer política social de reparação histórica ou de reconhecimento de povos e culturas tidos historicamente como subalternos. E se baseia na negação de direitos: direito à liberdade de expressão e de democratização do ensino.

A Lei 10.639 cai como uma “luva” como contraposição, justamente porque reafirma a existência de tudo aquilo que um projeto antidemocrático reitera. A escola não é um espaço neutro, antes, é um local socializador e formador. É desconexo com a atual conjuntura fruto de intensas transformações sociais ao longo de décadas, um ensino que se pretende despolitizado. A política está presente na BNCC, na Lei 10.639 e no projeto Escola Sem Partido.

A relevância dessa pesquisa se dá pela urgência colocada em tempos de pandemia: como ensinar Sociologia sem ceder às pressões do negacionismo e da agenda conservadora que se alastra pelo Brasil? Como, em tempos de ensino remoto, os professores de Sociologia podem se reinventar e pensar formas de aplicar os conteúdos prescritos na BNCC, de forma que sejam integradores, e conversem com a realidade dos estudantes? Se no modelo presencial, as condições precárias ao quais os professores estavam submetidos, lhes desafiavam a pensar uma aprendizagem que proporcionasse um ensino crítico, objetivo e transformador de realidades, agora com a emergência de questões relacionadas à pandemia e da mordaza que coloca professores como sujeitos ameaçadores à ordem nacional, torna-se ainda mais árduo o processo de planejamento de aulas, por exemplo.

A promessa de um ensino que entregue retornos rápidos e com fins mercadológicos, é incutida em nossos espaços escolares e sociais, ao passo que lutamos pelo direito à diferença, para barrar os retrocessos de feitos como a fusão de agendas internacionais e cumprimentos de metas neoliberais. Tal probabilidade enche os olhos das classes trabalhadoras menos abastardas e com necessidades urgentes, e por conseguintes, sem perspectivas de construção de carreiras ou de seguimento de profissões consideradas intelectualizadas e restritas a um público-alvo privilegiado.

O texto da Base Nacional Comum Curricular é um híbrido de concepções neoliberais de educação com pinceladas de temas que versam sobre diversidades, contextualizadas no caráter tecnicista do Ministério da Educação – MEC, e de movimentos populares (negros, indígenas e quilombolas e povos do campo) no processo de elaboração. A leis 10.639/03 e 11.645/08 estão vigentes e são pontos de chegada e de partida, para aqueles que buscam a construção de um currículo que respeite e trabalhe as diferenças. Os avanços que conseguimos nos últimos anos com gestões progressistas, pressionados por movimentos sociais, devem ser defendidos como maneira de garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a equidade e uma escola fomentadora do bom convívio com as diferenças. Tal política, não é concebível num modelo conservador, autoritário e/ou ainda, camuflado de neutro. A mudança radical como bem preconizou Paulo Freire, virão das mãos

daqueles que incessantemente lutaram e estiveram atentos ao macro, com vistas a pautar o micro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o enfraquecimento curricular e da formação de professores na proposta aprovada da nova BNCC. Tal proposta propaga a noção de sujeito universal forjada durante o período renascentista clássico europeu (século XIV – XVI). E abre brechas para o sucateamento e precarização do ensino público brasileiro.

A integralização aparece timidamente como justificativa da formulação das novas competências, e o que se verifica no entanto, é que tais competências e habilidades dispostas no documento, estão codificadas com o intuito de serem mensuradas em programas computacionais. Pouco se debate acerca das temáticas listadas em cada bloco de área do conhecimento. Disciplinas como História, Filosofia, Sociologia, foram afetadas pela insuficiência de caracterização dos conteúdos. E as promessas de escolha individual dos estudantes acerca de quais disciplinas possam e queiram cursar, não se materializa ao passo que é crescente a precarização do ensino público no país, estruturada também pela BNCC. O georeferenciamento, é um dos fatores que inclusive, limita as possibilidades de escolhas do estudante.

Dentre tantos pontos conflitantes, destacamos o caráter remoto que a educação brasileira vem basilando e “empurrando goela a baixo”, para as unidades escolares, impactando diretamente a autonomia do fazer docente. O incentivo ao tecnicismo, a incorporação de recursos público-privados (todo o ensino médio está previsto para ser ofertado em parceria com instituições privadas em Santa Catarina).

O Projeto Escola Sem Partido é fruto de um resultado de processos político-culturais, socioeconômicos, e mesmo não tendo sido aprovado, apresenta diversas incumbências no tocante a uma reformulação educacional que priorize o saber crítico. Portanto, discutir a oferta da disciplina de Sociologia hoje implica reconhecer as agruras impostas pela nova BNCC e reconhecer que algumas ferramentas como a Lei 10.639/03 ainda possibilitam abordagens contra-hegemônicas.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1989.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. Disponível em: <http://escolasempartido.org/blog/>.> Acesso em: 15 de junho de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edmilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

HERÉDIA, Larissa Helena Olivares. **Políticas públicas, discurso e legitimação: Um estudo de caso sobre a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)**. Trabalho de Conclusão de Licenciatura. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 891-908, dez. 2015.

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si**. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação (UFSM)**, v. 45, p. 48-1-22, 2020.

SILVA, Marcos Aurélio Dornelas da. "Educação por competências: Uma perspectiva sociogenética." **Anais do Congresso Nacional de Educação**. 2020.

SILVA, Silas Veloso de Paula de. **Diversidade de gênero e "Ideologia de gênero" na educação: estudo de caso em uma escola do Recife**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências Sociais), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. No prelo. Recebido em maio de 2020. Aprovado em junho de 2020.

SILVA, Wilker Solidade da; MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. Descolonizando o ensino: Reflexões sobre a prática docente a partir das leis 10.639/03 e 11.645/08. **Anais da Reunião Científica Regional da Associação Nacional da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. 2016.

VIRGÍLIO, Jefferson. A meta 10 do Plano Nacional da Educação: Do plano aos possíveis problemas. **EJA em Debate**, v. 6, 2017.