

Ana Elisa Cruz Corrêa

Luciana Henrique da Silva

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

GT 04: Currículo e políticas educacionais: O ensino de sociologia frente à BNCC

ENSINO MÉDIO, BNCC E PNLD: O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM TEMPOS DE
CATÁSTROFE

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a partir do método materialista dialético a analisar os impactos das exigências impostas pelo capital para as reformas da educação e, em especial, do ensino médio e do ensino de Sociologia no Brasil. A nossa reflexão parte do contexto da conjuntura política, social, econômica, sanitária e ambiental de crise e das tendências de reformas na educação nas últimas décadas, agudizadas pela pandemia, principalmente da mercantilização e da mercadorização da escola. Dentre as questões que buscamos responder estão: qual seria o papel e os objetivos da educação nesse contexto? Para que serve a educação pública no Brasil atual? E, mais especificamente, qual a função do ensino de sociologia na educação básica? Para tal partimos de uma análise heterodoxa da crise do capital e da mercadorização da educação, principalmente a partir de Robert Kurz, Marildo Menegat, Christian Laval, Carolina Catini, entre outros. Após a análise da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) constatamos que estas imposições se materializaram nestes documentos expressando uma visão tecnicista e reducionista do conhecimento. Podemos afirmar ainda que as mudanças em curso visam inserir no Ensino Médio as “competências e habilidades” desejadas pelo empresariado que ensejam a competitividade, a individualização e a autogestão, inclusive emocional, como objetivos primordiais da educação pró-mercado.

DESENVOLVIMENTO

Ensino de Sociologia em crise: a reforma educacional do “indivíduo-empresa”

A reflexão aqui proposta é inseparável da atual conjuntura política, social, econômica, sanitária e ambiental de crise. Partimos do arcabouço marxiano de análise que apresenta as crises como intrínsecas ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, sendo parte indissociável da contradição fundamental posta na relação capital-trabalho. O modo capitalista de produção se alicerça na produção de valor socialmente produzida e apropriada privadamente, sendo a força de trabalho posta em movimento a condição sine qua non da produção de valor. Entretanto, o capital carrega consigo o que Marx denominou de “autocontradição”, à medida em que sistemicamente obedece a um sentido social e histórico estranhado. Apesar de o essencial do trabalho humano ser a relação social entre os homens, é essa atividade que permite extrair o

valor necessário à acumulação do capital. Todavia, à medida que o capital se desenvolve com incremento da mais-valia relativa, transformação necessária para o incessante movimento de expansão e acumulação em uma estrutura sistemicamente competitiva, os homens e mulheres que contém em si a força de trabalho produtora de valor são expulsos do processo produtivo e substituídos por máquinas. (MARX, 2011) Após a 3ª revolução tecnocientífica que se iniciou na década de 1970 com o advento do microchip e que hoje nos submete ao mundo do trabalho dominado pelos robôs da revolução 4.0, a ausência de empregos produtivos impacta profundamente as atuais condições econômicas e sociais de forma mundializada. (MENEGAT, 2019)

Nesse sentido, a necessidade premente de reduzir os custos de produção leva à automação e virtualização do processo produtivo. E a corrida inglória contra a queda tendencial das taxas de lucro produz os complexos processos de ficcionalização do valor-trabalho em uma teia mundial de bolhas especulativas, espólios e destruição humana e ambiental. Essa autocontradição interna ao sistema emana do processo de produção que constitui a gênese e o desenvolvimento da crise atual. (KURZ, 2014; HARVEY, 2005)

A educação e os educadores têm sido convocados a repensar suas finalidades mediante os “novos desafios” do nosso tempo histórico. Afinal qual seria o papel da educação em um contexto de crise estrutural?

A resposta imediata que nos vem à mente quando pensamos nos objetivos da educação está ligada à possibilidade das novas gerações sobreviverem no mundo atual. Isso envolve um arcabouço de compreensão e ação individual e coletiva, mas que, inevitavelmente, conecta-se ao “trabalho”, isto é, a como a juventude irá vender sua força de trabalho, pagar as contas, produzir e reproduzir sua existência material.

Para além da necessidade de adaptação a uma condição adversa de auto-sustentação por meio do trabalho (precário), cuja escassez e intermitência é regra e não exceção, as formas, meios e fins que caracterizam o mercado de trabalho se colocam como um desafio monumental à humanidade que insiste em sobreviver. Gig economy, uberização, capitalismo de plataforma, inteligência artificial, nanotecnologia conformam a sociedade do “pós-humano”, na qual os níveis de subsunção à máquina alcançam patamares nunca imaginados. (ANTUNES, 2018; ABÍLIO, 2017) Perante este quadro amplamente desolador, professores e professoras que ainda resistem, perguntam-se diariamente nos “chãos de escola” Brasil afora: para que serve a educação pública no

Brasil atual? E, mais especificamente: para que serve o ensino de sociologia na educação básica?

Infelizmente essas perguntas tem sido amplamente respondidas nos últimos anos pelos gestores estatais e seus projetos em andamento, que podemos compreender de forma ampla como o pacote conhecido como Reforma do Ensino Médio, compreendendo desde a “nova” Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “novo” Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) até a implementação das escolas cívico-militares e as escolas de ensino em tempo integral. Mais do que constatar as perversas consequências desses programas para uma determinada concepção de educação fundada em princípios democráticos e/ou emancipatórios, é importante a compreensão de quais são as bases unificadoras de tais projetos e como compreendem o sentido e a razão de existir do sistema educacional brasileiro.

O que está em jogo aqui é uma compreensão aparentemente “realista” e portanto profundamente conformista perante a ordem social em crise. À medida em que nos deparamos com uma quantidade incomensurável de trabalhadores sem emprego, os quais Kurz denomina “sujeitos monetários sem dinheiro”, como é possível sustentar que a educação seria um meio de ingresso no mercado de trabalho e portanto a ferramenta fundamental para a futura reprodução minimamente digna da vida social? Com ausência de políticas sociais de vulto mediante Estados endividados promovendo políticas de austeridade e uma economia mundial colapsando, quem dará a resposta para essas hordas gigantescas de jovens sem futuro?

A resposta que nos apresentam as estruturas governamentais tem se fundado no que Dardot & Laval (2016) denominam “racionalidade neoliberal”. Partem de uma concepção materialista para pensar os mecanismos precários de reestruturação dos sistemas educacionais, não só na França mas em vários países do mundo. Carolina Catini (2020, 2020a) tem apresentado em diversos de seus textos, assim como na sua entrevista com Laval (CATINI, 2020c), a importância dessas reflexões para as transformações na educação brasileira.

Os autores resgatam a definição de Michel Foucault (2008) sobre o indivíduo-empresa para explicar o fundamento desses “novos projetos educacionais” mundo afora. Na publicação de suas aulas e palestras compiladas na obra “O Nascimento da Biopolítica” o pensador francês apresenta o que entende como o fundamento do neoliberalismo já no fim dos anos 1970. Ao elaborar críticas às definições que limitam a

Caracterização do neoliberalismo apenas às privatizações e à financeirização do mercado mundial, Foucault indica que o seu sustentáculo fundamental estaria na conformação dos trabalhadores como indivíduos compelidos a compreenderem a si próprios como os principais responsáveis pelos fracassos e sucessos em suas trajetórias de vida. Essa auto-responsabilização se sustenta no entendimento de si como uma “empresa”, sendo que cada um deve “investir” em si mesmo e engajar suas habilidades e competências adquiridas ao longo da vida para garantir seus empreendimentos. O “indivíduo-empresa” que for mais capaz de investir em si próprio e acumular mais “capital humano” terá maiores possibilidades de ser bem sucedido nesse salve-se quem puder da carnificina de um mercado de desempregados e precarizados.

Nessa breve síntese buscamos explicar alguns elementos presentes nas ricas produções recentes de Pierre Dardot e Christian Laval, e muito bem articulados por Catini para pensarmos a realidade brasileira. Podemos assim compreender, talvez com menos assombro, ainda que com incontida revolta, a implementação da reforma do ensino médio no estado do Paraná que promoveu a unificação da matriz curricular do Estado. Essa unificação teve como principais consequências a redução de carga horária das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes, simultaneamente à inserção no currículo da disciplina “Educação Financeira”. Segundo o Diretor de Educação da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (PR), Roni Miranda: “O aluno aprenderá os diferentes tipos de juros existentes no mercado, como organizar as contas da casa e como não ceder à tentação do consumo compulsivo ou de impulso”¹.

Uma das justificativas seria a de que em algumas cidades não há professores concursados o suficiente para lecionar Sociologia, Artes e, principalmente, Filosofia. Em declaração à Folha de Londrina, Miranda se justifica perante os questionamentos à Secretaria de Ensino:

Eu tenho recebido questionamentos mas a gente está preservando as disciplinas da área de humanas que também desenvolvem o pensamento crítico de nossos estudantes. Geografia e história serão ministradas nos três anos e não se tinha essa garantia antes. [...] Para você comportar 12 disciplinas em uma carga horária de 25 horas semanais você tem que fazer esse tipo de ajuste. Se eu não tirasse de filosofia, eu teria que tirar de história. Se eu não tirasse de Sociologia,

¹ “Educação unifica a matriz curricular do Ensino Médio”, 21/12/2020. Portal da Secretaria de Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Educacao-unifica-matriz-curricular-do-Ensino-Medio>

teria que tirar de geografia ou de química ou de física ou até mesmo de outras disciplinas como língua portuguesa, matemática, inglês... Sempre vai ser uma escolha e uma decisão a ser tomada².

Podemos nos perguntar se tem ocorrido concursos suficientes no Estado para ocupação destas vagas, ou até mesmo o porquê desses cursos superiores terem sofrido drásticas reduções na quantidade de ingressantes nas universidades Brasil afora. Talvez justamente pela ausência de oportunidades dignas de emprego e garantia futura de auto-sustento. Ou estaríamos nós sociólogos, filósofos e arte-educadores empregando equivocadamente nosso capital humano?

Alimentando a competição entre os professores com um discurso que incentiva o sentimento do “pouca farinha, meu pirão primeiro”, o diretor de ensino justifica-se por uma escolha lógica a ser feita. Se há algo a ser sacrificado para a necessária inclusão da “educação financeira” - afinal o indivíduo-empresa tem que saber calcular seus custos, lucros, juros e dividendos, - é óbvio que essas disciplinas supérfluas, esse pensamento crítico entendido como “extra-curricular”, devem ser suprimidos.

Esse caso emblemático da reforma da educação no Paraná é expressão das mesmas bases que fundamentam os projetos de educação nas diversas regiões do Brasil. Segundo Bodart (2020), a despeito da Reforma do Ensino Médio ser uma regulação de responsabilidade do governo federal, portanto a partir do Ministério da Educação (MEC), sua elaboração e execução ficam ao encargo das Secretarias Estaduais, o que acirra as disputas em torno do currículo em âmbito estadual.

Em Goiás, desde 2016, podemos encontrar experiências pioneiras de militarização do ensino público, constituindo-se, ainda durante o governo Temer, as tais “escolas cívico-militares”, que contaram com investimentos vultuosos de fundações privadas. Realiza-se assim o enquadramento dessas novas gerações que se constituirão como “massas sobrantes” a partir do disciplinamento e da coerção estatal direta. Já o estado de São Paulo apresenta de forma mais bem acabada, como temos visto nas análises de Carolina Catini (2020c), a reforma educacional estruturada a partir da autocoerção e do engajamento dos estudantes. Enquanto a “pedagogia” cívico-militar busca substituir a Sociologia por disciplinas como Cidadania e Civismo, típicas do patriotismo conservador da ditadura militar, a escola “inovadora” paulista não só

² “Menos sociologia filosofia e artes nas escolas da rede estadual”, Folha de Londrina, 12/01/2021.
<https://www.folhadelondrina.com.br/geral/menos-filosofia-sociologia-e-artes-nas-escolas-da-rede-estadual-3053592e.html>

mantém como reforça a presença da Sociologia no currículo, de forma a garantir que seu papel não será mais “doutrinamentos” a partir de “conteudismos teoricistas”, mas do professor sociólogo como facilitador para o engajamento estudantil nos “projetos de vida”, em contribuições empreendedoras na comunidade local. Enfim, a efetivação da tal Sociologia aplicada.

O jovem “engajado” apareceu para os “olheiros” do complexo de fundações educacionais nas improváveis ocupações de escola em 2015 e 2016. Para os mais interessados na reforma empresarial da educação, o jovem que tem voz, que critica, que se posiciona, deve ser “recrutado” para a lógica empreendedora. Ao invés do ativismo político que não “dialoga” com os centros de poder e causa um inconveniente caos social, o jovem pode “militar” para si, investindo suas habilidades e competências, acumulando mais capital humano³.

Nesse sentido, encontra-se um destino para esses jovens sem lugar, mas não sem um amplo “sequestro” da forma e conteúdo dos projetos que circularam em diversos nichos das esquerdas do Brasil e do mundo como resposta à razão e ao sentido dos sistemas educacionais. E a Sociologia, ainda que possa ser eliminada da grade curricular, corre o risco de cumprir um papel tragicamente pró-ativo nessas transformações em curso. Vejamos então como esses elementos têm se constituído e se expressado nas diretrizes do ensino de Sociologia considerando, primeiramente, as instabilidades no que concerne à inserção da Sociologia no currículo do ensino básico até a constituição da nova Base Nacional Comum Curricular. E, no momento seguinte, tratamos de trazer alguns elementos de análise sobre o conteúdo e a proposta do novo ensino de Sociologia, quando essa disciplina permanece no currículo, a partir dos conteúdos propostos pelo novo Plano Nacional do Livro Didático.

O (não)lugar histórico da Sociologia no currículo e a nova BNCC

A constituição do currículo é a materialização instável das vitórias e derrotas decorrentes das disputas entre visões de mundo, valores sociais e diferentes concepções de conhecimento que refletem a sociedade de classes e sua crise atual. Segundo Sacristán (2013), a disputa histórica pelo currículo carrega consigo todo um arcabouço

³ “Algo de podre no ar: quando as empresas elogiam a luta secundarista.” Por Passa Palavra, 08/12/2016. Disponível em: <https://passapalavra.info/2016/12/110113/>

de visões de mundo fundamentais, e aí se expressam as diferenças de concepção sobre o que é e como desejamos que seja a sociedade em que vivemos.

Curiosamente, a primeira defesa do ensino de sociologia foi defendida ainda no final do séc XIX por meio do Parecer sobre Ensino Secundário e Superior de 1882, apresentado por Rui Barbosa, como contribuição ao Decreto de Leôncio Carvalho. A defesa do ensino de sociologia estava fortemente influenciada pelo positivismo, vinculado aos cursos jurídicos, de medicina, farmácia e odontologia, como previsto na Reforma Rocha Vaz (1925) e na Reforma Francisco de Campos (1931) visando romper com perspectivas ensaísticas de explicação da realidade social por meio da análise científica. Nesse período também havia uma forte influência da Igreja Católica na produção dos primeiros Manuais de Sociologia do país que visavam apresentar a sociologia “como uma disciplina conservadora, preocupada em afirmar uma visão harmônica da realidade social (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017, p.26). Tratava-se de propiciar a modernização do país por meio da modernização do currículo e da preparação e formação de uma elite capaz de realizar tais empreendimentos. A Reforma Capanema, de 1842, por sua vez interrompe a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, sem no entanto romper com a lógica das reformas anteriores já que possuiu um caráter centralista, burocratizado e dualista, consolidando o ensino secundário para as elites e o ensino profissional para a classe trabalhadora, embora a Sociologia continuasse a ser lecionada nas Escolas Normais.

Em 1971, durante a Reforma Passarinho ocorreu a sua substituição pela disciplina denominada “Educação Moral e Cívica”, carregada do moralismo patriótico e o tecnicismo apassivador da juventude em formação como tencionava o governo ditatorial cívico-militar.

Portanto, como nos apresentam Silva (2007) e Handfas (2012) a inserção da Sociologia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio é fruto de um século de disputas internas, desde 1925 quando se tornou matéria curricular do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, passando pela instauração de sua obrigatoriedade e subsequente desobrigatoriedade em diversos momentos históricos, desembocando na sua dissolução legal com a atual Reforma do Ensino Médio. Como pudemos observar o Ensino de Sociologia no currículo tem se caracterizado pela intermitência, ora constando como disciplina obrigatória, ora não. As justificativas para a sua inclusão/exclusão são

marcadas por disputas políticas e ideológicas, ancoradas em perspectivas teóricas e científicas distintas.

As discussões no final do séc XIX e início do séc XX são marcadas pela sua importância para a construção de uma nação desenvolvida devendo fazer parte da preparação de uma elite dirigente responsável pelo desenvolvimento do país, enquanto no período pós redemocratização ela tem sido apresentada como indispensável à constituição de uma sociedade democrática devendo ser acessível a todos os cidadãos. As explicações para essa trajetória têm sido objeto de debates entre os que consideram que a disciplina tem estado ausente dos currículos escolares nos governos autoritários em detrimento de sua inclusão nos governos democráticos. Entretanto, têm sido levantadas hipóteses de que este não seria o principal fator dessa trajetória, visto que ela já foi defendida como disciplina obrigatória durante períodos autoritários. Oliveira & Oliveira alertam para o anacronismo de algumas análises:

Destacamos com isso o caráter complexo presente no processo de introdução do ensino de sociologia, em especial ao considerarmos as interpretações e explicações post factum elaboradas por pesquisadores que tendem a interpretar as ausências e presenças da Sociologia no currículo escolar como um fenômeno atrelado ao caráter ideológico da disciplina, que seria eminentemente crítico e fomentador de mudanças, deixando de lado as ideias conservadoras difundidas, por exemplo, pelo que se convencionou chamar de Sociologia católica, além dos fatores contingenciais que perpassam a prática educativa, aqui incluídas as condições objetivas de implementação de políticas educacionais em nível local (2017, p. 25).

Parece-nos que a questão fundamental se encontra na perspectiva vigente da Sociologia em cada momento histórico, sendo importante ressaltar que a disciplina se desenvolveu prioritariamente em instituições de ensino superior públicas e não tem priorizado a Sociologia Aplicada. Parece que a tendência é que esta se constitua enquanto tal a partir de uma reforma do currículo dos cursos de Ciências Sociais, especialmente a partir da necessidade de ampliação das parcerias público-privadas para a existência da pesquisa acadêmica, visto que os recursos públicos estão sendo cada vez mais escassos.

No bojo da redemocratização em 1986 a disciplina voltou a tornar-se obrigatória no Estado do Rio de Janeiro mas nunca chegou a ser implementada na estrutura curricular da rede pública de ensino. Foi apontada como conteúdo de alta relevância

para formação cidadã crítica pela LDB de 1996, entretanto as DCNs de 1996 estabeleceram que os conteúdos sociológicos, bem como os filosóficos, poderiam ser abordados de forma transversal nas outras disciplinas das ciências humanas. Desde então uma série de pareceres e resoluções foram elaborados questionando a interpretação das DCNs, entretanto apenas com a modificação da LDB, tornou-se de fato disciplina curricular obrigatória em 2008 com a lei nº 11.684, o que promoveu uma substancial transformação da estrutura curricular nacional, à medida em que passou a ser concretamente incorporada aos currículos, movimentando intensamente uma rede pedagógica-educacional desde os cursos de licenciatura em Ciências Sociais até a produção de novas pedagogias aos poucos desenvolvidas e organizadas pelos livros didáticos produzidos para a disciplina. Contudo, a partir de 2017, a partir da Lei 13.425/2017 (que ratifica a Medida Provisória n.746/206) o Ensino Médio passa a ser organizado por áreas do conhecimento e a Sociologia deixa de constar novamente como disciplina obrigatória tendo os seus conteúdos diluídos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A LDB é novamente alterada, assim como as DCNs, bem como são estabelecidas outras resoluções e portarias para implementação do chamado Novo Ensino Médio. No quadro a seguir elencamos os principais pareceres, resoluções e leis que tratam do ensino de Sociologia na Educação Básica a partir da Lei 9394/06 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, período no qual concentraremos a nossa análise.

Quadro 1- Principais legislações sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Leis, Pareceres e Resoluções	Caput	Sobre o ensino de Sociologia
Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Determina que os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são necessários ao exercício da cidadania.
Resolução CNE/CEB no. 3/98	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Propõe que os conteúdos de Filosofia e Sociologia sejam tratados de forma interdisciplinar, sem constar no currículo.
Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006.	Propõe a alteração do artigo 10 da Resolução CNE/CEB no. 3/98 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais.	Propõe a inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006.	Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Altera as DCNs para a inclusão da Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias.
Lei Nº 11.684, de 2 de junho de 2008.	Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.	Altera a LDB tornando Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias no currículo.
Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008.	Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio.	Os relatores definem que a Filosofia e Sociologia devem ser disciplinas obrigatórias ao longo de todos os anos do Ensino Médio.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009.	Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).	Ratifica o Parecer CNE/CEB nº 22/2008 tornando a Sociologia e a Filosofia disciplinas obrigatórias e determina a implantação até 2012 para sua inclusão em todos os currículos do Ensino Médio.



www.eneseb.com.br
contato@eneseb.com.br

Resolução CNE/CEB nº 02, de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Apesar da organização em áreas de conhecimento, mantém a obrigatoriedade das disciplinas, inclusive de Sociologia e Filosofia.
Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	Altera a LDB possibilitando diferentes arranjos curriculares por área do conhecimento. Os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são incorporados na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, deixando de constar no currículo como disciplina. Amplia a carga horária do Ensino Médio e cria o Ensino Médio em tempo integral.
Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Estabelece as competências e habilidades previstas na BNCC e os itinerários formativos (parte flexível do currículo) por áreas do conhecimento.
Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017.	Institui as competências e habilidades a serem desenvolvidas por áreas do conhecimento durante o Ensino Médio, instituindo a BNCC para o Ensino Médio complementando a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental criadas em 2017.
Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme prevêm as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.	Desenvolve referências para os itinerários formativos a partir dos eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das informações da página do Ministério da Educação, 2021.

O Novo Ensino Médio determinou transformações substanciais que geraram bastante polêmica. realizado por Medida Provisória, posteriormente transformada em lei como vimos anteriormente, após uma intensa mobilização de diversos setores ligados à educação se configurou como uma medida autoritária visto que ignorou o debate que vinha acontecendo desde 2003. Ribeiro (2015) busca contextualizar os embates em torno do ensino médio desde a implementação da Lei 9394/96. É importante destacar que de acordo com o art. 35 desta lei o Ensino Médio tem como finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Esta lei ainda determina uma parte comum e outra diversificada do currículo e prevê diretrizes e orientações complementares para que tais finalidades sejam atingidas e o estabelecimento de habilidades e competências, conforme preconizada pela chamada pedagogia das competências. Ribeiro (2015) ressalta três momentos em que ocorreram essa disputas: o período pós LDB com a elaboração das DECNEM, em 2003 a partir do início do Governo Lula que vão culminar em novas DCNEM em 2012 e, logo em seguida com um projeto de Lei 6840, de 2013, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes, alvo de duras críticas do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Consideramos que esse terceiro momento se encerrou no Governo Temer com a Nova Lei do Ensino Médio e que tem surgido um quarto momento com a ascensão do Governo Bolsonaro cuja característica principal não rompe com o fundamental das perspectivas desenvolvidas de integração da “escola-empresa” (LAVAL, 2019), mas que possui especificidades abordadas anteriormente. A nossa hipótese é que determinadas características, ainda que incipientes nos documentos anteriores, se aprofundaram nos documentos que ensejam o Novo Ensino Médio.

Em primeiro lugar ampliou-se de 2400 para 3000 horas, sendo que no Ensino de Tempo Integral a carga horária é de 4500, divididos em 1800 horas para formação geral básica estabelecidas pela BNCC, e pelo menos 1200 horas destinada aos itinerários formativos a serem escolhidos “livremente” pelos estudantes a partir da oferta nos currículos referenciais de cada estado ou sistema de ensino. Outra questão bastante polêmica foi a

organização por meio de competências e habilidades em quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Os conteúdos de Sociologia devem ser ministrados, portanto, a partir desta última área em conjunto com as disciplinas de Geografia, História e Filosofia. Essas competências e habilidades não estão organizadas de forma seriada, tampouco por conteúdos. São, portanto, bastante gerais, não levando em consideração as etapas do desenvolvimento humano. Além do mais é bastante fragmentada visto que não é previsto um percurso a ser seguido, cada competência e suas respectivas habilidades são pensadas como uma unidade dissociada da sua relação com as demais.

Já os itinerários formativos compõem a parte flexível do currículo, podendo ou não ser ofertadas todas as áreas de acordo com cada sistema de ensino e currículo de referência. Possuem assim cinco áreas de conhecimento, além das quatro áreas previstas na BNCC, acrescentando-se também uma área de formação técnica e profissional que pode contar com a atuação de “profissionais com notório saber”. Os alunos poderão escolher entre cada área de conhecimento de acordo com os seus interesses e projetos de vida. Além do mais, os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo). O itinerário formativo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme Art. 12 inciso IV da Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018 deve propiciar: “aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino”.

É importante salientar que todas essas alterações culminam numa legislação que contém elementos de distintas propostas políticas e ideológicas, muitas vezes expressas num mesmo documento. Para citar um exemplo, a Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018 manteve a definição de trabalho, ciência, tecnologia e cultura da Resolução CNE/CEB nº 02 de 2012, fortemente ancorada na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, ao mesmo tempo em que apresenta a perspectiva do empreendedorismo e da pedagogia de projetos. E manteve a lógica da pedagogia das competências, por meio do estabelecimento de habilidades e competências que visam atender uma formação voltada para as incertezas do mercado de trabalho e suas transformações, considerando aspectos como competitividade, produtividade e inovação. Deste modo, o ensino de Sociologia pode cumprir um papel fundamental, desde que

uma perspectiva de conformação à ordem, na medida em que seja possível garantir o engajamento e a criticidade em prol da criação de novos produtos e serviços a serem absorvidos pelas empresas ou para desenvolver projetos de vida empreendedores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

BNCC e PNLD: Sociologia Aplicada à tragédia do cotidiano

A BNCC orienta a parte do currículo que deve ser considerada comum a todas as instituições de ensino do país. Ela foi concebida a partir da Lei 13.415/2017 que alterou a LDB 9394/96 e encerrou por decreto as discussões e disputas sobre como deveria ser o Novo Ensino Médio. Buscamos trazer aqui alguns elementos de análise sobre a relação entre duas relevantes expressões dessa transformação: a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o novo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Ambos, muito mais que meros instrumentos da prática docente, têm um poder estruturante da educação no país, conformando a partir de seu conteúdo pedagógico uma concepção ampla sobre o que se entende por educação e qual sua função e sentido para sociedade brasileira atual. Enredam-se como causas e consequências da constituição de uma educação em tempos de catástrofe.

As obras didáticas disponíveis no PNLD/2021⁴ oferecem propostas pedagógicas baseadas na “pedagogia de projetos”. Com a aparentemente “boa” intenção de promover interdisciplinaridades, apresenta temas da atualidade de fato relevantes como: pessoas com deficiência (PCDs), inclusão, comunicação, cultura, mídia, meio ambiente, bullying, opressões, saúde mental, protagonismo juvenil, etc. No entanto, as obras das modalidades Projetos de Vida e Projetos Integradores, no que concerne às disciplinas que compõem a área de ciências humanas, abordam de forma explicitamente superficial as temáticas propostas. Ao estudar a abordagem dos conteúdos nos deparamos com problematizações que resvalam o senso comum, com ausência quase total de conceitos, contextos históricos, estruturas e sistemas. Os conteúdos são apresentados com generalizações, naturalizações e simplificações, que acabam por empurrar as ciências humanas para o espaço vazio da expressão não fundamentada de opiniões e da ação social para um suposto “bem” cidadão e ético em um ambiente idealizado, esvaziado dos conflitos concretos que atravessam nossa realidade social.

⁴ Essa análise do PNLD 2021 é fruto de contribuição direta das discussões da autora Ana Elisa C. Corrêa como professora de Sociologia do Colégio Técnico da UFMG com os professores Eliano S. M. Freitas (Geografia), Eliezer Raimundo S. Costa (História) e Antonio J. L. Alves (Filosofia), que compõem o setor de Ciências Sociais do COLTEC. O setor, em apenas quatro dias, teve que enfrentar a árdua tarefa de analisar mais de dez obras didáticas de “Projetos de Vida” e “Projetos Integradores” para Ciências Humanas e optou unanimemente por não adotar nenhuma das obras disponíveis pelo novo PNLD proposto.

Nesse caso, a diluição das fronteiras entre as disciplinas, diferentemente da riqueza de uma possível experiência interdisciplinar, parece acarretar a ausência, ou presença mínima, de conteúdos disciplinares fundamentais, o que denota uma apropriação enviesada, para não dizer propositalmente deturpada, da “interdisciplinaridade” e da “Pedagogia de Projetos”.

Estas propostas pedagógicas remetem, a partir de uma apropriação terminológica, às origens progressistas no campo da educação, que historicamente propuseram uma perspectiva construtivista e freiriana que não prescinde dos conteúdos, conceitos e contextos que conferem às ciências humanas a potência transformadora na construção de autonomias. Essa tendência identificada no PNLD 2021 está intimamente conectada com o que Bodart (2020) identifica na nova BNCC como uma forte tendência à desdisciplinarização do currículo.

A organização curricular por áreas do conhecimento, dentre as quais está a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integradas pelas disciplinas de Sociologia, Filosofia, Geografia e História, exclui-se a obrigatoriedade nominal da disciplina de Sociologia, excluindo-a (novamente) da LDB (BRASIL, 1996): “No lugar da indicação imperiosa da disciplina Sociologia, passou a figurar a obrigatoriedade de “estudos e práticas” de Sociologia; o que é impreciso e obscuro.” (BODART, 2020) A estruturação dos objetivos de aprendizagem balizados estrutamente por as tais “habilidades e competências” e a organização dos componentes disciplinares em amplas áreas do conhecimento acarreta nessa espetacularização de uma educação aparentemente engajada e construtivista, mas que nada mais é do que o esvaziamento de conteúdos e a desdisciplinarização curricular. Predomina assim uma visão utilitária das ciências humanas, muito distante de uma educação não bancária fundada na dialogicidade e na construção de autonomias (FREIRE, 1996)

Também é possível identificar nas obras do PNLD 2021 nas modalidades supracitadas a quase total ausência de intencionalidade de formação para a leitura e escrita, uma vez que vários questionamentos se apresentam sob o formato clássico de estudo dirigido ou da Sociologia aplicada para realização de intervenções diretas sem a formulação a partir do desenvolvimento destas linguagens. Também em consonância com os princípios curriculares delineados pela BNCC, podemos encontrar uma terminologia aparentemente emancipatória mas que nada mais é que um esvaziamento dos conteúdos e um direcionamento da juventude para um pragmatismo da ação engajada e pouco refletida direcionada ao mundo do trabalho precário e “flexível”:

Na BNCC, “[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas

e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018 apud BODART, 2020).

Nesse sentido, tanto as normas curriculares da BNCC quanto as obras do PNLD 2021 não contribuem para a formação dos jovens como sujeitos sociais com autonomia de pensamento, muito menos para uma formação humanista e de base científica. Muito pelo contrário, o desenvolvimento das habilidades socioemocionais do “indivíduo-empresa” a partir da Sociologia aplicada se sustenta na necessidade premente de acumular capital humano em uma sociedade individualizante em que há espaço para poucos, substituindo os conteúdos históricos e filosóficos que possibilitam a reflexão crítica das relações sociais. (DARDOT & LAVAL, 2016; FOUCAULT, 2008) Perde-se assim a possibilidade de um processo educativo que permita a reflexão para além da superfície e do pragmatismo imediato da sobrevivência na pós-humanidade que se reproduz a despeito de sua insustentabilidade. Perde-se qualquer oportunidade de desnaturalização deste mundo em ruínas e sua reprodução barbárica em escala mundial, inserindo o estudante na lógica da competição irrefreada como forma de controle.

Nesse sentido, Catini reproduz a fala de uma CEO dos Institutos de iniciativa privada na qual afirma que se a escola não é capaz de envolver os estudantes, estes serão recrutados pelo tráfico. Desde os cursos de treinamento de professores até a elaboração de plataformas virtuais e livros didáticos, esses institutos educacionais ligados a bancos, construtoras e outras megaempresas de capital aberto abocanham parcelas monumentais do ensino público brasileiro, e passam assim a ditar, em convivência concreta com as lideranças políticas hegemônicas, o caráter e sentido da existência da educação no país e no mundo. (CATINI, 2020a; LAVAL, 2019)

Em síntese, enquanto elementos históricos da pedagogia para autonomia como interdisciplinaridade e educação via elaboração de projetos vêm sendo sequestrados para um projeto que está longe de produzir estudantes críticos e com pensamento autônomo, as ameaças de desobrigatoriedade da Sociologia como disciplina no currículo se repõem. Enquanto os limites do conteúdo das obras didáticas do PNLD 2021 ainda precisam ser desvelados e debatidos mais amplamente, repõem-se diversas formas de resistência à retirada da Sociologia dos currículos estaduais por parte dos docentes dos cursos de licenciatura e dos próprios estudantes e professores de Sociologia do Ensino Médio, tanto na rede pública quanto privada. Ao longo dos últimos anos, buscou-se organizar diversos espaços acadêmicos e extra-acadêmicos de reflexão e articulação pela qualificação deste debate e pela manutenção

da Sociologia nos currículos, desde a constituição de revistas acadêmicas sobre o ensino dessa disciplina, bem como a produção de blogs, encontros, congressos e a formação de associações. Espaços como esses, como é o caso do VII ENESEB (Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica), tornaram-se cruciais para o aprofundamento do pensamento crítico do e para o ensino de sociologia na Educação Básica. Consideramos que esse debate e suas formas de resistência são ainda elementos que seguem ainda em aberto em relação aos seus rumos futuros.

É dentro desse arcabouço analítico que situamos a questão posta no início desta comunicação, à qual não pretendemos efetivamente responder, mas problematizar: afinal, qual a importância e o papel do ensino de Sociologia em meio a tantos elementos?

Vale por fim lembrar da “velha” ideia de que a Sociologia seria uma disciplina importante porque seria cobrada no ENEM, e que certamente cai por terra à medida em que “tem engenheiro trabalhando de uber”, isto é, o diploma universitário deixou de ser qualquer garantia para garantir um posto de trabalho formal, ainda que de baixa remuneração. Nesse sentido, seja através da Educação Financeira, seja através da Sociologia Aplicada, todo o arcabouço formal bem como o respectivo conteúdo que conformam a nova escola volta-se para a formação desse empreendedor de si, o “virador”, o que se vira para sobreviver acumulando duas, três ou mais “ocupações” simultâneas, o trabalhador polivalente precário da tal “indústria 4.0” que poucas opções encontra a não ser galgar espaços sem profundidade crítica ou dimensão que permita algumas autocompreensão da selva que o rodeia e da luta pela vida que deve travar em um mundo em que, definitivamente, já não há espaço para todo mundo. (ABÍLIO, 2017 ; VIANA, 2013)

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. Boitempo: São Paulo, 2018.

ABÍLIO, L. Uberização do Trabalho: subsunção real da viração. Blog da Boitempo, 2017.

BODART, C. das N. **O ensino de sociologia no contexto da BNCC**: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 30/05/2021

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/cne>. Acesso em: 30/05/2021

- CATINI, C. **O trabalho de educar numa sociedade sem futuro**. Blog da Boitempo, 05/06/2020.
- _____ **O brutalismo vai à escola**, Blog da Boitempo, 2020a.
- _____ Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. **Revista USP** n. 127 Dossiê ensino público, 53-68, 2020b
- _____ Para a crítica da educação neoliberal - Entrevista com Christian Laval. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 22, n. 4, p. 1031–1040, 2020c.
- DARDOT, P & LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, M. **O nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- SACRISTÀN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, I. F. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina**. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007
- SILVA, Ileizi Fiorelli; GONÇALVEZ, Danyelle Nilin Gonçalves (Org.). **A sociologia na educação básica**. São Paulo: Annablume Editora, 2017.
- SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**. São Paulo, v9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 20/05/2021.
- HANDEFAS, A. A trajetória de institucionalização da Sociologia na Educação Básica no Rio de Janeiro. **Anais do 3º Encontro Estadual de Ensino de Sociologia**, UFRJ, RJ, setembro de 2012.
- HARVEY, D. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola. 2005.
- KURZ, R. **Dinheiro sem valor**. Lisboa: Antígona, 2014.
- MARX, K. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MENEGAT, M. A tecnologia que confina o humano. Entrevista especial com Marildo Menegat, por João Vitor Santos, **IHU Online**, Unisinos, 2019.

OLIVEIRA, Amurab; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. **Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890-1971)**. IN: SILVA, Iliezi Fiorelli; GONÇALVES, Danyelle Nilin Gonçalves (Org.). A sociologia na educação básica. São Paulo: Annablume Editora, 2017.