

Renata S. Schevisbiski

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

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

A VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A SOCIOLOGIA:
CONTEÚDOS, METODOLOGIAS E REFLEXIVIDADES POLÍTICAS

Belém, Pará

2021

INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza um estudo da etapa recente do processo de intermitência da Sociologia no currículo da Educação Básica (2016-2021), através de uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Trata-se de um documento chave não apenas para a compreensão da Sociologia, mas para o entendimento dos rumos atuais da política curricular brasileira. Como afirma Silva (2020), a Base constitui uma *ação de política pública* no campo educacional, de modo que no processo de sua elaboração e implementação, atores, interesses, arenas decisórias do Estado e os contornos da dinâmica política tornam-se fundamentais para sua compreensão e não se dissociam das configurações da democracia brasileira.

De acordo ainda com a autora (SILVA, 2020), os estudos sociológicos atuais sobre currículos têm investigado os impactos da relação entre capitalismo e Estado quanto ao fortalecimento do setor privado e enfraquecimento do setor público, sendo a BNCC mais um instrumento para potencializar este processo (MACEDO, 2014 e CORTINAZ, 2019). Em outra frente, são analisados os discursos envolvidos e produzidos nas definições da BNCC (LOPEZ, 2015), bem como as ideologias que a perpassam (CORTINAZ, 2019), os atores envolvidos no campo em disputa (MICHETTI, 2020 e SILVA, 2015) e, por fim, um componente específico e como resulta na BNCC (CORTINAZ, 2019).

De um modo geral, no entanto, de acordo com Silva, (2020, p. 53), as pesquisas analisam muito mais esta lógica política de elaboração do que o conteúdo dos componentes curriculares e a situação da Sociologia neste documento. Diante destas constatações, este trabalho tem o intuito de contribuir para sanar esta lacuna, mas sem ignorar o processo político que caracterizou e levou à última versão do documento. Em nossa perspectiva, torna-se fundamental realizar uma análise comparativa das quatro versões da BNCC (2014, 2015, 2016 e 2018), justamente devido à lógica de rupturas característica dos processos político-institucionais do período atual. Sendo assim, consideramos não ser possível analisar somente o documento em sua versão final (2018), pois significaria nos desconectarmos do processo político que marcou a sua elaboração, perpassado por rupturas e silenciamentos. Trata-se de colocar em evidência não apenas as decisões homologadas e, por sua vez, formalmente chanceladas na última versão (2018), mas também as propostas rejeitadas.

No que se refere aos conteúdos de Sociologia, o estudo da BNCC nos coloca em face da elaboração de um novo capítulo no conjunto de análises que perfazem a trajetória de intermitência da disciplina na Educação Básica¹. Nesta trajetória, as “modalidades” de inserção e exclusão estiveram na dependência de distintas propostas curriculares, contribuindo para criar lógicas específicas, de acordo com os seguintes fatores: 1) verticalidade ou horizontalidade político-curricular, isto é, momentos em que a legislação nacional estabeleceu ou não a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, definindo-a como disciplina obrigatória (presente no currículo nacional) ou optativa, a ser escolhida por estados da Federação; 2) como conteúdo em outras disciplinas em propostas interdisciplinares ou transversais. Ao mesmo tempo, nesta trajetória, a disciplina também adquiriu diferentes conotações, a depender dos projetos político-educacionais e curriculares de cada época, bem como no que diz respeito ao desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil, os quais contribuíram para que a disciplina adquirisse um caráter mais conservador, técnico, crítico e científico.

Neste cenário, duas linhas de interpretação têm se destacado, uma delas concentra-se na ideia de permanência ininterrupta da Sociologia e a outra na lógica da intermitência. A primeira, parte da premissa da Sociologia como “conteúdo(s)”, reforçando a hipótese de que ela “nunca saiu dos currículos” (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 2017, p. 19), justamente porque seus conteúdos continuaram circulando em outras disciplinas, o que se verifica nos estudos sobre os “sentidos” dos conteúdos sociológicos na trama das diversas reelaborações e construções curriculares ao longo da história da educação brasileira. A outra perspectiva, por sua vez, parte da compreensão da Sociologia como “disciplina” escolar, reconhecida sob o ponto de vista institucional através de Leis e instrumentos legais de inserção formal no currículo. Nestas análises, discute-se os efeitos da inserção e retirada da Sociologia, isto é, da sua intermitência no que tange ao processo de rotinização nas escolas, à formação de professores, à criação de materiais didáticos e metodologias. Verifica-se que estas duas linhas de interpretação da trajetória da Sociologia permitem a elaboração de análises numa perspectiva mais “rígida” sob o ponto de vista disciplinar, ou mais “fluida”, sob a ótica da circulação dos saberes.

¹ Dentre os diversos estudos contendo periodizações sobre esta trajetória, a referência obrigatória é o levantamento preliminar realizado por Machado (1987). Outras análises podem ser encontradas em Silva (2010), Moraes (2011), Oliveira e Oliveira (2017), Jinkings (2017) e Mendonça (2017).

Conforme a conjuntura se modifica, verifica-se que estas duas linhas de análise podem ser combinadas a ponto de convergirem para o entendimento de novas propostas curriculares. É o caso da atual reforma do Ensino Médio (EM), implantada através da Lei 13.415/2017, marcada pela ruptura com o paradigma disciplinar. Passa-se a afirmar a ideia de “componentes curriculares” e “itinerários formativos”, desconstruindo, portanto, o entendimento de que o currículo é constituído por disciplinas delimitadas por fronteiras. Com esta reforma, alterou-se a LDB (1996) e a obrigatoriedade de oferta das disciplinas de Sociologia e Filosofia, transformadas em “estudos” e “práticas”, caracterizando um cenário análogo ao dos anos 1990, quando a LDB (1996) afirmava que o estudante deveria deter o “domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia necessários ao exercício da cidadania”. Nesta mesma toada, a BNCC (2018) retoma princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais que preconizavam a lógica das competências e habilidades. A questão agora, no entanto, está em analisar o esvaziamento de conteúdos científicos, em prol da lógica atitudinal em total desconexão, portanto, com as teorias, conceitos e autores de referência das Ciências Sociais.

Nas próximas páginas deste trabalho, analisamos a passagem gradativa da Sociologia como disciplina escolar integrada pelas três áreas das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), para uma concepção marcada pela exclusão/dissolução deste paradigma. Nesse sentido, acompanhando as análises de Silva e Neto (2020), consideramos que a BNCC de 2018 favorece uma nova modalidade de currículo para a Sociologia no Ensino Médio, operando uma espécie de “sociologização”, ao qual acrescentamos também: culturalização e politização de cunho esvaziado. Uma lógica, por sua vez, que expressa a ruptura com a concepção de currículo por disciplinas, caracterizado pela desconexão e desarticulação em relação ao cânone científico das áreas de conhecimento.

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E A BNCC

Como afirma Cortinaz (2019), a proposta de uma base nacional comum curricular não é nova e remonta à LDB de 1961. Desde então, quatro orientações curriculares gerais permaneceram na legislação educacional brasileira ao longo dos anos: disciplinas obrigatórias, disciplinas optativas, currículo mínimo e base comum. Além disso, também

houve a transferência de responsabilidades do Governo Federal para os conselhos federais e estaduais e destes para as escolas e docentes.

Outra mudança significativa ocorre em 1971, através da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual reorganiza o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Os currículos passam a ter um núcleo comum e ocorre um processo de centralização e imposição na definição de orientações curriculares tanto pelo Governo Federal quanto pelos conselhos federal e estaduais de educação (CORTINAZ, 2019, p. 14-15). Neste período, a Sociologia tornou-se disciplina optativa nos currículos (MACHADO, 1987) e foram criadas as disciplinas Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (BURGOS, 2015).

Nos anos 1980 e início dos anos 1990, período de redemocratização, verifica-se um processo de descentralização das políticas curriculares, especialmente após a Constituição de 1988, uma vez que estados e municípios passaram a construir alternativas ao currículo nacional mínimo imposto no governo militar (CORTINAZ, 2019, p. 15). Este processo apresenta continuidade com a LDB de 1996, a qual estabelece a possibilidade de que estados e municípios legislem e constituam seus sistemas de ensino. No que diz respeito à concepção de um currículo comum, Cortinaz (2019, p. 15) aponta que “a proposta de uma base nacional comum para os currículos da educação básica, pactuada e complementada pelos estados e municípios, é sinalizada na LDB de 1996 em seu artigo 26.

De um modo geral, portanto, verifica-se que as políticas educacionais passaram de uma lógica centralizada, entre os anos 1960 e 1980, para descentralizada, de 1988 até o momento. Ao mesmo tempo, no entanto, União, Estados e Municípios, além de instâncias deliberativas como Conselhos (Federal, Estaduais e Municipais) e da atuação de atores políticos organizados como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), conforme apontam Silva, Alves Neto e Vicente (2015), têm caracterizado o jogo político e a produção da política educacional brasileira. Isso significa, por sua vez, uma dinâmica marcada pela resistência a propostas curriculares de caráter centralizador e a busca por consensos de forma negociada.

Dos anos 1990 para cá, portanto, algumas propostas curriculares de caráter nacional foram sendo elaboradas, entre elas os Parâmetros Curriculares Nacionais, criticados por não se preocuparem ou não se articularem com as realidades locais das escolas e redes de

ensino (CORTINAZ, 2019, p. 17). Na sequência, houve a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), cujo foco está nos sujeitos da educação e nos seus direitos. Em 2014 é elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), dando início ao processo de construção de uma base nacional comum curricular para a Educação Básica até 2016.

Ao todo, foram produzidas quatro versões (2014, 2015, 2016 e 2018), cujo processo de elaboração, discussão, revisão até a publicação do documento final, se conectam ao período conturbado da política brasileira, marcado pelo impeachment de Dilma Rousseff. De maneira resumida e retomando as análises realizadas, as versões correspondem a quatro tempos (SILVA, 2020), cada qual contempla uma diversificação de atores e a tônica do debate foi sendo elaborada numa dinâmica política conturbada.

Em 2014 foi formado o primeiro grupo de trabalho com o objetivo de elaborar a primeira proposta de uma Base Nacional Comum Curricular. O documento foi finalizado neste mesmo ano e define-se por consolidar a perspectiva dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento (SILVA e NETO, 2020). De acordo com os autores, o grupo que trabalhou nesta proposta traduziu a legislação produzida desde 1988. Reforçou-se a concepção de Educação Básica como direito universal, passando por todas as suas etapas (da Educação Infantil ao Ensino Médio). Nesse sentido, compreendeu-se que a Educação Básica como um direito dos cidadãos e um dever do Estado, de modo que os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos são entendidos, por sua vez, como direitos. Os autores reforçam ainda, algo que retomaremos mais adiante: “não houve um esforço para definir conhecimentos específicos de cada componente curricular de forma geral ou por séries, ou etapas. O percurso e detalhes de progressões seriam definidos pelos estados, municípios e escolas” (SILVA e NETO, 2020, p. 266).

A elaboração da segunda versão da BNCC (2015), segue ainda sendo feita no contexto do debate quanto aos direitos de aprendizagem. Verifica-se a busca pela consulta pública ao documento, uma dinâmica política, no entanto, interrompida, como afirma Burgos (2016).

A terceira versão da BNCC (2016), portanto, insere-se no contexto da interrupção da dinâmica anterior, devido ao impeachment de Dilma Rousseff (2016) e a processos decorrentes de mudanças na gestão do MEC enquanto ainda era presidenta. De acordo com Silva e Neto (2020), nos primeiros meses desse segundo mandato, Cid Gomes, ministro da educação, organizou a primeira equipe que elaboraria uma nova proposta de

BNCC e com o afastamento de Dilma Rousseff, ocorre um grande rompimento. Ao assumir a presidência, Michel Temer edita a Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, a qual estabelece uma Reforma do Ensino Médio, alterando a LDB de 1996.

Na elaboração da última versão (2018), passa a constituir-se a concepção de competências e habilidades. De modo resumido, podemos compreender este documento e a síntese deste processo de elaboração como um grande rompimento, conforme explicitam os autores abaixo:

É importante ressaltar que, embora nesse documento final (2018) conste a história recente de elaboração e, ao final, listem todos os nomes de especialistas que participaram das versões de 2015 e 2016, de fato, não houve continuidade dos trabalhos e da participação desses agentes. Houve, como dissemos, um rompimento com o processo de integração do Ensino Médio como direito e obrigação do Estado (SILVA, 2020) e com os métodos de elaboração das propostas curriculares desde os anos de 1990 (SILVA et al, 2015). Dessa forma, admite-se que é um processo de seis anos (2013 a 2018) de formulação de propostas para uma BNCC, mas com rupturas (BURGOS, 2017; AZEVEDO, 2018). (SILVA e NETO, 2020, p. 273)

Tendo em vista esta dinâmica política conturbada, a questão passa a ser, então, uma análise comparativa das versões no sentido de compreendermos a Sociologia em cada proposta. Houve grande mudança na participação de atores e processos decisórios, impactando, portanto, nas concepções e visões inerentes a cada documento. Sendo assim, na sequência nosso objetivo principal é compreender a Sociologia em cada um deles, se mantêm a definição de que a disciplina é composta pelas três áreas das Ciências Sociais e, por fim, qual o lugar da Ciência política, seus conteúdos e perspectivas metodológicas.

CIÊNCIAS SOCIAIS E CIÊNCIA POLÍTICA NAS VERSÕES DA BNCC

No que diz respeito à Sociologia, os documentos de cunho nacional que antecedem a BNCC e constituíram um referencial curricular foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+), as Orientações Curriculares Nacionais (OCN's, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013). Fundamentalmente, as OCN's representam um marco, tanto pelo fato de contribuírem tanto para uma visão crítica dos PCN's e, com isso, alimentarem o debate para a garantia da obrigatoriedade da disciplina no currículo (2008), como por demarcarem a definição curricular de que a Sociologia é constituída pelas três áreas das Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência

Política. Desde então, essa definição tem constituído as propostas curriculares estaduais como também os editais do PNLD.

Em relação às quatro versões da BNCC, constatamos que somente nas duas primeiras (2014 e 2015) há uma referência direta à concepção curricular de que a Sociologia é uma disciplina constituída pelas três áreas das Ciências Sociais.

Quadro 01 – As Ciências Sociais na BNCC 2014

BNCC 2014	“A Sociologia pode ser concebida tanto como um componente curricular da Educação básica como também uma área de conhecimento constitutiva das Ciências Sociais , ao lado da Antropologia e da Ciência Política .”(p. 122)
BNCC 2015	“Como ciência da sociedade, esse componente integra, além da própria tradição da Sociologia , as da Antropologia e da Ciência Política , assumindo um duplo papel para o Ensino Médio.”(p. 296)

Fonte: Elaboração própria

Na versão de 2016 verificamos uma referência indireta às três áreas das Ciências Sociais, através da apresentação de três unidades curriculares divididas entre Sociologia, Antropologia e Ciência Política. Esta divisão nos remete às propostas curriculares estaduais em que cada uma das três áreas corresponde a cada série do Ensino Médio, apresentando, por sua vez, enfoques socioantropológicos e sociopolíticos, demonstrando uma tendência à constituição do currículo por sub-áreas, como é o caso da sociologia política.

Quadro 02 - As Ciências Sociais na BNCC 2016

Sociologia	Unidade 1 – Da sensibilização inicial à perspectiva sociológica à reflexão sobre a desigualdade social
Antropologia	Unidade 2 – Da introdução à abordagem sócio-antropológica à reflexão sobre diversidade sócio-cultural
Ciência Política	Unidade 3 – Da formação do indivíduo e do cidadão moderno ao Estado democrático de direito no Brasil

Fonte: Elaboração própria

Por fim, na versão de 2018, encontramos a Sociologia num currículo flexível, assim como os demais componentes curriculares (Filosofia, Geografia, História) dissolvida na grande área “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Neste documento não há a definição da Sociologia como constituída pela Antropologia e pela Ciência Política. Encontramos aqui, portanto, mais um elemento que reforça a tese de que na última versão

da BNCC não há mais um currículo constituído por identidades disciplinares. Dessa forma, a BNCC de 2018 rompe com uma importante concepção curricular que orientou por mais de dez anos o ensino de Sociologia brasileiro.

Quanto aos de política previstos em cada versão, na BNCC de 2014 encontramos os conteúdos política inseridos em “diálogos conceituais” (BRASIL, 2014, p. 124), ressaltando-se as diferenças epistemológicas de cada componente curricular das Ciências Humanas e a proposta de sua integração. Nesse sentido, o documento reconhece as fronteiras disciplinares e as especificidades de cada um dos componentes, o que se constata no trecho abaixo:

Nunca é demais reforçar que o que se espera não é a extinção nem a anulação dos atuais componentes curriculares. Conforme o Artigo 8º, §2º, da Resolução Nº 02, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: “A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores” (BRASIL, 2014, p. 125)

A BNCC de 2014 reforça ainda que a interdisciplinaridade não se faz nos escombros das disciplinas, mas como ponte entre sólidos edifícios teóricos, metodológicos e didáticos construídos por elas ao longo de sua história (BRASIL, 2014, p. 125). Há, portanto, a proposição de diálogos conceituais, mas que são feitos reconhecendo-se e legitimando-se as diferentes abordagens inerentes a cada componente curricular e compreendendo que seus vínculos podem se dar sob a forma de “justaposição, oposição, subordinação, pressuposição, entre outros.” (idem, p. 125). Além disso, eles estão relacionados aos direitos de aprendizagem:

A despeito da parcialidade e das diferentes abordagens, os diálogos conceituais estão a serviço de uma formação integral e de uma educação integrada, materializando a articulação entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, por meio de práticas interdisciplinares, da apropriação de conceitos e procedimentos de diferentes tradições do conhecimento humano (7), da vivência de diferentes estratégias de investigação e criação (11), do reconhecimento de valores culturais, saberes e linguagens (1, 2, 3) nos espaços escolares. (BRASIL, 2014, p. 125)

Isso significa que na BNCC de 2014, os conteúdos de política apresentam-se contemplados no currículo através de vários “diálogos conceituais” que abarcam conhecimentos integradores comuns. No total, são quatorze (14) propostas de diálogos,

os quais constam no quadro abaixo, onde encontramos conceitos e reflexividades de caráter político presentes ou ausentes em cada um deles:

Quadro 03 – Diálogos conceituais e conceitos/conteúdos de política

Espaço e Tempo	Permanências e mudanças políticas
Natureza e Cultura	Não identificado
Empiria e Representação	Não identificado
Indivíduo e Sociedade	Escolhas políticas Dilemas políticos Liberdade Crítica das instituições políticas Regras jurídicas Público e privado Estado e Sociedade civil Cidadania Interesses, ideias, crenças, valores, comportamentos Democracia Poder
Identidade e Alteridade	Dominação política Resistência política Mobilização política Participação política Negociação política Debates Ações políticas Direitos Humanos Estados Nacionais
Ética e Política	Relações políticas Público e privado Relações de poder Instituições políticas Reflexão crítica
Estado e Direito	Assegurar direitos Formas de poder Participação em espaços democráticos Movimentos sociais, associações Construção de direitos individuais e coletivos Atuação dos poderes legislativos, judiciários e executivos em todos os níveis
Trabalho e economia	Não identificado
Imanência e Transcendência	Não identificado
Ciência e Tecnologia	Não identificado
Humanidade e subjetividade	Direitos Humanos Sujeito político Confrontos e negociações Questões identitárias (gênero, etnia, religião, classe, sexualidade, etc.)
Memória e patrimônio	Atos comemorativos e estratégias políticas e ideológicas (festas, heróis, mitos, datas, etc.) Usos políticos da memória e da história
Corpo e linguagens	O domínio político sobre os corpos
Arte e Estética	Não identificado

Fonte: Elaboração própria

De um modo geral, sem que tenhamos feito uma segunda classificação destes conceitos e reflexividades políticas², verificamos que o documento reforça uma perspectiva curricular marcada pelo entendimento da política como um processo histórico e social, destacando-se conteúdos voltados ao entendimento da dinâmica política internas ao Estado e na interação com a sociedade (Estado e instituições, relações entre os poderes, movimentos e mobilizações sociais), as ações e comportamentos políticos (atores, interesses, estratégias), dinâmicas políticas (conflito, confronto, negociações), a lógica do poder (dominação, coerção), bem como questões fundamentais atreladas à Democracia em sua versão pluralista e participativa como: direitos humanos, cidadania, participação política e questões identitárias.

Na BNCC de 2015, os conteúdos de política estão previstos sob a lógica disciplinar, das Ciências Sociais e de acordo com as séries do Ensino Médio, estando a Ciência Política concentrada no terceiro ano, embora haja breves menções nas outras duas séries. Vejamos abaixo:

Quadro 04 – Períodos e Conteúdos de Política

1º Ano – Iniciação à perspectiva sociológica – A relação entre o eu e o nós	Não identificado
2º Ano – Processos de formação de identidades políticas e culturais	Mudanças sociais e políticas Movimentos sociais
3º Ano – Compreensão das formações políticas, da democracia e da cidadania e compreensão sociológica do trabalho	Poder e dominação Cidadania Participação (direta e indireta; política e social) Sistema Político Democracia Estado Esfera pública e privada Ideologia Divisão entre os poderes do Estado Sistema partidário e eleitoral

Fonte: Elaboração própria

Na BNCC de 2016 encontramos uma proposta parecida, mas não explicitamente atrelada a uma seriação, algo que se presume pela presença de três unidades curriculares

² Está em andamento outra análise, na qual os conceitos e reflexividades são vinculados aos campos e subcampos da Ciência Política, demonstrando quais são os conceitos de fronteira e que, portanto, implicam em abordagens compartilhadas entre a Ciência Política e áreas como a Sociologia (Sociologia Política), a Antropologia (Antropologia Política), a Geografia (Geografia Política e Geopolítica), etc. Essa discussão é fundamental, especialmente em relação à BNCC de 2018.

que demarcam o foco em cada uma das áreas das Ciências Sociais. Os conteúdos de política encontram-se na unidade 3 intitulada “Da formação do indivíduo e do cidadão moderno ao Estado democrático de direito no Brasil”.

Quadro 05 – Os conteúdos de política na BNCC 2016

Unidade 1: da sensibilização inicial à perspectiva sociológica à reflexão sobre a desigualdade social	Conteúdos sociológicos
Unidade 2: da introdução à abordagem sócio-antropológica à reflexão sobre a diversidade sócio-cultural	Conteúdos antropológicos
Unidade 3: da formação do indivíduo e do cidadão moderno ao estado democrático de direito no Brasil	<ul style="list-style-type: none"> - Processos de modernização política - Processos de modernização e formas de exercício do poder e de dominação - Conhecer as formas de organização dos estados modernos - Relacionar sistemas políticos e formas de participação política e social - Identificar as dimensões civil, política e social do exercício da cidadania - Identificar novas formas de participação política e de exercício da cidadania - Conhecer aspectos básicos da organização do Estado Brasileiro - Pesquisar as características do Estado Democrático de Direito brasileiro

Fonte: Elaboração própria

Na BNCC de 2018, encontramos uma proposta completamente desprovida de vinculação com a Sociologia e com a lógica curricular da disciplina organizada em torno das três áreas: Sociologia, Antropologia e Ciência Política. No documento, os conteúdos foram organizados de acordo com “categorias” da área de Ciências Humanas, a saber: 1) tempo e espaço; 2) territórios e fronteiras; 3) indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; 4) política e trabalho.

Quadro 05- Conteúdos de Política na BNCC 2018

Tempo e Espaço	Instituições Conflitos Relações de poder Ocupações Dominações
Territórios e Fronteiras	Nação Estado Soberania Poder
Indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética	Formas de organização política Polaridades Pluralidades
Política e Trabalho	Política Bem comum Regimes políticos Lógicas de poder Micropolítica Teorias e formas de organização do Estado Governo Legitimação Liberdade Justiça social Pluralidade Solidariedade Sustentabilidade

Fonte: Elaboração própria

Vejamos agora as “competências e habilidades” relacionadas aos conhecimentos de política. Na imagem abaixo podemos visualizar as seis competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC (2018)

Nestas seis competências e habilidades, encontramos uma espécie de junção de abordagens e perspectivas analíticas das áreas que compõem as Ciências Sociais e Ciências Humanas (Geografia, História e Filosofia), atreladas a diversos conceitos e conteúdos, não havendo, portanto, como afirmam Silva e Neto (2020), especialização clara entre os componentes curriculares que fazem parte dessa área. Neste “modelo genérico” de currículo (SILVA e NETO, 2020, p. 280), por sua vez, ocorre uma

“politização” do(a) jovem estudante entendido como protagonista³, mas que é desprovida de embasamento científico, justamente porque não há no documento curricular o reconhecimento dos fundamentos epistemológicos responsáveis pela construção dos processos analíticos propostos (itens 01 a 06 do conjunto de competências e habilidades).

Para a Ciência Política, cujo processo de institucionalização no currículo da disciplina de Sociologia estava garantido, embora ainda na dependência de seu aprimoramento qualitativo⁴, identificamos uma grande ruptura. Na versão final da BNCC (2018), a Ciência Política desaparece e conceitos e conteúdos que dela fazem parte são incluídos de maneira genérica, contribuindo para dificultar ainda mais o trabalho de análise da política. Isso porque tal análise não é tarefa fácil devido ao caráter polissêmico da política e por constituir um campo conotativo carregado por palavras em disputa (NOGUEIRA, 2001). Desprovidos, portanto, dos instrumentais teóricos e metodológicos, corre-se o risco de se cair e recair em análises que oscilam entre o campo valorativo e dissimulador da ideologia, ao campo neutro, tecnicista e descritivo da compreensão política.

Além disso, a BNCC de 2018, ao estabelecer os conteúdos de Ciência Política em uma proposta curricular por “competências e habilidades”, há um processo de ressignificação que podemos denominar de “politização”. Isso quer dizer que deslocados do campo contextualizador, os conceitos e conteúdos ficam soltos, sendo livremente mobilizados na constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos(as) professores(as) e estudantes. A suposta análise política, então, está por todos os lados, criando a falsa ideia de que o(a) estudante terá a competência e habilidade para analisar a política (local, nacional e mundial).

Ainda que a intenção seja um “suposto diálogo” entre os conhecimentos, a soltura em relação à ciência de referência não deixa claro com quais instrumentos este trabalho analítico será feito. Somado a isso, acrescentamos o fato de que o patrimônio conceitual

³ A concepção de protagonismo também requer uma análise a parte, justamente por ser uma categoria presente em todas as versões da BNCC, mas inserindo-se em contextos semânticos e políticos diferenciados, justamente devido ao que já mencionamos sobre o processo de elaboração de cada versão. Isso quer dizer que ela pode adquirir um viés mais crítico (assumindo a ideia de papel político) ou mais empreendedor, vinculado à lógica neoliberal, conforme a concepção curricular.

⁴ Embora ainda não tenhamos escrito sobre este assunto, verificamos grande distanciamento por parte da Ciência Política acadêmica dos debates e pesquisas sobre o seu ensino no Brasil, resumindo-se a preocupações quanto ao ensino de metodologias na formação de pesquisadores. Em países como Estados Unidos, por exemplo, desde os anos 1950 há pesquisas e uma grande preocupação em debater a educação voltada para a prática democrática (educação cívica).

da Ciência Política é feito de conceitos que fazem parte de uma sociologia espontânea e apresentam um caráter híbrido⁵ no plano científico. Dessa maneira, ao apagar-se a ciência de referência, corre-se o risco de haver abordagens de caráter formalista, técnico, descritivas ou excessivamente normativas (atrelada a valores) que não contribuem para a superação do senso comum (GASPARIN, 2005), nem mesmo para a identificação de sua base científico-analítica.

O documento final da BNCC (2018), portanto, silencia, ignora e rompe com um conjunto de pressupostos consociativos no campo do ensino de Sociologia, especialmente no que se refere à integração entre as áreas das Ciências Sociais e às matrizes científicas dos conceitos que, embora tenham um caráter híbrido, no caso da Ciência Política, sempre que mobilizados no campo científico de origem, conectam o pensamento a formas e lógicas analíticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise das quatro versões da BNCC analisamos os conteúdos de política do componente curricular Sociologia e verificamos que houve um processo de apagamento das identidades disciplinares e científicas, contribuindo para criar uma ruptura no processo de institucionalização da Ciência Política na Educação Básica.

Enquanto nas três primeiras versões ainda encontramos as Ciências Sociais no currículo da Educação Básica, na última, esta referência desaparece e os conceitos soltam as amarras científicas que forneciam os referenciais teóricos, bem como os instrumentais analíticos.

Com isso, registra-se que, no plano político-educacional, no que se refere ao currículo da disciplina de Sociologia, configura-se um novo capítulo em sua trajetória. A não obrigatoriedade da disciplina, devido à revogação da Lei 11.684/2008, em consonância com a BNCC de 2018 criam um cenário caótico para o ensino de Sociologia na atualidade.

O currículo flexível, garantindo somente a obrigatoriedade de Português e Matemática e a lógica dos itinerários formativos, bem como a concepção de uma

⁵ Trata-se de conceitos de “propriedade comum” a várias áreas de conhecimento, mas que são, contudo, mobilizados de maneira específica no âmbito da Ciência Política e em seus sub-campos fronteiriços. Em Dogan (1996, p. 103), encontramos uma listagem de conceitos oriundos da sociologia, da psicologia, da economia, da filosofia e da antropologia e que fazem parte do repertório da Ciência Política.

formação segundo a ideia e “competências e habilidades” constituem um currículo precário, no qual a Ciência encontra-se ausente. Nada mais político para um governo que, justamente, nega a Ciência, ainda mais no contexto pandêmico atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. GOVERNO FEDERAL. Lei n.º 9.394 20 de Dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

_____. MEC.C.N.E. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Área Ciências Humanas e suas Tecnologias, Brasília, DF, 1999.

_____. MEC. SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Bases Legais. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - 1ª versão. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acessado em: 10 abr. 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular - 2ª versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacio-nalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acessado em: 11 abr. 2020.

_____. Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico/>. Acessado em: 20 abr. 2020.

BURGOS, M. B. O processo de construção da proposta da sociologia para a Base Nacional Curricular Comum (2015). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Orgs.). *A Sociologia na Educação Básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

CORTINAZ, Tiago. A Construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental e sua relação com os conhecimentos escolares. *Tese de Doutorado* (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

DOGAN, M. Political Science and the other Social Sciences. In: GOODIN, R. E.; KLINGEMANN, H. D. *A New Handbook of Political Science*. New York: Oxford University Press, 1996.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

JINKINGS, N. Os processos de institucionalização da sociologia no segundo grau (1972- 1996). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MENDONÇA, S. G. L. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996-2016). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020.

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. *Cad. Cedes*, v. 31, n. 85, p. 359-382, set.-dez. 2011.

NOGUEIRA, M. A. *Em defesa da política*. São Paulo: Ed. Senac, 2001.

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de. Os processos de institucionalização da sociologia na escola secundária (1890 - 1971). In: SILVA, I. F.; GONÇALVES, D. N. (Org.). *A Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017.

SILVA, Ileizi Fiorelli. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. *Sociologia: ensino médio*. MEC: Brasília, 2010. (Col. Explorando o Ensino, v. 15)

_____. BNCC. In: BRUNETTA, A. A.; BODART, C. das N.; CIGALES, M. P. *Dicionário do Ensino de Sociologia*. Maceió: Ed. Café com Sociologia, 2020.

_____.; NETO, H. F. A. O Processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) No Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). *Rev. Espaço do Currículo (online)*, v.13, n.2, p. 262-283, maio/ago. 2020.