

HUMANIDADES

Da Teoria à Prática Docente

Adelino Ferreira
Guilherme José Mota Silva
Francis Mary S. C. da Rosa
Paulo H. S. Costa
(Orgs.)



O livro "Humanidades: da Teoria à Prática Docente" é uma coletânea de textos de diferentes áreas do conhecimento que compõem a grande área chamada Ciências Humanas. Nele são apresentadas e discutidas algumas contribuições das humanidades à experiência do ensino e da pesquisa. Vistos por muitos como realidades separadas, o ensino e a pesquisa são, na verdade, elementos indissociáveis na construção da prática formativa. Junto com a extensão, formam o tripé no qual os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) estão alicerçados e devem ser vistos como verdadeiros pilares da educação brasileira. O estudo das humanidades pode fornecer um olhar aguçado a essas relações estruturais e lançar luzes, dúvidas e inquietações ao processo educacional. Pensar a sociedade, os avanços tecnológicos, os novos meios de comunicação e a indústria da informação são habilidades necessárias à escola de nosso tempo e o ponto de vista crítico, fortemente destacado no ensino de humanidades, é aliado indispensável nesse processo. Tendo isso em vista, a proposta do livro se baseia na relação entre o ensino e a pesquisa das humanidades, suas competências específicas e sua capacidade de diálogo com as demais áreas do conhecimento e com a sociedade como um todo. Nesse sentido, os capítulos presentes na obra buscam, em suas respectivas áreas, elucidar diferentes práticas e abordagens que desnudam a natureza peculiar do ensino e da pesquisa em humanidades, mostrando, assim, em que medida há uma aproximação possível com os diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.



Humanidades



Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)

Conselho Editorial:

- Alexandre Franca Barreto (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Ana Patrícia Frederico Silveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- André Ricardo Dias Santos (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Antonio Marcos da Conceição Uchoa (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bartolomeu Lins de Barros Júnior (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Edivânia Granja da Silva Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Bernadete de Lourdes Ramos Beserra (UFC - Ceará, Brasil)
- Carlos Alberto Batista Santos (Uneb - Juazeiro, Brasil)
- Carlos César Leal Xavier (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)
- Carlos Eduardo Panosso (IFTO - Tocantins, Brasil)
- Caroline Farias Leal Mendonça (Unilab - Ceará, Brasil)
- Dilsilene Maria Ayres de Santana (UFT - Tocantins, Brasil)
- Edson Hely Silva (UFPE - Pernambuco, Brasil)
- Eduardo Barbosa Vergolino (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Eliana de Barros Monteiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (UFT - Tocantins, Brasil)
- Gabriel Kafure da Rocha (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Juliano Varela de Oliveira (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Helder Manuel Guerra Henriques (IPP, ESECS - Portugal)
- Juracy Marques (Uneb - Paulo Afonso, Brasil)
- Leandro de Proença Lopes (Unilab - Ceará, Brasil)
- Léo Barbosa Nepomuceno (UFC - Ceará, Brasil)
- Marcelo Silva de Souza Ribeiro (Univasf - Pernambuco, Brasil)
- Márcia Farias de Oliveira Sá (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Matheus Henrique da Fonseca Barros (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Sebastião Francisco de Almeida Filho (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Tito Eugênio Santos Souza (IF Sertão-PE - Pernambuco, Brasil)
- Mariana Tavares Cavalcanti Liberato (UFC - Ceará, Brasil)
- Pablo Dias Fortes (Ensp/Fiocruz - Rio de Janeiro, Brasil)

Humanidades

Da teoria à prática docente

Organizadores

Adelino Ferreira

Francis Mary Soares Correia da Rosa

Guilherme José Mota Silva

Paulo Henrique Silva Costa



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Arte de capa: René Magritte (1939)

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Diálogos Transdisciplinares em Educação – 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FERREIRA, Adelino et al. (Orgs.)

Humanidades: da teoria à prática docente [recurso eletrônico] / Adelino Ferreira et al. (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

225 p.

ISBN - 978-65-5917-188-0

DOI - 10.22350/9786559171880

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Humanidades; 2. Teoria e Prática; 3. Docência; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO**

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

JAIR MESSIAS BOLSONARO

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

MILTON RIBEIRO

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ARIOSTO ANTUNES CULAU

REITOR

AÉCIO JOSÉ PASSOS DUARTE

PRÓ-REITOR DE ENSINO

ARIOMAR RODRIGUES DOS SANTOS

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

LUCIANA HELENA CAJAS MAZZUTTI

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

LEONARDO CARNEIRO LAPA

PRÓ-REITORA DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

HILDONICE DE SOUZA BATISTA

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO

RAFAEL OLIVEIRA TROCOLI

Agradecimentos

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) e, em especial, à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) pelo apoio e fomento à presente obra.

Aos colegas, de diferentes Instituições Federais das áreas das Humanidades, que contribuíram com a construção desta coletânea.

Os organizadores

Sumário

Apresentação **13**

Os organizadores

1 **15**

Humanidades: da teoria à prática docente

Adelino Ferreira
Paulo H.S Costa

2 **38**

O ensino de filosofia no Brasil: dilemas e perspectivas

Francis Mary Soares Correia da Rosa

3 **67**

A abordagem interdisciplinar na BNCC: uma nova epistemologia para o ensino de filosofia?

Adriana Tabosa
Maurício Alves
Tatiane Boechat

4 **85**

BNCC, análise fílmica e o ensino da geografia: Black Mirror e a espetacularização da violência

Daniel Moreira de Souza

5 **102**

Sociologia e estatística: reflexões sobre os sentidos do ensino de sociologia a partir de uma experiência com discentes do IF Baiano nas eleições presidenciais de 2018

Guilherme José Mota Silva
Daniele de Brito Trindade
Fernando Roque Benevides

6 **132**

Saraula: música e ensino na trifronteira

Mateus Romanini

7

158

História e informática e filosofia e matemática e técnicas e... por uma ecologia disciplinar

Renato Salgado de Melo Oliveira

8

174

A formação do jovem para o mundo (do trabalho): a tecnologia social como ferramenta conceitual e seu potencial prático na formação para a cidadania na rede federal de educação profissional e tecnológica

Jonatã França Bittencourt
Luzania Barreto Rodrigues
Keila Laiane Silva Santana
Lucivaldo Santos da Silva

9

201

A Lei 10.639/39 no âmbito das alterações estabelecidas pela nova BNCC: apontamentos críticos

Carlos Nássaro Araújo da Paixão

Apresentação

Os organizadores

O livro “Humanidades: da Teoria à Prática Docente”, que tem o apoio do IF Baiano e de sua Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), é uma coletânea de textos de diferentes áreas do conhecimento que compõem a grande área chamada Ciências Humanas. Nele são apresentadas e discutidas algumas contribuições das humanidades à experiência do ensino e da pesquisa. Vistos por muitos como realidades separadas, o ensino e a pesquisa são, na verdade, elementos indissociáveis na construção da prática formativa. Junto com a extensão, formam o tripé no qual os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF’s) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET’s) estão alicerçados e devem ser vistos como verdadeiros pilares da educação brasileira. O estudo das humanidades pode fornecer um olhar aguçado a essas relações estruturais e lançar luzes, dúvidas e inquietações ao processo educacional. Pensar a sociedade, os avanços tecnológicos, os novos meios de comunicação e a indústria da informação são habilidades necessárias à escola de nosso tempo e o ponto de vista crítico, fortemente destacado no ensino de humanidades, é aliado indispensável nesse processo. Tendo isso em vista, a proposta do livro se baseia na relação entre o ensino e a pesquisa das humanidades, suas competências específicas e sua capacidade de diálogo com as demais áreas do conhecimento e com a sociedade como um todo. Nesse sentido, os capítulos presentes na obra buscam, em suas respectivas áreas, elucidar diferentes práticas e abordagens que desnudam a natureza peculiar do ensino e da pesquisa em humanidades, mostrando, assim, em que medida há uma

aproximação possível com os diversos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A participação de autores de áreas diversas do campo das humanidades e de pesquisadores de diferentes instituições federais de ensino faz com que a obra seja um instrumento útil de reflexão acadêmica, com impacto na construção de um novo ensino médio à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de novas práticas educativas nos diferentes estágios formativos e espaços de aprendizado.

Humanidades: da teoria à prática docente

*Adelino Ferreira*¹

*Paulo H.S Costa*²

Introdução

A existência das humanidades no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC³) é, sem dúvida, terreno fértil para reflexões e palco para muitos desafios. Muitas vezes distantes, e até mesmo contrapostos, os saberes técnico-científicos e os saberes das humanidades encontram, na Rede Federal de Educação, um ambiente de necessária coexistência e de imprescindível integração, sobretudo, conforme discutiremos neste artigo, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's) e nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's). Embora não seja fácil, a coexistência e integração destes distintos saberes oferecem uma oportunidade singular de construção de um itinerário formativo mais abrangente, da perspectiva da formação e mais significativo, da perspectiva do alunado e da própria sociedade.

Mais do que justapostos, as humanidades e as áreas técnicas devem estar, como prevê a própria formação dos Institutos (IF's), integradas (BRASIL, 2008). Isso permite formar profissionais que não sejam apenas

¹ Mestre e doutorando em Filosofia pela UFMG. Professor de Filosofia do IF Baiano, *campus* Itaberaba. Email: adefer86@yahoo.com.br.

² Doutor em Filosofia pela UFG. Professor de Filosofia do IF Baiano, *campus* Guanambi. Email: paulohscostabicalho@gmail.com.

³ A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC³) é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Colégio Pedro II (CPII), Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) e demais escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais.

capazes de executar tarefas, desenvolver aparatos científicos e tecnológicos, mas também de refletir sobre aquilo que fazem, executam e desenvolvem. A transformação das antigas escolas técnicas federais nos atuais Institutos (IF's) traz consigo, portanto, essa necessária reflexão integradora – que é ainda desafiadora e que, por isso, convoca a novas formas de pensar a educação profissional, científica e tecnológica no Brasil.

Este capítulo, que abre a coletânea “Humanidades: da Teoria à Prática Docente”, buscará lançar algumas luzes sobre os desafios a serem enfrentados nesta segunda década de existência dos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's). Há ainda muito o que se desenvolver e integrar na consolidação de um projeto de desenvolvimento da Rede Federal de Educação pelo país. Experiências como a desta coletânea, financiada e proposta pelo Instituto Federal Baiano (IF Baiano) em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), são não só bem-vindas, como também necessárias em razão da urgência de se refletir sobre a prática docente, sobre a integração dos saberes e sobre a autonomia e independência dos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's) frente aos desafios legais e organizacionais.

Para isso, neste artigo iremos abordar, de forma introdutória, a presença das humanidades nos Institutos (IF's) e nos Centros Federais (CEFET's), indicando algumas possibilidades concretas que se abrem para o desenvolvimento de um trabalho integrado com a área técnica. Conforme veremos na seção seguinte, com a Lei de criação dos Institutos (IF's), de 2008, ficou obrigatória a presença da área propedêutica nos cursos integrados. Com isso, a contratação de professores de Filosofia, Sociologia, Geografia e História trouxe uma *nova configuração* tanto ao corpo docente das antigas escolas técnicas, quanto ao perfil das instituições, abrindo, assim, um campo novo e promissor de reflexão para o ensino técnico, em geral, e para as áreas das humanidades, em particular. Soma-se a isso

também a obrigatoriedade da oferta de licenciaturas no âmbito da Rede Federal de Educação e as discussões pedagógicas que decorrem dessa obrigatoriedade para a educação tecnológica.

Após uma contextualização e discussão da presença das humanidades nos Institutos (IF's), iremos abordar um importante desafio posto à Rede Federal de Educação, que é a implantação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Pensada no âmbito da Reforma do Ensino Médio, a BNCC leva a uma reconfiguração dos conteúdos, com pontos interessantes, mas muitos deles, problemáticos. Ainda em discussão em muitos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's), a Reforma do Ensino Médio traz uma série de possíveis dificuldades a serem enfrentadas e contornadas para que sejam mantidas e desenvolvidas as humanidades na Rede Federal de Educação, de forma a não se perder os importantes ganhos da última década.

Por fim, como forma de apontar caminhos e exemplificar discussões possíveis, faremos uma apresentação das principais temáticas presentes nesta coletânea. Composta por textos de professores de todas as áreas das humanidades e de diversos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's) pelo país, nossa coletânea é uma prova da vitalidade das humanidades na rede federal de ensino profissional, científico e tecnológico. A interdisciplinaridade, presente em vários dos artigos da coletânea, mostra como a integração entre as áreas do conhecimento – seja das humanidades ou não – não é apenas desejável, mas já acontece, e de forma exitosa, em nossos Institutos (IF's) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's).

Rede Federal de Educação e as Humanidades

Em 2008, a Lei nº 11.892, institui, no âmbito da educação pública federal, a Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Científica (RFEPC) e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

(IF's). Os Institutos (IF's) nascem da junção de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), 75 Unidades Descentralizadas de Ensino, 39 Escolas Agrotécnicas, 7 Escolas Técnicas Federais e 8 Escolas Vinculadas às Universidades. Dentre os princípios norteadores da Lei nº 11.892 está a afirmação, no parágrafo segundo, de que os Institutos (IF's) são: “especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, *com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas*” (BRASIL, 2018 grifo nosso).

O ensino médio técnico integrado, que segundo o inciso primeiro do artigo sétimo da Lei de criação dos Institutos (IF's), deve ser priorizado em sua oferta pelos Institutos (IF's) é, de modo mais claro, o campo mais rico para o desenvolvimento da relação entre as humanidades e a área técnica. A priorização dos *cursos integrados* em relação a outras formas possíveis de oferta de educação técnica de nível médio (como a modalidade concomitante ou subsequente) é um dos maiores avanços da Lei dos Institutos (IF's), e uma das maiores conquistas das humanidades no projeto de educação profissional, científica e tecnológica, pois, garante, de forma efetiva, a participação das humanidades no projeto pedagógico da Rede Federal de Educação.

A forma integrada dos cursos de educação profissional técnica de nível médio visa corroborar uma visão de mundo em que o saber não se dá de forma desarticulada e abstrata, mas que deve ser construído conjuntamente, visando uma formação global do sujeito. Desse modo, não se deseja que o estudante tenha, de um lado, suas disciplinas propedêuticas em uma escola regular e, por outro, nos Institutos (IF's), um conjunto de disciplinas técnicas. Essa disjunção entre o que são os saberes propedêuticos e o que é o saber técnico poderia levar a uma formação propedêutica alheia à

formação do profissional e uma formação técnica alienada da reflexão sobre o fazer prático.

Assim, ainda que os Institutos (IF's) e os Centros Federais (CEFET's) possam oferecer cursos concomitantes e subsequentes como forma de abarcar os diferentes arranjos educacionais e sociais possíveis, a prevalência dos cursos integrados faz com que as escolas da Rede Federal de Educação sejam percebidas pelos alunos de todas as modalidades e pela sociedade como um todo, como espaço privilegiado de integração de saberes. Isso vai ao encontro de uma das finalidades legais dos Institutos (IF's) que é: “desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008).

É correto afirmar, então, que a educação profissional e tecnológica não foi pensada como uma formação de mão de obra acrítica de modo a abastecer a necessidade, quase sempre flutuante, do mercado de trabalho e, sim, um espaço investigativo que abra os olhos dos formandos para a realidade na qual estão inseridos, para o impacto da produção de conhecimento no entorno das escolas da rede federal e para o papel social do profissional da área de ciência e tecnologia. Embora não seja exclusividade das humanidades despertar esse olhar e, sim, função de toda educação que se queira emancipadora, as humanidades cumprem, vale dizer, um papel privilegiado quanto ao despertar do aluno para o mundo que o cerca e no qual ele vai se inserir como profissional.

O perfil do corpo docente da rede federal é também um importante elemento para a efetivação dos objetivos e finalidades dos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's). Segundo dados de 2019 da Plataforma Nilo Peçanha, 95,72% dos professores da rede estavam sob o regime de dedicação exclusiva. A consequência disso é a possibilidade do professor se dedicar não só às atividades de ensino, mas também à pesquisa e à

extensão, bem como às atividades de representação e gestão. O regime de dedicação exclusiva é, assim, uma condição necessária para que os docentes possam estar plenamente vinculados ao *campus* de atuação, permitindo o desenvolvimento de atividades que façam sentido para a realidade em que estão inseridos.

A dedicação exclusiva, no campo das humanidades, permite ao docente responder também a um desafio primordial, o qual dá nome à nossa coletânea e a esse artigo em particular: passar da “Teoria à Prática Docente”. Embora tal desafio seja de todos os docentes, independente da área, os docentes das humanidades precisam constantemente encontrar o seu lugar, de direito e pertencimento, no desenvolvimento da prática dos Institutos (IF’s) e Centros Federais (CEFET’s).

Dessa forma, o desafio de passar da teoria à prática pode ser entendido, pelo menos, de dois modos: (1) como uma necessidade de se transpor didaticamente o saber universitário obtido no período formativo em aprendizado significativo, em especial, para os alunos do médio; (2) como uma necessidade de se desenvolver pesquisas, como as realizadas nas humanidades, de modo significativo para os alunos da rede e seu entorno, com aplicações práticas tanto nos resultados da pesquisa, quanto nas atividades de extensão.

Sobre o primeiro modo de compreender o desafio de se passar da teoria à prática docente, podemos pensar, inicialmente, a dificuldade, nos Institutos (IF’s) e nos Centros Federais (CEFET’s), de se trabalhar em diferentes níveis e etapas da educação. Docentes EBTT’s, praticamente a totalidade dos docentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, são, conforme diz a carreira, docentes do “Ensino Básico, Técnico e Tecnológico”. A carreira EBTT requer, portanto, que os docentes estejam aptos a lecionar, a depender de sua formação, do primeiro ano do ensino médio até o curso de doutorado. Sem dúvida não é

fácil lidar com um sistema que exige do docente tantas habilidades distintas e uma produção em âmbitos tão variados⁴.

Em especial, o desafio das turmas do ensino médio exige dos docentes habilidades muito específicas, que muitas vezes não são plenamente desenvolvidas na graduação e que precisam ser adquiridas rapidamente nos primeiros momentos de contato com as turmas. Embora haja nos editais dos Institutos (IF's) a exigência de licenciatura, nos Centros Federais (CEFET's) nem sempre há essa exigência – em particular, para professores das áreas técnicas, inicialmente sem muita prática docente, isso se torna um desafio a mais. Tais desafios são, não obstante, oportunidades de crescimento e desenvolvimento dos profissionais da rede em conjugar diferentes saberes e âmbitos do conhecimento.

Especificamente no caso das humanidades temos os casos das disciplinas de Filosofia e Sociologia, cuja obrigatoriedade no ensino médio data de 2008. Mesmo já há mais de uma década de presença obrigatória no ensino médio, ainda há muito o que se avançar na metodologia, produção de material didático específico e reflexão sobre quais habilidades devam ser desenvolvidas a partir dessas disciplinas. O caminho para enfrentar esse desafio passa, inevitavelmente, por mais investimento em formação, em discussão do perfil dos professores e no desenvolvimento de uma matriz de habilidades que se deseja atingir em cada etapa da formação discente.

Em relação à Filosofia, iniciativas como a ANPOF Ensino Médio, já em sua quinta edição, são extremamente importantes para a reflexão da presença da disciplina no núcleo básico da formação discente. A iniciativa

⁴ Segundo dados de 2019 da Plataforma Nilo Peçanha, mais de 97% do corpo docente efetivo da Rede Federal de Educação possui algum curso de pós-graduação, sendo 85% dos professores mestres ou doutores. Isso mostra a qualidade do corpo docente da rede e a importância da valorização da capacitação do profissional de educação para enfrentar os desafios educacionais.

parte da compreensão de que o ensino de Filosofia em cursos de nível médio não tem a mesma natureza do ensino na graduação. A Filosofia no ensino médio, assim como a Sociologia e as humanidades em geral, não pode, e não deve, ser um conteúdo diluído da graduação e aplicável, sem ajustes, ao ensino escolar. Esta questão, longe de ser óbvia, só é possível de ser pensada de forma exitosa à luz de debates entre professores da área, relatos de experiências e uma série de reflexões teóricas e práticas.

No âmbito do ensino técnico e tecnológico, o desafio de transpor a teoria das graduações e pós-graduações em aprendizado significativo é ainda maior uma vez que não se deve perder de vista que não se trata de um ensino regular, mas, sim, *integrado à área técnica*. Tal desafio, por sua vez, constitui-se também em uma grande e necessária oportunidade institucional de formar uma geração de cientistas e técnicos que sejam mais capazes de refletir suas práticas. Trata-se de estar inserido, portanto, em um projeto maior de sociedade, de mudar um estado de rendição do homem à técnica e ecoar aquilo que, nas palavras de Ivan Domingues, chama-se de “humanizar a técnica”:

[...] a própria comunidade humana e uma nova disposição do sistema do saber, correlacionando ciência, tecnologia e humanidades, nestas últimas incluída a filosofia, que deverão ocupar-se da alteração desse estado de coisas e abrir um novo horizonte para a questão antropológica (DOMINGUES, 2004, p. 173).

A presença das humanidades na Rede Federal de Educação é, assim, uma oportunidade singular para tal reflexão, pois, permite que a técnica e a tecnologia não sejam formas alienantes de entendimento da realidade concreta, tampouco, supervenientes a interesses meramente econômicos. Tudo isso, contudo, não é simples e não está dado, mas o espaço

institucional das humanidades na educação profissional, científica e tecnológica é um passo importante para construção desses novos horizontes.

A existência de obras como a que esse capítulo faz parte é de suma importância para a compreensão do papel das humanidades no ensino tecnológico. A articulação de diferentes áreas em projetos multidisciplinares ajuda a compreender como é possível trabalhar os conteúdos da base pedagógica de forma articulada, a partir de conteúdos temáticos, para além do conteudismo e de uma suposta diluição de conteúdos puramente teóricos em aulas de nível básico.

Isso nos leva ao segundo modo de pensar o desafio de se passar da teoria à prática docente, qual seja, a aplicação do estudo das humanidades em atividades de pesquisa e extensão no âmbito da educação tecnológica. Como dito acima, uma das grandes conquistas da educação federal tecnológica é a presença de uma ampla maioria de docentes com dedicação exclusiva. A consequência disso é que o tempo dedicado aos institutos, colégios e centros tecnológicos pode ser investido não só em sala de aula, mas na elaboração de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Embora sejam mais óbvios os projetos das áreas técnicas – e a educação tecnológica é pródiga em excelentes projetos de desenvolvimento da ciência e da tecnologia – os projetos na área de humanidades não só são possíveis como necessários e bem-vindos.

Muitas vezes as humanidades esbarram em certas dificuldades estruturais como editais mais afeitos à área tecnológica, com elementos de quantificação muito mais próximos às ciências exatas do que às humanidades. Esse é um desafio a ser enfrentado e vencido por meio da articulação das humanidades e pelo diálogo com as pró-reitorias, de modo a construir editais que contemplem metodologias mais diversas. A articulação das diferentes disciplinas de humanidades é importante não apenas

nesse momento, mas no diálogo com as várias instâncias decisórias dos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's).

Projetos interdisciplinares e de divulgação da ciência e da tecnologia podem ser instrumentos valiosos para cumprir a função de se passar da teoria à prática nas humanidades. A construção coletiva dos saberes deve ultrapassar diálogos mais óbvios como os já traçados entre Filosofia e Sociologia, ou entre Sociologia e Geografia, e avançar em articulações mais amplas dentro e fora das humanidades. Iniciativas extensionistas, a exemplo desta coletânea, mostram como as humanidades, uma vez articuladas, são capazes de oferecer uma série de oportunidades de crescimento e desenvolvimento do saber na educação profissional, científica e tecnológica e devem, por isso, ser estimuladas e fomentadas cada vez mais.

Tudo isso, contudo, não é feito em um ambiente sem desafios. Pelo contrário. Os desafios que ora se colocam são muitos: vão desde a precarização do trabalho docente, com o aumento da carga horária de aula em detrimento de outras atividades (como a de pesquisa e de extensão), ao sucateamento dos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's), que sofrem com a falta de verbas para pesquisa, construções e manutenções do espaço físico, contratação de novos docentes e mesmo de professores substitutos. Impossível não citar também os ataques cada dia mais frequentes à liberdade de cátedra e à autonomia docente. Somam-se a isso as reformas no ensino básico, sempre menos discutidas do que deveriam ser e, em muitos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's), impostas sem grandes possibilidades de adequação. A próxima seção irá tratar especificamente do último ponto.

Cabe, contudo, terminar essa seção reafirmando que a existência das humanidades no ensino técnico é certamente um grande ganho trazido pela Lei de criação dos Institutos (IF's) e tem um potencial enorme a ser desenvolvido. Passar da teoria à prática docente nesse espaço institucional

é, não só um desafio, mas uma oportunidade que não pode deixar de ser explorada, a despeito das dificuldades cada vez maiores no âmbito da educação pública brasileira.

A Nova BNCC e o Desafio para as Humanidades

A Lei nº 13.415, de 2017, conhecida também como a Reforma do Ensino Médio, alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996. O objetivo central da reforma foi estabelecer um *novo arranjo para a estrutura* do ensino básico e médio brasileiro. Em consonância ao novo ensino médio, foi implantada, em âmbito nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma espécie de *complemento à reforma educacional*. Nesse sentido, se, por um lado, a Reforma do Ensino Médio visa a construção de um novo arranjo para a estrutura educacional brasileira, a BNCC, por outro, estabelece as bases comuns curriculares que este novo arranjo deveria seguir.

Sobre o arranjo, a Reforma do Ensino Médio propõe que o novo ensino médio seja dividido em duas partes distintas, as quais corresponderiam a uma carga horária igualmente distinta: uma parte destinada ao cumprimento da BNCC e outra dos chamados “itinerários formativos”, conforme diz o parágrafo quinto, do artigo 35 da LDB, alterada pela Reforma do Ensino Médio: “A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio” (BRASIL, 2017).

Na parte destinada à BNCC, com o *máximo de 1800 horas*, estariam os conteúdos obrigatórios das quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e, por fim, ciências humanas e sociais aplicadas. Já nos “itinerários formativos” estariam os conteúdos que poderiam ser

ofertados em razão da realidade concreta de cada escola e também em razão das necessidades específicas de cada região: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, formação técnica e profissional.

Além desse novo arranjo, a Reforma do Ensino Médio teve como ideia norteadora a prerrogativa da “flexibilidade curricular” e do “protagonismo do aluno” (BRASIL, 2018, p. 468). A flexibilidade curricular prevista por meio do itinerário formativo, assim como o possível protagonismo atribuído ao aluno em suas escolhas curriculares, impulsionou, na BNCC, uma mudança de foco. O foco da BNCC foi direcionado às noções de “competências gerais e habilidades específicas” (BRASIL, 2018, p. 470). Por “competências gerais”, de acordo com a BNCC, estão previstas as competências gerais (seriam dez no total, ver, BRASIL, 2018) a serem desenvolvidas durante todo o ensino médio, e também por cada área, em particular, do conhecimento. Já por “habilidades específicas”, ainda segundo a BNCC, estariam as habilidades específicas desenvolvidas por cada área do conhecimento, considerando, assim, suas subáreas, a exemplo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e das subáreas Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

Nesse sentido, tanto a flexibilidade curricular ocasionada pela Reforma do Ensino Médio, quanto o foco da BNCC baseada nos conceitos de “competências gerais e habilidades específicas” geram, como consequência dessa mudança, um cenário de disputa. Trata-se do cenário de *disputa pelo espaço curricular* criado a partir da não obrigatoriedade das disciplinas e da flexibilidade curricular, incluindo, as mudanças na carga horária total do ensino médio. Isso se dará, sobretudo, nas discussões dos projetos pedagógicos de cada escola, secretaria estadual, *campus*, institutos, centros e demais entidades responsáveis por readequar a grade curricular às suas

realidades (BRASIL, 2018, p. 475). Conforme veremos, a disputa gerada pelo espaço curricular é, por princípio, desigual.

Este problema, vale lembrar, afeta todas as áreas do conhecimento, já que, de acordo com o texto da BNCC, somente Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira teriam o *status* de disciplina curricular obrigatória nos três anos do ensino médio. Nesse sentido, Química, Física, Biologia, História, Sociologia e Geografia, por exemplo, também não teriam necessariamente o *status* de disciplinas, tampouco de disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio. Não parece razoável, contudo, que o currículo escolar, baseado na noção ampla e, muitas vezes, pouco elucidativa de “competências e habilidades”, deveria deixar de ofertar de forma autônoma e obrigatória disciplinas curriculares.

E aqui, em especial, se encontram as humanidades. A disputa pelo espaço curricular gera alguns desafios peculiares às humanidades. Iremos apontar a seguir alguns deles. Começaremos pelo desafio da disciplinaridade e seu impacto na carga horária e no currículo. Em seguida, discutiremos o impacto na oferta de novas vagas para as humanidades nos Institutos (IF's) e Centros Federais (CEFET's).

Dado que o foco da BNCC, como vimos, baseia-se nas noções de “competências gerais” e “habilidades específicas” e, dado que ela gera uma disputa pelo espaço curricular ao não garantir aos diferentes saberes curriculares o *status* de disciplina curricular, há aqui um grande desafio. Tal desafio é ainda maior quando a BNCC, ela mesma, faz menção à presença da Filosofia e à Sociologia no ensino médio como “estudos e práticas” (BRASIL, 2018, p. 476), sem, contudo, tecer maiores considerações.

Os conceitos de “competências gerais” e “habilidades específicas” têm como prerrogativa a possibilidade da interdisciplinaridade. A BNCC, em termos mais precisos, parece querer romper com a ideia de disciplina curricular nos termos hoje empregados. Por isso, são estabelecidas

competências gerais das grandes áreas do conhecimento e habilidades específicas de suas subáreas. Assim, naturalmente, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas teria, por um lado, um conjunto de competências gerais, e suas subáreas, por outro, um conjunto de habilidades específicas. No entanto, e este é o problema, para que a interdisciplinaridade possa ser construída, é preciso, primeiro, que a disciplinaridade esteja estabelecida. Caso contrário, conforme destacam Gallo (2010, p.161-162) e Cerletti (2009, p. 49), poderíamos construir um saber com uma “visão instrumental”.

Uma “visão instrumental” do saber seria aquela que assume o saber como um meio para um fim, ou nas palavras de Gallo, um saber que “estaria a serviço” de alguma coisa (2010, p. 161-162). Neste caso, tomando a Filosofia como exemplo, ela seria assumida como importante não por causa de seus conteúdos autônomos e independentes, mas, sim, porque poderia fomentar outras discussões, como a cidadania, o pensamento crítico, o respeito às diferenças, dentre outras discussões. A Filosofia, baseada nesta visão instrumental, perderia seu espaço como disciplina curricular e teria seus saberes dissolvidos em questões genéricas – questões estas que a Filosofia, de fato, até poderia contribuir para o seu esclarecimento, mas que não poderiam, de modo algum, reduzir a própria atividade filosófica. Portanto, a interdisciplinaridade pode gerar, como alerta Gallo (2010), uma visão instrumental dos saberes, em especial, das humanidades. Para romper com essa visão instrumental, que descaracteriza o saber das humanidades, é preciso fazer uma defesa da disciplinaridade, afirmando, assim, aquilo que cada saber, em particular, tem de peculiar (COSTA, 2021, no prelo).

A disputa pelo espaço curricular, partindo pela disputa da disciplinaridade, tem também uma outra disputa: a disputa pela carga horária. A adequação dos projetos pedagógicos em razão do novo arranjo imposto

pela Reforma do Ensino Médio leva, na prática, à redução da carga horária. Tal redução, que fica a cargo dos projetos pedagógicos e dos interesses das instituições, potencializa a disputa pelo espaço curricular. Neste cenário, as humanidades saem, geralmente, enfraquecidas.

Em algumas instituições federais que já realizaram a adequação de seus Projetos Pedagógicos ao texto da BNCC, a exemplo do próprio Instituto Federal Baiano (IF Baiano), houve uma redução das aulas de Filosofia e Sociologia com a criação, no primeiro ano do ensino médio integrado, da disciplina “Filosofia e Sociologia da Ciência, da Técnica e da Tecnologia”. Anteriormente, no primeiro ano do ensino médio integrado os alunos tinham acesso, de forma independente, às disciplinas de Filosofia e Sociologia. Com a adequação do projeto pedagógico ao texto da BNCC, os alunos terão acesso à Filosofia e à Sociologia, como disciplinas autônomas, propriamente, somente no segundo e terceiros anos. Há, assim, tanto uma perda na carga horária destas disciplinas de humanidades, quanto uma redução significativa do conteúdo ofertado aos alunos.

Esta redução no conteúdo tem gerado um debate sobre quais temas e conteúdos devem ser priorizados. Afinal, com a redução da carga horária há, de modo proporcional, uma redução nos conteúdos ofertados. Dessa forma, tanto o projeto pedagógico, quanto o professor devem fazer escolhas. Tais escolhas não são fáceis, porque, o que está em jogo no fundo diz respeito à formação do aluno. Ela certamente é afetada com a redução da carga horária e dos conteúdos. Por isso, vale dizer, a discussão sobre inclusões e exclusões de conteúdos deve ser feita de maneira bastante dialogada, respeitando a autonomia do professor e por meio de um amplo debate – o que, em geral, não ocorre.

Por fim, um grande desafio gerado pela BNCC, que envolve também questões paralelas, diz respeito à oferta de vagas em concurso, e consequente a presença das humanidades na Rede Federal de Educação. É cada

vez mais comum, por exemplo, a oferta de concurso, nas áreas de humanidades, em que o edital diz, explicitamente, que o professor selecionado dará aulas de Filosofia e Sociologia ou às vezes até de outras disciplinas. Poderíamos elencar aqui inúmeros motivos pelos quais isto se mostra, no mínimo, questionável, restringiremos, contudo, a dois: (1) Filosofia e Sociologia são graduações distintas e, por isso, pressupõem tanto uma metodologia distinta, quanto um conjunto de habilidades distintas; (2) Filosofia e Sociologia são *áreas afins* apenas no sentido estrito de ser possível se estabelecer um diálogo entre as áreas. Elas não são e nem pressupõem, em nenhuma medida, os mesmos saberes. Nesse sentido, quando editais fazem menção à contratação de um único professor de Filosofia e Sociologia, há, na prática, uma perda para a instituição que deixa de ter um profissional qualificado, e uma perda para os alunos que deixarão de ter acesso a uma das áreas e aos seus respectivos conteúdos. O texto da BNCC, que como vimos, por poder ser lido, de modo questionável, como defendendo uma interdisciplinaridade irreal e pouco efetiva, pode abrir espaço para a perda da oferta de vagas nas humanidades.

Caminhos Possíveis

A Reforma do Ensino Médio impõe, como vimos, uma série de desafios às diferentes áreas do conhecimento e, de modo especial, às humanidades. Parte destes desafios são impulsionados pelo ambiente de disputa curricular que o próprio texto da reforma, como consequência de sua construção, gera. Tal disputa, conforme dissemos na seção anterior, tem um impacto desigual nas humanidades, refletindo, assim, em questões como a disciplinaridade, a carga horária, a oferta de novas vagas, dentre outros desafios.

Esta coletânea, além de apresentar algumas contribuições das humanidades na Rede Federal de Educação, visa também discutir os desafios da

reforma, apresentando, quando possível, alguns caminhos. Por isso, apresentaremos aqui, de forma pontual, como os capítulos da coletânea se inserem, de forma crítica, dentro destes desafios levantados no presente capítulo com a tentativa de superá-los. Começaremos pelo desafio da disciplina-ridade.

Conforme discutimos, a disciplina-ridade é um dos principais desafios que a BNCC impõe às humanidades. Ou porque o próprio texto da BNCC não faz menção à disciplina-ridade, ou porque as instituições de ensino da rede federal têm adotado, no caso das humanidades, uma posição questionável acerca da interdisciplina-ridade. O capítulo “O Ensino de Filosofia no Brasil: Dilemas e Perspectivas”, da professora Francis Mary Rosa, aborda essa questão a partir da disciplina de Filosofia e de suas idas e vindas no currículo básico brasileiro. Sabemos que o componente curricular de Filosofia esteve presente em muitos momentos de nossa história republicana no currículo do ensino médio, e também foi retirado em diversas ocasiões. A professora Francis discute o que está por trás dessas inclusões e exclusões, e como pensar sobre isso nos ajuda a entender nossa dinâmica educacional e a própria natureza da Filosofia.

O capítulo “A Abordagem Interdisciplinar na BNCC: uma Nova Epistemologia para o Ensino Médio?” dos professores Adriana Tabosa, Maurício Alves e Tatiane Boechat, por sua vez, trata dos desafios e da natureza da formação do profissional em Filosofia, destacando o papel de mediação de diferentes interconexões de saberes. Com a BNCC, surgem novos desafios e possibilidades para lidar com a Filosofia e seu diálogo com outros saberes; o capítulo nos ajuda a refletir sobre essa realidade. Entre as propostas possíveis para a efetivação dessa interconexão, os professores apresentam e discutem a existência do Programa de Iniciação à Docência (PIBIB) como um possível articulador da reivindicação de interdisciplina-ridade.

A discussão sobre diferentes linguagens na educação aparece no capítulo “BNCC, análise fílmica e o ensino de Geografia: *Black Mirror* e a espetacularização da violência”, do professor Daniel Moreira de Souza. À luz das reflexões suscitadas pela BNCC, é proposto um diálogo com a linguagem do cinema de modo a construir uma prática docente em sala de aula que envolva um universo significativo para os alunos e propicie discussões permeadas pela arte. Professor Daniel propõe então alguns apontamentos e considerações sobre os limites e as possibilidades do uso da linguagem cinematográfica no ensino de Geografia, que são importantes para pensarmos os desafios que a transposição da teoria à prática docente nos oferece.

A reflexão sobre a interdisciplinaridade, que já ocorre muito antes da reforma do ensino médio, é abordada em dois capítulos da coletânea. No capítulo “Sociologia e Estatística: Reflexões sobre os sentidos do ensino de Sociologia a partir de uma experiência com discentes do IF Baiano nas eleições presidenciais de 2018” os professores Daniele de Brito Trindade e Guilherme José Mota Silva, tratam, junto com o egresso Fernando Benevides, da experiência interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Sociologia e Estatística, buscando trabalhar elementos da seara sociológica e política como democracia, sistema eleitoral e preferências partidárias.

A experiência construída conjuntamente entre os professores, discentes e comunidade ao redor do Instituto é um exemplo de entrelaçamento possível entre teoria e prática docente com potenciais frutos no âmbito da extensão. E é, sem dúvida, uma iniciativa que representa bem o que está em jogo quando pensamos em trabalhos interdisciplinares e de integração entre áreas de conhecimento.

Já no capítulo “Saraula: Música e ensino na trifronteira”, do professor Mateus Romanini, temos a reflexão e discussão de outra iniciativa interdisciplinar, que exemplifica a potencialidade das humanidades nos

Institutos (IF's). Sem dúvida a música é um elemento de integração por excelência e permite o trabalho conjunto não só com o professor de música, cargo que existe em muitas instituições, mas com vários professores e alunos de diversas disciplinas.

A proposta do professor Mateus de trabalhar com paródias para revisão de matérias do ENEM e a organização e participação em eventos culturais permite o desenvolvimento de uma série de habilidades e uma importante articulação intra e extra institucional. Projetos como esse mostram primeiro como é importante a possibilidade de os docentes terem dedicação exclusiva ao *campus* de modo a poderem articular uma série de estruturas para o êxito das atividades. E também como o diálogo inter e, nesse caso até mesmo transdisciplinar, tem implicações inclusive em atividades de revisão para avaliações que, embora não devam ser o foco exclusivo, nem mesmo primordial dos cursos, não devem ser ignoradas.

Por fim, o capítulo “História e Informática e Filosofia e Matemática e Técnicas e... por uma ecologia disciplinar”, do professor Renato Salgado de Melo Oliveira, busca dar passos a mais e, mais do que fazer um relato de experiência multidisciplinar, pretende construir uma “fabulação afetiva” de uma atividade construída a muitas mãos em seu *campus*. O texto do professor Renato visa fabular possibilidades para além das amarras tradicionais dos conteúdos e componentes curriculares. Nos desafia a pensar não em disciplinas apenas justapostas, mas realidades integradas inspiradas nos *Estudos Multiespécies*.

A multiplicidade de autores e perspectivas que esses artigos nos oferecem para pensar a relação entre o saber nos Institutos (IF's) mostra a riqueza que as humanidades trazem para a educação profissional, tecnológica e científica. Os diversos olhares sobre o mesmo problema, as várias tentativas de resposta às inquietações suscitadas pela realidade educacional e as diferentes soluções para problemas teóricos e práticos são, com

certeza, um ganho importantíssimo para a realidade educacional e os artigos dessa coletânea são ótimos exemplos disso.

O capítulo “A formação do jovem para o mundo (do trabalho): a tecnologia social como ferramenta conceitual e seu potencial prático na formação para a cidadania na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica”, dos professores Jonatã Bittencourt e Luzania Rodrigues, com os discentes Keila Santana e Lucivaldo da Silva, já caminha para reflexões sobre outra área importantíssima nos Institutos (IF’s), que é a discussão sobre o mundo do trabalho.

Como coroamento da coletânea, temos um tema que não pode deixar de fazer parte de qualquer reflexão sobre educação em nossos tempos, a saber, a questão racial. Questão essa cuja discussão é sempre necessária e urgente. Ela aparece no capítulo “A Lei 10.639/03 no Âmbito das Alterações Estabelecidas pela Nova BNCC: Apontamentos Críticos”, do professor Carlos Nássaro.

A lei 10.639, de 2003, inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003). Essa é uma conquista importante da sociedade que se insere em um conjunto maior de ações que visam um resgate histórico da presença dos negros na formação do nosso país. O capítulo do professor Carlos Nássaro analisa, nesse sentido, os conceitos fundamentais para a compreensão do tema da Educação para Relações Étnico-Raciais, e faz apontamentos críticos de como o tema aparece no âmbito do texto da BNCC.

Considerações Finais

A presença das humanidades nos Institutos (IF’s) e Centros Federais (CEFET’s) possibilita debates e reflexões *de dentro* do próprio processo educacional no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica. Espaço a ser sempre reafirmado, por direito e pertencimento, o lugar das

humanidades na formação do profissional da ciência e da tecnologia pode auxiliar numa reflexão mais profunda sobre o fazer técnico, seus pressupostos e limitações, assim como pode contribuir, de modo efetivo, com a autonomia do sujeito em relação à pura técnica.

A coletânea aberta por esse capítulo é uma iniciativa que dialoga com os tempos em que vivemos. As reflexões presentes aqui sobre o ensino médio, sobre a organização dos currículos, sobre a presença das humanidades no ensino profissional, científico e tecnológico, são necessárias. Composta, assim, por 9 (nove) artigos de docentes da Rede Federal de Educação, das quatro subáreas das humanidades (Filosofia, Sociologia, Geografia e História), nossa coletânea está longe de conseguir abarcar os principais temas de interesse da reflexão sobre as ciências humanas e o ensino, mas certamente vai se somar a outros projetos que estão em andamento país a fora na tentativa de compreender essa nova realidade educacional.

Cabe, ao fim, reafirmarmos a necessidade do fortalecimento das instituições públicas de ensino, a urgência do investimento em ciência e tecnologia no país e a reafirmação da liberdade de cátedra e de livre pensamento. Tais elementos são imprescindíveis para que o Brasil possa se desenvolver de forma justa e soberana, construindo uma sociedade com menos desigualdades e mais oportunidades de acesso à educação, à ciência e à tecnologia.

Referências

BITTENCOUT, Jonatã França; RODRIGUES, Luzania Barreto; SANTANA, Keila Lailane; DA SILVA, Lucivaldo Santos. A formação do jovem para o mundo (do trabalho): a tecnologia social como ferramenta conceitual e seu potencial prático na formação para a cidadania na rede federal de educação profissional e tecnológica. In: **Humanidades: Da Teoria à Prática Docente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

BRASIL [LDB (2017)]. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 out 2020.

BRASIL [BNCC (2018)]. **Base Nacional Curricular Comum: Educação é Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 out 2020.

BRASIL. **Lei Federal Nº 11892, de 29 de dezembro de 2018**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm
Acesso em: 14 abr 2021.

COSTA, P.H S. Por que Ensinar Filosofia?. In: **Reflexões na Educação: Filosofia e Sociologia na Rede Federal**. João Pessoa: IFPB, 2021, *no prelo*.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino da Filosofia como Problema Filosófico**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DA PAIXÃO, Carlos Nássaro Araújo. A lei 10.639/03 no âmbito das alterações estabelecidas pela nova BNCC: Apontamentos Críticos. In: **Humanidades: Da Teoria à Prática Docente**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

DOMINGUES, Ivan. Ética, Ciência e Tecnologia. In: **Kriterion**, Belo Horizonte, vol. 45, no.109, p. 159-174, jan./jun, 2004.

GALLO, Silvio. Ensino de Filosofia: Avaliação e Materiais Didáticos. In: **Coleção Explorando o Ensino: Filosofia**. Vol. 14. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, pp-159-170, 2010.

HISTÓRICO. **CONIF**. Disponível em: <https://portal.conif.org.br/en/rede-federal/historico-do-conif>> Acesso em: 12 abr 2021.

OLIVEIRA, Renato Salgado de Melo. História e informática e matemática e técnicas e... por uma ecologia disciplinar. In: **Humanidades**: Da Teoria à Prática Docente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2020**. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>> Acesso em: 16 abr 2021.

ROSA, Francis Mary. O ensino de Filosofia no Brasil: Dilemas e Perspectivas. In: **Humanidades**: Da Teoria à Prática Docente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

ROMANINI, Mateus. Saraula: Música e ensino da trifronteira. In: **Humanidades**: Da Teoria à Prática Docente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

SOUZA, Daniel Moreira. BNCC, análise fílmica e o ensino de Geografia: Black Mirror e a espetacularização da violência. In: **Humanidades**: Da Teoria à Prática Docente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

TABOSA, Adriana; ALVES, Maurício; BOECHAT, Tatiane. A abordagem interdisciplinar na BNCC: Uma nova epistemologia para o ensino de Filosofia?. In: **Humanidades**: Da Teoria à Prática Docente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

TRINDADE, Daniele de Brito; SILVA, Guilherme José Mota; BENEVIDES, Fernando. Sociologia e estatística: Reflexões sobre os sentidos do ensino de sociologia a partir de uma experiência com discentes do IF Baiano nas eleições presidenciais de 2018. In: **Humanidades**: Da Teoria à Prática Docente. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

O ensino de filosofia no Brasil: dilemas e perspectivas

Francis Mary Soares Correia da Rosa¹

Anteriormente ao período republicano, a filosofia entendida como matéria de ensino era tarefa das missões jesuítas. O estilo do *Ratio studiorum* era a diretiva que pautava o ensino jesuítico e priorizava somente a estrita formação daqueles considerados dignos de tal oferta, como fazendeiros, seus filhos e a classe enriquecida em geral. (SANTOS, p. 187, 2017). Se a filosofia como matéria de ensino fazia parte de um processo educativo entendido como seletivo e elitista, muitas vezes sendo parte integrante de um quadro propedêutico para cursos considerados de elevado prestígio e formação intelectual superior, os chamados *studia superiora*, essa estrutura modificou-se de forma substancial com o processo de implantação republicana e a reforma Francisco Campos.

Segundo Romanelli (1984), em 1930 com a instalação do governo provisório, o Brasil passou por importantes mudanças estruturais que focavam na centralidade e organização de políticas educativas que se dirigissem a todo território nacional. Nesse sentido, foram efetivados o Ministério da Educação e da Saúde, cujo ministro Francisco Campos promoveu uma série de decretos² com o objetivo de sistematizar o ensino secundário com um regime seriado de estudos, comprometido com uma

¹ Mestra em Crítica Cultural pela UNEB. Doutoranda em Educação pelo PPGEduc - UNEB. Professora de Filosofia do IF Baiano, campus Xique-Xique. E-mail: francis.rosa@ufpe.br.

² Os decretos que repercutem diretamente no ensino secundarista são Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Cf.: IN: ROMANELLI, 1984.

formação mais ampla e, não somente como atividade propedêutica para cursos superiores.

Observa-se nesse aspecto que a reforma regulamentou e estabeleceu uma padronização ao formato da escola formal em todo o território nacional, tornando o ensino fundamental condição obrigatória para o ingresso em qualquer estabelecimento de ensino superior. Já a disciplina filosófica, expressa por meio do estudo da lógica e da História da Filosofia, integrante do ensino complementar fazia parte dos cursos preparatórios de Direito, Medicina, Arquitetura, dentro outros, pois havia o entendimento que “os ensinamentos de lógica contribuiriam em muito para essa formação, pois auxiliavam no treino e no uso da razão.” (CARTOLANO, 1985, p.57).

Logo após, no ano de 1942, um conjunto de medidas iniciadas sob a liderança do então ministro Gustavo Capanema, que ficaram conhecidas como “Leis Orgânicas do Ensino – (1942-1946) estabeleceram como prioridade máxima do ensino secundário a aquisição por parte dos indivíduos de uma gama solidificada da cultural considerada universal, do nacionalismo e da noção de dever patriótico.

Um dos principais aspectos foi a reorganização dos eixos formativos que estavam previstos nos dois ciclos anteriores de aprendizagem, a saber, o fundamental e o complementar, que passaram a ser nomeados respectivamente de ginásial com duração de quatro anos, e a divisão do que seria o antigo complementar em dois cursos distintos com duração de três anos, o chamado clássico e o científico. (MONTERO, p. 20, 2017).

Tal mudança abrigava a filosofia como disciplina obrigatória no último ano do curso clássico e do científico. De acordo com Cartolano (1985), durante o período citado a identidade da disciplina filosófica era assegurada com o seu entendimento como condição fundamental para a formação geral e preparatória para o estudo das ciências.

Horn (2000, p.27) ao analisar a Reforma Capanema avalia que de forma geral a disciplina filosófica avançou com sua obrigatoriedade nos eixos do ensino clássico e científico, conquistando sua efetividade como disciplina obrigatória, mesmo sendo ofertada apenas no último ano dos ciclos formativos supracitados. Observa-se que os programas curriculares, notadamente de 1952, publicados pela portaria nº 966, em 22 de fevereiro de 1952, salientavam o ensino da disciplina orientados para uma identidade da filosofia que a aproximava dos campos da psicologia e da sociologia, esses últimos, apesar de serem elencados de forma discriminada no currículo de filosofia, surgiam associados ao ensino e metodologias filosóficas. Tal como segue, no documento supracitado, após as orientações curriculares do conteúdo de “Estética” do segundo ciclo do segundo ano do curso clássico:

Psicologia

- I – O fato psíquico;
- II – O método em psicologia;
- III – A sensação;
- IV – A inteligência;
- 3 – A volição;
- VI – A consciência psicológica;
- VII – O Eu.

Moral e Sociologia:

- I – O problema da moral; a dignidade da pessoa humana – a consciência moral.
- II – Teorias de moral – resumo histórico das doutrinas; responsabilidade; sanção.
- III – Os grupos humanos – civilização e os quadros institucionais da sociedade; família e casamento, deveres e direitos dos pais; sociedade; Nação; Estado.
- IV – Panorama da vida social em desenvolvimento – a vida urbana e a vida rural – o trabalho, a produção, a distribuição e o consumo das utilidades – o

ensino e a educação — função das instituições culturais no progresso do país. (BRASIL, Seção I, pg. 14, 1952).

O documento oficial também aponta orientações metodológicas e didáticas interessantes no que concerne à atuação do professor de filosofia:

A legítimos professores de filosofia não se aconselham orientações metodológicas no ensino de sua cadeira. Apenas, como sinalação do campo de movimentos nas lições, a demarcar objetivamente os principais caminhos da cultura intelectual do homem através das idades, recomenda-se, neste curso, que se parta sempre da notação histórica dos problemas, na análise inteligente e estudo imparcial (sic) dos argumentos e das soluções que os vários sistemas e escolas têm apresentado e discutido. (BRASIL, Seção I, pg. 14, 1952).

Transparece no documento, no que tange às suas orientações curriculares, o enfoque dado a uma proposta de formação geral e histórica da filosofia, além do conteúdo introdutório. De acordo com Horn (2000, p. 27), o programa destacava a natureza do objeto, do método e da importância da filosofia, além de suas subdivisões com a psicologia, cosmologia e sociologia. Tanto no curso clássico, como no curso científico havia um nítido alinhamento com as motivações da Lei Orgânica do Ensino Secundário³, que colocavam como prerrogativa máxima o compromisso do ensino com uma formação dos jovens para uma cultura geral, uma consciência patriótica e humanística.

O que nos sugere tal aspecto? Que não havia em suas orientações qualquer aproximação da disciplina com a preocupação ou debate sobre o filosofar ou uma formação filosófica dos discentes. Parece bem objetivo que a ênfase preparatória dos cursos clássicos e científico limitava qualquer outra expectativa de formação filosófica mais abrangente, em que os

³ Lei orgânica do Ensino Secundário corresponde ao Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.

conceitos que porventura fossem apreendidos, fossem remanejados para uma atuação crítica e ativa dos sujeitos no mundo. Um currículo que dá ênfase à transmissão e reprodução dos conteúdos e do que é considerado conhecimento tradicionalmente pouco interage com uma educação filosófica. Sobre tal aspecto, nos deteremos mais tarde no texto.

Poucas modificações ocorreram no ensino secundarista até a década de sessenta, quando a Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, colocou sob a responsabilidade do Conselho Federal de Educação a indicação do quadro de disciplinas obrigatórias em todo território nacional, e sob a atuação dos Conselhos Estaduais de Educação a indicação das disciplinas chamadas como “complementares”. Tal medida descaracterizou a disciplina filosófica como integrante do quadro obrigatório, sendo alocada no quadro complementar e, portanto, sendo sua oferta facultativa dentro dos quadros dos currículos estaduais. O Conselho Federal de Educação definiu como disciplinas obrigatórias: História, Português, Geografia, Matemática e Ciências (que poderiam se desdobrar nas ciências físicas e biológicas nas últimas séries do ensino colegial). Havia um quadro complementar das disciplinas obrigatórias com a possível introdução da disciplina de Desenho e uma língua estrangeira moderna; Organização Social e Política Brasileira ou; uma língua estrangeira clássica; ou duas línguas estrangeiras modernas; ou ainda, uma língua estrangeira moderna e Filosofia, somente no segundo ano do ginasial.

Importante destacar que tal mudança nos dispositivos legais praticamente desobrigou a oferta da disciplina filosófica. Se por um lado a LDB/61 contribuiu para a descentralização do processo de formação curricular dos estabelecimentos de ensino, o que gerou uma certa autonomia para as entidades e diretorias estaduais de educação, por outro lado, do ponto de vista político e da afirmação de um espaço na cultura escolar brasileira, foi

um duro golpe que deflagrou a ausência da disciplina filosófica em vários estabelecimentos da escola formal.

Observa-se que foi durante a década de 60, com o fortalecimento de uma segunda geração de pensadores oriundos da histórica Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP), que as questões sobre a identidade da filosofia no Brasil se tornaram temas frequentes, assim como sua aproximação às questões sociais e aos problemas atuais da conjuntura brasileira. É paradoxal notar que durante um período em que surgiram nomes do calibre de Bento Prado Junior, Oswaldo Porchat, José Arthur Giannotti, dentre outros, que a disciplina filosófica encontrou barreiras no que diz respeito à sua condição como disciplina obrigatória nas redes de ensino.

Obviamente não temos ainda como mensurar em quais estados ou estabelecimentos de ensino a disciplina continuou a ser ofertada. Porém, é inegável que a sua saída do quadro de disciplinas obrigatórias enfraqueceu a sua oferta nas escolas. Outros dados que podem ser somados à reconstrução desse quadro histórico são o alinhamento das políticas educativas às propostas governamentais de desenvolvimento e a própria mudança no regime de estado. Se nos preâmbulos da primeira LDB /61, a Filosofia tem seu status modificado, com as reformas do período ditatorial, a partir de 1964, se confirmam seu caráter eletivo e facultativo.

Após a implantação do regime ditatorial em 1964, as reformas do plano educacional que se seguiram foram marcadas pela orientação ideológica que se fortalecia à luz da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento - DSND - em que sua expressão pontual nos planos e dispositivos educacionais consistia em um alinhamento às estratégias que visavam garantir a Política de Segurança Nacional, assim como a Política de Desenvolvimento. Dessa forma, no plano educativo, e especificamente em relação à disciplina filosófica, os principais impactos foram a Lei

5.692/71, que estabeleceu o 1º e 2º graus, e novas diretrizes para eles, determinando a nova organização e funcionamento do ensino secundarista, como era até então conhecido o ensino básico, passando a ser nomeado ensino primário e ensino médio, respectivamente o 1º e 2º grau.

No caso específico da Filosofia, ela continua sendo mera opção dos eixos formativos das unidades de ensino. Muitos autores como Horn (2000), Rocha (2008) e Monteiro (2014) aludem ao fato que contrariamente à ideia de que a Filosofia teria sido retirada dos currículos pelo Regime Militar ou substituída pela obrigatoriedade da disciplina Educação, Moral e Cívica e outras com temática similar, o que de fato é observável na lei supracitada é que a parte eletiva dos currículos sofreu uma diminuição expressiva de carga horária.

Associado a isso, a própria reconfiguração da política educacional voltada para o mercado de trabalho contribuiu para a desvalorização das disciplinas das humanidades e afins. Se os dispositivos legais não incluíam em sua escrita *in verbis* a exclusão da disciplina filosófica, o cenário e a conjuntura nacional não favoreciam que o antigo *status* da Filosofia como “saber especial” que seria indispensável para formação intelectual e racional das elites fosse minimamente preservado. (GONÇALVES, 2011, p. 32). Basta imaginar a proximidade de intelectuais e críticos do regime militar com o conhecimento filosófico no período em questão. Para Renê José Trentin Silveira:

No contexto da ditadura civil-militar pós-1964, com a decretação da Lei 5692/1971, a disciplina foi efetivamente eliminada. De fato, em uma educação amarrada aos princípios da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento e pautada pelo tecnicismo pedagógico, não havia lugar para as humanidades. Em contrapartida, irromperam no currículo, em caráter obrigatório, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, mais afinadas com aqueles princípios. (SILVEIRA, 2010, p. 16).

Se sabemos que não houve um decreto ou dispositivo legal que impedia a oferta da disciplina e que tão pouco o ensino de filosofia que se tinha oferecia uma natureza crítica e questionadora, como destaca Gonçalves apud Silveira (2009), ficamos diante de especular o porquê de sua consequente evasão dos currículos e o quase total desaparecimento no período militar. Segundo Lidia Maria Rodrigo (2009, p. 8), citando dados trazidos em um congresso pela professora Marilena Chauí, em 1977 de um total de 250 escolas de São Paulo, apenas 17 mantiveram a Filosofia em seu currículo, em 1978, segundo a autora, a disciplina foi praticamente eliminada do currículo do ensino médio.

Silveira (2009), aposta nas diretivas já citadas da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento que, entre outros aspectos, buscava minar quaisquer perspectivas que possibilitasse a inclusão do pensamento considerado subversivo ao estado. Faculdades de Filosofia como a da USP foram alvo de ataques e da invasão de tropas militares. Tal posicionamento deixa evidente que se a Filosofia nos sistemas de ensino de 2º grau nunca foi subversiva⁴, no entanto, diante da conjuntura nacional, era evidente que poderia sê-lo. E seguindo a via interpretativa de Silveira (2009), os próprios agentes do Estado de Segurança Nacional poderiam também vislumbrar na disciplina uma potencial ameaça.

Assim, concomitante a uma política educativa que valorizava a formação em nível técnico profissionalizante, foram constituindo-se dispositivos que praticamente impediam a entrada da Filosofia como matéria de ensino, mesmo que na parte eletiva do currículo. Com a Lei nº 5.692/71 o ensino de 1º e 2º grau alocariam um núcleo obrigatório comum de oito disciplinas, acrescidos da oferta compulsória de Educação Moral e

⁴ Em nosso texto, podemos aproximar o entendimento do vocábulo “subversivo” ao conjunto de ideias que poderiam ser entendidas como contrárias ao Regime Militar.

Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde, além do Ensino Religioso de matrícula facultativa. Além desse “inchaço” nos currículos, se fortalecia um discurso no imaginário coletivo que supostamente, disciplinas como Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB) tinham conteúdo similar ao da Filosofia. (MONTEIRO, 2014, p. 23).

A lei nº 7.044/82 pronunciou suaves alterações no perfil profissionalizante com o qual o então chamado 2º grau se apresentava. Fruto dos acordos estabelecidos entre o MEC – Ministério da Educação e Cultura e da USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional, os dispositivos legais que direcionaram a educação profissionalizante no Brasil no período ditatorial até o ano de 71 sofreram alguns ajustes diante da pressão dos educadores e educadoras.

O caráter enfático na profissionalização no 2º Grau deu lugar para o direcionamento do foco para uma formação mais geral e preparatória para o nível superior. No que tange à Filosofia, a disciplina foi alocada como matéria optativa, ao lado de Sociologia e Psicologia, o que significaria que sua introdução nos currículos estava condicionada ao desejo das instituições escolares.

Na década de 80, com o crescente debate e movimentação política pela redemocratização do país, a luta pela inclusão das disciplinas como Sociologia e Filosofia retomam o cenário dos debates educativos de forma pontual. Em relação a Filosofia, várias associações e órgãos representativos foram criados e atuaram como mecanismos de pressão junto aos órgãos oficiais ao nível estadual e nacional. Entidades como a SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, Conpefil – Conjunto de Pesquisa Filosófica, IBF – Instituto Brasileiro de Filosofia e a própria ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação, dentre outros.

A ANPOF foi alocada como representante oficial da área de Filosofia junto aos órgãos oficiais e de fomento de pesquisa. As instituições e organizações atuaram de diversas maneiras no sentido de representar e organizar o debate em torno da presença da Filosofia no então chamado ensino secundário. Porém, tais movimentos reivindicatórios da presença da disciplina filosófica não alcançam o êxito almejado. A Filosofia seguiu sendo uma disciplina da grade das optativas e sua presença estava condicionada e facultada às instituições escolares. O que na prática, mesmo que voltando como parte obrigatória em alguns estados⁵, representou o esvaziamento de um espaço e legitimidade no imaginário escolar que outras disciplinas dispunham.

Da Nova LDB à Obrigatoriedade do Ensino de Filosofia

O ano de 1996 demarca um momento importante no sentido reformista que se observou na década anterior. A nova LDBen – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96) de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 36, inciso primeiro, na forma da publicação original traz *in verbis* a seguinte orientação:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...] §1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - **domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.** (BRASIL, 1996, p. 27833, grifo nosso).

⁵ Segundo Montero (2014), a filosofia retornou aos currículos das instituições de ensino no estado do Rio de Janeiro em 1980 como “noções de filosofia”, pelo parecer CEE/RJ nº 49, de 21 de janeiro de 1980.

Tal aspecto da supracitada lei não deixava explicitamente demarcada a presença da Filosofia de maneira disciplinar. Assim, a LDBen de 1996 apenas assinalava que ao final do percurso formativo do ensino da educação secundária, os estudantes deviam apresentar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. A LDBen, ao mesmo tempo que sinalizava a importância da Filosofia na construção do projeto educativo que então se pronunciava nas reformulações propostas à educação formal nacional, não apontava ou direcionava de que forma tais aspectos e que conhecimentos filosóficos poderiam ser assegurados aos discentes.

Conforme demonstram Monteiro (2014), Filho (2011) e Horn (2001), a lei supracitada não caracterizou a Filosofia como um campo disciplinar, tal como nos modelos tradicionalmente organizados das outras áreas do conhecimento. Sua ambiguidade não deixava aparente de que forma se efetivaria essa presença ou se mesmo, se seria um conteúdo transversal. E se dessa última forma fosse, quais docentes estariam habilitados a fazê-lo? Docentes devidamente habilitados nas licenciaturas em Filosofia ou, os docentes das outras disciplinas? Essa falta de objetividade comprometeu a efetivação da inclusão da Filosofia nos currículos, pois cabia aos gestores escolares, de fato, a decisão sobre a melhor forma de garantir tal aspecto do dispositivo legal.

Dessa forma, o cenário não era favorável para a solidificação da Filosofia como componente curricular e tão pouco contribuía para sua valorização, visto que sua ausência como disciplina nas escolas afetava o processo de formação de professores na área. Porém, as organizações e representações partidárias de um projeto educativo que valorizavam a Filosofia e Sociologia como disciplinas fundamentais na busca de uma educação transvalorativa e crítica, novamente, atuaram no sentido de pressionar na modificação da LDBen/96.

O principal argumento era que tais disciplinas eram fundamentais no objetivo de possibilitar aos discentes mecanismos para mediar sua presença no mundo e em sua formação cidadã. A aposta interdisciplinar ou transversal “era insuficiente para produzir os resultados proclamados” (ALVES, 2009, p. 40). Os resultados dessa luta política foi um projeto de lei complementar que visava substituir o artigo 36 da LDBen/96, com objetivo de torná-lo mais exato no que tange a obrigatoriedade e disciplinaridade da Filosofia e da Sociologia nos currículos do ensino médio. O projeto de Lei nº 3.178, de 1997 de autoria do deputado federal Roque Zimmermann deixava explícito que Filosofia e Sociologia comporiam o leque de disciplinas obrigatórias do currículo. Porém, apesar de ser aprovado na Câmara e no Senado, respectivamente no ano de 1999 e em 2001, foi vetado em 2001 pelo então presidente Fernando H. Cardoso.

Os argumentos que sustentaram o veto foram basicamente dois, já mencionados: a) a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia implicaria incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos estados e municípios; b) não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina. (FÁVERO et al., 2004, p. 260).

Os argumentos apresentados limitam a situar a questão em termos de possíveis prejuízos ou dispêndio orçamentários aos estados e união, nem de longe entrando no mérito de perspectivas pedagógicas ou mesmo, da garantia dos direitos de aprendizagem dos discentes. Para Alves (2009, p. 40), se há uma necessidade apontada no dispositivo legal que os discentes apresentassem domínio das referidas áreas de conhecimento, era preciso buscar meios para que isso se efetivasse de forma substancial e condizente com metodologias e didáticas de ensino próprias, visto que a especificidade de cada área não é abarcada pelo senso comum.

A conquista de um aparato legal no sentido da obrigatoriedade começa a ser construída de forma pontual com o parecer do Conselho Nacional De Educação – CNE, na forma da resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006. Em seu artigo segundo, o CNE aponta a inclusão disciplinar da Filosofia e Sociologia.

Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, **organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia** (BRASIL, p. 1, 2006, grifo nosso).

Tal prerrogativa do CNE abriu caminho para a conquista histórica da obrigatoriedade na forma da Lei nº 11.683, de 2 de junho de 2008, que altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

A conquista dos dispositivos legislativos que confirmavam a presença da Filosofia foi seguida de perto por discussões que voltavam o olhar para: “o que ensinar?” “de que forma?”, por exemplo. Dessa forma, as orientações contidas em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, nos PCN+ e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio se tornaram alvo de debate e compuseram um leque de diretrizes para o ensino básico. Tais orientações e parâmetros são fruto da própria LDB que destacava na letra da lei a necessidade da criação de uma base curricular comum, a ser aplicada em todo o território nacional.

Segundo Alves (2009, p. 44), “a obrigatoriedade da presença da Filosofia e Sociologia na lei e no currículo por si só não garantem nada”. De fato, o autor destaca que as atividades do legislativo encontram respaldo no vigor das modificações e anseios sociais e, que com a obrigatoriedade

se apresenta um caminho de afirmação da disciplina no imaginário escolar.

A Reforma do Ensino Médio: Um Retorno à Marginalidade?

O caminho desde 2008 em diante se configurou na busca por fortalecimento de fóruns de discussão, encontros nacionais, produção de materiais didáticos, eventos e formação qualificada de profissionais licenciados na área de filosofia para atuar nas escolas. Porém, a reforma do ensino médio, sob a forma da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 transformou o ensino disciplinar da filosofia em "estudos e práticas". Em seu artigo 35, a lei delimita:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e **filosofia**. (BRASIL, p. 1, 2017, grifo nosso).

Dessa forma, a lei nº 13.415 torna novamente aberto o debate sobre a oferta da disciplina nos sistemas de ensino. Sua integração como componente curricular presente no eixo formativos dos currículos de ensino médio será mediado pelas definições promovidas pela Base Nacional Comum Curricular⁶ – BNCC. A Base Curricular correspondente ao ensino

⁶ BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Documento da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 02 de Abril de 2019.

médio foi homologada em sua versão final, pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018.

Novamente, desde o período da articulação da primeira LDB/96, a Filosofia, como disciplina escolar, só é alocada no currículo se atrelada a algum “valor”. Alves (2002) destaca que as reformulações com vêm sendo propostas e colocadas em prática no cenário educacional brasileiro costumam apresentar, na maioria das vezes, pouca ou nenhuma articulação com os anseios que respaldam uma educação transvalorativa e guiada pela emancipação dos sujeitos.

Construir um projeto educativo pautado na perspectiva de uma educação para o mundo do trabalho, aliando-se a um aspecto de funcionalidade utilitarista ao conhecimento humano não produz um ambiente favorável para afirmar a presença da Filosofia nas escolas. Nem tão pouco atrelá-la como “um dos pilares do exercício da cidadania” (GALLO, 2012, p. 12), como destacam os PCN, os PCN+, as OCEM. Sem estabelecer uma relação de natureza filosófica com o que se entende por cidadania e como tal cidadania poderia estar a favor de afirmar a existência dos sujeitos envolvidos, os objetivos podem implicar em um movimento contrário ao da experiência filosófica. Gallo e Aspís advertem:

[...] historicamente a filosofia não se restringiu a ser o suporte ao exercício da cidadania. Em vários momentos, ela foi justamente o instrumento da crítica a um regime político e a defesa de um outro, em geral considerado melhor que aquele então instituído. Foi o caso do próprio Platão — crítico da democracia ateniense, que era justamente o governo pelos cidadãos —, defendendo um regime aristocrático em que os filósofos, apenas, fossem os administradores do bem comum. (GALLO; ASPÍS, p.91, 2010).

Para Cerletti (2009), com a entrada da Filosofia nas instituições formais de ensino e mesmo sua presença nos programas institucionais dos

sistemas educativos se desenvolve um entendimento superficial que o ensino da Filosofia seria garantindo pelos simples conhecimentos prévios do docente. Cerletti (2009, p. 47) destaca que o sentido e conceito de utilidade e serventia perpassam hoje nas instituições escolares como um dado valorativo tal como vivenciados pelas práticas e interesses mercantis. Se não há a Filosofia, como um saber único e dado, se suas características são indissociáveis da atividade de eterno espanto e recomeço, ou mesmo de uma serventia mercadológica, cabe em última instância, em meio a institucionalização da Filosofia, uma atividade questionadora e desnaturalizante de um certo estado de coisas e das condições que o produzem como natural.

Na atual configuração da Lei nº 13.415 que reforma o ensino médio brasileiro temos a outrora histórica “disciplinaridade” e “obrigatoriedade” da Filosofia diluídas sob o aspecto dos “estudos e práticas”. A decomposição da disciplinaridade da filosofia é um tema polêmico e que gera controvérsias, o que nos leva a avaliá-lo de forma mais pontual nesse artigo.

Da Filosofia como Disciplina: Posições e (in) Disposições com o Regime Disciplinar

O uso do termo “disciplina” para designar um conjunto articulado de saberes e conteúdos de ensino possui uma presença recente na história da educação. Em acordo com Chervel (1990, p. 178), a noção de disciplina tal como a compreendemos atualmente sempre esteve aproximada de outros conceitos como “disciplina escolar” que conotavam mais o sentido de vigilância e policiamento dos comportamentos contrários à ordem dos estabelecimentos de ensino.

Sobre esse aspecto da ideia de disciplina, Foucault (2013, p. 169) observa que a vigilância e o adestramento dos corpos eram condição

essencial para a ampliação das técnicas que permitem a expressão das relações de poder, inclusive nos próprios corpos. Os estabelecimentos escolares não fugiam ao ordenamento disciplinar e ao sistema de vigilância. Segundo Foucault (2013, p. 177-185), a expressão do controle e do poder disciplinar no ambiente escolar perpassavam desde o alinhamento dos corpos, a fiscalização constante, as punições aos desvios de comportamento, os exames, dentre outros, até a própria constituição de uma ordem que estabelece o ordenamento, o limite e a normatização do mundo. Tal aspecto é fundamental para compreender que não se trata de uma produção de meios para eliminação dos sujeitos, mas sim de tornar o “desvio”, a “anormalidade”, novamente de volta à “norma”, ao “padrão”. Se objetiva por meio do poder disciplinar, articular uma *oikonomia*⁷ sobre a vida.

Chervel (1990, p. 179-185) nos informa que o sentido de disciplina como “conteúdo escolar” não aparece nos dicionários e nos informes oficiais antes do final século XIX. Antes desse período várias expressões parecem se aproximar do significado que temos hoje, tais como “faculdade”, “objetos”, “partes”, “ramos” ou mesmo, “matérias de ensino”.

A aparição, durante os primeiros decênios do século XX, do termo "disciplina" em seu novo sentido vai, certamente, preencher uma lacuna lexicológica, já que se tem necessidade de um termo genérico. Ela vai sobretudo pôr em evidência, antes da banalização da palavra, as novas tendências profundas do ensino, tanto primário quanto secundário. (...) Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo disciplinar, e se propaga primeiro como um sinônimo de ginástica intelectual, novo conceito recentemente introduzido no debate. É durante a década de 1850, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que os

⁷ Do grego, *oikonomia* significa a administração do *oikos* (da casa), gestão do lar.

partidários das línguas antigas começam a defender a idéia (sic) de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma “ginástica intelectual”, indispensável ao homem cultivado. (CHERVAL, 1990, p. 178).

Nos interessa aqui destacar que a prática do ensino disciplinar não está desassociada do processo de consolidação das práticas educativas de forma mundial e da própria esfera da reprodução dos valores e da cultura da sociedade. Desde os primórdios da Filosofia ocidental no Brasil, sua prática de ensino está entrelaçada ao processo formativo dos indivíduos. Trata-se de garantir, ao menos para alguns, uma formação humanística aproximada do sentido formativo que era atribuído às humanidades clássicas. Para Chervel (1990, p. 179), a grande mudança que se observa no uso do termo ocorre após a I Guerra Mundial. A ideia de “disciplina” que se tinha até então, estava associada a um saber humanístico e, dessa forma, não haveria uma formação nuclear de saberes disciplinados.

Assim, após a I Guerra o foco modificou-se. De uma visão unificada do conhecimento e de suas relações, para limites nucleados que se tornam “uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito.” (CHERVEL, 1990, p. 180). Esse novo significado atribuído à ideia de disciplina formava os diversos campos do saber e suas formas específicas de “transmissão”. Delimitava-os em conteúdos passíveis de serem ensinados e independentes um dos outros.

Nesse sentido, essa breve explicação e possíveis conjecturas sobre o sentido do termo “disciplina” serve de respaldo para entendemos o significado dos questionamentos em torno da Filosofia como conteúdo disciplinar nas escolas formais. Segundo Chervel (1990), a cultura escolar termina por se conjugar à própria configuração da cultura geral de uma sociedade. A escola é vista e entendida como reprodutora dos valores

sociais e de uma certa maneira, “guardiã” dos saberes considerados essenciais. Mas, não somente isso. De acordo com Chervel:

A função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro, é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de séculos ou séculos e que funciona como uma mediação posta a serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global. No seu esforço secular de aculturação das jovens gerações, a sociedade entrega-lhes uma linguagem de acesso cuja funcionalidade é, em seu princípio, puramente transitória. Mas essa linguagem adquire imediatamente sua autonomia, tornando-se um objeto cultural em si e, apesar de um certo descrédito que se deve ao fato de sua origem escolar, ela consegue, contudo se infiltrar subrepticiamente na cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 200).

Observa-se que o ponto levantado pelo autor supracitado nos leva a questionar o caso da Filosofia no cenário brasileiro. No breve histórico da presença da Filosofia nas escolas nacionais, seu *status* enquanto disciplina escolar, e dessa forma assumindo os limites e formação em torno da ideia de disciplina que surgiu a partir da segunda metade do século XX, parece não traduzir ou se aproximar dos núcleos ou recortes das áreas de conhecimento. Ronai Rocha (2008, p. 28), argumenta que a ideia de disciplina da forma que é apresentada nos documentos oficiais brasileiro, tais com PCNs e OCNs, que aproxima ou dispõem a Filosofia como uma disciplina da área de humanas ao lado de História e Geografia, por exemplo, não comporta o tipo de conhecimento e exploração da curiosidade humana que é próprio da experiência filosófica. O que nos leva a questão: a filosofia é disciplinável?

Mesmo diante da impossibilidade de se estabelecer qualquer consenso sobre a natureza da Filosofia, a pergunta sobre sua disciplinaridade

é pertinente pois, pensar a Filosofia como matéria de ensino é pensar a Filosofia em um espaço disciplinar, a saber, a escola formal. A disciplina-ridade da filosofia encontra imposições junto aos que consideram que a filosofia possui como uma de suas características fundamentais a procura por se relacionar com a multiplicidade do real e dessa forma, se aproximaria mais de um aspecto transdisciplinar do que disciplinar. (GALLO; KOHAN, 2000, p. 185). Ou mesmo, que a filosofia como um saber com um fim em si mesmo, não se ocuparia de coisas particulares, não apresentando, pois, um campo delimitado. (CERLETTI, 2009, p. 46).

Porém, não deslegitimando tais aspectos que fazem parte da própria tradição do que aproximamos do sentido da filosofia, é preciso, como destaca Cerletti (2009, p. 47-48), ponderar que a filosofia não é algo dado, que é necessária sua reinvenção constante frente às exigências da contemporaneidade. Dessa forma, é necessário reinventar, ou ao menos, pensar a filosofia como disciplina escolar.

Cherval (1990) nos mostra que a história da ideia de disciplina escolar como “conteúdos que se ensina” é recente. Foucault (2012) ao estabelecer relações entre o poder e a formação dos campos do saber, nos aponta que a disciplina é uma forma de delimitação e organização dos saberes que atua padronizando e promovendo uma ordem discursiva, caracterizando uma das expressões do poder disciplinar. Ora, a filosofia possui uma especificidade como campo discursivo disciplinar, assim como possui uma especificidade naquilo que se ensina. Mas, o que será próprio da filosofia enquanto disciplina?

Afirmar, pois, que a filosofia é uma disciplina do pensamento, significa afirmar [...] que ela é uma forma de delimitar as fronteiras de um campo de saber, permitindo sua enunciação em discursos. Ela é a imposição de uma ordem ao pensamento, permitindo que não apenas experimentamos uma reconhecimento, um pensar de novo o já pensado, mas que experimentamos também o

pensamento como novidade, como criação. Por fim, ela é ainda uma forma de aprendizado, uma educação do pensamento, na medida em que impõe protocolos que tornem o pensamento possível. (ASPIS; GALLO, 2009, p. 32).

Nesse sentido, é plenamente possível pensar a Filosofia em uma escola formal e cuja curricularização ocorra de forma disciplinar. É importante destacar que não se trata de defender um modelo ideal, ao qual a realidade nacional ainda não se apresenta, mas de optar por defender uma legitimidade e uma presença frente à realidade que temos no Brasil. A presença da Filosofia no ensino formal também se sustenta, segundo Rocha (2008, p. 33), por possibilitar um espaço de exploração e curiosidades humanas, que buscam tratar de perguntas que são tipicamente filosóficas.

A presença da Filosofia como disciplina escolar nos convida a pensar e redimensionar a própria ideia e conceito de “disciplina” como algo estanque e hermético. A luta por sua disciplinaridade perpassa muito mais por buscar um lugar, uma presença e uma cultura no próprio imaginário escolar nacional do que torná-la disciplinar. Ao observarmos o contexto histórico da Filosofia como matéria de ensino, também observamos que sua retirada da grade curricular como disciplina obrigatória, infelizmente, também resultou na ausência de suas práticas e da própria ausência de professores-filósofos.

A reforma do ensino médio nos coloca novamente em um momento de desconstituição da disciplinaridade da Filosofia e tem exigido um enfrentamento por parte de diversos setores da sociedade. A exigência da volta da disciplinaridade tem repercutido em várias questões, que entre outros aspectos, apontam para o pensamento sobre a própria natureza da escola nacional.

Podemos, pois, sinalizar que o fato da Filosofia novamente se encontrar ameaçada é um retrocesso, seja pela ausência total de sua oferta nos currículos ou pela diminuição de sua carga horária no percurso formativo do ensino médio e do ensino técnico profissionalizante. Isso nos aponta para uma possível perda da possibilidade de oferta da experiência filosófica aos discentes da educação básica. Não se quer aqui afirmar que as aulas de Filosofia ocorram às mil maravilhas na educação básica em todas as salas de aula do Brasil. Mas, sobretudo apontar que enquanto existam, as aulas garantam iniciativas que discutam possibilidades, didáticas, perspectivas de ensino e, sobretudo, a certeza de um espaço onde o pensamento e a construção da autonomia do jovem de pensar seja um imperativo ético e político nas escolas.

Mesmo sem a concretude de que temos um ensino filosófico nas aulas de Filosofia, e por ensino filosófico nos referimos ao momento em que o pensamento se abre para a experiência do criar conceitos e desnaturalizar a realidade, parece acertado defender o direito à possibilidade que isso ocorra na educação básica, assim como é uma garantia constitucional no ensino público de qualidade. Tal defesa nos coloca diante do pressuposto e da posição que a Filosofia possui uma especificidade, que não é disciplina em sentido estrito e hermético, mas que pode atuar no espaço escolar disciplinar promovendo na educação possibilidades de aprendizagem específicas das suas práticas e de seu discurso sobre o saber.

Segundo Aspís e Gallo (2009, p. 14), a filosofia na escola não é só uma forma de dá sentido às práticas culturais de cada período histórico. Ela também é crítica dessa mesma cultura e possibilita a passagem para uma atividade criativa do pensamento. A presença da filosofia na escola e o compromisso com um ensino filosófico aproxima a escola de hoje ao sentido antigo do termo, em que a *skholé* torna-se uma abertura para a experiência, uma abertura para que toda e qualquer forma de

conhecimento possa ser interpelada, que toda e qualquer institucionalidade possa ser questionada. É nesse espaço e nessa posição que reside sua potência na escola.

Por meio do ensino de filosofia para os jovens, podemos incentivá-los a pensar por si mesmos, ou seja, podemos introduzi-los na prática de determinados instrumentos que os levem a poder pensar de forma autônoma, autoconsciente, a pensar com abrangência, profundidade e clareza. Podemos colaborar com a destreza de seu pensamento em fazer análise, síntese e relações, pensamento aberto e ciente de sua dimensão histórica. [...] Imaginamos ser possível um ensino de filosofia para jovens que seja uma arma de produção de suas próprias versões do mundo (ASPIS; GALLO, 2009, p. 14).

Inconclusões: Ensinar Filosofia em um Cenário de Mudanças - Uma Escolha Ética e uma Posição

O questionamento em torno da tarefa de ensinar Filosofia é tão pertinente atualmente e propõem um mesmo leque de interfaces transdisciplinares tal como é peculiar no próprio *lócus* enunciativo do discurso filosófico. Mesmo um olhar superficial sobre toda história do pensamento filosófico ocidental nos coloca em frente às mais diversas definições conceituais, assim como diversas abordagens sobre o ensino da Filosofia seja no ensino básico ou no ensino superior.

É preciso salientar que toda e qualquer proposta de ensino de Filosofia perpassa por uma noção do que é Filosofia e como tal noção de desloca dentro de um contexto de ensino e aprendizagem. De acordo com Cerletti (2009, p. 19-23), em qualquer proposta em que se desenvolva o ensino de Filosofia, emerge sempre a presença e a mediação da relação que ocorre entre a própria Filosofia e quem assume a função de ensiná-la. Dessa forma, o professor de Filosofia torna-se também filósofo ou filósofa.

Assim, se tomamos com pressuposto que o ensino de Filosofia que se deseja é um ensino filosófico - que ultrapasse a esfera de situar-se sobre a

mera reprodução das escolas e autores da Filosofia - todo ensino filosófico resultante é uma espécie de intervenção filosófica. Pontuar essa perspectiva não quer dizer que cada professor irá atuar criando e direcionando o ensino por meio de sua própria Filosofia. Mas, que ao assumir uma perspectiva filosófica, também instrumentalizará e medirá o ensino por meio desta.

É esse posicionamento em meio a uma perspectiva filosófica que possibilitará a natureza da intervenção filosófica que citamos anteriormente, introduzindo os discentes ao universo filosófico por meio da perspectiva adotada e da atualização constante de uma tensão produtiva entre o que é ensinado e formulado de forma autônoma. Aparentemente assumir uma perspectiva filosófica pode parecer algo limitador frente à multiplicidade filosófica. Porém, é preciso assinalar que todo e qualquer ensino é mediado pela posicionalidade cultural, ideológica e histórica do docente.

Não se pode ensinar filosofia ‘desde lugar nenhum’, com uma aparente assepsia ou neutralidade filosófica. Sempre se assume e se parte, explícita ou implicitamente, de certas perspectivas ou condições que convém deixar – e também deixar para si- claro, porque em última instância, e fundamentalmente, é o que será ‘aprendido’ pelos alunos. (CERLETTI, 2009, p. 20).

Se não existe esse lugar vazio, existe sempre uma posicionalidade. O sentido de posicionalidade aqui adotado pode muito bem se aproximar de uma perspectividade com que Gallo (2012) situa o ato de ensinar filosofia. Para Gallo (2012), não há a Filosofia, no singular, mas há Filosofias no plural. Isso significa pensar que assim como as escolas, os sistemas e estilos filosóficos são variados, as perspectivas de ensino e o filosofar também o são. Trata-se de historicizar a produção do saber e compreendê-la como experiência de pensamento humana e não especificamente de somente de uma cultura. Em outros termos, se trata de recusar a ideia de que existe

uma forma de *logos* canônica e que desponta como referencial absoluto. É nesse sentido que é preciso evidenciar a perspectiva filosófica com a qual se ensina e com a qual se está filosofando.

Mas, diante dos argumentados aqui apresentados poderíamos apontar que o ensino que se apresenta nesses termos termina por ser doutrinário ou limitante, pois os discentes adentrariam ao universo filosófico e suas questões intermediados por apenas um viés filosófico, a saber, do próprio professor ou professora. Cabe aqui salientar que o ensino em perspectiva e posicional em nada tem a ver com um ensino doutrinário. Um ensino em perspectiva aporta nas bases da abertura em sala de aula das possibilidades de questionamentos de ordem filosófica, assim como as mesmas possibilidades de respostas. Em nenhum momento parte do pressuposto de oferecer apenas uma única visão de mundo, ao contrário, fomenta ao discente a possibilidade de exercer a ação criativa de sua própria intelectualidade, de se apropriar dos conceitos, desnaturalizá-los e até mesmo, usurpá-los de seu solo de origem e experimentar caminhos para se aproximar do pensamento filosófico e suas peculiaridades para afirmar sua própria vida.

Nesse sentido, o discente assume um papel fundamental porque significa reconhecê-lo em sua alteridade. Se a experiência do pensamento não é algo transmissível ou ensinável, e dessa forma a própria ação de filosofar, é preciso compreendê-la em um jogo de sentido e dialógico. Nas palavras de Sidekun (2013, p. 92), uma relação inter-humana implica sempre a entrada e o enfrentamento de diversas experiências do existir humano. Como destacam Alves e Ghiggi:

[...] a educação começa no momento em que se estabelece uma relação inter-humana (ética), ou seja, no momento em que o educador ouve (sente) a voz, a chamada do Outro (aluno), no momento em que o educador responde

solicitamente a esse Outro que o interpela. Em uma relação educativa, ética, o educador se torna responsável pelo Outro, por isso escuta, atende, acompanha e acolhe seu aluno ou aluna. (ALVES; GHIGGI, 2011, p. 12).

A experiência da aprendizagem por meio dessa perspectiva se coloca em contato com uma dimensão em que aprender é a própria dimensão pessoal enquanto ação no mundo, em que “se descobre” “a própria fragilidade, a própria vulnerabilidade” (LARROSA, 2015, p. 41), em contato e em receptividade com a alteridade; movimentando uma aposta, um risco e uma exposição.

Referências

- ALVES, Dalton José. A filosofia como matéria de ensino: história e questões metodológicas. v. 17i2. 177187. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 17, n. 2, p. 177-187, 2010.
- ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Da Ética Do Diálogo À Resposta Ética A Alteridade–Por Uma Educação Inter-Humana. **Educere et Educare**, v. 6, n. 12, 2011.
- BRASIL.MEC. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 4. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO; CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 16 DE AGOSTO DE 2006**, Ministério da Educação, Brasília, 2006.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394. Ministério da Educação, Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Brasília: MEC/ SEMTEC, 2004.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2. grau**. Ed. Autores Associados, 1985.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & educação**, v. 2, n. 1, p. 177-229, 1990.

FÁVERO, Altair Alberto et al. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural do Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga; São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas** (Salma T Muchail, Trad.). 2007.

FOUCAULT, Michel; Trad. RAMALHETE, Raquel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. Vozes, 2013

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a educação**. Autêntica, 2013.

GALLO, Sílvio. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de pesquisa**, 2012.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio**. Papyrus, 2012.

GALLO, Sílvio. O que é Filosofia da Educação: Anotações a partir de Deleuze e Guattari. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis. V. 18. nº 34, jul/dez. 2000.

- GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata. Ensino de filosofia e cidadania nas "sociedades de controle": resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, 2010.
- GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. IN: **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, p. 174-196, 2000.
- HORN, Geraldo Balduino. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. IN: **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, p. 17-33, 2000.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Autêntica, 2015.
- LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito: ensaio sobre a exterioridade**. Tradução: José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2017.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. Revolução de 1930: uma bibliografia comentada. **BIB: o que se deve ler em ciências sociais no Brasil**, v. 1, p. 95, 1986.
- PAIM, Antônio. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979, 2ª. ed., São Paulo: Convívio, 1981.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Autêntica Editora, 2011.
- ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Editora Autores Associados Ltda., 2009.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: vozes, v. 268, 1984.

SANTOS, Yvisson Gomes dos. A disciplina de filosofia no brasil desde os jesuítas até a LDB nº 9394/96: perspectivas históricas. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 27: nov/2016-abr/2017, p. 186-200.

SILVEIRA, René José Trentin. Apresentação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 15-30, Abril. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072010000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 de julho de 2018.

SILVEIRA, Rêne José Trentin. Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964. IN: **A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos**. São Paulo: Loyola, 2009.

SIDEKUM, Antonio. (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Editora Unijuí, 2003 - 464p. (Coleção Ciências Sociais).

SOUZA, Ricardo Timm. **Em torno à diferença: aventuras da alteridade na complexidade da cultura contemporânea**. Lumen Juris, 2008.

A abordagem interdisciplinar na BNCC: uma nova epistemologia para o ensino de filosofia?

*Adriana Tabosa*¹

*Maurício Alves*²

*Tatiane Boechat*³

A discussão debruça-se sobre a atual reforma do Ensino Médio como disposta na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas implicações na área de ensino de Filosofia, tanto no período fundamental quanto no universitário. Para tanto, apresentaremos a formação do professor de filosofia. Formação esta que exige um esforço para se solidificar, a BNCC aponta para uma formação docente não dogmática, isto é, uma formação que não visa apenas passar conteúdo, mas que saiba fazer as interconexões dos saberes, o que parece, inicialmente, favorecer uma efetividade na produção e difusão de conhecimentos filosóficos. Em um segundo momento, apresentaremos a consequência de uma reforma das licenciaturas através da exigência de adequação da interdisciplinaridade ao currículo dos cursos de Filosofia. Assim, trazemos uma abordagem que leva em consideração duas possíveis exposições dessa inserção da interdisciplinaridade requerida pela BNCC, uma no contexto do questionamento do ensino-aprendizagem, outra, no contexto social da reforma das licenciaturas. Nesse sentido é que apresentaremos o Programa de Iniciação à Docência

¹ Doutora em Filosofia pela Unicamp. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

² Doutorando em Filosofia pela UNISINOS. Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

³ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de São Carlos. Professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS).

(PIBID) como possível articulador da reivindicação de interdisciplinaridade.

Na perspectiva da escola, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que haja uma superação dos hiatos existentes entre universidade e escola. Com base nesta prerrogativa, procuramos apresentar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como porta de entrada para a discussão da abordagem da interdisciplinaridade no ensino de Filosofia, já que ele objetiva, entre as suas principais metas, proporcionar aos licenciandos a integração entre teoria e prática. Através da aproximação entre licenciando e o cotidiano das escolas públicas, esse programa visa a potencialização das competências e habilidades por meio da interdisciplinaridade no fazer pedagógico do docente de filosofia adaptado ao Novo Ensino Médio, o que não significa desprezar o conteúdo ou rigor filosófico, mas enfrentar o engajamento do professor de filosofia com as diversas áreas de conhecimento como quesito básico para criar novas estruturas epistemológicas, novos conteúdos filosóficos e novos métodos que serão o motor das transformações pedagógicas exigidas pelo professor de filosofia na contemporaneidade.

Assim, questões a respeito da metodologia de ensino, bem como, da aprendizagem, também são assuntos oportunos da Filosofia. Não obstante, como indica a pesquisa de Nascimento (2020, p.01), os cursos da área no país se debruçaram, em sua grande maioria, na direção do bacharelado ao considerar “as questões do Ensino de Filosofia como de ordem exclusivamente pedagógica”, e terminarem por formar estudantes-pesquisadores e não professores-pesquisadores. Há uma tradição em deixar de lado a licenciatura, a nossa própria história no ensino de filosofia nos conta isso. Entendemos que a filosofia deve, sim, abrir-se a discussão de questões sobre seu ensino nesse período em que ela se reinscreve na função que

exerce na cultura de um povo através do conteúdo e da forma como trata seus temas.

Na contemporaneidade é bastante comum àqueles que pretendem lecionar filosofia partilharem da necessidade de entender o que isso significa, antes mesmo de decidirem o que fazer e como fazer isso em sala de aula. Nesse âmbito podemos propor o seguinte questionamento: quais são as nossas reais preocupações com a Filosofia no ensino médio? Sabemos que o contexto que envolve o ensino de filosofia para jovens é bastante complexo, porém, a visão do professor a respeito do que vem a ser a Filosofia é, muitas vezes, o que termina sendo trabalhado em sala de aula, tornando-se desta forma um dos elementos norteadores do ensino. Desse modo, um professor dogmático, acaba fundamentando um ensino dogmático, um professor conteudista, acaba por favorecer o acúmulo de informações e estipular um método cujo foco é a memorização e, assim, sucessivamente.

No entanto, o interesse do nosso trabalho direciona-se em focar no professor que busca a variedade de maneiras para ensinar filosofia, conferindo ao jovem a possibilidade de emancipação e libertação, conferindo-lhe também a garantia de autonomia de pensamento e da imaginação, para tanto, nos vemos diante do desafio de articular o ensino de filosofia às exigências da BNCC, como proposto para a discussão. Nesse sentido, falamos de um professor cujo trabalho reflete a lógica de uma escola libertadora, possibilitando fluidez individuada e coletiva ao grupo estudantil e de uma escola que não apenas prepara para a vida, mas que oportuniza o aluno a pensar de modo crítico sobre ela e, por consequência, seja capaz de intervir com discernimento e capacidade lógica na sociedade:

Não se trata apenas, e nem em primeiro lugar, da opção por conteúdos (informações, rede conceitual, problemas), mas daquilo que possa garantir a

entrada nos procedimentos filosóficos; isto é, à produção da familiaridade com um modo de linguagem que articula fabricação de conceitos, argumentação, sistematicidade e significação (FAVARETTO, 1995, p. 78).

O Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação torna o ensino de Filosofia obrigatório no âmbito nacional. Porém, como aplicá-lo? A controvérsia surge quando nos perguntamos pela forma, pela maneira de alcançar o desejado, a saber: através da unidade entre os pressupostos epistemológicos e os pressupostos pedagógicos. Estamos falando de um tipo de ensino, viável, e não apenas idealizado em formalidades estruturais e pedagógicas. Para que seja possível pensar o ensino de Filosofia sob este viés, isto é, articulando as necessidades teóricas sobre o seu ensino com os recursos que temos em mãos, é importante considerar a existência de uma base epistemológica específica, a saber: o *despertar da capacidade reflexiva* do aluno, como propõe as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006), visto que, ao tratarem a “representação e a comunicação”, defendem, em primeira instância, que o professor de Filosofia deva despertar no aluno a reflexão e a problematização, ou seja, ensinar filosofia “filosofando”, em seu exercício mesmo, por meio de “análise interpretativa” (BRASIL, 2006, p. 47). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo e balizador para a reformulação curricular da Educação Básica que, a propósito, ainda divide opiniões, uma vez que se discute a respeito da permanência da Filosofia como disciplina, tem como proposta pedagógica para todas as disciplinas e também para a Filosofia, a interdisciplinaridade prevista em um dos seus dez planos de ação para a aprendizagem. Discutiremos, aqui, apenas o plano sobre a interdisciplinaridade, cuja proposta vai de encontro ao nosso escopo de pensar o ensino de Filosofia e sua aplicabilidade frente aos desafios atuais. Esse quesito é apresentado no parecer da seguinte forma:

Decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2017, p.12).

Há duas perspectivas relevantes a serem apresentadas. Por um lado, podemos observar que é aberto um lugar transversal da Filosofia junto a outras disciplinas que evidencia a sua importância histórica como atividade do pensamento, além de estender a finalidade da disciplina para promover a formação para a interdisciplinaridade colocando-a na posição de “atravessamento” a outras disciplinas. Contudo, por outro lado, nessa abordagem da interdisciplinaridade da Filosofia, o lugar proposto a ela a torna uma disciplina de currículo “oculto”, o que não garante a sua efetiva presença na forma de disciplina, sem um território seu e propriamente demarcado. Segundo Silva:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações [...]. (SILVA, 2001, p.78).

O que nos resta diante destas perspectivas? Talvez, em um primeiro momento, repensarmos o modelo de curso que está em questão. Imbernón (2009, p.07-51) enfatiza a superação de um modelo de curso em que se preserva a organização dos cursos por meio de “experts” em determinado assunto recaindo, assim, em apostilas especializadas a serem seguidas em sala de aula e que passa a considerar os professores ministrantes como meros intermediadores informativos desse conteúdo. Esse tipo de formação expressa, tão somente, uma espécie de treinamento, apoiado na

concepção de entregar ao professor um conteúdo a ser reproduzido para os alunos de acordo com o que foi apresentado pelo “expert” como parte integrante da prática de adestramento através de conteúdo pronto. Cabe-ria saber quem dentre as partes é adestrado neste processo, se o aluno ou o docente, ou os dois. Ora, essa visão de um outro modelo de curso dá início a uma visão mais avivada sobre a retomada da Filosofia como disciplina. É preciso destacar ainda, segundo Imbernón (2009, p.15) a crise que vivenciamos sobre a profissão “ensinar”. Diante da educação do século XXI, temos a impressão que os velhos parâmetros de ensinar já não servem mais para promover o ensino da população do novo século. Uma das dificuldades constatadas pelo autor para a implementação da interdiscipli-naridade na formação do professorado é a de que cada professor geralmente não se percebe enquanto parte de um colegiado de profes-sores, mas se entende como alguém que realiza uma atividade privada (IMBERNÓN, 2009, p.28). O autor defende uma espécie de formação aos professores que possibilitaria, assim, uma viável desaprendizagem, isto é, “uma nova formação [que] deve estabelecer mecanismos de desapren-di-zagem para tornar a aprender (aprender a desaprender [é] complementar ao aprender a aprender)”, que ocorre por meio de “práticas formativas alternativas, ou práticas formativas inovadoras e críticas” (IMBERNÓN, 2009, p.43).

É nesse sentido que a interdisciplinaridade pode ser apresentada den-tro das diretrizes que se encontram em discussão, visando uma saída possível à delimitação específica da área da Filosofia através da BNCC. Su-põe-se, portanto, que ela poderia fornecer ao professor de filosofia no contexto da BNCC, a construção de um conhecimento global sem que se perca aquilo que é próprio a cada disciplina, importando, assim, reconsi-derar a linguagem comum de cada uma a fim de que se supere a fragmentação do saber. Pois a interdisciplinaridade também não pode ser

concebida como um conjunto de regras, uma vez que é um processo que flui e se potencializa gradualmente no cotidiano escolar. Por outro lado, abordaremos no decorrer do texto também o seu posicionamento negativo na totalidade desse questionamento, aquele que afeta diretamente as licenciaturas em Filosofia.

[...] Não se ensina, nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se... Todo o indivíduo engajado nesse processo será o aprendiz, mas na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos, o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor da transformação. (FAZENDA, 1992, p. 56).

Isso nos proporciona o exercício de rever as posições do professor e do aprendiz, no próprio movimento de efetivação da interdisciplinaridade. Observemos, então, que a interdisciplinaridade no ensino de Filosofia mostra-se um desafio para todos nós, professores. Se esse quesito já se mostrava necessário e desafiador, agora ele se tornou, também, urgente.

Vejamos mais de perto através do que prescreve a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e o ensino fundamental, aprovada e homologada em dezembro de 2017, ao estabelecer os objetivos de aprendizagem que se pretende alcançar. Ela pede exatamente que seja facultada e efetivada a articulação entre as disciplinas, ressaltando assim a importância de cada uma delas, além da complementação integrativa que pode ser partilhada e levada a nível mais abrangente de entendimento e de aprendizado. Isso significa que, a interdisciplinaridade pretende capitalizar o interesse pessoal e o reconhecimento pelos próprios alunos como estratégia motivacional para levá-los a valorização do aprendizado e atingi-los em um maior número de alunos.

É aí que o Programa de Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vinculados à formação de

professores, tornam-se facilitadores desta tarefa de integração entre as várias áreas. Cronologicamente, a BNCC é posterior à instalação desses programas que surgiram entre 2007 e 2012 (respectivamente PIBID e PRP), no entanto, o entrelaçamento entre seus escopos ocorre diretamente, pois a tarefa formativa que os alcança, conduz a pensarmos, efetivamente, a interdisciplinaridade das áreas, pondo em questão exatamente a vinculação entre a teoria do “ensinar filosofando” e a prática profissional docente: como ensinar, tornar o que se ensina alvo de interesse e discussão ética, científica e ontológica. Contudo, os programas de formação para futuros professores que visam promover essa nova articulação de saberes, juntamente com a BNCC, perfazem um ensino médio com características diferenciadas que serão, a partir de agora, analisadas no que diz respeito à adequação do Pibid à BNCC e à implementação do “Novo Ensino Médio” e suas implicações para os cursos de Licenciatura em Filosofia. Lembremos que a proposta do “Novo Ensino Médio” surgiu para atender as mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Nesse sentido, cabe ressaltar que o “Novo Ensino Médio” é a própria modificação da estrutura do ensino médio que define uma nova organização curricular, contemplando a Base Nacional Comum Curricular.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – aparece nesse meio, tendo entre as suas principais metas, proporcionar aos licenciandos, na primeira metade dos cursos de licenciatura, uma integração entre teoria e prática, os aproximando do cotidiano das escolas públicas. O objetivo principal dessa integração é propiciar-lhes oportunidades de formação e participação nas experiências metodológicas, interdisciplinares, tecnológicas e da prática docente, assim como possibilitar, a partir dessa vivência no cotidiano escolar, a identificação e os desafios necessários para superar os problemas que se apresentam no

processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, entendemos que esses programas formadores viabilizam ainda o entrelaçamento entre teoria e prática através da inserção e acompanhamento das ações escolares. Propiciando assim um processo investigativo por parte do professor-pesquisador desde o âmbito em que se desenvolve a atividade filosófica, o que oportuniza a unidade entre teorias e práticas pedagógicas. Esse processo mesmo já implica numa visão do professor mais ativa em sua discussão de conteúdo e temas, bem como, em sua autopercepção enquanto aquele que ensina. Como havíamos dito acima, um ensinar sem ser pautado no explicar, mas no provocar conhecimento no outro através do livre questionamento circunstanciado, pensando aqui em certa delimitação do âmbito aberto que faz jus ao professor-pesquisador, aquele que ainda se pergunta pelo ato de ensinar. Contudo, é preciso entender que as implicações de se cumprir a proposta da interdisciplinaridade, recaem sobre a reforma das licenciaturas. A seguir exporemos essa questão e sua realidade social e política para o ensino de Filosofia.

Como um programa que tem por principal objetivo contribuir para a formação docente, o Pibid também deve se articular entre as propostas de formação docente para adequar-se à BNCC e ao “Novo Ensino Médio”.

O inciso III, do subitem 8.1 do Edital N° 2/2020, que define os princípios da iniciação à docência, estabelece como uma das prioridades a articulação da intencionalidade pedagógica para o processo de ensino-aprendizagem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A alínea “1”, do subitem 9.8, que define a composição para cada subprojeto, exige que os subprojetos submetidos devam indicar quais as estratégias de articulação com a BNCC. O que nos parece é que o que subjaz a esta adequação dos subprojetos do Pibid à BNCC é a própria reforma das licenciaturas. As principais metas da reforma das licenciaturas, em debate e encaminhamento desde 2018, são assegurar a implementação da BNCC e a adequação

à reforma do ensino básico. A reforma curricular das licenciaturas deve integrar todo esse planejamento e a BNCC é a própria reforma da educação básica; são as orientações que deverão nortear os currículos das escolas, das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. Vejamos, então, como se estruturam essas reformas.

A proposta da reforma para a construção do novo currículo das licenciaturas tem como base as estratégias 15.6 (“promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica”) e 15.7 (“garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das diretrizes curriculares”) do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, na Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015 e complementada pelo Parecer CNE/CP nº 10/2017. O artigo 5º, da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que pode resumir em que se constituirá a reforma das licenciaturas:

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a **base comum nacional** (grifo nosso), pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à **exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão** (grifo nosso) [...].

Por esta razão, o Pibid e a Residência Pedagógica, uma vez que são programas que têm como principais objetivos incentivar a formação docente para a educação básica e elevar a qualidade da formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, devem, portanto, integrar as ações que promovam a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos

cursos de formação inicial de professores da educação básica, às orientações da BNCC.

Assim, a BNCC é a própria estrutura que integrará a educação básica e a educação superior. A reforma da educação básica deve seguir o que foi proposto o Artigo 26 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, 20 de dezembro de 1996: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma **base nacional comum**” (grifo nosso). E essa base foi proposta com a BNCC divulgada em 06 de março de 2018. A BNCC propõe a construção de um currículo interdisciplinar que deve reconhecer a multiculturalidade e a diversidade como elementos constitutivos do processo ensino-aprendizagem. A Base Nacional e o “Novo Ensino Médio” propõem um currículo que seja mais flexível e menos especializado e que se adequa às demandas do mercado⁴. Um currículo que integre “ciências, linguagens e suas tecnologias e humanidades” e que seja pautado em temas gerais e transversais. A BNCC corresponde à principal meta governamental que é criar estratégias universais que se configuram nas reformas dos ensinos fundamental e médio com a proposta de um novo currículo que se adequa ao mercado de trabalho⁵.

⁴ Vale ressaltar que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, indica quem compõe o movimento “Todos pela Educação”: institutos e fundações privadas empresariais, “que se preocupam com a escolaridade da população e a **melhoria da qualidade da mão de obra, insatisfatória para as necessidades do mercado** (grifo nosso)”: Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Camargo Correa, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Santander, Suzano, Fundação Lemann, Instituto Península, D Paschoal. Entre seus parceiros figuram Fundação Santillana, Instituto Ayrton Senna, Fundação Victor Civita, McKinsey & Company, Instituto Natura, Saraiva, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p.18).

⁵ Essa exigência torna-se evidente na proposta de implementação do “Novo Ensino Médio”, no documento que determina os “Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos” proposto pelo MEC, no item 4.4 “Empreendedorismo”. Este eixo tem por principal objetivo: estimular “os estudantes [...] a criarem empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias” (MEC, 2018, 4.4).

Percebam, assim, o desafio hercúleo que a disciplina de Filosofia tem para essa nova proposta curricular.

A reforma das licenciaturas deve integrar todo esse planejamento. Em primeiro lugar, porque é a universidade que forma os professores que atuam nos ensinos fundamental e médio. Contudo, deverá haver uma inversão da lógica, neste caso, a universidade é que deve se adequar às reformas dos ensinos fundamental e médio. O currículo das universidades públicas deverá corresponder aos currículos dos ensinos fundamental e médio, sobretudo, para cumprir a principal meta governamental – a orientação do conteúdo vocacional de um currículo que esteja voltado para as necessidades das demandas do mercado, frisemos isso.

Um dos principais impactos de uma reforma curricular estruturada na BNCC, diz respeito às áreas de ciências humanas. Na BNCC e na proposta do “Novo Ensino Médio” estão contidos o eixo da matriz curricular do Ensino Médio das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, composta pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. A BNCC dividiu em 6 tópicos de “competências específicas” para as “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”:

[...] competência específica 1 – Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica; competência específica 2 – Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações; competência específica 3 – Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à

proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global; competência específica 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; competência específica 5 – Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos; e competência específica 6 – Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, pp. 559-565).

Nas diretrizes pedagógicas do “Novo Ensino Médio” essas 6 competências específicas da BNCC para o eixo de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” foram condensadas em 4 diretrizes gerais pedagógicas: 1) Os direitos humanos como princípio norteador; 2) O trabalho como princípio educativo; 3) A pesquisa como princípio pedagógico; 4) A sustentabilidade ambiental como meta universal. Os eixos estruturantes da parte flexível do currículo do “Novo Ensino Médio” são compostos por 4 eixos: 1) Investigação científica; 2) Processos criativos; 3) Mediação e Intervenção Sociocultural; 4) Empreendedorismo.

Quando nos referimos a um “currículo oculto” da Filosofia, A proposta de um currículo que seja mais “flexível e menos especializado”, convertendo as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia em um eixo de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, que versará sobre temas gerais e transversais, tem por principal implicação ignorar as particularidades de cada uma dessas áreas, transformando-as em um eixo curricular genérico, onde as especificidades de cada uma dessas áreas sejam irreconhecíveis como tais. Poderíamos chamar isso de um “desaprender” para tornar a aprender, como bem sugeriu Imbernón por

meio de práticas formativas, inovadoras e críticas? No entanto, nos parece que a proposta inovadora transita pelo quesito econômico e desenvolvimentista e não educacional e pedagógica como pontos norteadores dessa proposta.

Assim sendo, a área de Filosofia deverá ser ajustada para a seguinte temática proposta pela BNCC: “indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética” (BRASIL, 2018, p. 553). Deverá desenvolver essa temática dentro dos 6 tópicos das “competências específicas” indicadas para as “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”. Também deverá ser delimitada para as 4 diretrizes gerais pedagógicas e para os 4 eixos estruturantes da parte flexível do currículo do “Novo Ensino Médio”. Uma outra implicação possível da BNCC é a permissão de profissionais, sem licenciatura plena na área específica de ensino, para ministrar disciplinas no Ensino Médio. A Medida Provisória N° 746, de 2016, que institui a política de fomento à implementação de escolas em tempo integral, alterou o artigo 61, inciso IV, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que define quem é profissional da educação básica. A BNCC incorpora esse critério⁶, permitindo que profissionais com “notório saber” possam lecionar e serem reconhecidos nos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. É visível para aqueles que trabalham com educação como são distribuídas as disciplinas das Ciências Humanas e Sociais desde seu retorno ao currículo escolar em 2008 com a entrada em vigor da Lei n° 11.684 (banida em 1971). Professores que não são formados na área ministram, ou melhor, treinam os alunos com apostilas específicas e assuntos pré definidos. Professores de matemática, geografia, história, química entre outros ensinando em um processo de automação em massa.

⁶ O item 4.5, do “Guia de Implementação do Novo Ensino Médio”, do MEC, que trata dos critérios para contratação dos profissionais com notório saber, ressalta essa flexibilidade da LDB, que “possibilita que profissionais com notório saber reconhecido pelos estados lecionem cursos dos itinerários formativos técnico-profissionais” (MEC, 2019, 4.5).

Reduzindo assim a proposta mesma de um processo educacional fluído e consciente de si com vistas ao pensar crítico, argumentativo e criador sem uma estrutura racional de tratamento de questões sobre ética, política, linguagem, verdade, natureza, estética entre outras questões investigadas ao longo de toda a história da humanidade. Essa redução soa contraditória à maioria dos estudos e pesquisas de visibilidade internacional sobre o tratamento do ensino e aprendizado (nos seres humanos). Entendemos que é preciso humanizar a área de humanas. Por se configurar como uma área omniabrangente, somente em aparência descarta o domínio do conhecimento necessário ao professor. Este deve ser especializado e capaz de direcionar o aluno de modo imparcial na análise argumentativa consciente e crítica e não como temos vistos, abordagens tendenciosas e massificadas. Logo, essa MP outorga o que já é realizado na prática, sobretudo, com as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Geralmente, essas disciplinas não são lecionadas por profissionais formados nessas áreas específicas, mas são incluídas como disciplinas de complemento de carga horária nas escolas estaduais de ensino médio e, como dissemos acima, lecionadas por profissionais graduados em áreas afins. Assim sendo, é fato que esses programas de formação acabam por permitir adotar o que indica a Medida Provisória Nº 746, de 2016, a atuação de profissionais com “notório saber” para coordenar subprojetos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, ou acatar a integração de determinadas áreas de conhecimento com áreas afins para compor um núcleo interdisciplinar.

Referências

BAHIA, SEC, **Implementação do Novo Ensino Médio**. Rede Pública de Ensino do Estado da Bahia. Documento Orientador. 2019. Disponível em: <<http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo->

Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

BRASIL, MEC, **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**, 2019. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/Guia.pdf>>. Acesso em: 14 de junho de 2020.

BRASIL, MEC, **Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio** – Documento Orientador da Portaria N° 649/2018, 2019. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/documentorientador.pdf>>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

BRASIL, MEC, **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos**, 2019. Disponível em: < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>>. Acesso em: 16 de junho de 2020.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 16 de julho de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 28.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. p. 16.

BRASIL. 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 - CLT, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1 - 17/2/2017, Página 1.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2016. Seção 1:13, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 22 Dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 22 Dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular/BNCC**. Dez. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez_2018_site.pdf > Acesso em: 09/02/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer nº 38/2006 do Conselho Nacional de Educação-CNE** Sobre a inclusão obrigatória da disciplina de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcebo38_06.pdf. Acesso em: 16/09/2020.

BRASÍLIA (DF). Edital PIBID PORTARIA GAB Nº 259, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019. Brasília: CAPES, Brasília, 17 de dezembro de 2019.

FAVARETTO, Celso. **Notas sobre ensino de filosofia**. In: Filosofia e seu ensino. 2ª ed. São Paulo. EDUC & Vozes. 1995.

FAZENDA, I.C. **A integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1992.

IBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Ministério da Educação (BR). Portaria Capes nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**. 19 de dezembro de 2019; Seção 1; p. 111.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BR). Portaria Nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**. 11 de julho de 2018, Seção 1, Página 72.

Ministério da Educação (BR). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 10/2017. Altera o Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada **Diário Oficial da União**. 28 de julho de 2017; Seção 1:3; p. 3.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

SILVA, T. **Documentos de identidade. Uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

BNCC, análise fílmica e o ensino da geografia: Black Mirror e a espetacularização da violência

*Daniel Moreira de Souza*¹

Introdução

O objetivo deste estudo é analisar o uso da linguagem do audiovisual em sala de aula com o intuito de buscar desenvolver junto aos alunos as habilidades de raciocínio geográfico como propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é a atual base de parâmetros de ensino da Educação Básica brasileira. Como a BNCC não determina um parâmetro para aplicação e a didática necessária para o desenvolvimento dessas habilidades, propomos, neste estudo, uma aplicação metodológica a partir da exibição, análise e discussão de um produto audiovisual – para, no fim, discutir como a aplicação resultou em fins didáticos para com os alunos. O audiovisual escolhido foi a série Britânica “Black Mirror”, em especial, o episódio intitulado “White Bear”, e o objetivo era desenvolver o senso espacial dos alunos a partir dos movimentos e enquadramentos de câmera do referido produto audiovisual. No primeiro momento, falamos um pouco sobre a BNCC e o conceito de raciocínio geográfico, e depois entramos numa definição do audiovisual utilizado para, assim, descrevermos os procedimentos metodológicos utilizados na atividade didática. Ao final, fazemos algumas considerações finais acerca da proposta didática.

¹ Doutorando em geografia na Universidade Federal de Minas Gerais e Professor de Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Email: danestacom@yahoo.com.br / daniel.moreira@cefetmg.br.

BNCC e a Ideia de Raciocínio Geográfico

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi um documento aprovado em dezembro de 2017, em sua versão final para o Ensino Fundamental, e em 2018, na versão final para o Ensino Médio, que passou a ser uma referência nacional normativa para o processo de elaboração de currículos e materiais didáticos, de políticas de formação de professores, de critérios para avaliações de indicadores e concursos públicos para ingressos de novos docentes – o que torna este documento um dos pilares do sistema educacional brasileiro. No caso específico da Geografia, como disciplina escolar, a BNCC estabelece dois novos princípios norteadores para a elaboração de metodologias de ensino em sala de aula: o pensamento espacial e o raciocínio geográfico.

Uma das mudanças que mais tem chamado a atenção na BNCC da Geografia do EF é em relação ao destaque que ela faz ao chamado pensamento espacial e raciocínio geográfico. Este debate vem ganhando cada vez mais espaço nos eventos e atividades ligadas ao campo do ensino de Geografia, principalmente por reconhecer que este tipo de pensamento demanda uma contribuição significativa dos conteúdos e temas geográficos (RICHTER; MORAES, 2020, p. 156).

Apesar de determinar o que deve ser trabalhado, a BNCC não diz, de forma conceitual, *como* o professor vai desenvolver em sala de aula tanto o pensamento espacial quanto o raciocínio geográfico, o que acaba deixando a tarefa educacional a cargo do docente e de suas capacidades pedagógicas. Para Cavalcanti (2019, p. 64), “o raciocínio geográfico é um modo de operar com esse pensamento. São raciocínios específicos articulados pelo pensamento geográfico”. Nessa medida, Richter e Moraes (2020) afirmam que o raciocínio geográfico proposto pela BNCC é o exercício do próprio pensamento espacial associado aos princípios geográficos,

sendo de fundamental importância o exercício da espacialidade para compreender o espaço vivido, ou seja, fazer uma leitura geográfica do mundo. Assim sendo, a ideia é elaborar uma forma de trabalhar tanto o raciocínio geográfico quanto o pensamento espacial a partir da exibição, análise e discussão sobre um produto audiovisual. Neste caso, é um episódio da série Britânica “Black Mirror”, como veremos na sequência.

Black Mirrore o episódio White Bear

A série “Black Mirror”, criada por Charlie Brooker, aborda a influência da tecnologia no mundo globalizado e de consumo padronizado sob a ótica dos países desenvolvidos, mas que permite comparações imediatas com o Brasil. De acordo com Francisco Trento (2013, p. 25), a estrutura narrativa da série é a de “serialização unitária, ou seja, cada episódio mantém sua independência. Cada filmete pode ser consumido separadamente e não há repetições de núcleos de personagens, tramas ou continuidade estabelecida”. Para o referido autor, a série trabalha com o conceito de “atopia”, o que significa que não há futuro. Atopia, no sentido de uma oposição ao termo “utopia”, denota claramente uma contradição do discurso da sociedade globalizada que Brooker pretende revelar na linguagem do produto televisivo que ele criou. Na verdade, temos uma espécie de “futuro do pretérito, onde o futuro é a projeção das mazelas do passado”. Parece óbvia a contradição do termo “atopia”, pois sempre existirá um futuro, independente do que aconteça, mas, em termos de linguagem nos remete à ideia de que não há esperança, de que não há uma utopia de um “mundo melhor” com a evolução tecnológica. Com isso, “Black Mirror” cria um subtexto que não nos coloca apenas no lugar de simples telespectadores em busca de entretenimento, mas é como se erguesse um espelho diante de nós (daí o nome *Black Mirror*, que em inglês remete à ideia de um

espelho negro, que reflete o lado terrível que nem sempre gostamos de ver em nós) e nos faz enxergar quem somos.

Para Mannheim (1976), a “utopia” é revolucionária e precisa ser incorporada aos grupos sociais oprimidos para se realizar como prática. Portanto, Brooker, ao intitular seu produto televisivo como uma “atopia”, tenta utilizar sua visão pessimista da humanidade como uma forma de “desnudar” o discurso ideológico de opressores para uma massa de oprimidos, utilizando um transmissor de massa como o aparelho televisivo. Resumindo: sua “atopia” discursiva esconde uma “utopia” dentro de sua linguagem. A sinopse do episódio “White Bear”, de acordo com a página “www.imdb.com” é:

Victoria acorda com dor de cabeça, pulsos enfaixados e pílulas espalhadas pelo chão. Um sinal estranho está piscando na TV. Ela não consegue lembrar de nada. Victoria conhece Jem, uma jovem que explica que o sinal na TV vem da emissora “Urso Branco”. A maioria da população tornou-se voyeur que nada faz a não ser ver filmes na TV. Uma elite assassina de caçadores mata as pessoas afetadas pelo sinal transmitido pela TV, como Victoria e Jem. Fugindo dos caçadores chegam à emissora Urso Branco com a intenção de destruí-la. (Acessado em maio de 2014).

O episódio adota uma narrativa linear, alternando com alguns espasmos mentais da protagonista interpretada pela atriz britânica Lenora Crichlow em *flashback*, além de muita ação física. Nada sabemos sobre a mulher, que acorda em um quarto de uma casa vazia sem saber quem é, e onde está. Ao sair, ela se depara com pessoas que a filmam com *smartphones* e todos se negam a ajudá-la ou dizer onde estão. “White Bear” tem exatos 42,02 minutos, sendo que nos 7 minutos iniciais, acompanhamos a personagem correndo pela cidade sem sabermos nada sobre o lugar, nem sobre sua história. Isso mostra que a televisão vem experimentando novas

narrativas, fugindo das narrativas clássicas (acontecimentos lineares, personagens com motivações bem estabelecidas, fluxo tempo-espacial bem definido e um desfecho conclusivo). Interessante ressaltar o risco que a série corre, pois isso poderia deixar o espectador confuso e, assim, mudar de canal; mas o ritmo frenético da narrativa e o movimento de câmera tremido criam uma tensão que não deixa o telespectador tirar os olhos da tela. Analisarei a abordagem estilística mais para frente. Por agora, vamos ater ao porquê do uso da série como método educacional.

Educação por meio do Audiovisual

Existem muitas experiências educacionais envolvendo o uso do audiovisual em sala de aula, com a formação de oficinas, seja do ponto de vista de análise ou da produção de material visual, além de contar com a participação direta e/ou indireta do corpo discente no processo. Nomes como Fresquet (2013), Teixeira (2003) e Lopes (2003), que fundaram e organizam a Rede Latino-Americana de Educação Cinema e Audiovisual (Rede Kino), têm vários projetos na interseção audiovisual, cinema e educação (como elaboração de oficinas para análise fílmica, criação de material audiovisual com e para os alunos, entre outros) e que serão os meus guias nesse artigo. Ancorados nas teorias do pedagogo Paulo Freire de uma “Educação Libertadora, Autônoma, Ativa e Revolucionária”, a ideia é utilizar o audiovisual como método de análise.

A linguagem cinematográfica, ainda de acordo com Vieira e Hass (2010, p. 5):

Pode ser um elemento bastante provocativo da curiosidade do aluno. Através da utilização do filme na sala de aula, os alunos podem querer saber mais sobre o tema narrado, desde que correspondente à matéria trabalhada na sala de aula. O filme não pode ser uma experiência vazia, sem conexão com os temas que são ensinados na sala de aula. Afinal, deve estar inserido no contexto do

aprendizado escolar, e também não pode ser utilizado como um recurso de substituição da atividade do professor, o qual deve estar sempre à frente da experiência de ensino. Entende-se que o filme serve como um complemento à atividade docente, que pode beneficiar-se de uma série de recursos a fim de despertar o interesse, a curiosidade, enfim, a própria vontade de aprender nos alunos.

Como mencionado anteriormente, grande parte dos estudos de televisão surgiram do cinema e, no caso deste artigo, usaremos as definições dos estudos de David Bordwell adaptados por Jeremy Butler em seu livro “Television style” (2010) para a análise do estilo televisivo. Para Bordwell (2008, p. 72), estilo é “a textura tangível de um filme, a superfície perceptual que nós encontramos enquanto vemos e ouvimos e está superfície é o nosso ponto de partida na movimentação da trama, do tema e do sentimento”. Cabe ressaltar que o estilo televisivo tem suas diferenciações em relação ao cinema. Para Mittel (2004), a televisão é mais interpelativa, ou seja, tem que te manter “ligado” em sua programação a todo o momento; o telespectador, em contraste com o espectador, é um sujeito menos passivo (tem o controle remoto) e, em alguns casos, define a programação ativamente dos produtos televisivos. Daí alguns fatos que tornam a análise do estilo televisivo complexa e que demanda um tratamento teórico-processual mais delimitado e conciso.

Estabelecer essas conexões e explicitá-las em sala de aula é fundamental para que a experiência deles com o cinema/audiovisual seja mais plena e desafiadora do ponto de vista analítico. Umberto Eco (1989) teorizou sobre a existência de dois tipos de leitor. Um que ele chama de “Leitor de Primeiro Nível” e o outro de “Leitor de Segundo Nível”. Para o referido autor:

Todo texto pressupõe e constrói sempre um duplo Leitor Modelo. O primeiro usa a obra como um dispositivo semântico e é vítima das estratégias do autor que o conduz passo a passo ao longo de uma série de previsões e expectativas; o outro avalia a obra como produto estético e avalia as estratégias postas em ação pelo texto para construí-lo justamente como Leitor Modelo de primeiro nível. O leitor de segundo nível é o que se empolga com a serialidade da série e se empolga não tanto com a estratégia das variações, ou seja, pelo modo como o mesmo inicial é continuamente elaborado de modo a fazê-lo parecer diferente (ECO, 1989, p. 28).

Podemos entender que o uso do audiovisual em sala para fins didáticos e, no caso desta pesquisa, para fins de desenvolver o raciocínio geográfico como pressupõe a BNCC, pode contribuir de forma muito lúdica para desenvolver uma leitura de segundo nível dos alunos. Ou seja, fazer com que os alunos consigam apreender além da narrativa principal do episódio da série, a partir de instrumentos da linguagem cinematográfica e, assim, desenvolver o raciocínio geográfico. Para tal, precisamos também conceituar e analisar o conceito de “espaço”, o que será feito a seguir.

Conceito de “Espaço” em Milton Santos e sua Utilização Analítica em *Black Mirror*

Em “A Natureza do Espaço” (2002), Milton Santos conceitua espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistemas de ações (2002, p. 21). Essa definição é fundamental para a análise do episódio “White Bear” da série *Black Mirror* em sala de aula. Para tal, vamos adotar o *smartphone* como objeto e sua utilização pelas pessoas como ação. Como a série se passa em um futuro próximo, mas temporalmente indefinido, cabe relacionar sua produção espacial de acordo com a seguinte citação.

O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e seus habitantes. Os objetos não têm realidade filosófica, isto é, não nos permitem o conhecimento, se os vemos separados dos sistemas de ações. Os sistemas de ações também não se dão sem os sistemas de objetos (SANTOS, 2002, p. 63).

Portanto, é impossível pensar o parque prisional (onde se situa a narrativa) sem a introdução do uso do *smartphone* (objeto) pelos espectadores e quais as consequências (sistema de ações) produzidas por esse objeto no referido lugar. Perguntas como “o que é um *smartphone*?”, “para que serve?”, “como seu uso modifica as relações sociais no espaço?”, “quais consequências espaciais ressaltam a mudança e quais permanecem?” e “existe sobreposição de ações sobre a paisagem?” são bem respondidas por Milton Santos. Ele diz que não só as técnicas² por meio de objetos e ações redefinem o lugar, mas os lugares também redefinem as técnicas.

Os lugares(...) redefinem as técnicas. Cada objeto ou ação que se instala se insere num tecido preexistente e seu valor real é encontrado no funcionamento concreto do conjunto. Sua presença também modifica os valores preexistentes. Os respectivos ‘tempos’ das técnicas ‘industriais’ e sociais presentes se cruzam, se intrometem e se acomodam. Mais uma vez, todos os objetos e ações veem modificada sua significação absoluta e ganham uma significação relativa, provisoriamente verdadeira, diferente daquela do momento anterior e impossível em outro lugar. É dessa maneira que se constitui uma espécie de tempo do lugar, esse tempo espacial que é outro no espaço (SANTOS, 2002, p. 59).

² Cabe definir “técnica”. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais com as quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço.

Portanto, o *Smartphone* e seu uso ganham uma nova significação no parque prisional, ao mesmo tempo em que o referido lugar (uma técnica que já existe) ganha uma nova funcionalidade com a transmissão das imagens feitas pelo *smartphone*. Colocar em choque as perguntas ressaltadas sobre as funções do *smartphone* e suas ações aos alunos antes e depois da exibição de “White Bear” pode produzir uma ressignificação que reverbera na prática real dos mesmos. Eis o objetivo do uso da série “White Bear” no ensino da geografia. *Trazer uma reflexão sobre a sociedade por meio de um episódio ficcional* e, portanto, visualizar, como se fosse um espelho, a sociedade tecno-científica informacional que vivemos.

Como dito anteriormente, vamos trabalhar com as funções estilísticas de enquadramento e movimento de câmera para analisarmos a espetacularização da violência na sociedade atual. Portanto, o enquadramento se relaciona bem com a análise da paisagem em si. Adotando a definição de Paisagem de Santos (2002) de que é a história congelada, mas que participa da história viva. São suas formas que realizam no espaço as funções sociais. A paisagem é testemunha da sucessão dos meios de trabalho em um resultado histórico acumulado. São também criadas em momentos históricos diferentes que coexistem atualmente. Já os movimentos de câmera criam no telespectador a ideia de uma mudança brusca e constante dos enquadramentos, que didaticamente podem metaforizar o movimento ininterrupto das paisagens no espaço e sua sobreposição de objetos e ações.

Análise do Episódio “White Bear” da série “Black Mirror” e sua Capacidade de Desenvolver o Raciocínio Geográfico no Ensino de Geografia

Existem várias maneiras de exibir um filme/audiovisual em sala de aula. Para Teixeira (2003), é preciso avaliar qual a melhor estratégia de exibição de acordo com os objetivos didáticos a serem alcançados. Nesse

caso específico, é fazer os alunos analisarem a mise-en scène e se reconhecerem nela espaço-temporalmente. Outro fator fundamental é avaliar a restrição etária do material a ser exibido. No caso de “Black Mirror”, a série não é recomendada para menores de 16 anos, devido a exposição de violência física porte de armas e tortura.

Assim, a exibição do capítulo “White Bear” sem interrupção para alunos do segundo ou terceiro ano do Ensino Médio é o que nós recomendamos. Antes de exibir o audiovisual, algumas recomendações são necessárias para que os alunos voltem seu olhar para o movimento frenético e tremido da câmera e que reparem nos enquadramentos da mesma. Para tanto, é necessário conceituar essas funções estilísticas utilizando Bordwell (2008) e Butler (2010). Após a exibição se inicia um debate acerca dos aspectos técnicos do audiovisual e de suas possíveis relações com o tema estabelecido pela aula: a espetacularização da violência na sociedade.

No debate, uma mediação do professor é fundamental para que os alunos tenham foco nos temas propostos pelo plano de aula e o estabelecimento de um roteiro de análise poderá extrair reflexões interessantes. A análise e a mediação dos planos e dos quadros cinematográficos ilustra bem os debates. Em um determinado momento do episódio, enquanto foge de um atirador, a protagonista corre por uma rua sendo observada por pessoas que filmam tudo sem ajudá-la. Pode se discutir o plano sobre o aspecto de um show de música ou a ideia de registrar o evento ao invés de aproveitá-lo, como afirma Francisco Trento (2013). Sem dizer uma frase sequer, a cena já denota o objetivo do episódio, que é a espetacularização da violência. Fazer os alunos discutir e refletir sobre isso pode ser importante.

Em um segundo momento, quando a protagonista recebe a ajuda de duas pessoas e decide se refugiar do atirador em uma loja, podemos

perceber pessoas novamente filmando e vibrando com a situação, como se estivessem assistindo a uma caçada. Até aqui já se passaram mais de 10 minutos do episódio e não sabemos onde estamos (em relação ao espaço e tempo), quem é a mulher ou quem são as pessoas que filmam, por que não tentam ajudá-la, ou ainda, qual o motivo do atirador em persegui-la.

Mediar um debate acerca disso com os alunos, após a exibição, é importante para que eles percebam como essa narrativa foge do conceito de narrativa clássica televisiva que é calcada basicamente em diálogos muitas vezes expositivos. O roteirista Charlie Brooker e o Diretor Carl Tibbets nos dão “pistas” sobre o que realmente está acontecendo através de câmeras subjetivas. Ao mostrar um desses planos em que somos colocados de frente com duas pessoas que filmam com *smartphones*, podemos perceber o uso da metalinguagem. De acordo com Ana Lúcia Andrade (1999), a metalinguagem pode se manifestar de duas formas: Filmes/audiovisuais que se referem ao universo cinematográfico/televisivo através da temática ou quando o discurso cinematográfico/televisivo é explicitado em sua própria estrutura. Na primeira vez que assistimos o episódio, não percebemos de forma clara que o uso da câmera subjetiva neste plano e sua metalinguagem denotam que os autores estão “filmando” o telespectador, e o professor pode usar essa cena especificamente para debater a ideia de “programa televisivo” dentro do próprio programa televisivo para fomentar o debate sobre o espetáculo da violência e o efeito “espelho” adotado por Brooker e Tibbets.

Fugindo de uma narrativa clássica televisiva a todo o momento, “White Bear” chega em seu período final em que a protagonista, depois de fugir de seus algozes e com a ajuda de uma mulher, descobre que seu objetivo é destruir o sinal da torre de TV para que todas as pessoas saiam da “hipnose” e voltem ao normal.

Ao chegar à torre e se encontrar mais uma vez com o atirador mascarado, temos um plano cinematográfico tremido em que ela consegue capturar a arma de seu algoz e mira em sua direção. A construção do plano se dá de uma maneira que parece que ela olha e mira diretamente no telespectador, passando uma mensagem clara e metalinguística que nada parece ser bem o que parece.

Após disparar em “nossa direção”, percebemos que a arma solta confetes e eis então que todo o arco dramático se revela para nós. Estávamos presenciando a uma encenação teatral. Aliás, é muito interessante a cena em si em que o enquadramento do plano que mostra claramente uma plateia assistindo a tudo desde o início criando uma aparência de Aparelho Televisivo.

Assim, o episódio revela toda a trama no melhor estilo clássico televisivo. Didático e usando a própria protagonista como elo com o telespectador, ficamos sabendo que ela junto ao seu namorado, sequestrou uma criança e que seu comparsa acabou por assassiná-la. Capturada, ela foi condenada a viver em um “Parque Prisional” perpetuamente e sendo linchada moralmente por todos os visitantes, que podem filmar tudo e assistir por meio de seus *smartphones* o seu calvário. Apontando o dedo (ou melhor, a câmera) a todo o momento para o telespectador, a série possibilita duas interpretações: primeira, como entretenimento, ela fecha bem todas “as ponta soltas” do roteiro no final e preenche bem a função de programa televisivo e, segunda, que seria o subtexto e a reflexão que se pode estabelecer entre o que é visto na tela e o “mundo real”. Cabe ao professor mediar debate sobre os temas; prisão perpétua, linchamento, política prisional, sociedade do espetáculo, justiça com as próprias mãos e a banalização da violência, relacionando com as funções de estilo que evidenciam isso. Após os créditos, ainda temos a oportunidade de ver o processo de reconstituição do episódio e o cotidiano terrível que é exposta

a prisioneira. Ela é execrada publicamente ao passar pela multidão em um carro blindado ao mesmo tempo que é exibida como se pertencesse a um Zoológico.

Com a mediação do professor, os alunos devem articular uma síntese sobre como o estilo televisivo da série, ancorado nas funções de enquadramento e movimento de câmera, ajudou a criar uma narrativa reflexiva sobre a espetacularização da violência na sociedade. Além disso, o professor também deve fazê-los considerar como que o entendimento desses códigos imagéticos contribuiu para uma análise mais criteriosa em relação ao tema da aula. Vale ressaltar que nada do que foi exibido no episódio foi em vão, aleatório ou sem transmissão de um significado. Eis o objetivo dessa análise. Mostrar o potencial da análise fílmica ou do audiovisual em sala de aula.

Considerações Finais

O uso da linguagem cinematográfica/audiovisual, por meio da análise fílmica, vem produzindo uma gama de possibilidades no ensino da geografia. Acreditamos, como educadores, que podemos usar a análise fílmica para construir “Leitores de Segundo Nível” que possam avaliar uma obra fílmica ou televisiva com uma enciclopédia intertextual maior. Par tal, é necessário analisar e decupar essas obras com uma boa quantidade de ferramentas metodológicas que possam delimitar o objeto de análise de forma mais fechada possível. Charlie Brooker, ao definir “Black Mirror” como uma obra atópica no sentido de não ter expectativas positivas em relação ao uso da tecnologia pela sociedade, está explicitando claramente a sua ideologia. Para o autor e produtor da série britânica, a utopia é revolucionária (para pegarmos a definição de Mannheim), portanto, não há esperança de que o processo ocorra no futuro. Assim, Brooker expõe claramente a ideologia do outro, mas não percebe a sua também evidenciada

no produto televisivo (McLellan). Temos um paradoxo. Ao intitular sua obra de atópica, o autor, indiretamente pelo uso da metalinguagem, expõe a possibilidade de uma utopia revolucionária para os telespectadores de segundo nível.

Assim, foi possível à série britânica “Black Mirror” e à sua abordagem estilística ser analisada com o intuito de discutir e avaliar o conteúdo “espetacularização da violência na sociedade” em sala de aula. Fazer dos alunos cidadãos ativos na construção e apreensão do conhecimento pode ser muito bem aproveitado na exibição em particular desta série. O uso do audiovisual com a mediação após a exibição possibilita a avaliação dos alunos, e abre o debate sobre o tema de forma mais ampla possível. Definindo funções de enquadramento e movimentos de câmera permite verticalizar a análise e a decupagem dos planos de forma mais didática e que incentiva os alunos a fazer o mesmo em outros produtos cinematográficos e/ou televisivos.

Além disso, instiga o corpo discente a buscar novos formatos narrativos para assistir, faz com que entrem em contato com novas línguas, culturas e as analise de forma mais concisa. Ao utilizarmos das conceituações de Milton Santos para a análise espacial e de suas interseções produzidas pelos objetos e suas ações de modo indissociável, possibilitamos a transposição da produção espacial na paisagem e dos lugares que eles estão inseridos. Apesar de que em sua maioria de produtos televisivos ser de ficção, é possível criar elos, pontes ou aproximações entre esses e a realidade vivenciada da sociedade no “mundo real”. O audiovisual/filme não é neutro; é ideológico (que necessariamente não significa ser um termo pejorativo) e precisa de uma mediação teórica consistente para análise do que e de como é representada essa realidade.

A espetacularização da violência também permite a elaboração de projetos interdisciplinares ou projetos de pesquisa que podem ser

desenvolvidos pelos alunos por meio da realidade vivenciada, inclusive adotando o registro audiovisual. Alunos podem ser orientados por seus professores (geografia, artes, história e etc.) a produzir conteúdo filmando os lugares onde vivem ou entrevistando pessoas sobre a percepção da violência. Enfim, existem inúmeras possibilidades de uso do audiovisual/filme, mas o mesmo não pode ser gratuito ou sem um processo didático-processual bem elaborado.

Referências

ANDRADE, Ana Lúcia. **A Metalinguagem no cinema**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BARBOSA, Jorge Luiz. “A Arte de Representar como o Reconhecimento do Mundo. O Espaço Geográfico, o Cinema e o Imaginário Social”. In: Revista **Geographia**, Nitéroi UFF (3), 2000, p.69-88.

BAZIN, André. **O que é Cinema?** Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

BERNADET, Jean Claude. **O que é Cinema?**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BLUWOL, Dennis Z. **Uma geografia do cinema: imagens do urbano**. Dissertação de mestrado em Geografia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

BORDWELL, David. **Figuras traçadas na luz: a encenação no cinema**. Campinas: SP, 2008.

BUTLER, Jeremy; **Television Style**. New York & London: Routledge, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: C&A alfa Comunicações, 2019.

ECO, Umberto; **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989, pp. 120- 139.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

MITTEL, J. **Genre and television**. London and New York: Routledge, 2004.

MCLELLAN, David. **A ideologia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1987.

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o Cinema na Sala de Aula**. São Paulo, 2009.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

ROCHA, Simone. ALVES, Matheus. OLIVEIRA, Lívia. **A história através do Estilo Televisivo; A Revolta da Vacina na telenovela Lado a Lado**. Artigo apresentado no 1 colóquio Brasil-Argentina; 2013.

RICHTER, Denis. **A linguagem cartográfica no ensino de Geografia**. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Campinas, v. 7, n. 13, p. 277-300, jan./jun., 2017. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo>. Acesso em 20 de abr. 2020.

RICHTER, Denis e MORAES, Loçandra Borges de. **A Cartografia escolar na BNCC de Geografia do Ensino Fundamental: uma análise do pensamento espacial e do raciocínio geográfico**. In: ROSA, Cláudia do Carmo, BORBA, Odiones da Fátima, OLIVEIRA, Suzana Ribeiro Lima. (org.). Formação de professores e ensino de

Geografia: contextos e perspectivas. Goiânia: ed. C&A Alfa Comunicação, 2020. p. 141-168.

SANTOS, MILTON. **A Natureza do Espaço**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. **A escola vai ao cinema** / organizado por Inês Assunção de Castro Teixeira e José de Sousa Miguel Lopes. – 2 ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TRENTO, Francisco Beltrame; **Mídia, telas ubíquas e os múltiplos dispositivos de efetivação**. Uma Análise do seriado *Black Mirror*. Artigo apresentado na VI CONECO, 2013.

VIEIRA, Fernando Zan; HASS, Gláucia Marília. **Filmes na escola**: Possibilidades de construção de valores no Processo de Ensino-Aprendizagem. 2010.

Referências Audiovisuais

MIRROR, Black. BROOKER, Charlie. Reino Unido. 2011-2013. Exibida pelo canal Channel 4.

Sociologia e estatística: reflexões sobre os sentidos do ensino de sociologia a partir de uma experiência com discentes do IF Baiano nas eleições presidenciais de 2018

*Guilherme José Mota Silva*¹

*Daniele de Brito Trindade*²

*Fernando Roque Benevides*³

Introdução

A proposta deste capítulo é discutir os sentidos atribuídos à disciplina de sociologia no Ensino Médio diante das reformas educacionais e das normativas curriculares definidas no último século no Brasil e, mais especificamente, desde a promulgação da Reforma do Ensino Médio⁴ e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Objetivamos também apresentar de maneira prática, através de relato de experiência, as potencialidades resguardadas à sociologia mesmo diante do atual contexto que sugere a desobrigatoriedade dos saberes sociológicos como disciplina no Ensino Médio.

Propomos essa reflexão a partir de dois movimentos: inicialmente, uma reflexão teórica acerca dos sentidos que foram atribuídos à sociologia escolar, no Brasil, desde o século XIX, analisando como o perfil mais recente da disciplina esteve ora atrelado a uma ideia de formação discente

¹ Doutorando em Sociologia pelo PPGS-UFPE. Professor de Sociologia do IF Baiano, *campus* Guanambi. E-mail: guilherme.silva@ifbaiano.edu.br.

² Doutora em Estatística pela UFPE. Professor de Estatística do IF Baiano, *campus* Guanambi. E-mail: daniele.trindade@ifbaiano.edu.br

³ Discente egresso do curso Técnico em Agropecuária do IF Baiano.

⁴ Lei 13.415 de fevereiro de 2017 - Conhecida como Lei da Reforma do Ensino Médio, traz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e implementa o “Novo Ensino Médio”. Pode ser acessada em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824>. Acesso em: 13/10/20.

para o exercício da cidadania; ora à ideia de conhecimento científico necessário para interpretação do mundo social.

E posteriormente a partir do relato de experiência do projeto “Sociologia, Política e Estatística: as orientações políticas e preferência eleitoral no distrito de Ceraíma”, onde propomos uma discussão acerca das potencialidades do ensino de sociologia, sua relação com a pesquisa social e suas possibilidades frente às novas diretrizes curriculares e o “Novo Ensino Médio”.

A sociologia escolar, no Brasil, tem seu percurso histórico marcado pela intermitência. Presente em algumas escolas, desde o século XIX, a disciplina foi incluída e retirada do currículo nacional da educação básica em diferentes momentos. Sendo assim, ela esteve presente nos currículos escolares (mesmo sem ser considerada obrigatória) em alguns momentos e em outros teve seus conteúdos diluídos entre as demais disciplinas das ciências humanas.

A Sociologia foi considerada disciplina obrigatória no ensino básico brasileiro em 1925 e permaneceu com esse *status* até a Reforma Educacional Capanema, em 1942. Somente em 2008, tornou-se, novamente, componente curricular obrigatório e mais uma vez deixou de sê-lo com a Reforma do Ensino Médio de 2017.

Se considerarmos os últimos 95 anos, desde a primeira determinação de sua obrigatoriedade até os dias de hoje, constatamos que na maior parte desse período, pelo menos 69 anos, os conhecimentos sociológicos estiveram presentes no ensino básico de maneiras optativa ou inseridos de modo disperso em outras disciplinas, como, por exemplo, no período militar, com Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Cabe observar, que em um momento inicial, a sociologia escolar esteve vinculada ao pensamento conservador (OLIVEIRA, 2013), dada

inclusive à influência de pensadores como Augusto Comte e Émile Durkheim, e do pensamento educacional católico no Brasil.

Recentemente, a sociologia escolar tem assumido, no entanto, um papel mais voltado para a formação de consciência crítica e de problematização da realidade social (MOTA, 2005). Esses sentidos, entretanto, seguem em disputa e as modificações recentes nas orientações curriculares e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) dão margem para novos sentidos e diversas possibilidades ao conhecimento sociológico.

Nos parece que o maior potencial do conhecimento sociológico, na educação básica, é aquele apontado por Giddens (2012) como o de “estranhamento da realidade”. A possibilidade de desnaturalização do mundo social é talvez o sentido primordial da sociologia e, por sua vez, abre possibilidades para as atividades de ensino e pesquisa da disciplina.

Dessa forma, acreditamos que é impossível um ensino de sociologia escolar apartado da realidade social vivenciada por professores e discentes. Nesse sentido, conhecer e problematizar, a partir da relação entre ensino e pesquisa, o mundo que existe fora dos muros da escola é fundamental.

A partir disso, apresentaremos o relato de uma experiência realizada junto aos estudantes do ensino técnico integrado ao médio do Instituto Federal Baiano - campus Guanambi, no Distrito de Ceraíma, comunidade onde está localizada a escola. O projeto, que envolvia as disciplinas de Sociologia e Estatística, possibilitou não apenas o aprofundamento dos conhecimentos sociológicos sobre democracia e política, mas também o ensino sobre metodologias de pesquisa, conceitos estatísticos básicos e, sobretudo, o envolvimento dos alunos com a problematização da realidade em que estavam inseridos.

O Ensino de Sociologia na Educação Básica Brasileira: Uma História de Intermitência e Sentidos Múltiplos

A presença da Sociologia nos currículos escolares do ensino básico é marcada por idas e vindas, o que fragiliza sua legitimidade enquanto disciplina. Sem dúvidas, essa intermitência tem reflexos na formação e prática docentes, na consolidação de um currículo disciplinar adequado e, sobretudo, na compreensão da importância e finalidade dos saberes que envolvem os conhecimentos das ciências sociais para a formação pessoal e acadêmica dos discentes.

Diante de várias reformas educacionais que introduziram ou retiraram a Sociologia dos currículos escolares, podemos nos indagar sobre os diferentes sentidos atribuídos à disciplina. A mais recente, ocorrida em 2017, foi implementada no Governo do Presidente Michel Temer (2016 – 2018), e ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio. Tal Reforma teve como uma de suas principais características a flexibilização curricular, ao retirar a obrigatoriedade da Sociologia e de outras disciplinas, enquanto disciplina curricular.

A história da Sociologia escolar está fortemente marcada pelas reformas educacionais do ensino secundário brasileiro, as quais impactam de diferentes formas, ora tornando-a obrigatória, ora optativa. Trata-se de uma disciplina com obrigatoriedade intermitente e com formas de presenças variadas. A Sociologia escolar já foi predominantemente conservadora, hoje, progressista. Já esteve presente predominantemente de forma interdisciplinar, hoje, disciplinar. Já foi de acesso restrito a uma pequena parcela da sociedade, hoje, mais acessível. Já esteve limitada à análise educacional (nos cursos normais, voltados à formação de professores primários), hoje, voltando-se a todos os fenômenos sociais de interesse docente e/ou discente (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 220).

Não é nosso objetivo retomar a trajetória da Sociologia no currículo escolar brasileiro, até porque tal esforço já foi realizado por uma vasta bibliografia que pode ser revisitada a partir de autores como, por exemplo, Santos (2004), Sarandy (2007), Silva (2010), Meucci (2011), Moraes (2011), Oliveira (2013) e Bodart, Feijó (2020).

Entretanto, é necessário atentar para o fato de que a ausência ou presença da Sociologia no currículo escolar do ensino básico se dá, sobretudo, por conta das várias reformas educacionais que o país passou. Dessa forma, tal intermitência está atrelada às dinâmicas de distribuição de poder na sociedade que exercem reflexos nos interesses dos distintos governos e em suas políticas educacionais. Em diversos momentos intelectuais, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e atores organizados lutaram pela presença curricular da sociologia no Ensino Médio.

Diante disso, nos parece equivocado assumir explicações que atribuem ao possível caráter ideológico da disciplina como justificativa à sua ausência ou desobrigatoriedade nos currículos. Tais argumentos nos parecem frágeis, porque, ainda que, em alguns momentos, haja alguma correlação entre a presença ou ausência da disciplina e a existência de governos mais ou menos democráticos e conservadores, não há necessariamente uma causalidade. Essa ausência ou presença se explica de forma mais complexa.

Além disso, esse argumento atribui à Sociologia um caráter ideológico pré-definido e a vincula a um aspecto de crítica e transformação da realidade social que, por vezes, mascara as possibilidades e perspectivas teóricas conservadoras que ela possui, conforme argumenta Oliveira (2013).

Destacamos com isso o caráter contraditório presente no processo de introdução do Ensino de Sociologia, que diverge das 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, eminentemente crítica, deixando de lado o caráter conservador que a mesma pode assumir em termos teóricos (OLIVEIRA, 2013, p. 181).

Nesse sentido, nos parece mais coerente observar as intencionalidades das reformas que inseriram ou retiraram a Sociologia do currículo e os sentidos atribuídos à disciplina nessas legislações. Inicialmente incluída no currículo escolar, ainda no século XIX, e posteriormente com presença obrigatória no período entre 1925 e 1945, a sociologia escolar reivindicava uma abordagem de matriz teórica e analítica bastante conservadora – o que pode ser observado a partir das análises dos livros e manuais disponíveis na época (OLIVEIRA, 2013).

Por sua vez, uma perspectiva que vincula a Sociologia a uma identidade politicamente engajada é muito mais recente e está intimamente associada aos processos políticos que se desenvolveram ao longo das décadas de 1990 e 2000, os quais reivindicaram o retorno da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio.

A partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/1996), a presença dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia foram assegurados. Entretanto, a lei não definiu que esses conhecimentos seriam curricularizados como disciplinas escolares. Conforme o texto do artigo 36, inciso 10º da LDB:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996, Lei 9.394/96, art. 36).

O sentido atribuído à Sociologia na LDB está circunscrito dentro de uma ideia de formação para a cidadania. Cabe, entretanto, compreender que a própria noção de cidadania estava em disputa naquele contexto. Ainda no bojo das discussões da Constituição de 1988, diversos agentes sociais reivindicavam seu reconhecimento e disputavam a compreensão sobre o que era cidadania (MORAES, 2009).

O indicativo dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia, na LDB, não garantiram, contudo, a presença desses conhecimentos como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. A partir da década de 1990, se popularizaram no Brasil, as ideias vinculadas às pedagogias das competências que estavam orientadas para uma proposta de interdisciplinaridade ou “desdisciplinarização”. Essas diretrizes foram apregoadas, sobretudo, por organismos internacionais, nos contextos das políticas neoliberais, apontando modificações estruturais nos projetos educacionais de diversos países.

No Brasil, essas diretrizes de “desdisciplinarização” podem ser percebidas em diversos documentos oficiais que afetaram também a Sociologia. As resoluções do Conselho Nacional de Educação, a exemplo da nº 03 de 1998, indicava no artigo 10: “§2º que as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento *interdisciplinar* e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), aprovados no ano 2000, existia também um indicativo para abordagens interdisciplinares. Entretanto, o texto do PCNEM apresentou suas orientações de maneira disciplinar, incluindo, Sociologia e Filosofia, que não eram disciplinas obrigatórias (MORAES, 2011).

Contudo, em 2002, propostas de “desdisciplinarização” retornaram através dos conceitos de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, dessa vez nas Orientações Complementares aos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN+). Esse texto, que objetivava apresentar maiores orientações para os currículos, está pautado na Pedagogia das Competências. Nesse modelo, o currículo deve ser orientado para um processo de ensino-aprendizagem voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências dos discentes, desconsiderando os saberes específicos e as particularidades de cada disciplina.

Na segunda metade da década de 2000, a sociologia escolar alcança novas compreensões, tanto com relação à sua obrigatoriedade, como também com relação aos sentidos e finalidade da disciplina. Em 2006, a partir da elaboração das Orientações Curriculares Nacionais, o caráter disciplinar da sociologia foi enfaticamente afirmado no currículo escolar. Neste mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em parecer (Nº 38/2006), a introdução da Sociologia e Filosofia como disciplinas escolares no Ensino Médio.

Finalmente, todo esse processo culmina em 2008, com a promulgação da Lei 11.684 que, alterando o texto do artigo 36 da LDB, torna as disciplinas de Sociologia e Filosofia como obrigatórias para todas as séries do Ensino Médio.

Cabe atentar para o fato de que, na OCN (2006) e na Lei 11.684 de 2008, o sentido atribuído à Sociologia não é mais aquele restrito ao conhecimento voltado para o exercício da cidadania. A Sociologia passa a ser concebida como um conhecimento que possibilita estranhamento e desnaturalização da realidade. Conforme aponta Oliveira (2013):

Um avanço fundamental é dado com as Orientações Curriculares Nacionais – OCN não apenas pelo caráter afirmativo com relação ao ensino de Sociologia,

mas também ao sentido atribuído a ela, considerando a sua finalidade na Educação Básica correlacionada ao processo de desnaturalização e estranhamento da realidade social, explicitando como estes podem ser operacionalizados por meio da articulação entre temas, teorias e conceitos sociológicos (OLIVEIRA, 2013, p. 186).

Apresentar e compreender o sentido da Sociologia a partir dessa perspectiva significa, principalmente, reafirmar todo seu potencial científico, extrapolando aquela perspectiva restritiva de formação para a cidadania. A obrigatoriedade da disciplina, em todas as séries do ensino médio, e o sentido agora a ela atribuído representaram um avanço para a formação discente no ensino de humanidades durante a educação básica.

Entretanto, menos de uma década depois, essa obrigatoriedade foi retirada a partir da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e novos desafios estão colocados para a sociologia escolar e a educação básica brasileira como um todo.

Reforma do Ensino Médio e BNCC: Impactos e Desafios para a Sociologia

A Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, teve a origem de suas discussões ainda no primeiro governo Dilma Rousseff, quando a Comissão Especial da Câmara dos Deputados iniciou um processo de “Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino” através do projeto de Lei 6.840 de 2013. Nesse período, o projeto foi amplamente debatido em audiências públicas e, por pressão, sobretudo das entidades da sociedade civil representativas da educação, não chegou a ser colocado em votação (BODART; FEIJÓ, 2020).

Entretanto, ao analisarmos o texto da MP 746 de 2016, sancionada pelo Presidente Michel Temer, observamos que ele é bastante semelhante ao contido no Projeto de Lei que não chegou a ser votado no governo Dilma. São várias semelhanças e as principais concentram-se justamente

na proposta de ampliação da carga horária e nos itinerários formativos presentes tanto no texto da MP 746/16, como no PL 6840/13 (CORTI, 2019).

Cabe enfatizar o caráter autoritário que foi a implementação de uma reforma tão estruturante para a educação através de uma Medida Provisória, processo que alijou a sociedade civil do debate (CORTI, 2019; FERRETTI, 2018; FERREIRA, SANTANA, 2018). Por outro lado, cabe também atentar para o apoio dado pelos grupos representantes da educação privada a essa proposta e de como esse apoio está associado às ideias de um projeto educacional de desdisciplinarização que tem suas origens nas reformas neoliberais do final dos anos 1990 (BODART; FEIJÓ, 2020).

Os principais argumentos apresentados como motivadores para a realização de uma reforma tão ampla diziam respeito às baixas notas dos estudantes brasileiros nos sistemas de avaliação da educação e aos altos índices de evasão do ensino médio quando comparado às outras etapas do ensino. A reforma serviria, portanto, para tornar o Ensino Médio mais atrativo aos jovens, reduzindo a evasão escolar e melhorando o desempenho dos estudantes nos sistemas de avaliações.

O discurso a respeito da baixa performance de alunos em sistemas de avaliação de larga escala é recorrentemente utilizado para justificar a necessidade de reformas educacionais. Trata-se de uma tendência global, fortalecida com a criação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2000, ao qual o Brasil aderiu desde sua primeira edição (CORTI, 2019, p.5).

Diante da constatação do problema – notas baixas nos sistemas de avaliação internacional e grande evasão – a Reforma do Ensino Médio do governo Temer optou por solucioná-lo apenas parcialmente, limitando-se a uma proposta de flexibilização do currículo e a expansão das escolas em

tempo integral, com a perspectiva de tornar o ensino médio mais “atraente”. Ampliar a permanência do discente na escola e tirar a obrigatoriedade de algumas disciplinas foi a solução apresentada para o problema diagnosticado.

O projeto do novo ensino médio, portanto, se absteve de tocar em questões estruturais para educação como, por exemplo: melhores condições de trabalho para os professores, redução do número de discentes nas salas de aula, transformação nas instalações das escolas possibilitando acesso a quadra poliesportiva, biblioteca e laboratórios.

Além disso, a flexibilização do currículo foi colocada de maneira extremamente problemática com a adoção de itinerários formativos e a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa nos três anos do ensino médio.

Diante disso, em menos de uma década de vigência, a Lei 11.684 que tornava obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia nos três anos do ensino médio perdeu sua validade e essas disciplinas deixaram de ter o caráter de obrigatório. No texto inicial da Reforma, os conhecimentos vinculados à Sociologia e à Filosofia sequer eram mencionados. Esses saberes foram introduzidos no texto da lei somente após grande mobilização.

Após a manifestação pública de diversas entidades e instituições ligadas à Educação, à Filosofia e às Ciências Sociais a Lei 11.3415/17 incorporou a presença de “saberes e práticas” de Filosofia e Sociologia (além de Educação Física e Artes) como forma de demonstrar que tais conhecimentos ainda poderiam estar presentes no Ensino Médio, porém, não garantindo a presença dessas disciplinas (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 225).

O processo de desdisciplinarização do Ensino Médio também ficou explícito com a aprovação definitiva, em 2019, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que apenas Português e Matemática aparecem

como disciplinas e todas as demais estão dissolvidas em áreas autônomas de conhecimento.

A BNCC, além de não apresentar nominalmente os componentes curriculares, está organizada a partir da ideia de competências e habilidades em cada uma das grandes áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). Essa forma de organização do documento, que não discrimina o currículo, as habilidades e competências a partir de cada uma das disciplinas, desconsidera as particularidades, especificidades e relevância dos saberes.

Entretanto, ainda que a Reforma tenha flexibilizado o currículo e que a BNCC não defina as competências de maneira disciplinar, isso não significa que as disciplinas estão excluídas dos currículos do Ensino Médio. Após a promulgação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, cabe às redes de ensino e instituições escolares adequarem seus currículos respeitando a legislação e as orientações, mas sem desconsiderar suas particularidades.

Apesar disso, podemos observar que reorganizações curriculares nos estados (temos contato com pesquisadores que acompanham o processo em São Paulo, Bahia, Minas Gerais, Alagoas, Ceará, dentre outros) já acenam para a manutenção - ainda que mínima - da Sociologia nos currículos; em alguns casos a carga-horária sendo mantida, em outros reduzida ou ampliada. A questão agora é pensar a carga horária da disciplina e como ela pode auxiliar para promover as competências exigidas pela BNCC, inclusive para os Itinerários Formativos (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 226).

Diante disso, cabe aos docentes, trabalhadores da educação e a comunidade escolar buscar implementar as orientações contidas na nova proposta curricular de forma a reduzir os possíveis danos e buscar as possibilidades dentro dos caminhos que estão colocados.

Nesse sentido, quando observamos as competências atribuídas pela BNCC às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio (Figura 1), evidenciamos a centralidade que a Sociologia pode assumir em um currículo escolar.

Figura 01 - Competências específicas das Ciências Humanas na BNCC

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, 2019

Nas orientações da BNCC, essas 6 competências se desdobram em 31 outras habilidades. Analisando apenas as competências atribuídas às Ciências Humanas, podemos perceber o quanto os conhecimentos sociológicos são fundamentais para que elas sejam alcançadas. Cada uma delas pode ser facilmente relacionada às teorias e conhecimentos das ciências sociais como um todo, e da sociologia mais especificamente.

Inclusive boa parte dos currículos já tradicionalmente trabalhados pelas escolas e secretarias de educação atendem a essas competências.

Todos esses itens apontam para competências que exigem um posicionamento crítico frente aos processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais e ao debate na esfera pública. Os conhecimentos sociológicos nos parecem fundamentais para esse processo. Entretanto, frente ao risco da desdisciplinarização surge a necessidade de reafirmar alguns sentidos que a disciplina deve assumir e as potencialidades que ela oferece dentro desse novo currículo.

O cumprimento das seis competências e das trinta e uma habilidades específicas para as Ciências Humanas, bem como das dez competências gerais da Educação Básica apresentadas no texto da BNCC, remetem ao papel que pode ser cumprido pela Sociologia na formação discente, quer seja assumindo o sentido de uma disciplina que possibilita o estranhamento e a desnaturalização dos fenômenos sociais, ou ainda o de um conjunto de conhecimentos que contribuam para o exercício da cidadania.

A Presença de Conteúdos sobre Política como Componente Curricular da Sociologia no Ensino Médio

A sociologia esteve, portanto, em meio a uma disputa de seus sentidos enquanto disciplina ou componente curricular no Ensino Médio. Em alguns momentos sendo atribuído um sentido restritivo de conhecimento destinado ao exercício da cidadania, em outros apresentando um caráter mais científico que capacita os discentes a interpretarem de maneira crítica o mundo social. Em meio a essas disputas de sentidos é interessante perceber que alguns temas são recorrentes nas normatizações curriculares e nos currículos escolares de forma geral, como por exemplo, temas relacionados à política, poder e democracia.

Os diversos esforços em padronizar e normatizar os parâmetros curriculares da educação básica de acordo com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a partir dos anos 2000, traduziram-se em documentos oficiais como: os Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) elaborados nos anos 2000, as Orientações Complementares aos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN+) publicadas em 2002, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) publicadas em 2006, e mais recentemente, em 2018, na publicação da Base Nacional Comum Curricular – etapa Ensino Médio (BNCC-EM).

Os conhecimentos que envolvem as temáticas sobre política, poder, democracia são recorrentes em todos esses documentos oficiais. Por exemplo, nos Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), a discussão sobre política aparece com relevante importância como um dos objetivos da disciplina de sociologia.

[...] Outro objetivo é ampliar a concepção de política, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as relações de poder, que estruturam o contexto social brasileiro atual. Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação (PCNEM, 2000, p.41).

Já na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) as temáticas relativas à política aparecem como competências de toda a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O texto apresenta, assim, objetivos mais dispersos e, por vezes, pouco objetivos quanto às competências que envolvem o ensino dessas temáticas.

As categorias Política e Trabalho também ocupam posição de centralidade nas Ciências Humanas. A vida em sociedade pressupõe ações individuais e coletivas que são mediadas pela política [...] A política é entendida enquanto ação e inserção do indivíduo na pólis, na sociedade e no mundo, incluindo o viver coletivo e a cidadania. As discussões em torno do bem comum e do público, dos regimes políticos e das formas de organização em sociedade, as lógicas de poder estabelecidas em diferentes grupos, a micropolítica, as teorias em torno do Estado e suas estratégias de legitimação e a tecnologia interferindo nas formas de organização da sociedade são alguns dos temas que estimulam a produção de saberes nessa área (BNCC-EM, 2019, p. 567).

Dessa forma, ainda que com proposições distintas é interessante perceber que tanto do ponto de vista de um conhecimento voltado para o exercício da cidadania, como de um saber científico que se propõe a desnaturalizar o mundo social, as temáticas relacionadas ao exercício do poder são centrais para a formação discente. Talvez por isso elas estejam presentes em todas as normatizações curriculares nacionais desde os anos 2000 e em diversos currículos estaduais (Souza, 2017).

Quadro 1 - Presença de temas relacionados à Política nas orientações curriculares

| Documento Oficial | Conteúdos Presentes |
|-------------------|---|
| PCNEM | Estado Poder Política |
| PCN + | Estado Democracia Poder |
| OCEM | Poder Dominação |
| BNCC | Processos Políticos Exercício do Poder |

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Souza (2017)

A presença nas distintas normatizações curriculares oficiais nos parece evidenciar o consenso sobre a importância destes conteúdos na

formação educacional básica, quer seja para o exercício da cidadania ou para a problematização do mundo social. Entretanto, o que não está consensuado, e se faz necessário aprofundar o debate público é a forma como esses e os demais saberes serão ministrados pelos professores e acessados pelos discentes.

A discussão em torno do processo de “desdisciplinarização” e transformação dos componentes curriculares em “saberes e competências” ainda está em aberto, vide todas as manifestações contrárias à Reforma do Ensino Médio e à BNCC-EM.

Esse contexto se coloca como um desafio à prática docente, que cada vez mais demanda o exercício de novas metodologias e busca pela redução das fronteiras disciplinares, mas que também exige a demarcação das particularidades dos saberes de cada disciplina como forma de evitar que estas sejam diluídas em grandes áreas de conhecimento com orientações curriculares genéricas e pouco objetivas.

Sociologia na Prática: Relato de Experiência do Projeto “Sociologia, Política e Estatística: As Orientações Políticas e Preferência Eleitoral no Distrito de Cerâmica”

O texto da Reforma do Ensino Médio, bem como as orientações da BNCC apontam para o caminho de uma organização interdisciplinar dos componentes curriculares, afirmando ainda a necessidade de adoção de estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas para o processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva não nos parece equivocada, entretanto acreditamos que ela pode ser realizada a partir dos próprios componentes curriculares, conforme apresentaremos.

O relato da experiência a seguir articula as possibilidades de ensino de uma maneira interdisciplinar e de forma a estimular a relação entre ensino e pesquisa como metodologia de aprendizagem.

Observamos que esta experiência se relaciona com competências apontadas na BNCC e, mais especificamente, com, pelo menos, duas habilidades sugeridas. Uma vinculada ao componente de Matemática e suas tecnologias:

(EM13MAT311) Resolver e elaborar problemas que envolvem o cálculo da probabilidade de eventos aleatórios, identificando e descrevendo o espaço amostral e realizando contagem das possibilidades (BNCC, 2019, p. 529).

E outra vinculada às habilidades de Ciências Humanas e Sociais aplicadas:

(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas (BNCC, 2019, p. 565).

As possibilidades são inúmeras e exigem, além de criatividade, uma estrutura institucional adequada para viabilizar a interdisciplinaridade e outros processos de ensino aprendizagem.

A experiência aqui relatada aconteceu ao longo das eleições presidenciais de 2018 e teve como contexto todo o debate político e polarização que envolveu esse pleito. A comunidade escolar, como parte da sociedade, vivenciou também as tensões e os debates que estavam colocados na esfera pública, e a disciplina de sociologia foi oportuna para aprofundar debates que estavam colocados nas discussões reais e virtuais.

A eleição presidencial de 2018 pôs fim à polarização entre o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social da Democracia Brasileira (PSDB) que estruturou a disputa presidencial no Brasil por duas décadas. A conjuntura de crise econômica, ampliação do desemprego e da desigualdade social e de um intenso debate acerca do combate à corrupção e

descrédito com as instituições políticas e os políticos, possibilitou a emergência de um movimento de extrema-direita expresso na candidatura de Jair Bolsonaro, na época filiado ao Partido Social Liberal (PSL).

Diante desse contexto, o sufrágio de 2018 foi, sem dúvida, o mais radicalizado desde o processo de redemocratização do Brasil. Essa foi também a primeira eleição em que as mídias sociais virtuais ganharam centralidade e o debate público transferiu-se, em parte, dos meios de comunicação tradicionais e das campanhas de rua para o ambiente virtual. Nesse contexto, debates sobre questões morais e de costumes como orientação sexual, aborto, porte e posse de arma e outras mais associadas ao papel do Estado brasileiro ganharam centralidade.

Além disso, com a emergência de uma candidatura de extrema direita, os posicionamentos dentro do espectro político foram também realocados. A candidatura de Jair Bolsonaro modificou as posições historicamente ocupadas pelos partidos de direita e centro-direita, no Brasil, bem como promoveu a radicalização de alguns posicionamentos e pautas vinculadas tradicionalmente à esquerda. Dessa forma, o debate sobre posicionamentos no espectro político, direita x esquerda, progressismo, liberalismo e conservadorismo também ganhou fôlego no período.

Frente a esse cenário, e corroborando com as indicações programáticas do plano de curso de sociologia para o segundo ano do ensino médio do Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi, iniciamos o projeto “Sociologia, Política e Estatística: as orientações políticas e preferência eleitoral no distrito de Ceraíma”.

A proposta foi desenvolvida entre docentes das áreas de Sociologia e Estatística do campus e envolveu as quatro turmas de segundo ano dos cursos técnicos integrados de Agropecuária, Agroindústria e Informática para Internet, com a participação, ao todo, de 147 discentes.

O projeto foi realizado a partir de cinco etapas, que serão detalhadas a seguir: a) Abordagem teórica sobre sociologia e instituições políticas; b) Instruções acerca das metodologias de pesquisa social e construção dos instrumentos; c) Aplicação de questionários e tabulação dos dados; d) Análise dos dados; e) Construção dos relatórios e avaliação.

A atividade foi desenvolvida na comunidade de Ceraíma, distrito da cidade de Guanambi, onde está localizado o campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Ceraíma é uma comunidade de 3.576⁵ habitantes e tem sua economia majoritariamente vinculada às atividades agrícolas, sobretudo à hortifruticultura irrigada.

Abordagem Teórica sobre Sociologia e Instituições Políticas

O plano de curso de sociologia para as turmas de 2º ano dos cursos de ensino técnico integrado ao nível médio contemplava, como conteúdos programáticos para a segunda unidade letiva, os temas: “Estado, Política e Instituições Políticas” e “Democracia, Cidadania e formas de Governo”. Diante disso, o projeto foi iniciado com aulas expositivas a partir de tais conteúdos.

Inicialmente, foram tratados os conteúdos vinculados aos conceitos de poder e dominação, e seus desdobramentos para o conceito de política (WEBER, 2010). Em seguida, houve uma introdução ao conceito de Estado (BOMENY; MEDEIROS, 2016), divisão de poderes e Formas e Sistemas de Governo (BOBBIO, 1998). Após essa etapa inicial, os discentes realizaram uma atividade avaliativa.

Em um segundo momento, foram discutidos os conceitos de democracia e participação política (TOMAZI, 2010), o funcionamento do sistema eleitoral brasileiro (AVELAR; CINTRA, 2015) e as ideias sobre esquerda e

⁵ Estimativas do IBGE para o ano de 2018. Neste mesmo ano, a população estimada pelo IBGE para a cidade de Guanambi foi de 84.014 habitantes.

direita (BOBBIO, 2001). Essa etapa foi realizada com maior participação discente e menor tempo de exposição docente. Os estudantes foram convidados a participar de rodas de conversas sobre cada um dos conteúdos, bem como a realizar dinâmicas que possibilitaram compreender as noções do que significa ser de esquerda ou de direita no espectro político.

Instruções acerca das Metodologias de Pesquisa Social e Construção dos Instrumentos

A segunda etapa do projeto foi realizada entre os dias 08 e 23 de outubro de 2018, período correspondente ao primeiro e ao segundo turnos das eleições presidenciais. Nesse segundo momento do projeto, os discentes tiveram uma breve introdução sobre métodos e técnicas de pesquisa, além da apresentação de conceitos introdutórios de estatística. Essa etapa funcionou como um planejamento para a etapa posterior, em que os discentes aplicariam questionários junto aos moradores do núcleo do distrito de Ceraíma.

Nesse momento, foi possível discutir questões relacionadas às metodologias qualitativas e quantitativas de pesquisa, à ideia de objetividade do conhecimento científico e fazer uma aproximação de alguns conceitos estatísticos, como, por exemplo, população, amostra aleatória simples, amostra estratificada e viés.

Foi também nessa etapa que docentes e discentes construíram o instrumento de pesquisa. O questionário possuía 11 questões e estava dividido, basicamente, em três tópicos: 1 – um inicial sobre o perfil do entrevistado – sexo, idade, se eleitor do distrito ou não; 2 – um segundo tópico que contemplava informações sobre intenção de voto para o segundo turno, filiação partidária e posição política do entrevistado; 3 – e um terceiro com questões relacionadas a gastos públicos, impostos e

pautas de costumes como casamento homoafetivo, porte de arma, descriminalização de drogas e do aborto.

Aplicação dos Questionários e Tabulação dos Dados

A terceira etapa foi realizada no dia 23 de outubro, apenas três dias antes do segundo turno das eleições. Para esta etapa, os discentes foram divididos em equipes de quatro pessoas, cada uma ficando responsável por aplicar 8 questionários. Também foram distribuídas as ruas e quadras que cada equipe deveria aplicar os questionários, evitando, assim, duplicidade de respostas.

Os discentes foram mais uma vez orientados quanto à necessidade de manter objetividade e seriedade na aplicação dos questionários, evitando manifestar opinião sobre as respostas apresentadas, reduzindo, assim, as possibilidades de interferências externas nos resultados da pesquisa. As turmas foram levadas ao núcleo do distrito de Ceraíma, que fica a 4 quilômetros do campus do IF Baiano, e procederam à aplicação dos questionários. Ao todo foram aplicados 282 questionários.

Após a aplicação, houve um momento de avaliação da atividade onde os discentes puderam manifestar suas impressões sobre a pesquisa. Neste momento, ressaltou-se a disponibilidade e interesse dos moradores em colaborar com as entrevistas, bem como foram observadas algumas fragilidades do questionário no tocante à elaboração das questões.

Já nesse primeiro momento, posterior à aplicação do questionário, e mesmo sem a realização de uma análise preliminar dos dados, os discentes apontaram contrastes entre os conteúdos aprendidos em sala de aula e as respostas que foram colhidas. Esses se referiam sobretudo ao posicionamento político e à declaração de intenção de voto informada pelos entrevistados; por exemplo, alguns respondentes afirmavam ser de esquerda e votar em Bolsonaro, ou o oposto. Evidenciando, em um primeiro

momento, para os discentes, as dificuldades de compreensão desses conceitos para o senso comum.

Por fim, os questionários foram reunidos e novamente distribuídos entre os discentes de classe para que pudessem realizar a tabulação dos dados através do software Excel. Dos 282 questionários aplicados, 4 foram previamente descartados diante de inconsistências nas respostas. Foram tabulados, portanto, 278 questionários.

Análise dos Dados

Nesta etapa, os discentes tiveram uma aula introdutória de análise de dados a partir do software R em que puderam acessar conhecimentos básicos do software, além de como utilizar a interface RStudio, realizar análises estatísticas simples e criar gráficos. A partir disso, foi possível correlacionar variáveis tabuladas e fazer algumas considerações.

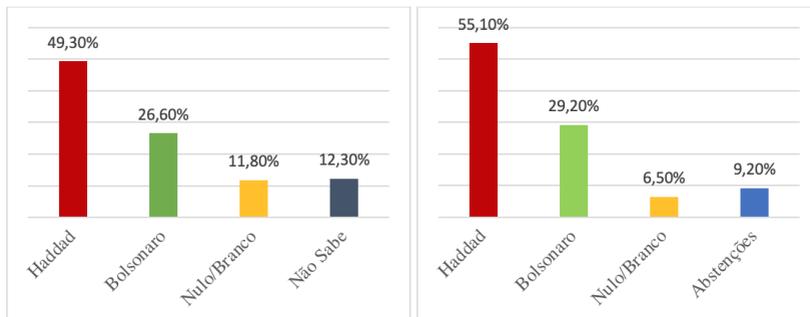
Um dos resultados mais interessantes da análise se deu justamente com a intenção de voto dos moradores do distrito. Como o Tribunal Superior Eleitoral divulga os resultados das eleições em cada uma das seções foi possível averiguar que os resultados obtidos na pesquisa corresponderam, dentro da margem de erro, aos votos computados nas urnas.

Dos 278 questionários aplicados, apenas 203 (73,66%) afirmaram ter domicílio eleitoral nas seções localizadas no distrito de Ceraíma. Considerando esses dados e o número de eleitores das seções 102, 103, 163, 222 da 64^o Zona Eleitoral do TRE BA, pudemos construir um intervalo de confiança de 95% para inferir a proporção dos votos.

Diante disso, a pesquisa realizada pelos discentes apontou que, considerando o total de entrevistados que possuíam domicílio eleitoral em Ceraíma (203), observou-se que 100 (49,3%) votariam em Haddad no 2^o turno, 54 (26,6%) em Bolsonaro, 24 afirmaram votar branco ou nulo (11,8%) e 25 (12,3%) afirmaram não saber ou não quiseram responder. Já

o resultado das urnas nas seções apontou os seguintes números: 117 (9,2%) abstenções, 82 (6,5%) votos brancos ou nulos, 370 (29,2%) votos para Jair Bolsonaro e 699 (55,1%) votos para Fernando Haddad.

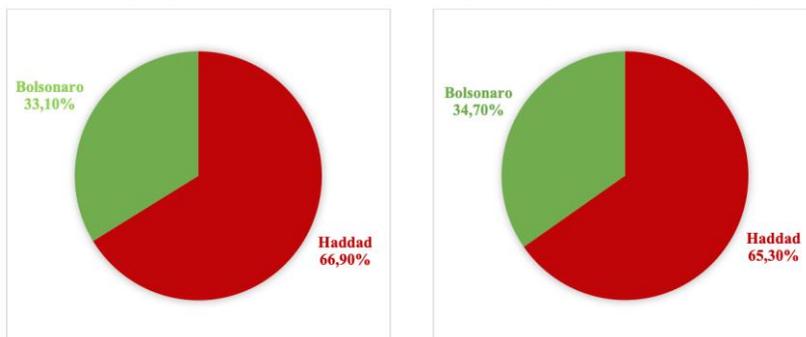
Gráficos 01 e 02 - Percentual de votação obtidos na pesquisa (01) e nas urnas de Ceraíma (02)



Fonte: Questionário aplicado na pesquisa, 2018 / Boletins de Urna, Eleições Presidenciais 2018 (TSE).

Contudo, considerando apenas os votos válidos, ou seja, excluindo do cálculo os que afirmaram votar nulo ou não souberam responder, na pesquisa realizada pelos estudantes, alcançamos o número de 154 eleitores. Destes, 100 (64,9%) afirmaram votar em Fernando Haddad e 54 (33,1%) em Jair Bolsonaro. Por sua vez, considerando o resultado da eleição em Ceraíma, houve 1.069 votos válidos, destes 65,3% foram para Fernando Haddad e 34,7% para Jair Bolsonaro.

Gráficos 03 e 04 - Percentual de votos válidos obtidos na pesquisa (03) e nas urnas de Ceraíma (04)



Fonte: Questionário aplicado na pesquisa, 2018 / Boletins de Urna, Eleições Presidenciais 2018 (TSE).

Além do resultado da pesquisa ter sido bem próximo ao da realidade computada nas urnas, também foi possível correlacionar a intenção de voto com o perfil do eleitor em Ceraíma. Na tabela 01, apresentamos esses dados relacionando a intenção de voto ao sexo, posicionamento político e filiação partidária.

Tabela 01 – Perfil dos eleitores de Ceraíma

| Votos válidos no 2º turno | Pesquisa realizada em Ceraíma – BA. | | | | | | | | Votos reais (%) | |
|---------------------------|-------------------------------------|-----------|-------------------------|----------|----------|-------------------------|------------|--------------------------------|-----------------|-------------------------------|
| | Sexo (%) | | Orientação política (%) | | | Filiação partidária (%) | | Proporção de votos válidos (%) | | IC com 95% para proporção (%) |
| | Feminino | Masculino | Direita | Esquerda | Não sabe | Filado | Não filado | | | |
| Bolsonaro | 11,04 | 24,02 | 14,29 | 1,95 | 18,83 | 1,95 | 33,12 | 35,06 | [27,53; 42,60] | 34,6 |
| Haddad | 32,47 | 32,47 | 15,58 | 18,83 | 30,52 | 5,19 | 59,74 | 64,94 | [57,40; 72,47] | 65,3 |
| Total | 43,51 | 56,49 | 29,88 | 20,78 | 49,35 | 7,14 | 92,86 | 100,00 | | |

Fontes: Questionário aplicado na pesquisa, 2018. Pesquisa eleitoral, 2018.

Observamos, a partir dos dados do questionário, que, dentre os eleitores de Jair Bolsonaro, a maioria era homens. Constatamos também que a maior parte dos entrevistados não sabia definir sua posição com relação a uma orientação política de esquerda ou direita, e que a grande maioria não possuía filiação partidária.

Além disso, pudemos também relacionar a intenção de voto a algumas pautas de costumes que foram objeto de grande debate ao longo do período eleitoral e continuam em pauta na sociedade brasileira. Esses dados foram bastante evidentes na relação entre o eleitorado de Jair Bolsonaro e os posicionamentos mais conservadores. Entretanto, por outro lado, não evidenciaram necessariamente uma posição mais progressista dos eleitores de Haddad.

Tabela 02 – Opinião dos eleitores de Ceraíma sobre porte de armas, casamento homoafetivo e descriminalização do aborto

| Voto 2º turno | Opinião sobre porte de armas | | | Opinião sobre casamento homoafetivo | | | Opinião sobre a descriminalização do aborto | | | Total |
|---------------|------------------------------|-------------|------------|-------------------------------------|-------------|-------------|---|------------|------------|------------|
| | Contra | Favorável | Não sabe | Contra | Favorável | Não sabe | Contra | Favorável | Não sabe | |
| Bolsonaro | 26 (36.11%) | 37 (51.38%) | 9(12.51%) | 46 (63.89%) | 5 (6.94%) | 21 (29.17%) | 62 (86.11%) | 6 (8.33%) | 4 (5.56%) | 72 (100%) |
| Haddad | 112(84.21%) | 11 (8.27%) | 10(7.52%) | 53 (39.85%) | 41 (30.83%) | 39 (29.32%) | 101(75.94%) | 12(9.02%) | 20(15.04%) | 133 (100%) |
| Branco | 25 (64.10%) | 7 (17.95%) | 7(17.95%) | 21 (53.85%) | 7 (17.95%) | 11 (28.20%) | 28 (71.80%) | 6 (15.38%) | 5 (12.82%) | 39 (100%) |
| Não sabe | 22 (64.71%) | 3 (8.82%) | 9(26.47%) | 15 (44.12%) | 4 (11.76%) | 15 (44.12%) | 26(76.47%) | 2(5.88%) | 6(17.65%) | 34 (100%) |
| Total | 185(66.55%) | 58 (20.86%) | 35(12.59%) | 135(48.56%) | 57(20.50%) | 86(30.94%) | 217(78.06%) | 26(9.35%) | 35(12.59%) | 278 (100%) |

Fonte: Questionários aplicados na pesquisa, 2018.

Podemos observar que a maior parte dos eleitores de Bolsonaro eram, na época, favorável ao porte de arma e contrários ao casamento homoafetivo e à descriminalização do aborto. Já quando consideramos os eleitores de Fernando Haddad, podemos perceber que, ainda que a grande maioria fosse contra a liberação do porte de armas, temas como descriminalização do aborto e casamento homoafetivo não eram consensuais.

Esses dados proporcionaram, aos discentes, o levantamento de algumas questões e hipóteses, como, por exemplo, a possibilidade de que a motivação para votar em Haddad entre os eleitores do distrito não estivesse relacionada às pautas de costumes, ou, por outro lado, o fato de Ceraíma ser uma comunidade rural tenderia a demonstrar posicionamentos mais conservadores. Entretanto, tais hipóteses necessitariam de outra investigação para sua confirmação.

Construção dos Relatórios e Avaliação

Após a tabulação e análise dos dados, os estudantes elaboraram, como atividade avaliativa final, relatórios de pesquisa. A exigência era de que os relatórios relacionassem os conteúdos debatidos na primeira etapa do projeto com os dados obtidos na pesquisa em Ceraíma.

De maneira geral, os resultados obtidos com os relatórios foram bastante positivos e demonstraram propriedade, por parte dos discentes, de conceitos como os de política, poder e democracia. Demonstraram

também conhecimento quanto ao sistema eleitoral brasileiro e as particularidades das eleições majoritárias e proporcionais. E, finalmente, demonstraram um interesse profundo quanto às questões de orientação política e o debate entre direita e esquerda.

Por fim, houve ainda um momento de avaliação em que os discentes puderam colocar suas impressões quanto à disciplina ao longo do semestre letivo e às metodologias de ensino adotadas.

Considerações Finais

A intermitência da sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio ressalta as dificuldades em compreender os sentidos que a disciplina adota e quais competências a ela estão atreladas. Após 2008, quando foi finalmente reconhecida como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio, esses sentidos e competências passaram a ser melhor definidos, sobretudo a partir da expansão dos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas das Ciências Sociais, da pesquisa acadêmica voltada à sociologia escolar e do surgimento de organizações acadêmicas voltadas ao ensino de sociologia como, por exemplo, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS), fundada em 2012.

Nesse contexto que se aprofunda a compreensão da Sociologia enquanto conhecimento científico e extrapola-se uma concepção inicial restritiva que caracteriza a disciplina apenas como possibilitadora de conhecimentos necessários ao exercício da vida cidadã. Entretanto, mais uma vez a disciplina sofre os impactos de reformas educacionais promovidas sem diálogos com a sociedade e com a Reforma do Ensino Médio de 2017 deixa de ser novamente componente curricular obrigatório e tem seus saberes diluídos em grandes áreas do conhecimento.

O desafio apresentado neste capítulo é o de informar que, mesmo diante das orientações políticas educacionais, das normatizações de

currículos e de todas as limitações de estrutura do sistema educacional a prática docente, é fundamental para definição dos sentidos e competências associados a um determinado saber.

A experiência relatada busca demonstrar como existem possibilidades inúmeras dentro da prática docente para implementação daquilo que está posto pela BNCC-EM e de como esse exercício pode ser feito de maneira interdisciplinar, mas sem perder de perspectiva as especificidades de cada campo do conhecimento.

Referências

- AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio. **Sistema Político Brasileiro**: Uma introdução. 3ª Ed. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
- BOBBIO, Norberto. **A Teoria das Formas de Governo**. 10.ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOBBIO, Norberto. **Direita e esquerda**: razões e significados de uma distinção política. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. Revista **Espaço do Currículo**. João Pessoa, v.13, n.2, p. 219-234, 2020.
- BOMENY, Helena; MEDEIROS. Bianca Freire. **Tempos modernos, tempos de sociologia**. Rio de Janeiro, 3ª Ed. do Brasil, 2016.
- CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, p.1-20, 2019.
- FERREIRA, Wallace Ferreira; SANTANA, Diego Cavalcanti de. A Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Sociologia. Revista **Perspectiva Sociológica**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 41-53. 2018.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Ago., 2018.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6a ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

MEUCCI, S. **Institucionalização da Sociologia no Brasil**: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 2011.

MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 359 – 382, 2011.

MORAES, L. F. N. **Da Sociologia cidadã à cidadania sociológica: as tensões e disputas na construção dos significados e do ensino de sociologia**, 2009. 240f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOTA, K. C. C. S. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n 29, p. 88-107, 2005.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

SANTOS, M. B. A Sociologia no contexto das reformas do ensino médio. In.: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

SARANDY, F. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950: ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Revista Mediações**, v. 12, n. 1, p.67-94, 2007.

SOUZA, Agnes Cruz de. **A Sociologia escolar: imbricações e recontextualizações curriculares para a disciplina**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus de Araraquara, 2017.

SILVA, I. L. F. O ensino das ciências sociais/ Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.

In.: MORAES, A. C. (Org.). **Coleção explorando o ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010. P. 23-31.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

WEBER, Max. **Ensaio de Sociologia**. 5ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

Saraula: música e ensino na trifronteira

*Mateus Romanini*¹

Introdução

A música e os sons são parte importante na formação das pessoas. Nesse sentido a música pode servir como um poderoso instrumento tanto para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, quanto para criar um ambiente saudável de convívio e compartilhamento de experiências, ideias e conhecimentos.

Buscamos através do projeto apresentado neste breve artigo, construir um ambiente no qual os estudantes compartilhem seus saberes, desenvolvam e aperfeiçoem suas competências e habilidades, consigam trabalhar em grupo, desenvolvam e pratiquem o respeito e a tolerância frente aos diferentes gostos e ideias. Para alcançar esses objetivos, inicialmente desenvolvemos dois grupos de trabalho distintos e inter-relacionados: o primeiro sendo formado por estudantes interessados em aprender a tocar violão; o segundo constituído por estudantes que já possuem familiaridade com algum instrumento e que formaram um grupo para apresentar em eventos.

O objetivo geral do projeto foi o de estimular a participação dos estudantes em atividades de ensino através de ações como eventos visando a revisão de conteúdos para as provas do ENEM, desenvolvimento de paródias, bem como participação em eventos culturais e acadêmicos locais. Além disso, prezou-se pela manutenção dos discentes na escola e o

¹Professor do Instituto Federal do Paraná e Doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Epistemologia e suas Linguagens. Email: mateus.romanini@ifpr.edu.br

fomento do estudo e da prática de atividades musicais no IFPR campus avançado Barracão.

Para demonstrar como ocorreram as atividades do projeto Saraula, primeiramente iremos abordar sobre o porquê de termos escolhido a música como um elemento integrador. Em seguida passaremos a tratar do papel da música na escola. A terceira parte do trabalho abordará sobre como o projeto foi adequado às políticas públicas e aos documentos institucionais. Na quinta parte faremos breve apresentação sobre como o projeto foi realizado, bem como apresentaremos alguns resultados que foram obtidos. Por fim, teceremos algumas considerações tanto sobre a realização do projeto, quanto sobre o papel que a música pode exercer nas instituições escolares.

Por que a Música como Elemento Integrador das Atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão?

A música em suas diferentes roupagens e estilos é capaz de expressar uma série de sensações, sentimentos e pensamentos que muitas vezes não conseguimos acessar ou externalizar de outra forma. Ela está presente em todas as culturas, nas mais diversas manifestações culturais e faz parte do cotidiano de praticamente todas as pessoas, pois mesmo pessoas surdas podem apreciar música através da vibração (SACKS. 1998, p.21).

Os sons permeiam o meio no qual estamos inseridos e mesmo antes do nosso nascimento influenciam nossa formação (BRITO. 2003, p. 35). Nosso desenvolvimento físico e intelectual se dá por uma série de estímulos provindos do meio no qual estamos inseridos, bem como das respostas que provemos a esses estímulos. Podemos constatar que em nosso cotidiano a música e os sons (ou a vibração para as pessoas surdas) são elementos constantes que fazem parte do meio no qual estamos inseridos. Deste modo, podemos dizer que a música e os sons são um importante

aspecto da nossa formação integral enquanto seres humanos, pois fazem parte do meio no qual nós nos formamos e, por isso, podem nos estimular a produzir algum conhecimento sobre esse meio. Podemos considerar que este conhecimento seria uma espécie de resposta que produzimos para esses estímulos e que, portanto, podem ser utilizados para potencializar o aprendizado de conteúdos e ideias que são trabalhadas no que chamamos de ensino formal, no qual ocorre a relação de ensino-aprendizagem que é desenvolvida nas diversas disciplinas que são estudadas no âmbito escolar.

Muitas vezes, ao ouvirmos uma determinada música ou alguns simples acordes ou sons, evocamos memórias que outrora não nos pareceria possível resgatar, possibilitando a conexão entre os sons que ouvimos no presente e a rememoração de eventos mais ou menos marcantes que ocorreram em nossas vidas. Talvez ainda mais importante seja a constatação de que a música parece ter um papel bastante central na manutenção de memórias compartilhadas, isto é, da memória coletiva:

Seguindo paradigmas desenvolvidos nas ciências sociais, principalmente, esta literatura apresenta a memória não como um conjunto de conhecimentos e fragmentos estáticos, mas como um meio dinâmico de articular o passado ao presente, mobilizado por agentes sociais nas suas interações cotidianas. Estas abordagens, portanto, estão em sintonia com uma visão que entende o fazer musical como uma prática da memória. (...) [A] música nos induz a fazer conexões entre memórias diversas e a criar um espaço para articular nossas vidas a outras vidas e nossos presentes com uma infinidade de passados e temporalidades. (REILY. 2014, p.2)

Podemos dizer, portanto, que a música é uma ferramenta deveras importante para a formação das pessoas, pois ao possibilitar que nos expressemos, por ser um aspecto constante em nossas vidas e por contribuir para a manutenção de memórias compartilhadas, essa prática é uma constante na formação integral dos seres humanos e das suas relações

interpessoais, não podendo ser negligenciada. Essa formação de memórias coletivas pode ser utilizada, inclusive, para o aprendizado dos conteúdos abordados pelas disciplinas estudadas no ensino formal. Essa possibilidade pode fazer com que a música seja considerada um elemento metodológico importante para o desenvolvimento educacional dos(as) estudantes.

Para além dos muros da escola, desde a antiguidade importantes pensadores viram a importância da música para o desenvolvimento da cidadania. Segundo Platão, a música exerce papel essencial no processo de educação dos indivíduos enquanto cidadãos para a formação daquilo que esse pensador pensava ser a cidade ideal. Platão sugere que deveria-se dar especial atenção aos “guardiões”, que seriam aqueles que cuidariam da defesa da cidade. A educação desses guardiões teria como elementos principais a música e a ginástica, como afirmou Platão em sua obra *A República*:

Sócrates - (...) O exame dessa questão pode ajudar-nos a descobrir o objeto de todas as nossas pesquisas, isto é, como surgem a justiça e a injustiça numa cidade (...) Mas que educação lhe proporcionaremos? Será possível encontrar uma melhor do que aquela que foi descoberta ao longo dos tempos? Ora, para o corpo temos a ginástica e para a alma, a música. (Platão; 2000:II, 63-4)

Para além das questões relacionadas à formação intelectual e da cidadania, a música pode ser uma importante ferramenta para o trabalho colaborativo. Ela pode ser utilizada para estimular os estudantes a se relacionarem e trabalharem em grupos, afinal, podemos constatar facilmente que pessoas com gostos musicais semelhantes passam a se unir e a interagir de forma mais ou menos harmônica em torno desses gostos. Tal efeito pode vir a facilitar os trabalhos em grupo e desinibir aqueles estudantes que tem maiores dificuldades em interagir com os demais.

Tendo em vista os aspectos mencionados e, a partir deles, considerando a música como parte importante da formação dos cidadãos e, de modo mais geral, de todas as pessoas que fazem parte da sociedade, consideramos que ela e as atividades relacionadas à musicalidade podem ser utilizadas como ferramentas didáticas no processo de ensino-aprendizagem com o objetivo de aguçar o interesse dos estudantes a respeito de determinadas disciplinas de forma transversal, pois através das práticas musicais é possível vislumbrar diversas abordagens que se complementam, possibilitando que os envolvidos desenvolvam a capacidade de compreender os conteúdos das disciplinas de forma menos compartimentalizada. Além disso, compreendemos que a música pode servir como um elemento integrador para o desenvolvimento de atividades coletivas. Com base nessas ideias buscamos desenvolver, através do projeto Saraula, uma série de ações culturais e acadêmicas em torno das práticas que envolvem a música como sendo o elemento central dessas atividades.

Visando aproveitar essas características e potencialidades inerentes às práticas musicais e aos estudos que envolvem os temas relacionados à música ou à produção de paródias e eventos de revisão de conteúdo, o desenvolvimento do projeto que aqui estamos apresentando buscou trabalhar conteúdos e saberes de forma multidisciplinar e transversal, isto é, buscando trabalhar as práticas musicais e os conteúdos das disciplinas do ensino formal e técnico de forma conjunta e harmônica. Deste modo, buscamos fomentar a formação integral dos estudantes e o aperfeiçoamento do professor envolvido, prezando sempre pela construção de um ambiente não formal de ensino no qual todos compartilham seus conhecimentos colaborando com o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal dos membros do grupo.

Música na Escola

Pensamos que as atividades escolares de modo geral e as atividades que foram desenvolvidas, de modo específico, possibilitaram tanto aos estudantes quanto ao professor envolvido a constante ampliação, revisão e sistematização dos conhecimentos práticos e teóricos que fazem parte das nossas vidas. Tendo a música como elemento central, buscamos proporcionar aos envolvidos com o projeto um ambiente não formal de aprendizado, que tinha como principais atividades as práticas musicais, como o aprendizado de instrumentos e os ensaios de músicas que, posteriormente, foram apresentadas ao público da região.

Buscamos, através da inserção de atividades musicais na escola, desenvolver neste ambiente não formal o compartilhamento de experiências pessoais utilizando como principal elemento metodológico a música que, também, acabou sendo uma das finalidades do projeto, pois buscamos propiciar meios para que os(as) estudantes se expressassem artisticamente através da música. Neste sentido, entendemos que a música funciona como a expressão que passa a ser compreendida através dos sons e que ela possibilita que haja a troca de saberes e valores, de forma semelhante à ideia que vemos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.195).

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

As atividades desenvolvidas ao longo da realização deste projeto, propiciaram um espaço no qual os estudantes puderam confraternizar e compartilhar seus conhecimentos com os demais. Visou-se, portanto, a construção de um espaço extracurricular não formal de ensino, tendo

como algumas de suas características a participação voluntária, o compartilhamento de conhecimentos e a ludicidade para a aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos tanto acadêmicos, para a criação de paródias e a organização das atividades de revisão para o ENEM, quanto de conhecimentos práticos que vão desde o trabalho em grupo até a organização pessoal, passando pelo conhecimento sobre música que os envolvidos possuíam ou almejavam alcançar.

Creemos que, ao introduzir a música não apenas como finalidade, mas também como elemento metodológico no processo de ensino-aprendizagem, possibilitamos aos estudantes uma formação mais completa e que não ficou focada tão somente nos conteúdos formais das disciplinas específicas e técnicas trabalhadas ao longo dos cursos disponíveis no IFPR Campus Avançado Barracão, a saber, cursos técnicos de administração e de informática, integrados ao ensino médio. Sob esse aspecto, estamos de acordo com Barreto e Chiarelli quando afirmam que:

A música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, como instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais crítico. (BARRETO; CHIARELLI. 2011, p.1).

Consideramos importante a criação desse espaço, pois, nele, os estudantes do campus puderam colocar em prática seus saberes, compartilhando-os e, ao mesmo tempo, desenvolver novos saberes através do aperfeiçoamento e desenvolvimento de habilidades musicais. Além disso, tiveram a oportunidade de conhecer e aprofundar seus conhecimentos sobre as disciplinas curriculares - criando e executando paródias ou participando e organizando os eventos de revisão para vestibulares e o ENEM - e, também, sobre as teorias e práticas musicais - através do aprendizado de violão ou dos ensaios com a banda. Puderam também

desenvolver e aperfeiçoar a habilidade de trabalhar em grupo, bem como participar de um ambiente colaborativo no qual os(as) estudantes puderam também se divertir e relaxar através da música.

Sendo assim, a atividade musical possibilitou que tanto os estudantes quanto o professor envolvido passassem a agir e aprender de forma colaborativa, compartilhando conhecimento e experiências pessoais que muitas vezes não se mostram nas atividades formais da escola - tudo isso de forma lúdica e sem os compromissos e regulações das atividades formais de ensino.

Isso, por si só, já tornaria bastante recomendável que todas as escolas tivessem atividades relacionadas à música em seus currículos. Há, contudo, outro elemento que nos parece bastante importante para a vida escolar dos adolescentes. Segundo Georges Snyder (BARRETO; CHIARELLI, 2005), a música traz alegria ao ambiente escolar e isso acaba sendo favorável para o processo ensino-aprendizagem. Segundo o pensador, esta alegria, propiciada no presente e não apenas levando-se em consideração as alegrias e resultados futuros que a educação acarreta, deve ser considerada como algo essencial na pedagogia. Cremos que a música seja um desses elementos que sejam favoráveis à aprendizagem ao:

propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SNYDERS. 1992, p. 14, *apud* BARRETO; CHIARELLI, 2005).

Buscamos, portanto, propiciar um ambiente dentro da escola que fosse receptivo aos(às) estudantes, utilizando a música como o principal recurso de aprendizado e de integração. As atividades realizadas neste ambiente e, posteriormente, levadas à comunidade local priorizaram pela convivência, a troca e a aquisição de novas experiências (como se

apresentar em um palco para centenas de pessoas, aprender a tocar um instrumento ou expressar sua criatividade com a criação de paródias), ampliando os horizontes culturais e de vivência dos(as) estudantes e do professor coordenador do projeto, contribuindo assim para a formação integral de todos os envolvidos.

Deste modo, buscamos construir um espaço no qual os estudantes possam aprender de forma lúdica, compartilhando experiências e vivências de modo a possibilitar melhorias para a sua formação escolar e produzindo formas de utilização da música como principal ferramenta de aprendizado para as disciplinas trabalhadas no currículo escolar.

Uma vez que a escola é um lugar de aprendizado e convivência, assumimos que o projeto Saraula, ao introduzir a música como elemento central em atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuiu de forma satisfatória para a formação dos(as) estudantes que passaram pelo projeto.

Para melhor visualizarmos como a música pode ser trabalhada na escola, vamos apresentar, de forma bastante geral, como incluímos o projeto Saraula no contexto dos documentos oficiais para justificar sua aplicação na instituição.

Pensando o Projeto conforme as Políticas Públicas e os Planos Institucionais

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a música como uma das linguagens abordadas pela disciplina de Artes. Essa linguagem teria como um de seus objetivos articular “saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas.” (BRASIL, 2017, p.193). Este documento ainda afirma que o contato com conhecimentos musicais possibilita aos(às) estudantes “sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade.” (BRASIL, 2017, p.195). Música é um dos conteúdos previstos para a disciplina de Arte do 1º ao 9º ano e deve desenvolver,

dentre outras habilidades, a identificação e apreciação críticas de diversos gêneros de expressão musical bem como reconhecer as diversas funções da música, especialmente nos contextos da vida cotidiana (BRASIL, 2017, p.203).

Ainda de acordo com BNCC, uma das habilidades que mais desenvolvemos ao longo do projeto Saraula foi aquela referente à exploração e criação de improvisações e arranjos para expressar ideias musicais (BRASIL, 2017, p.209). Todas as músicas que foram executadas pelo projeto passavam por uma releitura para que fosse possível realizá-las com os instrumentos e pessoal que tínhamos disponíveis. Essas releituras passavam por novos arranjos, exclusão e inclusão de instrumentos que não haviam na música original, essas realizações eram feitas em conjunto e todos os envolvidos participavam das tomadas de decisão, reforçando ainda mais o caráter colaborativo do projeto.

Na BNCC é previsto que haja um aprofundamento no ensino médio daquilo que é trabalhado em artes no ensino fundamental. Uma leitura sobre o documento mostra que no ensino médio o termo música aparece dentre as habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias enquanto elemento importante da criação de linguagens e de expressão pessoal. Em história no 2º Ano, a música aparece como sendo uma das fontes de registros de experiências das comunidades (BRASIL, 2017. p.408).

A partir disso, podemos ver claramente como a música pode ser tratada como um elemento metodológico para um trabalho multidisciplinar. Ao mesmo tempo que tem seus conteúdos abordados e aprofundados nas disciplinas de artes, pode também ser utilizada para desenvolver habilidades em outras disciplinas como língua portuguesa ou inglesa e história. Isso sem mencionar a importância da música como ferramenta metodológica para criação de experiências e memórias coletivas nas salas

de aula, possibilitando experiências que podem se tornar marcantes na vivência escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) não especificam que conteúdos de música devem ser trabalhados em sala de aula e tão somente afirmam ou sugerem que o professor tenha flexibilidade e priorize a realidade e as experiências pessoais dos estudantes. O Saraula, embora não trate de uma relação formal de ensino, isto é, não trate de aulas no sentido formal do termo, buscou respeitar os parâmetros no sentido de que tentou proporcionar atividades que partem das experiências particulares dos estudantes para, a partir disso, estabelecer quais conteúdos e atividades deveriam ser desenvolvidas.

Segundo o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), alguns dos princípios básicos para o ensino são: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização da experiência extra-escolar; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; e consideração com a diversidade étnico-racial. As atividades propostas ao longo do projeto tiveram por bases esses mesmos princípios, pois: (1) cremos que o tipo de atividade que propomos pôde contribuir com a permanência dos estudantes na escola; (2) abriram um leque de possibilidades para o aprendizado relacionado à cultura e ao conhecimento; (3) respeitaram a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas uma vez que buscamos estabelecer vínculos com profissionais na área de música e aprender com eles, desenvolvemos estudos para a produção de paródias, trabalhamos questões relacionadas ao mercado da música e desenvolvemos ações de extensão voltadas à divulgação de conhecimentos; (4) buscaram estimular o respeito à diversidade de gostos musicais buscando nos tornar mais

tolerantes em relação ao gosto alheio; (5) valorizaram a experiência extra-escolar pois buscou sempre partir das experiências pessoais dos(as) estudantes e do professor para estabelecer as diretrizes de trabalho; (6) buscaram a vinculação entre a educação escolar, utilizando-se especialmente das ciências humanas, o trabalho, ao tratar a música como uma oportunidade de trabalho ou mesmo buscar compreender como funciona o mercado da música no Brasil, e as práticas sociais, no tocante aos trabalhos em grupo e às apresentações das quais participamos; e, por fim, (7) consideraram a diversidade étnico-racial pois a música é um instrumento universal, que não necessariamente leva em consideração credo, raça ou cor dos indivíduos.

No âmbito específico do Instituto Federal do Paraná, o Plano de Desenvolvimento Institucional nos informa que “O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo.” (PDI, IFPR, p.30). É essa integração que buscamos desenvolver com as atividades do projeto Saraula, pois através de práticas culturais, o estudar ou executar músicas, buscamos contribuir para a formação integral dos estudantes e o aperfeiçoamento do professor que fazem parte do projeto. Como mencionamos acima, buscamos vincular a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Sobre os Objetivos, os Métodos e os Resultados Alcançados

Dentre os objetivos principais do projeto Saraula, buscamos criar um ambiente no qual os estudantes do IFPR campus avançado Barracão pudessem contribuir com seus conhecimentos para o desenvolvimento dos participantes do projeto através das oficinas e grupos de trabalho, bem como fazendo apresentações para o público externo ao Campus.

Com essa finalidade em mente, buscamos possibilitar aos estudantes a aprendizagem sobre um instrumento musical, formar grupos nos quais os estudantes puderam compartilhar seus conhecimentos e se divertir por meio da prática de música junto com seus colegas, participar de eventos tanto internos quanto externos ao campus - seja apresentando os aspectos teóricos do projeto em eventos científicos, quanto fazendo apresentações musicais -, fazer apresentações nos momentos de intervalo das aulas no campus - que foram poucas, pois a resposta do público interno acabou desmotivando a execução dessas apresentações -, desenvolver paródias musicais tendo como conteúdo as disciplinas estudadas pelos alunos, fazer *workshops* e oficinas com professores de música de modo a possibilitar um melhor desenvolvimento musical bem como aumentar o conhecimento dos participantes do projeto sobre as possibilidades de trabalho nesse ramo. Infelizmente, conseguimos organizar somente duas oficinas, uma com o professor Eduardo Gehlen e outra com o professor Alexandro Lara, com quem fizemos uma bela parceria em vários eventos nas cidades de Barracão e Dionísio Cerqueira.

As atividades desse projeto ocorreram, portanto, através de oficinas, e grupos de estudo e ensaio semanais, além das apresentações resultantes dessas atividades. Optou-se por essas metodologias de trabalho pelo fato de buscarmos algo menos formal do que as aulas e para trabalharmos práticas de forma multidisciplinar e, sempre que possível, transdisciplinar, incorporando nessas atividades elementos de música e das disciplinas estudadas pelos participantes do projeto por meio das paródias musicais. Tendo isso em vista, o projeto foi organizado em grupos de trabalho.

Efetivamente, para as atividades semanais, foram desenvolvidos dois grupos de trabalho: um grupo dos estudantes interessados em aprender a tocar violão e um grupo dos estudantes que já sabem tocar algum instrumento.

Do primeiro grupo, participaram aqueles estudantes interessados em aprender noções muito básicas de violão. Nesse grupo foram trabalhados especialmente métodos e técnicas básicas para o aprendizado desse instrumento por meio de materiais de propriedade do coordenador do projeto e também materiais fornecidos pelo professor de música Eduardo Gehlen, aplicados pelo coordenador do projeto. Conforme o desenvolvimento dos estudantes desse grupo, eles passaram a participar também do grupo 2.

Do segundo grupo, participaram os estudantes que já tem familiaridade com algum instrumento musical, formando assim a banda do projeto que fez as apresentações e desenvolveu algumas paródias ao longo do seu desenvolvimento. Juntamente com o professor, esses estudantes montaram a lista de músicas que seriam executadas nas apresentações, essas músicas deveriam ter algum conteúdo relacionado com as disciplinas escolares que eles estavam estudando. O ritmo mais tocado foi o rock nacional, especialmente músicas dos anos 80 e 90 de bandas como Legião Urbana, Engenheiros do Hawaii, Nenhum de Nós, dentre outras.

Além dos trabalhos específicos de cada grupo, sempre que possível também buscamos propiciar os já mencionados *workshops* e oficinas com professores de música de modo a que os participantes do projeto pudessem aperfeiçoar seus métodos e técnicas, bem como, ter contato com o conhecimento técnico e prático de pessoas gabaritadas no tocante à música. Buscamos também que, através dessas oficinas e workshops, os participantes tenham contato com outros instrumentos que não aqueles aos quais eles estão familiarizados, possibilitando assim que eles possam vir a se interessar por novas formas de fazer música, assim, alguns estudantes que começaram se interessando por guitarra e violão, passaram a se interessar, por exemplo, por percussão na bateria ou a aprender tocar contrabaixo. Infelizmente, devido à dificuldade de conseguir mais horários

junto aos professores já mencionados e a falta de contato com outros músicos da cidade, não conseguimos desenvolver mais trabalhos deste tipo.

As atividades do projeto ocorreram através de encontros semanais, geralmente às segundas-feiras, no horário de contraturno escolar, com horários definidos para o atendimento de cada grupo e suas especificidades. Foram propostas também atividades para serem executadas fora dos horários pré-definidos como, por exemplo, estudos dirigidos sobre os conteúdos trabalhados e atividades práticas individuais relacionadas às músicas.

Todos os recursos utilizados para o projeto – violão, guitarras, contrabaixo, bateria, caixas de som, cabos, dentre outros - são de propriedade do coordenador. Alguns estudantes possuíam instrumentos, mas para as apresentações todo o equipamento utilizado era de propriedade do coordenador do projeto.

Resultados

Ao longo do desenvolvimento do Saraula foram feitas diversas apresentações locais e em municípios vizinhos. Foram feitas apresentações em escolas e eventos locais como o São João da Fronteira, do qual participamos nos anos de 2018 e 2019, abertura das festividades natalinas nos municípios de Bom Jesus do Sul/PR, em 2017, e de Barracão/PR, em 2018, apresentamos o Saraula na abertura do 2º Festival da Canção, em 2017 e, em nossa última apresentação no ano de 2019, confraternizamos com os alunos da Escola Novos Horizontes APAE onde interagimos com os estudantes e professores através da música.

Além dessas apresentações externas, o projeto participou também de diversos eventos internos do IFPR, desde as Mostras de Cursos nos anos de 2017, 2018 e 2019 até apresentações em reuniões de pais e outros eventos como os dois “Mulheres do IF Barracão: só a luta muda a vida” e a

“Virada Cultural”, que ocorreu no IFPR Campus Capanema. Essas apresentações tiveram um foco mais cultural e menos acadêmico, pois foram apresentações feitas com o intuito de participar da vida social da região, propiciando na maioria dos casos a alegria atual mencionada por Snyder.

Essas apresentações, que eram muito esperadas pelos(as) estudantes, contribuíram bastante com o caráter extensionista do projeto, pois, através das apresentações, difundiu os resultados dos trabalhos internos que foram realizados nas reuniões semanais no ambiente que havíamos desenvolvido para trabalharmos e trocarmos experiências. Essas trocas de experiências e de vivências foram desenvolvendo um espírito de grupo e de pertencimento ao projeto, especialmente dentre aqueles que se mantiveram por mais tempo com o mesmo.

As atividades externas ao campus serviram também para que fizéssemos a vinculação entre o projeto e o mercado de trabalho, pois participar desses eventos mostrava como ocorre a organização do trabalho nesses ambientes, bem como possibilitava um vislumbre de como é a vida dos trabalhadores no mercado da produção de eventos e da música ao vivo. Fazer essa vinculação foi importante, pois possibilitou aos(às) discentes ter experiências, mesmo que breves e, por vezes, superficiais, de como é esse mercado de trabalho, mesmo que essas experiências não fossem focadas nos objetivos dos cursos técnicos de administração e de informática.

Pensando especificamente no curso técnico em administração, o projeto contou, em 2018, com uma bolsista pelo Programa de Bolsas de Inclusão Social (PBIS). Devido à escassez de atividades não formais relacionadas diretamente ao referido curso, dentro do Saraula propomos uma abordagem que levasse em consideração alguns aspectos que fizessem a ligação entre música e os conteúdos que são trabalhados no curso técnico integrado de administração, curso no qual a estudante bolsista era

matriculada. Deste modo, ao tratar do tema “música e negócios”, buscamos fazer com que as atividades da bolsista funcionassem de forma orgânica junto ao curso técnico em administração, fazendo com que a estudante utilize seus conhecimentos adquiridos no decorrer do referido curso para trabalhar no contexto do tema proposto. Buscamos essa abordagem junto à administração, pois, afinal:

Música também é um produto fruído ou consumido pelas pessoas e, enquanto tal, abre possibilidade para que se façam negócios e se empreenda sobre ela. Sob este ponto de vista, tratamos Música como um serviço, como a gastronomia, a fabricação de vinhos ou roupas. As pessoas que consomem este serviço são chamadas de “público”, em vez de “clientes”. Esta é uma relação simples e direta, artista e seu público. O público, se gosta, entra na cadeia produtiva e acha uma forma de pagar para consumir, para fruir e se deliciar com sua música, pagando por ingressos, comprando discos, CDs, LPs, downloads ou músicas no celular, tanto faz. (SALAZAR. 2015, p.23).

No decorrer de 2018, para o desenvolvimento dessa etapa específica do projeto, foram utilizadas como bases teóricas o livro “Música Ltda - O Negócio da Música para Empreendedores”, os artigos “Músicas Compartilháveis: Um olhar sobre a propriedade intelectual em tempos de internet” e “Os diretos autorais no mercado da música”. Esses abordam conceitos sobre a música como uma forma de empreendedorismo, em como as tecnologias influenciam na autenticidade dos direitos autorais das obras musicais e a relação entre as gravadoras, artistas e os internautas para o compartilhamento das músicas pela internet seguindo as imposições da indústria fonográfica. Esta abordagem coaduna com uma das habilidades que deve ser desenvolvida segundo a BNCC, a saber, “Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.” (BRASIL, 2017. p.209).

Além das leituras, a estudante bolsista participava do projeto duas vezes na semana, e fazia atividades práticas como: fotografar e filmar apresentações em eventos. Com isso, esteve presente na 4^a Mostra de Cursos do IFPR – Campus Avançado Barracão, na Festa junina São João da Fronteira no município de Barracão, na Escola de Educação Básica Irineu Bornhausen e no Pré – SE²PIN 2018, evento ocorrido no Campus Avançado Barracão no qual a bolsista apresentou trabalho visando participar SE²PIN 2018. Essas atividades visaram atribuir um certo grau de multidisciplinaridade ao projeto, pois além dos conhecimentos no curso técnico em administração, necessários para estudar o tema “música e negócios” a aluna também teve que trabalhar outras qualidades como, por exemplo, o senso estético e técnico para fazer registros audiovisuais.

Creemos que, com base na convivência e na escolha do tema para o TCC da aluna, cujo título é “Estratégias na indústria fonográfica brasileira para superar a pirataria virtual”, as atividades exercidas ao longo do ano de 2018 contribuíram para o desenvolvimento pessoal e acadêmico da bolsista, com as participações nas práticas e as atividades desenvolvidas, foi possível aprender como funciona um projeto e o seu desenvolvimento, adquirir conhecimento sobre música, principalmente a parte que o público não conhece que é música e o negócio, e visualizar a integração que o projeto proporcionou aos estudantes do campus, onde participam alunos de várias turmas, tocando e auxiliando quando necessário. Além disso, o material desenvolvido através das leituras e fichamentos foram utilizados para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso da Bolsista no ano de 2019. Creemos que o projeto possibilitou à estudante uma melhor compreensão sobre o negócio da música, bem como fomentou sua capacidade de trabalho em grupo juntamente aos demais membros do projeto.

Tivemos, portanto, cuidado e preocupação com o caráter técnico-profissional em nossa proposta. Além de o trabalho em grupos fornecer

uma ideia de como os estudantes devem se portar quando se encontrarem nessa situação no mercado de trabalho e das experiências adquiridas trabalhando em eventos, pensamos também em trabalhar questões relacionadas à administração, especialmente no tocante à música enquanto um negócio, de modo que a estudante pudesse dispor dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso técnico de administração.

Outro resultado do projeto Saraula, foi o desenvolvimento, em conjunto com as turmas de formandos do Curso Técnico Integrado de Administração, de dois eventos de revisão de conteúdos para as provas do ENEM e vestibulares. Esses eventos ocorreram nos anos de 2018 e 2019. Para esses eventos o grupo de apresentação do projeto preparou e executou algumas paródias para serem apresentadas ao longo dos eventos enquanto que os(as) estudantes formandos(as) prepararam e apresentaram alguns conteúdos que são abordados nas provas do ENEM e vestibulares.

Em uma cidade que não tem cursinho pré-vestibular, pensamos que essa iniciativa poderia trazer benefícios para a comunidade estudantil local. Contudo, os eventos foram frequentados mais por estudantes do próprio IFPR do que por estudantes de outras instituições, sendo que o evento de 2019 contou com uma participação menor do que a do ano anterior. Embora a participação de pessoas de outras instituições tenha sido menor do que em 2018, ainda assim contamos com a participação de um bom número de pessoas da comunidade local.

A partir de conversas posteriores com os(as) alunos(as) que participaram do evento através das apresentações, cremos que o objetivo geral dos eventos, a saber, estimular a aprendizagem através da pesquisa e apresentação de conteúdos relacionados ao ENEM, foi bem sucedido. Todos os participantes apresentaram os conteúdos de forma satisfatória, metódica e com boa desenvoltura.

Esses eventos propiciaram, através da produção e das próprias apresentações, condições diferenciadas de estudo para os(as) estudantes do IFPR campus Avançado Barracão. Uma vez que a instituição prega a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Saraula 2018 e o Saraula 2019 foram eventos que coadunaram com essa ideia pois buscaram ensinar através da pesquisa e da extensão, por meio da disponibilização do conhecimento desenvolvido através da pesquisa dos alunos à comunidade local.

Para além do caráter técnico, o contato com a forma de agir e de executar tarefas, bem como as preferências e gostos musicais das outras pessoas, possibilitaram o exercício da tolerância e da aceitação de que gostos e formas de ser diferentes contribuem enormemente para o desenvolvimento da nossa cidadania e da convivência com os outros. Tal exercício tende a propiciar a formação de cidadãos mais tolerantes e compreensivos com as diferenças. Os trabalhos em grupo também são algo que fortalecem a ideia de que vivemos numa sociedade na qual as pessoas dependem umas das outras e que é necessário que cada um faça sua parte para que a sociedade possa funcionar de forma articulada fortalecendo o que Émile Durkheim chamou de solidariedade ou integração social.

Praticamente todos os eventos que desenvolvemos ou fomos convidados a participar foram registrados e publicados. Há registros em imagens e vídeos dos resultados aqui descritos e outros na página do projeto, que pode ser acessada através do link: <<https://www.facebook.com/saraulaifpr/>>.

Considerações Finais

Apesar dos problemas de falta de instrumentos e de logística para levar os equipamentos e estudantes, além de preparar as apresentações que não ocorreram no campus avançado Barracão, o projeto Saraula teve

um desenvolvimento bastante favorável, seja através das atividades de estudos e práticas musicais, seja através das apresentações à comunidade local.

O foco do projeto foi, no final das contas, as atividades de estudos e práticas musicais, preparando os estudantes para fazer apresentações à comunidade e desenvolver paródias relacionando os conteúdos de ensino médio com as músicas. O desenvolvimento das paródias, infelizmente, teve um ritmo lento, foram desenvolvidas e apresentadas cerca de cinco paródias com conteúdos de filosofia, sociologia e história. Houve também a apresentação de paródias feitas por outros grupos, as quais tivemos conhecimento por uma plataforma de vídeos online.

Embora, o projeto Saraula tenha enfrentado algumas dificuldades desde sua implantação em maio de 2017, acreditamos que o mesmo tenha sido muito bem-sucedido no tocante à participação do IFPR campus avançado Barracão nas atividades da comunidade local, seja participando de eventos nas escolas locais, seja em eventos organizados por outras entidades, cada ano abrangendo mais o público alvo que, além dos estudantes da instituição era também a comunidade local. Desta forma, participando da vida social da comunidade, o projeto contribuiu para o conhecimento da comunidade local a respeito do IFPR.

Apesar de não termos conseguido alcançar todos os objetivos iniciais propostos para o período que se encerrou, como, por exemplo, a produção de mais paródias, conseguimos estabelecer o projeto como sendo um dos que mais agregou a participação de estudantes no campus e que, quando convidado, sempre participou de alguma forma tanto em eventos internos quanto em eventos externos, funcionando como um canal de comunicação entre o campus avançado Barracão e a comunidade local.

Ademais, o projeto passou por constantes mudanças, como por exemplo a constante renovação do corpo discente participante do projeto.

Tais mudanças trouxeram novidade e frescor para as atividades do Saraula que, devido à grande procura de estudantes, realizou suas atividades semanais no auditório do campus avançado Barracão. Esse espaço físico possibilitou que mais estudantes fizessem parte do projeto e que os encontros semanais se tornassem mais prazerosos e produtivos.

Nosso objetivo principal foi o de construir um ambiente no qual os estudantes pudessem estudar e praticar atividades musicais em nosso campus e, em um momento posterior, levar os resultados dessas atividades para a comunidade local. Nesse sentido fomos bem sucedidos, pois conseguimos participar de diversos eventos organizados tanto pelo próprio IFPR quanto por instituições locais.

Mesmo com os problemas e dificuldades que tivemos ao longo de seu desenvolvimento, o projeto teve mais pontos positivos do que negativos. Como mencionado anteriormente, o Saraula contou com grande participação discente. Em grande medida isso se deu pela resposta positiva da comunidade aos eventos nos quais o projeto participou.

A participação ativa dos(as) estudantes, tanto na escolha dos repertórios quanto no processo de aprendizagem dos instrumentos, trouxe diversos benefícios como desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo através da banda e do auxílio que os(as) estudantes mais experientes prestaram aos menos experientes, desenvolvimento da interação social através das apresentações e dos trabalhos semanais em grupo, difusão da tolerância frente aos outros, etc.

A introdução do projeto na comunidade local foi bastante satisfatória, uma vez que fomos convidados com certa frequência para participar de eventos nos municípios brasileiros que compõem o Consórcio Intermunicipal da Fronteira, formado pelos municípios de Barracão/PR, Bom Jesus do Sul/PR, Dionísio Cerqueira/SC e o município argentino de Bernardo de Irigoyen.

Além disso, o contato do coordenador do projeto com professores de música e pessoas que trabalham no meio musical local, possibilitou que o projeto e, conseqüentemente, o IFPR campus avançado Barracão, ganhasse mais visibilidade junto à comunidade local. Esse trabalho junto aos profissionais locais possibilitou inclusive que o IFPR entrasse no circuito do “Festival de Música na Escola”, evento anual organizado por uma empresa local que em 2018 teve sua terceira edição. Esse trabalho conjunto com membros da comunidade contribuiu para que o IFPR campus avançado Barracão se integrasse de forma mais orgânica à comunidade local, participando de forma mais ativa da vida e das atividades da comunidade local.

Pensamos que as atividades escolares, de modo geral, as atividades desenvolvidas para a bolsista PBIS e os eventos voltados para os estudantes locais, os Saraulas 2018 e 2019, ocorridos nas dependências do Auditório Paulo Freire em Dionísio Cerqueira/SC, de forma mais específica, possibilitaram aos estudantes colaboradores a constante ampliação, revisão e sistematização dos conhecimentos práticos e teóricos que fazem parte de suas vidas acadêmicas, bem como de suas vidas além da escola.

Além do caráter acadêmico dessas atividades, a convivência com a comunidade local, mesmo que por curto período de tempo, possibilitou que o IFPR campus avançado Barracão conseguisse mais uma forma de reconhecimento e inserção na comunidade, fortalecendo os laços com ela e compreendendo melhor suas demandas sociais que podem ser revertidas em novos projetos e eventos para o futuro. Isso tudo ocorreu principalmente devido ao foco dado à música.

Dado tudo o que foi aqui apresentado, consideramos a música como sendo uma parte bastante importante para a formação dos cidadãos e, conseqüentemente, da própria sociedade. Consideramos as atividades que envolvam o aprendizado e a execução de músicas, especialmente quando

feitas em grupo, podem ser utilizadas pedagogicamente no processo de ensino-aprendizagem tanto com o objetivo de causar interesse dos(as) estudantes a respeito de algumas disciplinas, quanto o de fomentar a participação dos(as) estudantes em atividades culturais. Ademais, compreendemos que a música pode exercer um importante papel de integrador para o desenvolvimento de atividades coletivas colaborativas.

Tendo isso em vista, pensamos que o ensino de música nas escolas e a realização de projetos como o que foi descrito neste trabalho, traz à tona importantes benefícios tanto para a instituição quanto para aqueles que são afetados por essas ações.

Para as instituições, as aulas de música podem disponibilizar ferramentas importantes para o desenvolvimento e realização de trabalhos inter e multidisciplinares, pois, sendo música uma linguagem, ela pode ser utilizada para expressar os mais diversos assuntos de forma transversal, isto é, abordando as mais diversas áreas do conhecimento com uma linguagem única, que possibilita a interação entre as diferentes disciplinas. Aqui não estamos nos referindo à música como um conteúdo específico da disciplina de artes, mas sim enquanto algo destacado deste componente curricular que deveria ter um espaço próprio possibilitando assim um trânsito mais livre entre as diversas áreas do saber. Além de poder ser utilizada como uma ferramenta interdisciplinar, a música também propicia que as instituições passem a fazer parte das comunidades nas quais atuam, possibilitando que elas se insiram nos eventos culturais locais através de apresentações e criando eventos.

Para os indivíduos que são afetados pelas aulas ou projetos que envolvam atividades musicais também podemos mencionar uma série de benefícios. Dentre os principais, podemos mencionar o convívio e o aprendizado mútuo que as atividades desenvolvidas em nosso projeto acarretaram. Não foram poucas as vezes que vimos os(as) estudantes se

ajudando, desde a trocar uma corda de um instrumento ou como fazer um acorde, até ao trabalho em conjunto realizado durante as apresentações. O aprendizado contínuo e sempre colaborativo desenvolveu nos(as) estudantes um espírito de comunidade e de companheirismo que destoa de forma radical do individualismo exacerbado que podemos facilmente observar em nossa sociedade. Essa colaboração, cremos, pode ser algo importante para que esses indivíduos se tornem cidadãos mais conscientes do quanto as relações sociais colaborativas são importantes para a manutenção do funcionamento da sociedade e para a busca e manutenção de direitos fundamentais para o exercício dessa cidadania.

Sob este ponto de vista, além da tarefa pedagógica importantíssima de proporcionar uma alegria atual, à qual Snyder se refere, afirmamos que a música pode exercer um papel muito importante e fundamental na educação de crianças e jovens no sentido de os fazer sentir e, deste modo, compreender o importante papel da colaboração e da cooperação entre os indivíduos para a realização de uma sociedade mais funcional e mais sã.

Referências

BARRETO, Sidirley de Jesus; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. **A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental**: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. Revista *Recre@rte*, N°3, Jun, 2005. ISSN: 1699-1834. Disponível em: <<http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>>. Acesso em: 07 abril de 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06 out. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

IFPR. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – PDI 2014/2018. Dezembro de 2014.

LOSSO, Fabio Malina. **Os direitos autorais no mercado da música**. Tese de Doutorado. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2131/tde-28092009-082901/pt-br.php>> Acesso em: 07 dez. 2018.

MONTEIRO, Márcio. **Músicas compartilháveis**: Um olhar sobre a propriedade intelectual em tempos de internet. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2007/resumos/R0196-1.pdf>> Acesso em: 07 dez. 2018.

PLATÃO. **A República**. Coleção Os Pensadores. Enrico Corviseri, trad. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

REILY, Suzel Ana. **A música e a prática da memória** – uma abordagem etnomusicológica. IN: Música e Cultura – Revista da Associação Brasileira de Etnomusicologia. Online. ISSN: 1980-3303. Vol. 9. 2014. Disponível em: <<http://musicaecultura.abetmusica.org.br/index.php/revista/article/view/287/195>> Acesso: 07 abril de 2017.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos; tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

SALAZAR, Leonardo Santos. **Música Ltda**: o negócio da música para empreendedores (inclui um Plano de Negócio para uma banda) / Leonardo Santos Salazar. – 2.ed. Revista e ampliada. Recife: Sebrae-PE, 2015.

História e informática e filosofia e matemática e técnicas e... por uma ecologia disciplinar

Renato Salgado de Melo Oliveira ¹

“Tão cedo passa tudo quanto passa!
Morre tão jovem ante os deuses quanto
Morre! Tudo é tão pouco!
Nada se sabe, tudo se imagina. Circunda-te de rosas, ama, bebe
E cala. O mais é nada.”
- Ricardo Reis.

Introdução: Circunda-te de Rosas

História e Informática e Filosofia e Matemática e Técnicas e... E, e, e *tudo é tão pouco!* Aqueles que tiveram a oportunidade de passar os olhos sobre as páginas de PPC de um curso Técnico Integrado ao Ensino Médio ofertado pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia podem ter sentido o espanto, ou o horror, da quantidade e da diversidade de Componentes Curriculares que constituem esses cursos. Por vezes, dezesse, dezoito ou até vinte Componentes em um único ano letivo! E mesmo assim *tudo é tão pouco!*

Entre Habilidades e Competência busca-se constituir a proposta de *Integração* entre os Componentes Técnicos e do Ensino Médio. Esforço, este, feito com imensa dificuldade, digno da bela imagem final de *E la nave va* de Fellini (1983), na qual, em um bote salva-vidas, há apenas um

¹ Formado em História pela Unicamp, especialização em Jornalismo Científico (Labjor-Unicamp), mestrado em Divulgação Científica e Cultural (Labjor-Unicamp), doutorado em Teoria e História Literária (IEL-Unicamp), Pós-doutorado pelo programa do Labjor-Unicamp. Atualmente atua como professor EBTT na área de História no Instituto Federal Baiano, *Campus Itaberaba*. E-mail: renato.oliveira@ifbaiano.edu.br.

homem remando e um desproporcional rinoceronte a bordo, o mar facilmente pode ser confundido com um deserto de areia.

Procuro ao longo deste texto pensar os desafios de integrar os Componentes Curriculares, independentemente do eixo, sem o objetivo de criar um modelo ou uma proposta fechada, mas sim o de fabular uma percepção afetiva da prática pedagógica inspirada pelos *Estudos Multiespécies* (DOOREN; KIRSKEY; MÜNSTER, 2016).

Digo de partida que não busco por multidisciplinidades, interdisciplinidades ou transdisciplinidades. Proponho algo que suponho ser de outra natureza, o julgamento do sucesso de minha ousadia também não cabe a mim. A escolha por esse caminho se deu pela leitura de autores como Bruno Latour, Isabelle Stengers, Michel Foucault, Gilles Deleuze entre tanto outros que parecessem se (ou me) sentir incomodados pelas linhas arbitrárias que delimitam os campos do saber.

Também trago nesta viagem Robinson Crusóé, não o primeiro, de Defoe, mas um dentre tantos que compõem a multiplicidade que esse personagem assumiu, o de Tournier (2014). Um naufrago que assume sua missão de restaurar a civilização europeia, mas diante de sua ilha Speranza e de seu amigo bufão Sexta-feira rompe com a série civilizatória imposta pela solidão e busca uma nova aliança com o Speranza que desarranja toda uma ontologia eurocêntrica.

Reúno tudo isso para comentar do que não aconteceu em dois eventos, o I e II Desafio Criptográfico, realizados em 2018 e 2019 no Instituto Federal Baiano, *Campus* Itaberaba, em parceria com outros docentes. Tratar do que não aconteceu pois não se trata de um relato de experiência, mas da experiência de um relato que se desdobrou em considerações a respeito da atividade de docência em História e a sua relação com os demais colegas e suas áreas.

Considerações essas, que como os versos pagãos de Ricardo Reis, nos convidam a nos circundarmos de rosas, amar, beber e calar... ouvir... para que através destas ações possamos nos tornar maiores, nos ampliarmos por meio de alianças e encontros entres seres vivos e não-vivos em busca de novas aprendizagens.

Circunda-te de rosas.

Um Pequeno Relato: “Alan Turing Day” (I Desafio Criptográfico) e o “The bug day” II Desafio Criptográfico

No primeiro semestre de 2018 um grupo de docentes do Instituto Federal Baiano, *Campus* Itaberaba, se reuniu com o objetivo comum de construir uma atividade que buscasse a *integração* entre componentes curriculares distintos. A equipe era formada por quatro profissionais: o professor de Informática, Hélio Rodrigues Oliveira, de Matemática, Marcella Feitosa, de Filosofia, Adelino Ferreira, e de História, Renato Salgado de Melo Oliveira.

A proposta inicial era homenagear o matemático Alan Turing, responsável por desenvolver uma máquina capaz de decifrar a codificação de outra máquina, a *Enigma*, usada pelos alemães durante a Segunda Guerra Mundial, o que possibilitou aos Aliados uma posição de vantagem contra os nazistas. A escolha era bastante intencional, haja visto não apenas Alan Turing ser um pesquisador reconhecido em diversas áreas, Matemática, Ciência da Computação e Biologia, como sua vida pessoal ser transpassada pelo contexto da Segunda Guerra Mundial, assim como pelas políticas inglesas de discriminação aos homoafetivos, em um momento em que a medicina interpretava a homoafetividade como patologia (homossexualismo).

No começo do mês de setembro, daquele ano, espalhamos pelas paredes do *Campus* quatorze folhas de papel impressas, cada uma contendo

uma atividade de decodificação numerada (de 1 a 14), e para cada aluno um papel chave, no qual se escrevesse as respostas dos 14 desafios levariam a um e-mail, quem conseguisse enviar uma mensagem primeiro para esse e-mail, seria o(a) vencedor(a). Era permitido montarem grupos, ou fazerem de forma individual, como se sentissem melhor. O prazo limite era o dia 13 de setembro.

É importante ressaltar que naquele momento éramos, e ainda somos, um *Campus* em implantação. Em 2018 tínhamos apenas uma turma de primeiro ano do Curso Técnico em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio, de modo que houve a participação apenas destes discentes.

No dia 13 de setembro realizamos o encontro da atividade. Primeiro exibimos o filme *O jogo da imitação* (2014), a respeito da vida de Alan Turing e o seu trabalho na quebra da codificação da *Enigma*. Em seguida, cada docente fez uma pequena fala do tema a partir de sua área e um breve debate com os estudantes. Por fim, anunciamos as duas ganhadoras, Bianca Alice de Sales de Britto e Gabriella Nery da Silva, que apesar de não conseguirem chegar ao e-mail, resolveram 13 dos 14 desafios. O prêmio foi uma cópia original do filme exibido.

O que nasceu como o projeto *Alan Turing Day*, no meio do caminho se transformou em *I Desafio Criptográfico*, pois o prazer de desenvolver a atividade, a intensidade dos alunos que participaram e a necessidade de melhorá-lo ainda mais, nos conduziu a ideia de repeti-lo anualmente. Apesar da felicidade da realização, saímos da experiência com algumas insatisfações, que são muito relevantes para o debate aqui proposto. Primeira, foi a ideia de competitividade. Achamos que apesar de ser tentadora apenas reforça uma relação capitalista e que muitas vezes foi a chave das interpretações das relações entre os seres da natureza, visão bastante restrita como tentarei expor mais adiante ao tratar dos *Estudos multiespécies*. Segunda, a ideia de um(a) vencedor(a) que se sobrepõe aos demais

participantes, novamente reforçando uma meritocracia extremamente excludente, que se legitima por uma lógica do mais capacitado. Terceira, a extensão temporal do projeto levou a desistência de vários estudantes, que ao verem os demais se adiantando foram perdendo a empolgação. Por fim, a necessidade de assumirmos que, apesar dos esforços, não houve uma real integração entre os componentes regulares, mas falas bastante cômodas de seus lugares de saber a respeito de um tema em comum. Consideramos isso muito pouco para algo que se pretende *integrador*.

No ano seguinte, 2019, continuando as conversas e as propostas optamos por uma atividade mais simples, apesar de contar com duas turmas (primeiro e segundo anos) naquele ano. Havia também uma “baixa” na equipe, a professora Marcella Feitosa (Matemática) que solicitou sua remoção para outra instituição. Desejávamos fazer em apenas um dia, ao invés de deixar atividades para serem feitas ao longo de vários e finalizando com um encontro, como foi feito em 2018. Gostaríamos de envolver os alunos em uma atividade mais próxima e em conjunto.

O próprio *Campus* havia preparado uma semana de atividades especiais para o período do JEIF (Jogos Estudantis do IF Baiano), que ocorreu entre 25 e 29 de novembro de 2019. Ficamos com a programação do último dia, 29. Para o segundo evento optamos pelo tema *bug*, que é um jargão (estrangeirismo linguístico) usado para se referir a uma falha inesperada no *software* ou no *hardware*. A proposta era pensar essa falha em diversos âmbitos, para além do matemático e do computacional, sem, também, cair na armadilha de transformar o humano em objeto, fazendo da Computação uma metáfora, “humano-computador”, “*hardware*-corpo”, “*software*-mente” ou outros clichês metafóricos.

A atividade foi aplicada com os estudantes que não foram ao JEIF, e tivemos a ajuda do professor Cristovam Alves de Lima Júnior (Agroindústria) para acompanhar a execução. Primeiro apresentamos uma versão

editada do terceiro episódio da primeira temporada da série *Mr. Robot* (2015), chamado *eps1.2_d3bug.mkv*, o episódio foi editado por três motivos: remover cenas inapropriadas para menores, editar cenas que não contribuíam para a atividade e dependiam de outros episódios para o entendimento e reduzir a um tempo curto, para dar mais tempos as demais atividades. Após a exibição, o professor Hélio Rodrigues Oliveira e eu fizemos um debate sobre a concepção de *bug* como um conceito para além da informática, problematizando-o em outras situações. Por fim, convidamos os estudantes presentes a participarem de uma disputa.

Desta vez dividimos os estudantes em quatro grupos, misturando alunos do primeiro e segundo ano. Havíamos preparado cinco atividades que demonstravam o desenvolvimento de um raciocínio, mas chegavam a uma conclusão absurda. Era apresentada uma atividade por vez, e o grupo só avançava para próxima quando resolvesse a questão proposta. Todo grupo começava com 100 pontos, e perdiam 10 para cada vez que apresentavam uma solução equivocada, e ganhavam 50 quando acertavam e avançavam para a próxima. Desta vez mais de um grupo conseguiu chegar ao final das questões propostas e o grupo vencedor foi definido por pontos. Porém, pensando na experiência passada, resolvemos dar uma caixa de chocolates para cada grupo e o DVD do filme *Matrix* (1999) para a biblioteca do *Campus*, colamos um adesivo na caixa do DVD registrando o evento, o motivo da doação que foi feita em nome do grupo vencedor.

Apesar de não termos resolvidos todos os problemas levantados na primeira edição do evento, pudemos caminhar em diversos sentidos. A ideia de formar grupos mesclando estudantes de turmas diferentes foi muito proveitosa, assim como a realização em um único dia, o que zerou o número de desistências ao longo do processo. Não conseguimos proporcionar uma proposta alternativa para a competitividade ainda, mas creio que caminhamos para que a atividade adquirisse outra natureza: ao se

conquistar um prêmio para a biblioteca do *Campus* e considerar todos os grupos como premiados. Estamos pensando em alternativas mais colaborativas que competitivas para o futuro.

É justamente por nos proporcionar o diagnóstico de problemas e experimentar possíveis alternativas que consideramos o *Desafio Criptográfico* como um ótimo laboratório para pensar a *integração*. Não negamos a necessidade de ampliar essa integração, especialmente com a agroindústria e outros Componentes Curriculares. Também não consideramos o *Desafio Criptográfico* como uma fórmula acaba, mas como uma espécie de ateliê-laboratório-oficina, em que na relação entre docentes e discentes podemos ir desenvolvendo novas possibilidades de existência.

Havíamos proposto um *III Desafio Criptográfico* para o ano letivo de 2020, mas que nem chegou ao ponto de escolhermos um tema, já que em meados de março havíamos suspendido as atividades presenciais devido a pandemia da COVID-19. Com a retomada do ano letivo, a partir das APNP's (Atividades Pedagógicas Não presenciais), tornou-se inviável a execução para o ano de 2020, haja vista a sobrecarga de trabalho imposta aos discentes e docentes, porém há um profundo interesse em retomar para o ano letivo de 2021.

Entre Componentes Curriculares: os Estudos Multiespécies e a Criação de um Comum

Os *Estudos Multiespécies* (DOOREN; KIRSKEY; MÜNSTER, 2016) trazem propostas interessantes para pensarmos a relação ecológica entre as diversas espécies e os entes abióticos. A princípio, o que se constitui como uma proposta *rizomática* (DELEUZE; GUATTARI, 1995) alternativa a uma Biologia descritiva e taxonômica, acaba por agenciar humanidades, artes, biológicas exatas na busca de uma concepção potente de *comum* (LATOURE, 2020). Um *comum* que integra seres vivos e não-vivos em redes

coletivas, cada vez mais expandidas, tal como o Robinson Crusóe de Tournier (2014):

Um mecanismo semelhante, que range quando o meu pensamento pretende agora utilizá-lo, valoriza a interioridade à custa da exterioridade. Os seres seriam tesouros encerrados numa casaca sem valor, e quanto mais se penetrasse neles, maiores seriam as riquezas alcançadas. E se não houvesse tesouros? E se a estátua estivesse *repleta* de um recheio monótono, homogêneo, como o de uma boneca de pano? Bem sei que eu, a quem ninguém empresta agora um rosto ou quaisquer segredos, não sou mais do que um buraco escuro no meio de Speranza, um ponto de vista sobre Speranza, um ponto, isto é, nada. Creio que a alma só começa a ter um conteúdo notável para além da cortina da pele separando o interior do exterior, e que ela se enriquece infinitamente à medida que incorpora círculos mais amplos em torno do ponto-eu. Robinson só é infinitamente rico no momento em que coincide com Speranza inteira (p. 65, itálicos no original).

Ao constituir uma *política da natureza* (LATOURE, 2019) a partir de uma proposta de um mundo *comum* entre seres vivos e não-vivos, os *Estudos Multiespécies* acabam, também, por reativar (STENGER, 2017) o conceito deleuziano (1995) de *rizoma*, já tão gasto, que, parafraseando Nietzsche, são como “[...] moedas que perderam o cunho e agora são vistas como metal, não mais como moedas.” (2020, p. 153). Reativar, ou seja, reanimar as potências de vida, restituir sua capacidade de toque e de transformação, de por vir. A ideia de *política da natureza* que se propõe neste texto é mobilizar uma ecologia-experimento *multiespécies*, trazendo os *Estudos Multiespécies* como potência capaz de mobilizar uma possibilidade para a noção de *Integração*, fazendo da interação e da produção do *comum* um problema pedagógico e político.

Assim como existe uma taxonomia das espécies, seria possível pensarmos em uma taxonomia disciplinar? Um duplo agenciamento que ao

mesmo tempo busca separar os saber, classificar os espaços dos poderes, organizar e classificar as disciplinas, um esforço que nos separa de uma grande cosmologia total e nos torna modernos (LATOURE, 1994); assim como um esforço dos saberes em organizar o mundo, em determinar conjuntos e séries, através de aproximações e afastamento, que ao longo de suas ramificações e articulações (redes) deixa de ser representação para se tornar a própria apresentação das coisas (FOUCAULT, 2007). É com reconhecimento que, geralmente, entendemos o cachorro como mamífero, e não mais com um esforço de separação. O que nos faz descrever um mundo em que o chimpanzé está mais próximo do humano que o cão. No entanto, o Robinson Crusóe de Tournier (2014) só vai se reencontrar enquanto humano ao ser aceito pelo cão *Tenn*, e não com um chimpanzé.

Assim como, é com reconhecimento que identificamos os fatos passados como História, os animais como Biologia, os objetos em movimento como Física, os reagentes como Química, a sociedade e a política como Sociologia e assim por diante. O esquecimento do esforço enunciativo para descrever o mundo é o que nos torna modernos (LATOURE, 1994). A modernidade, portanto, seria a distância que estamos de nos reconectarmos com uma cosmologia que liga os animais, a política, os reagentes, os fatos históricos, os corpos em movimento e a sociedade em um único enunciado. Porém a própria realidade parece resistir, multiplicando seus seres *híbridos* (LATOURE, 1994) que mobilizam toda essa rede, confundindo-nos e nos forçando a atravessar campos desconhecidos.

O vir a ser moderno na educação é se afastar do conhecimento (na prática) dos filósofos gregos, ao mesmo tempo em que reclama a sua herança. Se era pertinente a Aristóteles escrever *História dos Animais* (2014) no século IV a.e.c. sem se sentir escapando ao campo que lhe era específico, a Filosofia, um tratamento simétrico não parece acontecer com autoras como Donna Haraway (bióloga) e Isabelle Stengers (química) que tramam

as suas escritas entre filosofias, artes, histórias, químicas, biológicas, entre tantas. Ou mesmo com o filósofo Gilles Deleuze, que por diversas vezes foi acusado de uso incorreto dos conceitos de outras áreas. É compreensível essa crítica, se postularmos a provocação de Latour (1994) de que esses pensamentos estão colocando a própria noção de modernidade em risco, de modo que as reduzi-las a falácia relativista seria o caminho mais sólido. Todavia, essas pesquisadoras citadas escrevem justamente contra esse relativismo que esvazia o mundo de entes.

Ao nos adentrarmos nos *Estudos Multiespécies* podemos nos deparar com uma noção mais complexa e desafiadora de percepção entre os seres heterogêneos:

A íntima relação entre uma flor e sua abelha polinizadora é aquela em que ambas as formas de vida são modeladas e se tornam possíveis através de um patrimônio comum, [...]. Como tal, elas não simplesmente se encontram – esta abelha e esta flor –, mas, ao invés disso, a sua relação emerge a partir de histórias co-evolutivas, a partir de ricos processos de co-tornar-se. Este co-tornar-se envolve o intercâmbio e o aparecimento de significados, a imersão em teias de significação que podem ser linguísticas, gestuais, bioquímicas e muito mais (DOOREN; KIRSKEY; MÜNSTER, 2016, p. 41).

É por este caminho que o presente texto procura pensar a relação *entre* Componentes Curriculares, buscando escapar da especificidade de cada um em busca de uma co-aprendizagem, co-experiência, que produzam um comum. Seria falso dizer que que os dois *Desafios Criptográficos* conseguiram atingir este objetivo, e é justamente por isso que este texto não é um estudo de caso, mas uma fabulação (DELEUZE, 1997) com o objetivo de constituir um ensino por vir, não uma utopia, mas um devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997) por uma educação-ecologia menor (GODOY, 2008).

É fundamental a este devir os fluxos e, portanto, os fluídos. Manter-se nos lugares sólidos dos Componentes Curriculares e dos Conteúdos Programáticos é se afirmar a um programa de *Integração* distinto do que aqui se deseja. É preciso tomar a noção de Habilidades e Competências, propostos pela BNCC, por sua intensidade mais fluída, e não querer aplicar Conteúdos Programáticos pré-definidos e fixá-los às Habilidades e Competências. A ideia central é fluir em um *entre*, um *intermezzo*, criar alianças (DELEUZE, 1995), deslocar a atenção, o registro, o pensamento do Conteúdo Programático para o *comum* (noção que pretendo elaborar mais adiante). Não é habitar um local *entre*, mas o movimento de estar sendo sempre contaminado, trocando “*significados, interesses e afetos, bem como de carne, minerais, fluidos, materiais genéticos e muito mais*” (DOOREN; KIRSKEY; MÜNSTER, 2016, p. 42):

Em vez disso, uma abordagem multiespécies concentra-se nas *multidões* de agentes animados que fazem com que eles estejam em meio a relações emaranhadas que incluem, mas sempre também excedem, dinâmicas de predador e presa, parasita e hospedeiro, pesquisador e pesquisado, de parceiro simbiótico, ou vizinho indiferente. Mas esses contextos maiores não são meros “ambientes”, no sentido de um fundo homogêneo, estático, para um sujeito focalizado. Ao contrário, eles são complexas “ecologias de seres”, meios dinâmicos que estão continuamente em modelagem e remodelagem; ativamente – mesmo que nem sempre conscientemente – trabalhados através da partilha de “significados, interesses e afetos”, bem como de carne, minerais, fluidos, materiais genéticos e muito mais (DOOREN; KIRSKEY; MÜNSTER, 2016, p. 42, *itálico no original*).

A escolha do tema *bug* para o *II Desafio Criptográfico* já foi um passo nesta direção. É importante apontar que o comum não pode ser o *bug*, ou seja, o tema, como foi nos dois eventos criados. Ao eleger o tema como o centro acabamos por recair na lógica dos modernos (LATOUR, 1994), em

que existe um elemento que pode ser abordado separadamente por cada um dos Conteúdos Programáticos, dentro de seus territórios, sem riscos à integridade disciplinar. Como nos aponta Rancière (2012), para a construção de uma educação emancipadora é preciso que haja alguma *coisa* entre o mestre e o estudante. No caso, distorcendo a escrita de Rancière, é preciso que haja algo entre os Conteúdos Programáticos que torne nebulosa a sua existência. É só quando os limites se tornam evanescentes que é possível o movimento fluído e contaminante do *entre*, caso contrário o *entre* mantém-se como um habitar.

Esta *coisa* ou *algo* é o elemento que produz o encontro capaz de instituir, mesmo que temporariamente, um *comum*, que, por sua vez, só é eficaz se a sua existência também for breve e intermitente (BEY, 2018). No caso do *II Desafio Criptográfico* o comum não era o tema *bug*, mas o episódio editado da série *Mr. Robot*. Pois, para que o *comum* seja efetivamente criado, se faz necessário que não haja uma concepção já definida do elemento, é necessário um acontecimento que produza um estranhamento, um desconforto, intenso o suficiente para que desterritorialize (DELEUZE, 1995) os Componentes Curriculares, enfraquecendo os seus limites. É no encontro com o desconhecido, com o não-saber, que o *comum* pode ser produzido.

No episódio *eps1.2_d3bug.mkv*, de *Mr. Robot*, algumas falas do personagem principal, o *hacker* Elliot Alderson, nos provocam a pensar a questão do *bug* para além do problema computacional. É notável que em toda série, para Elliot Alderson, a Computação não é apenas uma ciência, mas o meio sensível que torna o mundo significativo para ele. Para além de reduzir (simplificar) o mundo à metáfora maquínica do computador como realidade total, o protagonista produz uma completa desterritorialização tanto da realidade quanto dos saberes da Ciência da Computação, ampliando a complexidade do mundo e do seu saber. Isso se dá ao longo

de encontros incomuns entre a realidade sensível e o cognitivo computacional do protagonista. Tal como Robinson Crusoe de Tournier (2014), Elliot Alderson só é *infinitamente rico no momento em que coincide com a Democracia estadunidense inteira*. A Democracia estadunidense é a *Spe- ranza* de Elliot Alderson, seu limbo, seu purgatório, o lugar em que se reduz à fossa, ou que atinge o seu máximo. Talvez não seja coincidência que o personagem seja esquizofrênico, pois é justamente na intensidade da esquizofrenia que Deleuze e Guattari (1995) encontram as potências para resistir ao capitalismo, ou o vírus que destrói a Democracia-Speranza de Elliot Alderson:

Os programadores acham que consertar um bug é só arrumar um erro. Mas isso é besteira. A questão é achar o bug. É entender por que o bug estava lá, para começar. É saber que sua existência não foi por acaso, Ele veio até você entregar uma mensagem como uma bolha inconsciente, flutuando à superfície estourando com uma revelação que você secretamente já sabia.

[...]

Um bug nunca é apenas um erro. Ele representa algo maior. Um erro de pensamento que transforma você em quem você é.

[...]

O bug força o software a se adaptar e se transforma em algo novo por causa disso. Dar uma volta, dar um jeito. Não importa, ele muda. Ele se torna algo novo. A nova versão. A atualização inevitável (MR. ROBOT, 2015).

Falas que provocam relações potentes entre a Computação, a Filosofia, a Psicologia, sem cair na fácil mecanização da vida, falas transformadoras que não significam o mundo a partir da Lógica Computacional, mas tornam a Computação um meio afetivo (SAFATLE, 2016), uma partilha do sensível (RANCIÈRE, 2009), capaz de ressignificar as relações sociais, culturais, políticas e econômicas. Nos trechos escolhidos não é possível mais determinar os limites entre os saberes mobilizados por

Elliot Alderson, cada um dos Componentes Curriculares se desfazem em pura relação fluída. Tal como nos propõe os *Estudos Multiespécies*, é preciso uma nova definição de espécie, assim como, que para nós, de Componentes Curriculares:

“Espécie” aqui não pretende, de maneira alguma, sugerir que os tipos são fixos ou homogêneos; nem deve o termo ser levado a assumir um modo de taxonomia especificamente Ocidental e científica [...]. Embora alguns críticos culturais tenham sugerido que a noção de espécie é uma imposição antropocêntrica sobre o mundo, a atenção mais cuidadosa a outros tipos de vida revela que os seres humanos não são excepcionais em nossa capacidade de classificar e categorizar. Para os nossos ouvidos, a noção de “espécie” mantém abertas questões chave: como esses agentes entrelaçados se torcem uns aos outros com as suas próprias práticas de classificação, reconhecimento e diferenciação? Como diferentes tipos de ser são promulgados e sentidos, nesse fluxo contínuo de ir e vir de agências em mundos multiespécies? (DOOREN; KIRSKEY; MÜNSTER, 2016, p. 43).

Inspirando-se e distorcendo os *Estudos Multiespécies*, investe-se neste texto na noção de *espécie* como uma nova possibilidade de compreender os Componentes Curriculares. Mais do que um bloco homogêneo, uma ordem do discurso (FOUCAULT, 2002), os Componentes Curriculares nos interessam por suas relações entre si, com o mundo, com os estudantes, com o espaço físico, por seus agenciamentos. Não um laboratório de Química, ou de Física, mas espaços experimentais, oficinas, ateliês em que saberes são criados, transformados, potencializado como transformadores através das trocas.

Referências

ARISTÓTELES. **História dos animais**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

BEY, Hakim. **TAZ**: zona autônoma temporária. São Paulo: Veneta, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf Acesso em: 15 de out. de 2020.

DELEUZE, Gilles. **Crítica e clínica**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2002.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GODOY, Ana. **A menor das ecologias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos: ensaios de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Onde aterrar? Como se orientar politicamente no Antropoceno**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza: como associar as ciências à democracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

NIETZSCHE, Friedrich. Verdade e mentira no sentido extra-moral. In: _____. **O nascimento da tragédia**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

STENGERS, Isabelle. Reativar o Animismo. *In*: **Caderno de Leituras**, n.62, maio, 2017. Disponível em: <http://chaodafeira.com/catalogo/caderno-n-62-reativar-o-animismo/> Acesso em 15 out. 2020.

TOURNIER, Michel. **Sexta-feira ou os limbos do Pacífico**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

van DOOREN, Thom; KIRKSEY, Eben; MÜNSTER, Ursula. **Estudos multiespécies: cultivando artes de atentividade**. Trad. Susana Oliveira Dias. ClimaCom [online], Campinas, Incertezas, ano. 3, n. 7, pp.39-66, Dez. 2016. Disponível em: <http://clima-com.mudancasclimaticas.net.br/wp-content/uploads/2014/12/07-Incertezas-nov-2016.pdf> Acesso em: 15 de out. de 2020.

Filmografia

E LA NAVE va. Dirigido por Federico Fellini. Itália e França: Rai 1 e Vides Produzione, 1983.

EPS1.2_d3bug.mkv (Temporada 01, episódio 03). Dirigido por Jim McKay. *Mr. Robot* [Serializado]. Criado por Sam Esmail. Estados Unidos: Anonymous Content, Esmail Corp. e Universal Cable Productions, 2015.

MATRIX; Dirigido por Lana Wachowski e Lilly Wachowsk. Estados Unidos: Warner Bros., 1999.

O JOGO da imitação. Dirigido por Morten Tyldum. Inglaterra e Estados Unidos: Black Bear Pictures, 2014.

A formação do jovem para o mundo (do trabalho): a tecnologia social como ferramenta conceitual e seu potencial prático na formação para a cidadania na rede federal de educação profissional e tecnológica

*Jonatã França Bittencourt*¹

*Luzania Barreto Rodrigues*²

*Keila Laiane Silva Santana*³

*Lucivaldo Santos da Silva*⁴

Introdução

Este texto é influenciado pelos resultados de uma pesquisa dedicada ao ensino de Ciências Sociais na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT). Trata-se de uma reflexão sobre os lugares, usos e sentidos atribuídos aos referenciais da Sociologia e demais Ciências Sociais, quando articulados a um componente curricular que integra o denominado “núcleo tecnológico” da formação profissional em informática. Sendo esta reflexão um recorte da realidade de um campus da Rede Federal localizado na Região Centro Norte da Bahia. Por meio de uma aproximação com modelos etnográficos de compreensão contextual, o *campus* Jacobina, do Instituto Federal da Bahia, foi o espaço de experimentações didáticas e de escuta das elaborações discursivas dos jovens discentes. No ambiente pesquisado, tentou-se contribuir, ainda que de modo incipiente, para a compreensão de alguns dos sentidos atribuídos pelos discentes aos conhecimentos oferecidos pelas Ciências Sociais. Para tanto, levou-se em conta

¹ Mestre em Sociologia (PROFSOCIO), UNIVASF, Professor EBTB Sociologia, IFBA, Campus Jacobina.

² Doutora, Professora Associada do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), UNIVASF, Campus Juazeiro.

³ Discente do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFBA, Campus Jacobina.

⁴ Discente do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, IFBA, Campus Jacobina.

bases do conhecimento sociológico que articulassem com os variados modelos de intervenção técnica e tecnológica existentes, dando especial atenção ao potencial criativo dos estudantes, suas propostas de inovação, desenvolvimento tecnológico, também chamados de Projetos de Prática Profissional Articuladora.

Um dos caminhos de reflexão envolveu o uso dos conhecimentos oferecidos pelas Ciências Sociais⁵ como referencial em uma experiência didática. Experiência essa onde, a partir de temas ligados ao desenvolvimento tecnológico e inovação, buscou-se trabalhar, em um dos tempos comumente denominados *unidades letivas* de ensino, aspectos analítico-conceituais e potenciais de aplicabilidade das tecnologias sociais (TS) nos contextos produtivos e sociais da região. Estando este tópico ligado ao esforço de exploração do potencial de transformação social advindo de modelos construtivistas de desenvolvimento tecnológico. Nesta etapa, não foram desenvolvidas as soluções técnicas em TS nas localidades escolhidas pelos estudantes. O esforço descritivo aqui apresentado, envolveu a familiarização do estudante com os conceitos, métodos e técnicas possíveis de serem aplicadas dentro da perspectiva construtivista de desenvolvimento tecnológico. Gerando, a partir de consultas⁶ feitas com os grupos sociais escolhidos, um levantamento das necessidades e proposições preliminares de tecnologias voltadas para a transformação social.

Indaga-se, no presente trabalho, sobre os modos como uma abordagem relacionada às tecnologias sociais, como modelo construtivista de desenvolvimento tecnológico e gerador de inovações, são percebidas pelos discentes de um curso técnico da área de informática. Averiguando, a

⁵ São referenciadas as seguintes abordagens: Sociologia do conhecimento científico, Sociologia da Tecnologia, Sociologia da Inovação, Sociologia das controvérsias tecnológicas, Sociologia Ator-Rede.

⁶ Os discentes foram orientados quanto às possibilidades de coleta de dados, optando, conforme as características da região por questionários, entrevistas estruturadas e semiestruturadas, observação etc.

partir de suas propostas de reaplicação e/ou replicação da Tecnologia Social, nas diferentes comunidades escolhidas pelos discentes⁷, se a abordagem se encaixou como ferramenta conceitual e prática no somatório de uma formação para a cidadania.

Tem-se como finalidade apresentar uma reflexão, a partir de uma experiência no contexto da Educação Profissional Científica Técnica e Tecnológica (EPCT), explorando o potencial da tecnologia social – como conteúdo trabalhado em sala de aula – para o enriquecimento dos debates acerca da inclusão, emancipação do indivíduo e participação cidadã.

Especificamente, a partir da experiência de ensino que articula conhecimentos das Ciências Sociais e saberes técnicos, buscaremos mostrar um exemplo de abordagem sobre as aplicações contextualizadas das formas de tecnologia social, explorando motivações, controvérsias e aspectos éticos relacionados – representando essa etapa um momento de capacitação teórico-conceitual para os discentes⁸. A par disso, iremos apresentar, a partir da avaliação discente, os sentidos atribuídos à aproximação com elementos conceituais e possibilidades práticas das tecnologias sociais. O interesse consiste em extrair, da perspectiva discente, a identificação do potencial de contribuição das TS na promoção e defesa dos princípios básicos da cidadania, pelo intermédio técnico, gerando propostas preliminares de transformação das diversas realidades experimentadas na região.

O esforço de apresentar, no contexto da formação técnica integrada ao Ensino Médio, aspectos do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais que dialogam de modo mais direto com a produção técnica da área de informática, ganha embasamento naquilo que Georg Simmel (2006)

⁷ Indicadas nas seções de metodologia e resultados.

⁸ No presente relato de pesquisa, não abordaremos a adaptação das propostas construídas e apresentadas pelos estudantes nas comunidades, fazendo parte de um esforço subsequente de reflexão.

apontava em seus escritos como a capacidade de “aclimatação” (p.23) que a Sociologia, como ciência social, tem em relação aos diversos campos de pesquisa. As Ciências Sociais, no contexto do Ensino profissional, técnico e tecnológico, podem contribuir para o que pode ser descrito como o “processo de equilíbrio entre a reflexão da realidade e o processo de conhecimento”, por meio de seus repertórios de “teorias, perspectivas e níveis de análise que se mostrarão consonantes ao objeto e método mais adequados a cada problematização” (BITTENCOURT, 2020, p. 32). Tais elementos contributivos coadunam com o que se estabelece como uma das missões da Rede Federal, que engloba uma formação voltada para o mundo do trabalho, uma que fuja da subsunção ao mercado e suas volatilidades.

É dentro de uma proposta de educação científica e tecnológica articuladora que passamos a fortalecer a noção da formação de um cidadão pleno, preparado para o mundo do trabalho. Pensamos o cidadão, o agente que seja capaz de refletir e entender as implicações de seus atos, agentes capazes de estabelecer metas que, em especial, ofereçam prospectos benéficos àqueles potencialmente afetados por sua agência (FEENBERG, 2018, p. 82). Pensamos nos agentes capazes de levar em conta os aspectos interacionais em suas tomadas de decisão, combatendo hierarquizações limitadoras e produtoras de desigualdades. Dentro desta proposta de fortalecimento da cidadania, é de suma importância, para a Educação Profissional Científica Técnica e Tecnológica (EPCT), pensar nos modelos mais adequados de organização do ensino e as perspectivas orientadoras dos processos de aprendizagem que estejam ligadas à dimensão do trabalho. Perspectivas que permitam superar dicotomias, vencer limitações que venham a impor retrocessos ao necessário processo de “transformação do educando em sujeito da história” (PACHECO, 2011, p.11). Enxergamos, desse modo, na noção de politecnia uma plausibilidade em relação às

necessidades teóricas e práticas para uma formação voltada para a plena cidadania.

Demerval Saviani (2003) percebe na noção de politecnia um modelo de organização curricular que, dentro das perspectivas de formação para o mundo do trabalho e instrucional geral, supera a divisão entre modelos científicos e técnicos de ensino (SAVIANI, 2003, p.136; MOURA *et al.*, 2015, p.1064). Significa dizer que configurações educacionais, que porventura asseverem uma separação entre ciência e técnica, não refletem a necessidade de um modelo de formação que seja inclusivo, emancipador e voltado para a cidadania e “radicalização democrática” (PACHECO, 2011, p.11), atento para as reais necessidades do mundo do trabalho e suas complexidades. No modelo politécnico, os cidadãos não serão treinados como reprodutores de atividades que sejam convenientes somente ao mercado. Uma formação politécnica, ou tecnológica⁹, está conceitualmente ligada a princípios básicos que orientam o exercício da plena cidadania, pois pode fornecer bases intelectuais para uma tomada de consciência relativa aos potenciais papéis transformadores que um indivíduo pode desempenhar na sociedade. A politecnia se conecta aos modelos referenciais e ferramentas de organização de classe social, sendo também pensada como modelo ideal para ajudar indivíduos na percepção de que os mais diversos espaços de identidade e convívio, são também espaços de mobilização. Essa tomada de consciência para a cidadania pode e deve assumir contornos mais contextualizados ao percurso de formação dos sujeitos. Sendo mais que oportuno para as Ciências Sociais um espaço nesta discussão. A necessidade de contextualização e diálogo, a partir das contribuições das Ciências Sociais, ganha amparo não somente nas considerações que se alinham às

⁹ Moura *et al.* (2003) observam que autores como Gaudêncio Frigotto, utilizam, fazendo nenhuma ou pouca distinção, os termos educação politécnica, onilateral e tecnológica, de modo a explicar o modelo usado para pensar a educação brasileira ainda nos anos 80 (2003, p. 1064).

abordagens sociotécnicas, como também nos aspectos legais que criaram e orientam o funcionamento dos Institutos Federais.

A lei 11.892/2008 oferece, em seu detalhamento das finalidades e características dos institutos federais, bases relevantes para uma reflexão sobre estratégias possíveis de articulação entre conhecimentos, tecnologias, atores sociais e suas comunidades – a partir de ações institucionais. Explorando as finalidades listadas, mas não diminuindo a importância de uma ou outra, três das nove finalidades apresentadas passam a chamar especial atenção aqui. Na seção II, artigo 6º e seus incisos, podemos destacar o II, IV e IX.

No inciso II, encontramos a finalidade de “II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (BRASIL, 2008). Por sua vez, o inciso IV propõe:

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal (BRASIL, 2008).

Outro inciso, que chama atenção pela sua direta conexão com os objetivos apontados para este trabalho, apresenta a finalidade de “IX - *promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais*, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente” (BRASIL, 2008, grifo nosso).

Assim como a análise dos aspectos legais encontrados na 11.892/2008 nos leva a refletir sobre a finalidade dos institutos federais, é relevante também levar em consideração as possibilidades apresentadas pela BNCC para as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio.

Ao se pensar em conceitos como Tecnologia Social, tem-se em mente que seu uso requer que sejam trabalhadas em conjunto capacidades como a de “observação, memória e abstração” que venham a favorecer “percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos”, preparando o sujeito cognoscente para a identificação de variáveis diversas (BRASIL, 2018, p. 561). Estamos falando aqui de um reconhecimento da capacidade de engajamento dos jovens em discussões e processos de maior complexidade. As áreas das Ciências Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), em seus diversos níveis de presença, oferecem essa importante contribuição. A partir de uma mediação dialógica, elas provocam a reflexão da sua realidade, a busca de dados confiáveis, que permitam ao jovem a elaboração de “hipóteses e argumentos” cientificamente embasados. Pensa-se também nos diálogos construídos a partir das hipóteses, levando também ao movimento de questionamento das verdades às quais se encontram expostos (BRASIL, 20018, p. 562). Esse modelo de fortalecimento de competências é algo que se atrela organicamente à prática de ensino das Ciências Sociais.

Pensar a relação do jovem com as tecnologias, apontar novos modelos e perspectivas de desenvolvimento tecnológico e inovação, como é o caso do modelo de construção social da tecnologia, coaduna com o que prevê a BNCC ao destacar a importância de enfatizar para o jovem a importância do diálogo “com o Outro e com as novas tecnologias” (BRASIL, 2018, p. 562). Trata-se de um modelo já defendido pelas vertentes sociológicas à guisa da abordagem relativa à construção sociotécnica. São abordagens que vão ao encontro da necessidade de formação de protagonistas dos processos de construção tecnológica, que possam ver nas controvérsias oportunidades de exercício de sua agência cidadã, sendo capazes de pensar e propor modelos democráticos, éticos e solidários de transformação das realidades de seus contextos de vivência e atuação.

Lassance Jr. e Pedreira (2004), reconhecendo e defendendo a importância das Tecnologias Sociais, afirmam que elas estão disseminadas, “espalhadas por todo lugar”, embora alguns ainda não as reconheçam como tecnologias. Em um espectro que vai da simplicidade à alta inovação, os autores identificam sua presença em diferentes áreas como saúde, educação, meio ambiente e agricultura (2004, p. 65). Entendendo as Tecnologias Sociais como “conjunto de técnicas e procedimentos, associados a formas de organização coletiva, que representam soluções para a inclusão social e melhoria da qualidade de vida” (2004, p.66), os autores nos auxiliam na ratificação da necessidade e viabilidade de uma abordagem educativa que se ocupe de incentivar inovação social centrada nas necessidades identificadas nos contextos de atuação.

Existe na aplicação da TS a necessidade de articulação dos atores sociais, assim como uma flexibilidade em relação ao que é viável ou não em sua reaplicação. Reforça-se também as fases que compõem a aplicação de tecnologias sociais, que englobam: levar em conta a sabedoria advinda da comunidade; a “consolidação de um padrão tecnológico” construtivista por meio de projetos e métodos bem delineados; uma atenção necessária à viabilidade política que passa a envolver “entidades civis” e movimentos sociais, assim como o que Lassance Jr. e Pedreira (2004) apontam como chave dentro da viabilidade social, que é a formação de “uma ampla rede de atores que consigam dar capilaridade à sua demanda e capacidade de implementação” (2004, p. 68)¹⁰. O papel dos atores sociais na busca de soluções para suas necessidades por meio das tecnologias encontra, na filosofia da tecnologia de Eduardo Beira e Andrew Feenberg (2018), assim como na Sociologia da Tecnologia de Weiber Bijker e Trevor Pinch (2014),

¹⁰ Outro aspecto que torna a tecnologia social uma opção viável, está na condição de livre aplicação. Entende-se que patentes, emolumentos, e produção massiva não são consideradas práticas comuns dentro da concepção de democratização de tecnologias voltadas para a efetiva transformação social (SEBRAE, 2017, p. 9).

mais argumentos que permitem atribuir relevância ao potencial das tecnologias sociais no apoio aos grupos na tomada de consciência de suas necessidades. Grupos que se utilizam da tecnologia dentro de uma lógica de “construção sociotécnica”, transcendendo “a visão estática e normativa” (DAGININO; BRANDÃO; NOVAES, 2004, p. 22) ligada a uma dependência linear e predeterminações tecnocráticas.

A consistente presença na EPCT de teorias consonantes com a Construção Social da Tecnologia (SCOT), assim como das bases e subsequentes contribuições da Filosofia da Tecnologia, permitem estabelecer nos processos de troca entre educandos e educadores, ferramentas analítico-conceituais importantes para o despertar e fortalecimento de uma atitude curiosa, de inquietude, motivando um cidadão problematizador e investigador, que esteja “em permanente movimento na história” (FREIRE, 2018, p. 133). Rejeitando as noções tecnocráticas, Feenberg (2018) reconhece no cidadão a possibilidade de desempenhar um papel de relevância no gerenciamento e democratização das tecnologias (BEIRA e FEENBERG, 2018, p. 10). Entendendo que o alcance da cidadania requer não somente direitos, mas também agência, Feenberg propõe que o indivíduo deve estar plenamente munido da sua faculdade de enxergar a implicação dos seus atos, uma ação ao mesmo tempo pessoal e informada. O filósofo, ao mencionar “*citizen agency*”, entende que essa agência cidadã engloba direitos e poderes legítimos, capazes de exercer influência em eventos políticos, combinando opiniões e conhecimento. O entendimento do autor é o de que haveria um nível ou tipo de *cidadania no domínio da técnica*, sugerindo que há um potencial de contribuição por parte dos indivíduos onde, não importando o nível de conhecimento do sujeito, ele teria garantido seu direito de participação de modo democrático nas discussões sobre as implicações de um artefato ou processo relativo à tecnologia na realidade social (FEENBERG, 2018, p. 82). No contexto atual, onde as tecnologias

são apresentadas como necessidade, uma intervenção democrática e o ativismo são ferramentas importantes em oposição a modelos tecnocráticos, deterministas – que tratam a ciência e a tecnologia como responsáveis lineares por responder aos anseios da sociedade, ignorando a potencial multidirecionalidade dos processos.

A importância da participação dos sujeitos e grupos sociais, nos processos de atribuição de sentido aos aparatos tecnológicos, é enfatizado por Weiber Bijker e Trevor Pinch (2014). Os autores sugerem que, dentro de um modelo descritivo multidirecional oferecido pelo método de Construção Social da tecnologia, o conhecimento científico e a produção de artefatos tecnológicos estão sujeitos “aos processos relacionais e significados individuais e socialmente construídos” pelos indivíduos e grupos sociais (BITTENCOURT, 2020 p. 65). Na perspectiva SCOT, há o entendimento que existe uma flexibilidade interpretativa atribuídas aos artefatos tecnológicos pelos indivíduos e grupos (BIJKER, PINCH, 2014, p. 272), indicando que as ações humanas têm o potencial de ressignificar e moldar as tecnologias. Por sua vez, estes mesmos grupos sociais podem ser moldados por normas e valores, que terão efeito sobre os significados que são atribuídos aos artefatos e processos. Sendo assim, é vital para os construtivistas sociais a noção de que uma compreensão sobre tecnologia e seus potenciais deve passar por uma compreensão acerca dos contextos sociais existentes (YOUSEFIKHAH, 2016, p. 33). Entender que a tecnologia pode, e deve, atender aos “interesses humanos, às necessidades de nossa existência” (FREIRE, 2018 p. 49), é um passo relevante para a adição de esforços de valorização de modelos construtivistas de desenvolvimento tecnológico nas práticas do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão da EPCT. Sendo algo de grande interesse para o movimento que defende o fortalecimento do enfoque ciência, tecnologia e sociedade (CTS) – para uma educação científica nas diversas modalidades de ensino.

A abordagem CTS, como um movimento não somente teórico-analítico, mas também voltado para as práticas e modelos interdisciplinares de ensino científico, propõe um desenvolvimento não linear da ciência e tecnologia. O bem-estar social, a observância quanto aos riscos e benefícios, o protagonismo dos sujeitos, são aspectos vitais para o desenvolvimento da ciência e tecnologia nessa abordagem. O enfoque CTS nos currículos escolares permite a adoção de uma educação científica e tecnológica também capaz de oferecer aos estudantes um modelo que os aproximem mais sistematicamente de problemas que estejam alinhados aos interesses dos diversos grupos sociais. Um modelo que, a partir da valorização de suas relações, pertencimentos e identidades, possam estar aptos a oferecer elaborações discursivas e proposições que ataquem o cerne das questões suscitadas pelos indivíduos e comunidades (DUSO; BORGES, 2011). Seguindo a linha da promoção de modelos construtivistas e emancipatórios, no Brasil, a Rede de Tecnologias Sociais (RTS), tem buscado, analisado, certificado e premiado iniciativas que promovem soluções para demandas, que dentre outras, incluem alimentação, educação, energia, habitação, renda, recursos hídricos, saúde e meio ambiente. A função de divulgação das iniciativas de livre aplicação, encontra na Plataforma de Tecnologias Sociais da Fundação Banco do Brasil um espaço de consulta concatenado e gratuito. Neste processo de democratização de técnicas e métodos não prescritivos de atuação no campo da TS, a plataforma da FBB ganha importância para o processo de mediação didático-pedagógica, aqui explorado na modalidade EPCT. Também, por meio da plataforma é possível ter contato com exemplos reais de possibilidades de transformação social, por meio de propostas de desenvolvimento tecnológico que privilegiam o envolvimento da comunidade na busca de soluções com potencial baixo custo de reaplicação. A experiência de trabalho com tecnologias sociais e a possível contribuição no processo de democratização do acesso a

métodos e ferramentas que visam beneficiar os diferentes contextos sociais – seus arranjos produtivos e subjetividades – é aqui uma aproximação introdutória com os modelos construtivistas e movimentos de promoção das reflexões voltadas para o desenvolvimento profissional, pessoal e social dos sujeitos cognoscentes. Fazendo com que a experiência discente, observada e relatada, ganhe contornos de importante valor científico.

O uso de procedimentos interpretativos de base fenomenológica, levando em conta a composição do cotidiano, permite uma aproximação entre pesquisadores e sujeitos que se posicionam também como pensantes e atuantes no processo de construção do conhecimento científico, os quais não são reduzidos a meros objetos (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990). Assim como nos modelos pertencentes ao método da Construção Social da Tecnologia, os sujeitos são partícipes, suas experiências concretas e suas subjetividades são também elementos de grande valor. Um posicionamento crítico reflexivo é também relevante. Nos moldes de uma etnopesquisa crítica, o ambiente escolar é um campo frutífero para o exercício de escuta sensível e reconhecimento do sujeito como pesquisador, onde seu potencial criativo não seja limitado por uma tendência de linearidade na produção do pensamento – onde hierarquiza-se a importância dos conhecimentos produzidos. O movimento de reflexão sobre a mediação docente e as elaborações discursivas dos discentes, dentro da etnopesquisa crítica, oferece um caminho não linear, atento ao rigor científico, mas com uma característica de heterogeneidade e irregularidade (MACEDO, 2000) que reflete a composição humana dos ambientes de educação.

Na experiência vivida no *campus* Jacobina do Instituto Federal da Bahia, os aspectos aferidos como resultados relevantes partem de uma organização de trabalho que foi executado entre os anos de 2019 e 2020. O recorte abordado nesta abordagem representou a terceira de quatro

etapas de trabalho realizadas no decorrer do ano letivo de 2019, com uma turma do curso de informática. Os trabalhos foram realizados dentro do planejamento didático de uma disciplina que, no referido ano letivo, pertencia ao núcleo profissionalizante ou tecnológico da formação discente. A disciplina denominada ‘Computador e Sociedade’, no contexto estudado, é tradicionalmente atribuída aos docentes da área da Sociologia. Essa inserção dos conhecimentos das Ciências Sociais, no ciclo profissionalizante, passou a permitir o estabelecimento de diálogos com conhecimentos advindos também das discussões presentes na Sociologia como disciplina da área propedêutica. Dentro da etapa de trabalho aqui apresentada, foi alcançado um nível básico de reflexão sobre as tecnologias sociais, levando em conta o fato de ser o primeiro contato dos estudantes com os aspectos, teórico-conceituais ligados à TS. De modo a respeitar os tempos de aprendizagem dos sujeitos, foram discutidas proposições de voltadas para a familiarização dos discentes com os modelos, técnicas e resultados advindos de modelos aplicados em outras realidades¹¹. As propostas, apresentadas como parte do exercício de reflexão a partir dos referenciais teóricos e exemplos de TS consultados pelos discentes, se concentram nos municípios, distritos e comunidades que pertencem aos territórios de identidade do Piemonte da Diamantina¹² e Bacia do Jacuípe¹³, na Bahia (SEI, 2018). Tendo sido as escolhas das localidades feitas pelos grupos de trabalho, compostos pelos estudantes, a partir de suas vivências com as respectivas comunidades. O trabalho aqui descrito, foi realizado em uma

¹¹ Disponíveis para consulta no repositório da plataforma de tecnologias sociais. (<https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/pesquisa?keyword=>)

¹² Foi escolhido o município de Jacobina, assim como as comunidades de Coxo de Dentro e Jenipapo e o distrito de Cachoeira Grande. Indicadores do território podem ser consultados em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/piemontedadiamantina.pdf

¹³ Tendo sido feita a escolha por Várzea do Poço e seu povoado de Nova Esperança. Indicadores do território podem ser consultados em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/baciadojacuipe.pdf.

turma do terceiro ano do curso técnico integrado ao ensino médio, formada por 24 discentes, divididos em quatro grupos de trabalho. A divisão dos grupos não sofreu intervenção por entendermos que aspectos como afinidade entre indivíduos poderia dificultar o andamento dos trabalhos, em caso de uma divisão arbitrária.

O processo de construção das propostas ocorreu ao longo de quatro meses de trabalho, entre os meses de julho e novembro de 2019. O acompanhamento e orientação de construção das propostas se deu por meio de relatórios e relatos quinzenais, em encontros¹⁴ de 100 minutos.

Orientando o Coletivo Investigador

Na etapa de trabalho realizada com os discentes, sobre Tecnologias Sociais, foram definidas três sub etapas ou partes, complementares entre si. As partes envolveram: Abordagem teórica (parte expositiva), mapeamento do estado da arte das ações de desenvolvimento de TS (exemplos reais) e um exercício básico de proposição de projetos de TS (propostas de replicação ou reaplicação). A exposição dos aspectos teórico-conceituais, do ponto de vista discente¹⁵, com a qual podemos corroborar, não trouxe inovações no sentido didático-pedagógico. O ponto de partida da exposição teórica foi o entendimento do Instituto de Tecnologias Sociais (ITS) quanto a definição do tema.

Segundo o Instituto, Tecnologias Sociais são um “conjunto de técnicas, metodologias transformadoras, desenvolvidas e/ou aplicadas na interação com a população e apropriadas por ela, que representam soluções para inclusão social e melhoria das condições de vida” (ITS, 2004). A

¹⁴ Os encontros se referem às aulas regulares da disciplina (Computador e Sociedade) onde foram desenvolvidas as propostas. As aulas ocorriam de acordo com os horários autorizados por comissão institucional específica, quinzenalmente.

¹⁵ Percepções discentes obtidas em momentos de escuta – chamados, nos modelos etnográficos, como nos de pesquisa-ação participativa, de espirais cíclicas.

exposição explorou artigos e demais publicações para oferecer uma visão introdutória que permitisse um contato com aspectos conceituais amparados pela filosofia da tecnologia e sociologia da tecnologia, seguindo a modelação construtivista amparada pela abordagem que integra ciência, tecnologia e sociedade. Para amparar a compreensão teórica, incentivou-se o contato com modelos e exemplos de tecnologias sociais certificados pela Rede de Tecnologias Sociais, promovendo um exercício de definição hipóteses. No exercício os estudantes buscaram no repositório modelos que eles presumiam ter aplicações na realidade de Jacobina e região – posteriormente confirmando a validade ou não da hipótese.

A forma de consulta aos modelos de tecnologia social, levando em conta limitações orçamentárias e geográficas, foi a exploração do repositório oferecido pela Fundação Banco do Brasil em sua página web¹⁶, servindo também de modelo organizacional para a terceira parte dos trabalhos desenvolvidos. Ainda na segunda parte, a denominado “Plataforma de tecnologias Sociais” representou uma interação, mediada por TICs, com modelos para livre replicação ou reaplicação das TS em um contexto após estudo pertinente. Coadunando com o conceito aceito e usado pelos autores consultados na primeira parte do trabalho, são apresentadas metodologias e ferramentas diversas, dentro de categorias de intervenção como: *alimentação, educação, energia, habitação, meio ambiente, recursos hídricos, renda e saúde*.

A partir do exercício de exploração dos exemplos de técnicas e métodos disponíveis no repositório da Plataforma de Tecnologias Sociais, os discentes são convidados a assumir um papel de maior protagonismo no processo de idealização de projetos. Na terceira parte do plano de trabalho, os discentes, reunidos em grupos de trabalho compostos por seis

¹⁶ <https://transforma.fbb.org.br/tecnologia-social/pesquisa?keyword=>

membros, foram incentivados, a partir da escolha de um local de atuação, a pensar em soluções ou propostas de intervenção que se aproximassem do modelo conceitual e prático das tecnologias sociais pesquisadas. O primeiro passo desta terceira parte, a escolha das respectivas comunidades, foi facultada aos grupos, seguindo algumas orientações básicas como: familiaridade dos membros com os locais, de modo a garantir a segurança dos integrantes do grupo¹⁷; e a possibilidade de aplicação de uma pesquisa de levantamento de necessidades que permitissem o equilíbrio entre as atividades do componente curricular e demais responsabilidades acadêmicas – evitando também que o grupo fosse onerado com custos de deslocamento até o local da pesquisa.

Com a escolha do local de pesquisa, os estudantes passaram a buscar nos contextos escolhidos dados que amparassem e justificassem a proposta de tecnologia social com melhor potencial aplicação – comparando com as hipóteses levantadas durante a primeira consulta ao repositório. Os grupos de trabalho dedicaram esforços de coleta de dados socioeconômicos por meio de fontes secundárias oficiais, assim como por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. Relataram a observação dos trabalhos de cooperativas, associações e visitas a instituições de ensino municipais, de modo a obter a perspectiva de uma amostra das comunidades em relação às carências e necessidades. Também, o que pode ser considerado de grande relevância em pesquisas de base etnográfica, os estudantes somaram suas perspectivas a partir das interações e vivências nas comunidades escolhidas.

¹⁷ Sendo uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, estamos nos referindo a um grupo misto, composto por cerca de vinte quatro estudantes, com idades entre 16 e 19. Tornando necessárias orientações quanto a segurança e garantias financeiras ligadas aos princípios éticos não somente de pesquisa, mas aqui, em especial, nas práticas de ensino.

Após a identificação das necessidades, os estudantes e as respectivas comunidades podiam optar, com base no repositório disponibilizado pela Fundação Banco do Brasil¹⁸, pela **replicação** – onde reproduz-se da mesma forma como está publicado modelos de intervenção, ou **reaplicação** – que envolve o uso de conhecimentos locais “ou material diferente no sentido” de” aprimorar a proposta ou envolvê-la na realidade escolhida (SEBRAE, 2017, p. 8). Apontando para uma **reaplicação**, os grupos passaram a usar um compósito de modelos dos disponíveis no repositório somados às necessidades locais consensuadas. Em suas propostas, a identificação de aspectos controversos e observância aos aspectos éticos de uma pesquisa também são somados aos processos de reflexão e proposição apresentados pelos discentes. Adotou-se o formato de comunicação oral para apresentação e discussão sobre os projetos construídos pelos grupos de trabalho em contato com as comunidades.

A Apresentação das Propostas pelos Grupos de Trabalho

As propostas apresentadas¹⁹ estão sistematizadas em quadros sinópticos, apresentando elementos como: o local que os discentes escolheram para uma possível aplicação do projeto, uma breve apresentação da

¹⁸ Cabe aqui reforçar que o incentivo de consulta ao repositório da Fundação Banco do Brasil, se deu como um canal de acesso aos exemplos de tecnologias sociais aplicadas em comunidades espalhadas pelo Brasil, certificadas e até premiadas pela respectiva fundação. Os exemplos acessados não se converteram em imperativos para os discentes, ou seja, não houve a obrigatoriedade de reproduzir o modelo conforme aplicado em uma comunidade diferente, a menos que fosse a opção apresentada pela comunidade. A partir do levantamento das necessidades junto à comunidade, os discentes tiveram a liberdade de replicar (caso fosse o ideal) ou reaplicar os exemplos, assim como desenvolver uma proposta que dialogasse com as necessidades específicas dos contextos que eles escolheram para desenvolvimento de uma aplicação de TS com potencial de adaptação em momento posterior. Aos grupos de trabalho, com base em suas interações com os agentes das comunidades que foram consultados, em cada encontro voltado para relato de andamento dos trabalhos, foi salientado, mas de modo a não passar uma impressão impositiva, o potencial de uma proposta mais personalizada.

¹⁹ As propostas apresentadas, funcionam aqui como uma demonstração do exercício de reflexão sobre possibilidades técnicas e metodológicas que os discentes foram incentivados a fazer. Podem ser convertidas em futuras ações nas comunidades, com as devidas revisões dos procedimentos metodológicos adotados. Limitações temporais e orçamentárias não permitiram, em um primeiro momento, a experimentação nas comunidades escolhidas. Compreendemos que isso deixa um espaço para melhorias nos projetos e uma melhor articulação com outras área do conhecimento, para o aperfeiçoamento das futuras ações.

proposta (onde), a categoria que eles optaram, elementos que podem representar variáveis para o projeto (aspectos controversos) e os aspectos éticos ligados as pesquisas com seres humanos, com base na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde. A inclusão dos aspectos controversos e éticos se mostra oportuna, pois dentro de uma noção de intervenção democrática dos sujeitos, na defesa dos seus interesses, eles manifestarão certezas, incertezas, oposições, exclusões, permitindo que novos padrões e regulamentos possam surgir (CALLON, 1981; FEENBERG, 2018; BITTENCOURT, 2020), permitindo aos docentes a percepção que, já durante o exercício de reflexão e concepção do projeto, é importante ter em mente as responsabilidades que envolvem o planejamento de intervenções tecnológicas que levam em conta aspectos sociais, estruturais e financeiros, para citar alguns.

Quadro 1 – Proposta de TS para Educação e Renda. Letramento digital e apoio à produção de Sisal.

| ONDE | PROPOSTA | CATEGORIA(S) | ASPECTOS CONTROVERSOS (LEVANTADOS DURANTE A DISCUSSÃO COLETIVA DAS PROPOSTAS) | ASPECTOS ÉTICOS |
|--|---|------------------|--|--|
| Comunidades de Coxo de Dentro e Jenipapo (Jacobina - BA) | Promoção do letramento digital, ofertando oficinas de informática básica que evoluirão para capacitações e qualificações em desenvolvimento de software; Outra proposta, envolve o uso de softwares de baixo custo para auxiliar no gerenciamento da produção de pequenas propriedades da região e na produção de sisal (em Jenipapo) | EDUCAÇÃO E RENDA | As regiões mencionadas não dispõem de um serviço de internet em alta velocidade e parques tecnológicos que possam atender plenamente ao projeto. Sendo necessário integrar doações de equipamentos e programas para instalação, assim como reciclagem de computadores. | A proposta envolve elementos não só ligados à educação como também aos arranjos produtivos locais, atenção aos aspectos materiais, imateriais e morais na interação da comunidade foram levantados |

Quadro 2 – Proposta de TS para Educação. Letramento digital e Formação de lideranças.

| ONDE | PROPOSTA | CATEGORIA(S) | ASPECTOS CONTROVERSOS (LEVANTADOS DURANTE A DISCUSSÃO COLETIVA DAS PROPOSTAS) | ASPECTOS ÉTICOS |
|---|--|--------------|---|---|
| Povoado de Nova Esperança Cidade de Várzea do Poço - BA | Promoção de Cursos de capacitação em informática básica para alunos(as) das séries do ensino fundamental, dando ênfase à ferramentas gratuitas de edição de textos e planilhas, assim como treinamento sobre software livre. Dentro da mesma proposta, será oferecida uma introdução à Lógica de programação, utilizando ferramentas gratuitas como Scratch e plataformas gratuitas de treinamento e certificação como Code IoT, SENAI e Escola virtual.Gov. A finalidade é introduzir as crianças da comunidade ferramentas que possam, no futuro, auxiliar em suas habilidades de resolução de problemas e proposição de melhorias na comunidade. Formação de multiplicadores e líderes. | EDUCAÇÃO | Após levantamento, grupo constatou que a o povoado mencionado dispõe de um serviço de fornecimento de energia elétrica inadequado, algo que afirmam afetar diretamente na qualidade do serviço de provimento de internet. Apontam como essencial para a continuidade do projeto na localidade escolhida, estabelecer uma comunicação com a empresa concessionária e órgãos fiscalizadores do fornecimento de energia. Também, apontam como necessária a realização de manutenções nos computadores disponíveis nos espaços de realização dos cursos, dadas as condições que os equipamentos se encontram. | Identificando que o público a ser trabalhado são de jovens, menores de idade, é reconhecida a necessidade de busca do consentimento livre esclarecido dos responsáveis, do assentimento dos participantes e o respeito aos direitos e tempos de aprendizagem dessas crianças. A liberdade de participação, desligamento e atenção aos aspectos morais, materiais e imateriais são também apontados como fundamentais para o desenvolvimento do projeto. |

Quadro 3 – Proposta de TS para Educação. Uso de tecnologias para promoção da diversidade.

| ONDE | PROPOSTA | CATEGORIA(S) | ASPECTOS CONTROVERSOS (LEVANTADOS DURANTE A DISCUSSÃO COLETIVA DAS PROPOSTAS) | ASPECTOS ÉTICOS |
|---------------|--|--------------|--|---|
| Jacobina - BA | Promoção da diversidade - trabalhando temáticas como tolerância e combate à violência contra a comunidade LGBTQIA+, enfrentamento do discurso de ódio praticado na internet contra minorias, por meio de interações amparadas por uma Metodologia construtiva e ativa. | EDUCAÇÃO | Grupo aponta a existência de uma política "conservadora" na região que pode impor dificuldades para a realização de atividades educativas como a que foi proposta. A resistência dos responsáveis pelos jovens menores de idade é também fatorada. | O grupo reconhece a necessidade de assegurar o respeito à dignidade, à liberdade e a autonomia dos indivíduos - uma vez que o projeto atende ao pluralismo político e ideológico, sem o intuito de adentrar nenhum tipo de "ideologia forçada"; já que a metodologia ativa depende mais dos próprios participantes do que os ministradores. |

Quadro 4 – Proposta de TS para Recursos Hídricos e Renda. Irrigação e produção de orgânicos.

| ONDE | PROPOSTA | CATEGORIA(S) | ASPECTOS CONTROVERSOS (LEVANTADOS DURANTE A DISCUSSÃO COLETIVA DAS PROPOSTAS) | ASPECTOS ÉTICOS |
|--|--|---------------------------|---|---|
| Distrito de Cachoeira Grande (Jacobina - BA) | Consiste na implementação de uma solução para captação, armazenamento e reaproveitamento da água da chuva acumulada em cisternas com capacidade de até 52 (cinquenta e dois) mil litros. O projeto visa solucionar problemas enfrentados pelos agricultores de produtos orgânicos da região, que sofrem por conta da seca e procuram meios para suprir suas necessidades. Complementarmente, os meios digitais seriam utilizados como forma de ajudar no gerenciamento da produção e aproximação dos produtores orgânicos com potenciais compradores, melhorando o escoamento e a divulgação dos produtos da região. | RECURSOS HÍDRICOS E RENDA | Dentre as soluções propostas estava o uso de um modelo de plataforma ERP, um sistema de gestão integrado de baixo custo, para integrar ao processo de captação, armazenamento e irrigação a um controle digitalizado, assim como qualidade da produção e distribuição de orgânicos. Foi apontado que embora de baixo custo ou gratuitos, indicaria uma aproximação do projeto com uma lógica mais voltada ao mercado do que de desenvolvimento social. Sendo defendido pelas proponentes que o significado estaria ligado às necessidades de cada produtor beneficiado. | Por envolver a produção de orgânicos, aspectos ligados à regras sanitárias, transparência e observância às legislações ligadas ao Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). Apontada preocupação com os aspectos materiais dos indivíduos participantes da intervenção. |

É perceptível, ao observar as categorias, uma tendência de busca por ações e soluções ligadas à *educação*, sendo o quadro 1 também enquadrado na categoria *renda*. A partir das exposições dos discentes, foi alcançado um entendimento, baseado em suas experiências e observações, de que há em muitos dos distritos e municípios defasagem e disparidades relativas ao sistema de educação²⁰ e à estrutura oferecida. Segundo levantamento apresentado pelos grupos cujas proposições se enquadraram na categorização de projetos de tecnologias sociais para a educação, alguns problemas asseveraram a necessidade das ações que foram propostas. Tomando especialmente os *quadros 1 e 2*, identificando problemas como dificuldade de acesso à equipamentos como computadores, serviço de internet de baixa qualidade e situações de carência socioeconômica, os grupos enxergaram

²⁰ Para efeito de comparação com dados oficiais, segundo o Ideb (2017), os índices divulgados para o município de Jacobina e seus distritos são: 4ª série/5º ano, 4,9 (meta alcançada); 8ª série/9ºano, 3,4 (meta não alcançada). Para Várzea do Poço são encontrados: 4ª série/5º ano, 4,2 (meta alcançada); 8ª série/9ºano, 3,2 (meta não alcançada). Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

como necessárias ações de educação e profissionalização que pudessem contribuir para a atenuação de desigualdades e nos processos de aquisição dos conhecimentos tidos como necessários para a continuidade dos projetos de desenvolvimento tecnológico e inovação social propostos. As equipes utilizaram procedimentos similares na no levantamento de dados, até mesmo cooperando no estabelecimento de estratégias de abordagem nas comunidades. A equipe correspondendo ao quadro 1, relatou a necessidade de ir a campo e observar na comunidade, necessidades que pudessem beneficiar o arranjo produtivo (sisal), o grupo reconheceu que o contato limitado inicialmente aos representantes da comunidade, exibe uma constatação preliminar das necessidades, sendo necessárias mais discussões para o aperfeiçoamento do projeto.

A equipe correspondente ao quadro 2 adotou como amostra estudantes do 9º ano de uma escola municipal da comunidade escolhida. Não abordando diretamente os estudantes menores de idade, os integrantes escolheram entrevistar membros do corpo docente, para a obtenção de informações que pudessem orientá-los quanto às necessidades dos sujeitos escolhidos. Reconhecem ser necessária uma abordagem mais direta com o grupo do 9º ano, sendo necessário angariar as devidas permissões, assentimento e consentimento livre esclarecido, para uma coleta de dados que respeite os princípios éticos. A visita ao espaço escolar, permitida pela gestão, permitiu a observação de aspectos estruturais como computadores sem uso ou sucateados e ausência de profissionais qualificados para a manutenção dos equipamentos.

O grupo proponente do projeto apontado no *quadro 3* tentou imergir no campo da defesa das minorias e luta contra as opressões. Entendendo que projetos de tecnologia social precisam apostar na emancipação dos indivíduos, apostaram nas controvérsias também ligadas ao mundo da tecnologia para promoção de uma educação para o ativismo social. Os

proponentes afirmaram ter buscado em suas leituras sobre as vertentes do feminismo, teorias dos movimentos sociais, suas observações do cotidiano e experiências pessoais, ferramentas que auxiliassem e orientassem uma intervenção multidirecional. Adotando questionários divulgados por meio de redes sociais e aplicativos de comunicação, identificaram entre os jovens de 15 a 18 anos que responderam, garantindo o anonimato, suas perspectivas quanto ao que significa ser LGBTQIA+ em suas comunidades, famílias e conexões ramificadas. Buscando identificar como o discurso de ódio os afeta e quais as formas de defesa da comunidade são adotadas. Uma preocupação apontada foi a de formar cidadãos atuantes, protagonistas na defesa dos direitos humanos, com enfoque na esfera do convívio em sociedade que é mediada pelas tecnologias.

Outro elemento motivador das proposições, indicado especialmente no projeto relacionado às categorias recursos hídricos e renda (*quadro 4*), foi a familiaridade ou proximidade dos membros do grupo com as necessidades da comunidade que se intencionou atuar. Os proponentes, em suas exposições, apontaram que a identificação das necessidades relacionadas à captação de água da chuva, meios de atenuação dos efeitos das secas, aspectos ambientais relevantes e a carência de acesso aos meios digitais que auxiliassem o escoamento da produção de orgânicos, são frutos de uma vivência na comunidade e participação nos enfrentamentos diários assim como um processo de escuta construído ao longo de participações em processos de discussão com cooperativas de produtores, já engajadas com o desenvolvimento local. O grupo evidenciou que o exercício de reflexão e proposição de soluções, na abordagem sobre tecnologias sociais, conectou-se de modo oportuno com as reais necessidades da comunidade mencionada.

Além das exposições dos elementos motivadores de cada projeto, a perspectiva discente em relação à utilidade e sentidos das atividades executadas também ganha espaço como resultado relevante.

Avaliação e Reflexão Discente sobre o Trabalho Desenvolvido

Apontando para a necessidade de uma melhor transição entre teoria e prática, os estudantes avaliaram²¹ como benéfico, o potencial que estudos e projetos que abordem Tecnologias Sociais podem exercer para os esforços de “inclusão social”, “democratização do conhecimento” e “fortalecimento dos arranjos produtivos” – que eles defendem como importantes aspectos ligados às finalidades da instituição na formação de multiplicadores do conhecimento. Como consequência de um projeto de ensino que recorreu aos modelos e ferramentas de “inovação social”, os estudantes avaliaram que há, no uso dessa abordagem, um potencial de contribuição na “construção de uma sociedade mais desenvolvida, justa e igualitária”, uma vez que oferecem alternativas de desenvolvimento de tecnologias que não impõem altos custos “ou ideias mirabolantes para mudar a realidade de uma comunidade”.

Avaliando também o que as subetapas de trabalho representaram para os objetivos de aprendizagem, são apresentadas elaborações discursivas de cunho positivo. É apontado pelos discentes que o incentivo à consulta à Plataforma de Tecnologias Sociais disponibilizado pela Fundação Banco do Brasil, contribuiu para a percepção da “importância e a relevância” das TS na transformação das vidas das pessoas, oferecendo uma perspectiva de desenvolvimento e, potencialmente, “melhorando a questão econômica, cultural, ambiental e mental”.

²¹ Por meio de um momento de escuta realizado após as atividades, sendo dada também a opção de um relatório escrito, os estudantes foram convidados a expressar livremente suas experiências adquiridas e impressões sobre a proposta de trabalho. Através desse momento de espiral cíclica, foi solicitada também a avaliação dos aspectos metodológicos e didáticos da mediação docente.

Acenando para os aspectos a melhorar, os estudantes enxergam a necessidade de expandir nos currículos escolares a presença de enfoques que permitam uma compreensão contínua das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. Apontando também para a necessidade de romper as fronteiras institucionais e efetivamente levar as propostas trabalhadas no contexto apresentado nesta pesquisa para as comunidades. Como cidadãos, cientes de seus potenciais criativos e capacidade de protagonismo, eles urgem a efetiva observância da missão institucional de promoção do ensino, da pesquisa e da extensão – beneficiando “a comunidade estudantil, a população em geral, possibilitando a inclusão”. Contribuições de alto valor para os processos de reflexão docente, assim como para o debate acerca da observância aos aspectos ligados à finalidade institucional.

Como reflexo do trabalho docente, as propostas e os apontamentos dos estudantes direcionam para uma necessária ação de aperfeiçoamento contínuo dos aspectos metodológicos relacionados a aplicação de modelos construtivistas de desenvolvimento tecnológico, na proposta de ensino científico. É importante promover um ambiente onde a relevância de uma metodologia adequada à realidade, a busca de dados baseados na experiência e vivência dos sujeitos, os critérios de escolha das amostras, a entrada em campo e a observação dos contextos, sejam elementos estabelecidos com base em um rigor científico preferencialmente não linear. Tomando contornos na formação de agentes capazes de utilizar, respeitando o método científico, o desenvolvimento tecnológico como aliado no fortalecimento de uma consciência cidadã, como partícipe de processos emancipadores.

Considerações Finais

A partir do que foi apresentado, defendemos que a tecnologia social, como ferramenta conceitual e ferramenta de atuação prática, é não

semente adequada, mas também essencial para que o sujeito cognoscente entenda que as técnicas, metodologias e modelagens tecnológicas com as quais eles passam a ter contato, podem desempenhar um papel transformador a partir de interações com grupos e comunidades. A abordagem voltada para a não linearidade na construção dos aparatos tecnológicos, assim como a formação de agentes capazes de agir como multiplicadores – como proponentes de caminhos voltados para a melhoria das condições de vida nas comunidades – são aspectos que encontram amparo nas próprias finalidades estabelecidas para as instituições que compõem a RFEPECT. Entendendo que o enfoque é a diferenciação entre uma formação meramente voltada para o mercado de trabalho e a voltada para o mundo do trabalho, os caminhos levaram à escolha de modelos de desenvolvimento tecnológico que sejam emancipatórios, assim como, potencializadores do sujeito como agente capaz de adotar um curso de ação que seja benéfico para a construção de sua história, fortalecendo o contexto do qual é proveniente, a comunidade na qual encontra identificação, assim como demais pertencimentos ramificados.

Uma plena educação tecnológica não ocorrerá se o sujeito não é convidado a assumir um papel reflexivo. É um modelo onde a formação não deve limitar os sujeitos à função de reprodutores de atividade laboral, como se fossem apêndices de máquina (LARA, 2011), despidos de criticidade. O que emerge é a necessidade de consistentemente formar cidadãos conscientes dos seus direitos e dos papéis que podem desempenhar na sociedade, em cooperação com ela. Tal necessidade leva-nos a pensar em alternativas tecnológicas que permitam conjugar as necessidades de um mundo em constante transformação, com a dos atores e grupos sociais, assim como a valorização dos potenciais técnicos mais diversos do sujeito cognoscentes.

Na experiência apresentada, as Tecnologias Sociais ofereceram um modelo frutífero de articulação teórica e, mantendo o foco em um movimento contínuo de aperfeiçoamento metodológico e técnico, demonstra um potencial de sucesso prático ao requerer a impárvil atenção aos anseios e necessidades dos sujeitos. Conjuga, em um mesmo modelo, artífices na materialização de seus anseios e agentes capazes de reconhecer no poder da mobilização dos cidadãos – podendo ser na forma de controle social e pressões por políticas públicas – a relevância das iniciativas que podem surgir do processo de implementação de uma tecnologia social.

Referências

BITTENCOURT, Jonatã França. **A Sociologia na Educação Profissional e Tecnológica:**

Uma reflexão sobre lugares, usos e sentidos da sociologia, na etapa de prática profissional discente do IFBA-Jacobina. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2020. Disponível em: <<http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001916.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União, 2008**. Brasília, 30 dez. 2008, seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, DF, 2018. Disponível em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020

CALLON, Michel. Pour une sociologie des controverses technologiques. **Fundamenta scientiae**, v. 2, n. 3/4, p. 381-399, 1981.

DAGNINO, Renato; BRANDÃO, Flávio C.; NOVAES, Henrique Tahan. Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: LASSANCE JR, Antonio E (Org). **Tecnologia**

social: uma estratégia para o desenvolvimento. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004. p. 1-50.

DUZO, Leandro; BORGES, Regina Maria Rabello. Projetos integrados em sala de aula: ressignificação do processo de aprendizagem por meio de uma abordagem CTS. In: SANTOS, WLP dos; AULER, Décio. **CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011, p. 395 - 413.

FEENBERG, Andrew. Agency and citizenship in a technological society. In: BEIRA, Eduardo; FEENBERG, Andrew (Ed.). **Technology, Modernity, and Democracy: Essays** by Andrew Feenberg. Rowman & Littlefield, 2018.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **IDEB – Resultados e Metas.** Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 06 set. 2020, v. 36, 2018.

ITS BRASIL. **Caderno de Debate – Tecnologia Social no Brasil.** São Paulo: ITS. 2004.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. **Transforma! Rede de Tecnologias Sociais.** Brasília, set. 2020. Disponível em: < <https://transforma.fbb.org.br>>.

LARA, Ricardo. Saúde do trabalhador: considerações a partir da crítica da economia política. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 78-85, junho. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100009>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

LASSANCE JR, Antônio E.; PEDREIRA, Jussara Santiago. Tecnologias Sociais e Políticas Públicas. In: LASSANCE JR, Antonio E (Org). **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004, p. 65-81.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação.** 2 ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 24, n. 1, p. 139-147, 1990.

PACHECO, Eliezer (Org). **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e Tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politecnicia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, Mar. 2003. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SEBRAE. **Tecnologias sociais: como os negócios podem transformar comunidades**. Cuiabá, MT: Sebrae, 2017. Disponível em:< <http://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/AP/Anexos/Tecnologias-Sociais-final.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Salvador: SEI, 2018. Disponível em: < https://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2000&Itemid=284>. Acesso em: 27 ago. 2020.

SEI – SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia Piemonte da diamantina**. Salvador: Sei, 2018. Disponível em: <https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/piemontedadiamantina.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

SEI – SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia bacia do Jacuípe**. Salvador: Sei, 2018. Disponível em: <https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/baciadojacuipe.pdf>. Acesso em: 06 set. 2020.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

TRIANA, Yago Quiñones. Tecnologias sociais na era da informação: o caso das redes de software livre. **Revista Contraponto**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/contraponto/article/view/46230>>. Acesso em: 27 jul. 2020.

A Lei 10.639/39 no âmbito das alterações estabelecidas pela nova BNCC: apontamentos críticos

Carlos Nássaro Araújo da Paixão¹

Os Números e as Imagens da Desigualdade

Com exceção da Nigéria, país localizado no continente Africano, nenhum outro possui maior contingente de pessoas negras no mundo do que o Brasil. O percentual da população que se declara negra foi de 55,8 % (PNAD/IBGE, 2018). Vale ressaltar que, de acordo com os critérios do IBGE, são considerados negros os que se autodeclararam pretos e pardos. No Nordeste, esta proporção sobe para 74,5%, e na Bahia, para 81,1%.

A maioria numérica não se reflete na representatividade dos negros na ocupação dos espaços de poder, estando sub-representados em funções consideradas de prestígio, como o direito, a medicina, o jornalismo, cargos político-partidários, algumas funções esportivas (técnicos e managers, por exemplo) e universidades. Some-se a estes fatores as desigualdades salariais e de acesso à educação. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), em 2018, os trabalhadores negros receberam um salário médio de R\$ 1.608,00, cifra que representou pouco mais da metade (55,6%) da remuneração média dos brancos que foi de R\$ 2.891,00.

No que concerne ao problema da educação, as diferenças são tão gritantes quanto. De acordo com dados coletados pelo Grupo de Trabalho Interministerial, que foi instituído por iniciativa do Ministério da

¹ Doutor em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Professor do IF Baiano – Campus Serrinha. Email: carlos.paixao@ifbaiano.edu.br / carlos.hyst@gmail.com

Educação, em 2008, com o objetivo de desenvolver uma proposta de Plano Nacional que estabeleça metas para a implementação efetiva da Lei n. 10.639/2003, em todo o território nacional, estes são os números da desigualdade:

Acesso à educação: as pessoas negras constituem a maioria das que estão fora da escola em todas as faixas etárias. Na faixa etária dos sete aos 14 anos, representam 2,39%, e os brancos, 1%. Entre 15 e 17 anos, o percentual de pessoas negras (6,02 %) fora da escola é o dobro do dos brancos (3,7%). Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, os negros representam 46% e os brancos 39% (IBGE/PNAD, 2006 apud Ipea/Disoc/Ninsoc – Núcleo de Gestão de Informações Sociais, s.d.).

Anos de estudo: os negros com 15 anos ou mais tinham em 2006, em média, 1,7 ano de estudo a menos que os brancos, 6,4 anos e 8,1 anos, respectivamente (Observatório da Equidade, 2006).

Frequência escolar: em 2005, a taxa líquida de matrícula entre jovens negros de 11a a 14 anos era de 68%. Os outros 32% já haviam desistido ou encontravam-se ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental enfrentando a repetência (Ipea, 2006).

Taxa de escolarização em idade correta: a desigualdade é ainda acentuada no ensino médio e ensino superior. Em 2006, no ensino médio a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) da alcançada pelos negros (37,94%) é de quase 21 pontos percentuais.

No ensino superior, a distância entre negros e brancos é de 12,7 pontos percentuais, sendo 18,5% a taxa de escolarização na idade correta de brancos para 6,1% da população negra (IBGE/PNAD apud UNESCO, 2008).

Taxa de Analfabetismo: entre os jovens e adultos pretos e pardos de 15 anos ou mais idade, 14,6% não sabem ler e escrever, para 6,5% entre brancos (Observatório da Equidade, 2006). (MEC/2008).

Se a situação dos negros no Brasil contemporâneo é marcada por exclusão, discriminação e preconceito racial, em uma palavra, racismo, as imagens representadas e divulgadas nas mídias, em geral, e na própria escola, sobre a África e os africanos, são também marcadas pela negatividade. Pobreza, fome, miséria, guerras civis, epidemias, natureza intocada, animais selvagens, são, comumente, os signos que marcam o continente e os seus diversos povos.

A história do negro no Brasil, fora das universidades e dos cursos de história, está restrita às mazelas da escravidão, à folclorização das “contribuições” dos africanos para a formação da cultura nacional e à difusão da ideologia da democracia racial, que, contraditoriamente, estabelece a ilusão de uma harmonia racial no país, a despeito dos mais de trezentos anos do regime escravista e os seus efeitos para o povo negro no Brasil. A África entra na história apenas quando ocorre o contato com os europeus, por volta do século XIV, quando tem início o aprofundamento do tráfico negreiro, reforçando as ideias racistas que negavam que o vasto continente pudesse ter uma história, independente da tutela da Europa.

Este artigo pretende contribuir para a discussão no âmbito da temática da Educação para as Relações Étnico-raciais, de acordo com os ditames da Lei 10.639/2003. Neste ínterim, busca compreender conceitos, processos históricos e práticas sociais que engendraram a formação social multiétnica e multirracial no Brasil, bem como dos seus mecanismos de exclusão, dominação e discriminação e, dialeticamente, as formas de luta e resistência. E, com este percurso, busca construir reflexões acerca de práticas pedagógicas voltadas para uma educação antirracista e que respeite as diferenças. E, por fim, tecer uma abordagem crítica dos impactos do nova BNCC nas reflexões e práticas para uma educação antirracista.

A importância da Lei 10.639/2003

Ao longo do século XX, os movimentos negros no Brasil, em uma série de iniciativas, estabeleceram organizações, pautas de lutas e proposições que visavam à superação do quadro de racismo, exploração, discriminação e pelo respeito aos seus direitos de cidadão, bem como de ter o “reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar” (GOMES & JESUS, 2013, p.22). Este intento somente seria possível a partir da “postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos” (GOMES & JESUS, 2013, p. 22). A Lei 10.639/2003 foi sancionada, portanto, na condição de ação estatal visando atender a estes objetivos para o estabelecimento de uma educação antirracista.

A lei acima referida estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Estudar a História da África e a História dos Negros do Brasil e suas interconexões é fundamental para entendimento da própria formação sócio-histórica do país, haja visto que, desde o século XVI, a presença da África e dos africanos na “realidade social e cultural brasileira, alimentada pelo tráfico de escravos, o que acabou por transplantar para o Brasil, por mais de três séculos e meio, diversas manifestações daquele continente” (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.13), e, apesar de todo processo de exclusão e tentativas de apagamento, “continuam vivas, atuantes e com inegável presença no cotidiano nacional” (SERRANO & WALDMAN, 2008, p.13).

A legislação, por ela mesma, não se torna responsável, e, muito menos, tem a capacidade de mudar rotinas, práticas e comportamentos preconceituosos e discriminatórios com relação à diversidade étnico-racial

no ambiente escolar, entretanto, se pode entender a sua sanção como um “indicador formal e legislativo do reconhecimento da existência do racismo, impulsionando a necessidade de se falar sobre a ideologia racista na formação da sociedade brasileira para os educandos” (JULIÃO, 2018).

A aplicabilidade do instrumento legal depende do processo de formação continuada dos docentes. Antes de 2003, nos currículos escolares e mesmo naqueles que formavam os profissionais da educação, raramente se encontravam instrumentos pedagógicos que permitissem o desenvolvimento de uma educação que desmitificasse todos os estereótipos e estigmas que afetavam os negros no Brasil e as imagens sobre a África.

Os docentes, demonstrando boa vontade e mesmo testemunhando práticas racistas discriminatórias na escola, afirmam não possuir capacidade conceitual e teórica para lidar com a situação, “não se julgam suficientemente capacitados para ministrarem conteúdos relativos à temática e nem para lidarem com as situações cotidianas decorrentes daquelas práticas”. (MEC, 2008, p.14). Necessitam, desse modo, superar suas dificuldades de compreender o campo conceitual que está ligado à questão da educação para as relações étnico-raciais, tema fundante deste projeto.

Raça: a História de um Conceito em Disputa

De acordo com Silvio Almeida, o termo raça é de difícil apreensão e, ainda mais, de definição. Em grande medida, está relacionado com o ato de classificar e discriminar animais e plantas e, mais tarde, também seres humanos. Levando-se em consideração o aspecto histórico, a utilização da noção de raça para determinar categorias distintas de seres humanos é necessário remontar ao século XVI, em um contexto de expansão e domínio colonial europeu na América e do estabelecimento do tráfico de escravos como elemento fundamental de acumulação do capital, no contexto da modernidade. Portanto, não é possível compreendê-la divorciada

das circunstâncias históricas em que ela é utilizada (ALMEIDA, 2019, p.24).

Antes, a historiadora Lilian Moritz Schwarcz (1993) já havia destacado esta característica contingente da noção de raça. Ela relatou que é preciso entender que a utilização do argumento racial é fruto da construção política e histórica de determinada conjuntura, que, para além de sua definição biológica, recebeu uma fundamental interpretação social e, também, antes de ser um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como objeto de conhecimento, portanto sujeito às transformações em sua interpretação (SCHWARCZ, 1993, p. 17). O contexto analisado por Schwarcz é aquele que se inicia a partir dos anos de 1870. O conceito foi operado no Brasil para atender demandas políticas latentes como a necessidade de substituição da mão-de-obra, a conservação da hierarquia social e o estabelecimento de critérios diferenciados de cidadania, já que o código de hierarquias sociais estabelecidos pelo escravismo estavam em seus estertores (SCHWARCZ, 1993, p.18).

Os discursos evolucionista e determinista que penetraram no Brasil, no contexto ora apresentado, foram utilizados como novo argumento para explicar as diferenças internas (SCHWARCZ, 1993, p.28), e se transformaram em instrumentos conservadores e autoritários na definição de uma identidade nacional, respaldando as hierarquias sociais já cristalizadas (SCHWARCZ, 1993, p.42). Neste caso, tornando as diferenças sociais em variações raciais.

O encontro dos europeus com os diferentes povos na América, África e Ásia, no contexto da exploração colonial, foi o aspecto concreto que engendrou a operacionalização do conceito de raça, para classificar e hierarquizar os povos não europeus, que são transformados em não-brancos e inferiorizados na escala racial. De acordo com Aníbal Quijano (2005), a colonização da América e o início do capitalismo moderno representaram

a construção de um novo padrão de poder mundial, com o centro localizado na Europa. Segundo ele, “um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial” (QUIJANO, 2005, p.117).

Quijano defende que a ideia moderna de *raça* não seria possível sem a presença da América. Esta era definida a partir da referência às diferenças fenotípicas entre o colonizador e o colonizado e construída na perspectiva de estruturas biológicas diferentes entre os grupos. As relações sociais que se formaram com base nesta ideia de *raça* fizeram surgir novas identidades sociais, além de reconfigurar outras. Neste movimento, a cor se transforma em característica fundamental para a definição da categoria racial (QUIJANO, 2005, p.117).

Na divisão racial do trabalho, os brancos foram considerados, por eles mesmos, como uma *raça* superior que lhes garantiu vantagem na disputa pelo controle do comércio mundial, permitindo a concentração do capital, do trabalho e dos recursos de produção na totalidade do mercado mundial. Isso proporcionou, entre outras vantagens, que a divisão racial do trabalho, a identidade racial do colonizado não-branco fosse submetida às modalidades de trabalho não pago. Neste caso, ao branco estavam destinados o trabalho assalariado, ou a propriedade dos recursos de produção e na América, ao negro, o trabalho escravo e, ao índio, primeiro o trabalho escravo e depois a servidão (QUIJANO, 2005, p. 118-119 e MOURA, 1994, p. 125-128).

Neste caso, o branco se fez branco em contato com aqueles que foram chamados de negros e índios, indiferenciando-os e rebaixando-os em comparação a si próprio. Como bem definiu Achile Mbembe, o significado do nome negro foi inventado de maneira indissociável do capitalismo para significar exclusão, embrutecimento e degradação (MBEMBE, 2014, p.19).

O filósofo e intelectual camaronês Achile Mbembe, ao discutir a questão, afirma que a raça desempenhou o papel em um processo histórico que transformou as pessoas humanas, de origem africana, em coisa, objeto, mercadoria. Neste caso, mitos foram destinados a fundamentar o poder do ocidente no mundo, quais sejam: “considerava-se o centro do mundo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da Humanidade” (MBEMBE, 2014, p.27). Em contrapartida, criou a imagem primitiva e selvagem do resto do mundo. A empresa colonial, por isso, se justificava como uma obra civilizadora e humanitária, cuja violência era considerada apenas do ponto de vista moral como o seu corolário (MBEMBE, 2014, p.29).

Assim como Quijano, referido acima, Mbembe considera que o comércio negreiro e a colônia de exploração foram as fontes originárias da modernidade ocidental, havendo, assim, uma articulação entre o princípio de raça e o signo do capital. Também, ocorreu uma distinção entre o tráfico negreiro e as formas autóctones de escravidão. O pioneirismo de Portugal e Espanha foram os motores da expansão europeia e este fato coincide com o afluxo de africanos escravizados para a própria Península Ibérica. A partir do momento em que Portugal e Espanha estabeleceram contatos diretos com a África Ocidental e Central, os primeiros negros, vítimas de pilhagem e transformados em objetos vendidos publicamente, datam de 1444. A partir de então, há o desembarque de milhares de escravos anualmente, em Portugal. No contexto das conquistas, afro-ibéricos e escravos africanos integravam as tripulações marítimas, postos comerciais, plantações e centros urbanos do império. Participaram das campanhas militares e da conquista do México, servindo nas tropas de Cortez (MBEMBE, 2014, pp. 31-33 e MOURA, 1994: 128).

Os povos africanos, neste sentido, foram centrais para a construção do mundo Atlântico. Daí advém um processo de criouliização que resultou

em um tráfego intenso de religiões, tecnologias e culturas. A transnacionalização da condição negra foi um momento constitutivo da modernidade, e o Atlântico o seu lugar de incubação. No contexto de deterioração do mundo colonial nas Américas e de formação dos seus Estados Nação, ressuscitaram-se as questões de heterogeneidade, diferença e liberdade, enquanto as novas elites, os brancos crioulos, se apropriaram da ideologia da mestiçagem para negar e desvalorizar a questão racial. As contribuições dos afro-latinos e dos escravos negros para o desenvolvimento da América foram apagadas, e/ou ocultadas. A revolução anticolonial contra os ingleses, que resultou na formação dos Estados Unidos, trouxe consigo um paradoxo: a expansão da esfera da liberdade para os brancos consolidou o sistema escravagista. Graças à mão-de-obra escrava, os Estados Unidos instauraram, na economia, as divisões de classe no seio da população branca. (MBEMBE, 2014, pp.33-37 e MOURA, 1994, p.130-133).

Para Mbembe, ao longo do séc. XVIII a ideia de raça foi sendo construída por um certo discurso científico. Em um primeiro momento o negro foi representado como protótipo de uma figura pré-humana, incapaz de superar a sua animalidade, aquilo que ele denominou de “momento gregário da humanidade”. Desse modo, ajudado pelo instinto imperialista, no pensamento ocidental, o ato de captar e de apreender irá se desligando progressivamente de quaisquer tentativas de conhecer a fundo aquilo que se fala. O conceito de raça foi útil para nomear as humanidades não europeias. Portanto, “a noção de raça permite que se represente as humanidades não europeias como se fossem um ser menor, reflexo pobre do homem ideal” (MBEMBE, 2014, p.39). Falar delas era assinalar uma ausência, ou a presença de monstros ou fósseis (MBEMBE, 2014, pp.37-39 e ALMEIDA, 2019, pp.26-28).

No grande quadro das espécies, gêneros, raças e classes, o negro representa a síntese entre o fóssil e o monstro. Fóssil, porque referente a um período inicial, primeiro e imperfeito, que marca uma distância e estabelece uma possibilidade de identidade. Monstro, se coloca a partir da percepção da caricatura e da diferença. Nega-se a existência do negro enquanto tal. Ele é constantemente produzido. É a produção de um vínculo social de submissão e de um corpo sujeito à exploração, exposto inteiramente à vontade do senhor, e dos quais se busca o máximo de rendimento, na exploração do seu trabalho. O negro da plantação é aquele que se sociabiliza no ódio dos outros, e dos outros negros. O vínculo social de exploração vai sendo posto em causa e produzido e reproduzido por meio de uma violência molecular que sutura e satura a relação servil. O princípio da escravidão perpétua de pessoas de origem africana foi fundamentalmente estigmatizado pela cor. Os negros e seus descendentes serão transformados em mercadoria e a *plantation* se transforma numa instituição econômica, disciplinar e penal (MBEMBE, 2014, p.40).

E, finalmente, no século XIX, com a escalada colonial na África, assistiu-se a uma biologização da raça no ocidente e com a ajuda do pensamento darwinista se foram disseminando estratégias eugenistas, generalizando-se a obsessão pela degeneração e o suicídio (MBEMBE, 2014, p.40-44). A justificativa ideológica para a expropriação dos povos africanos era exatamente a “inferioridade dos povos colonizados”, os quais não seriam capazes de se organizarem politicamente e de se desenvolverem.

A teoria biológica das raças era um reforço pseudocientífico que apoiava a construção ideológica da opressão do sistema colonial (ALMEIDA, 2019, pp.29-30). Dessa maneira, a pele negra e o fato de habitarem um ambiente tropical seriam suficientes para explicar, de maneira peremptória, qualidades consideradas inferiores como “comportamentos *imorais*,

lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência” (ALMEIDA, 2019, p.29).

A antropologia, que nos seus primórdios também ajudou no processo de conformação de legitimar a discriminação e a hierarquização das diferenças entre os povos, no século XX, em algumas de suas correntes, buscou demonstrar que as culturas são autônomas e que inexistem quaisquer determinações biológicas e culturais que pudessem hierarquizar moral, cultura, religião e sistemas políticos. O que foi constatado é o fato de que não existe raça, do ponto de vista puramente natural, para designar as diferenças entre os seres humanos. Todavia, é um conceito que não se pode abrir mão em uma análise social, aja vista o seu caráter essencialmente político. Não obstante, seja um consenso na comunidade científica de que não há diferenças biológicas que possam justificar a discriminação contra determinados grupos humanos, a raça é ainda utilizada para “naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoria” (ALMEIDA, 2019, p.31).

As Relações Étnico-Raciais no Brasil

O sociólogo e historiador Clóvis Moura, em seu livro *Dialética Radical do Brasil Negro*, analisou, de maneira crítica, o processo de construção das relações étnico-raciais no país, desde a sua colonização até a pós-abolição e adentrando ao século XX, relacionando todos estes fatores com a situação contemporânea de discriminação, racismo e preconceito vivido pelo negro brasileiro nas mais variadas esferas de sua vida.

O tráfico de escravos durou cerca de 500 anos e foi um elemento fundamental da acumulação capitalista da Europa. Neste sistema, o Brasil foi um grande bastião do escravismo colonial. Para Philip Curtin, citado por Moura, cerca de 40%, do total de africanos traficados, foram trazidos para o Brasil, além de ter sido um dos últimos países a abolir a escravidão.

Portanto, estruturou-se e dinamizou-se aqui, sem sombra de dúvidas, um modo de produção escravista. (MOURA, 1994, pp.135-137).

Já nos estertores do regime escravista, quando este dava sinais claros de esgotamento, por volta dos anos de 1870, a opção pelo imigrante europeu aglutinou interesses econômicos e ideológicos (racistas) das elites brasileiras. A abolição libertou cerca de 700.00 escravos, que significava um número residual, comparado à fase do escravismo pleno (MOURA, 1994, pp.147-149).

A ordenação social advinda do pós-abolição foi responsável por criar desigualdades decorrentes não capacidade ou incapacidade de cada um, mas da sua cor e da sua origem de nascimento. A miscigenação não engendrou a democracia racial, antes hierarquizou (discriminando etnicamente) os estratos não-brancos nas diversas graduações. A partir de então, diversos graus de matizes cromáticas criaram uma escala de classificação, onde se considerava mais socialmente valorizado quanto mais próximo o indivíduo estivesse do ideal da branquitude (MOURA, 1994, p.149).

Aqui ocorreu a coincidência entre o étnico e o social. O aparelho ideológico-repressivo incluiu na sua configuração e na sua dinâmica de pensamento a necessidade de ver as populações autóctones e os africanos para aqui trazidos com seres que somente eram humanos na forma e isso ocorreu em dois estágios (MOURA, 1994, pp.150-151)

No primeiro estágio, durante o regime escravista, ou seja, até a abolição, as barreiras jurídicas e simbólicas inviabilizavam qualquer mobilidade social e econômica, os escravos não eram considerados sujeitos de direitos e mesmo os libertos não possuíam liberdade plena. Os mulatos livres eram preteridos pela sua cor em cargos administrativos e militares. Além disso, era estimulado pelos colonizadores formas de seccionamento ideológico da população não-branca. A classe senhorial e os seus aparelhos

ideológicos procuravam táticas para dividir e neutralizar a possível unidade da população não-branca (MOURA, 1994, pp.151-152).

O segundo estágio foi caracterizado pelo refinamento das estratégias de barragem social. A ideologia liberal de igualdade formal perante a lei possibilitou a sofisticação dos mecanismos de barragem étnica. Desse modo, criou-se a ilusão de que os fracassos e achatamentos social, econômico e cultural são decorrentes das insuficiências dos grupos e indivíduos. Gerando, portanto, a interiorização, por elementos não brancos, através um processo alienante, dos valores brancos das classes dominantes que os inferiorizam. Estas populações buscam fugir do seu ser (MOURA, 1994, p.153).

A miscigenação não democratizou a sociedade brasileira e não aceitou os padrões culturais e étnicos dos não brancos. Criou para essa população miscigenada uma escala de valores discriminatória, da qual ela busca fugir, a partir da qual um sistema classificatório, baseado no fenótipo, bloqueou as oportunidades dessas populações não brancas, gerando reflexos atuais desta estratégia centenária. O sistema classificatório, travestido de democracia racial, gerou o imobilismo social da massa não branca, nomeadamente a negra, que, ainda hoje, se encontra na base da pirâmide social. (MOURA, 1994, pp.153-157).

Por mais que se propague a ideia de que não há racismo e de aqui se vive uma democracia racial, concretamente ela não existe. O que há de fato é um sistema classificatório que discrimina e estigmatiza étnica e socialmente pela cor. Idealmente, o negro é considerado cidadão com os mesmos direitos e deveres dos iguais, a partir da ideologia liberal da igualdade formal, mas a história desmente este mito. Foi escravizado, desde a sua chegada por aqui, desterritorializado, despersonalizado, cultural e fisicamente violentado. A ideologia por trás da ideia da igualdade de todos perante a lei foi um mito protetor para esconder toda sorte de

desigualdades sociais, econômicas e étnicas. A imbricação dos problemas de raça e classe relaciona-se com o fato de que a competição do negro interessa à classe dominante de vê-los marginalizados, pois força o salário do conjunto dos trabalhadores para baixo. No Brasil, ao ser negado, o racismo é altamente eficiente em seus objetivos (MOURA, 1994, pp.158-160).

O Racismo Estrutural

Silvio Almeida, em *Racismo Estrutural* (2019), realiza uma discussão conceitual acerca das diferentes concepções do que seria o racismo. Antes disso, estabelece as diferenças entre preconceito, racismo e discriminação. Sobre racismo, ele assevera que: “é uma forma de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagem ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertença” (ALMEIDA, 2019, p.32). Ele segue discorrendo acerca das diferenças entre preconceito racial e discriminação racial. Sobre o primeiro, ele diz: “é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racial, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, p.32). E sobre discriminação racial é apresentada a seguinte definição: “é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados.” (ALMEIDA, 2019, p.32).

As três concepções sobre o racismo são: o racismo individual, que relaciona o racismo com os aspectos da subjetividade; o racismo institucional, apontando para as relações entre racismo e Estado e por fim, o racismo estrutural, discutindo as relações entre racismo e economia (ALMEIDA, 2019, p.35). Aqui a análise recairá sobre a concepção do racismo estrutural.

Na concepção estrutural, Almeida reconhece o avanço do pressuposto institucional, mas aprofunda a questão a partir de uma afirmação

categorica: “as instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2019, p.47). E, a partir desta inferência, deriva algumas implicações. A primeira, é que se há instituições cujo funcionamento redunda em práticas racistas contra determinados grupos sociais e em favorecimento e vantagens para outros, isso significa que o racismo é intrínseco ao ordenamento social, ou seja, o racismo “não há algo criado pela instituição, mas é por ela reproduzido” (ALMEIDA, 2019, p.47).

Desta primeira implicação, é preciso alertar que na sociedade o racismo está presente na vida cotidiana e que se as instituições não agirem contra a desigualdade racial de maneira ativa, estão reproduzindo e normalizando as práticas racistas, se tornando correia de transmissão de privilégios e violência racial (ALMEIDA, 2019, p.48).

A segunda premissa é a de que o racismo não acaba com a representatividade, ou seja, a simples presença de pessoas negras nos espaços de poder e decisão não significa que a instituição cessará com as práticas racistas em um passe de mágica. Uma consequência desta premissa é a necessidade de compreender que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo normal com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p.50). E Almeida enfatiza, para não haver sombra de dúvida, “o racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2019, p.50). Portanto, pensando no ambiente escolar, o cotidiano das práticas de racismo contra estudantes, funcionários (as) e docentes negros (as) não são fruto de más escolhas individuais dos indivíduos racistas, mas decorrência de uma estrutura social que normaliza estas ações.

A organização da sociedade, em todas as suas instâncias, viabiliza a reprodução sistemática das práticas racistas e, concretamente, o racismo

se expressa como desigualdade política, econômica e jurídica. Além disso, Almeida afirma que o racismo é um “processo histórico e político, cria condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (ALMEIDA, 2019, p.51).

Ainda segundo Almeida, ao conceber o racismo como elemento basilar da sociedade, fazendo parte de sua estrutura, é preciso compreender que o combate à práticas racistas não se dá apenas com a responsabilização jurídica ou moral de indivíduos ou grupos racializados, antes é necessário a “tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (ALMEIDA, 2019, //p.52).

O racismo entendido a partir dos seus aspectos ideológicos é constituído por um imaginário social que é constantemente reforçado pelos aparelhos de hegemonia que são representados pelos meios de comunicação, indústria cultural e pelas instituições educacionais. Falando especificamente da escola como um espaço de reforço das práticas cotidianas de racismo, o autor defende que: “reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes” (ALMEIDA, 2019, p.65). Todavia, como o próprio autor afirmara anteriormente, as instituições podem permanecer na inércia, funcionando como uma corrente de transmissão do *status quo* racista, ou pode agir no sentido de estabelecer práticas antirracistas.

Kabengele Munanga (2005, p. 15), adverte para o fato de que as relações sociais no espaço escolar, envolvendo docentes, discentes, funcionários (as), pais, estão marcadas por preconceitos que também estão presentes em materiais didáticos como livros, vídeos e imagens que são depreciativos e reforçam visões e percepções negativas a respeito de

povos não ocidentais (MUNANGA, 2005, p.15). Ele reforça, ainda, que o preconceito presente no pensamento e nas práticas de muitos docentes, aliado à sua incapacidade de lidar com as diferenças, o teor altamente preconceituoso dos materiais didáticos, e as relações discriminatórias entre estudantes de origens étnico-raciais diversas acabam por prejudicar o bom aprendizado do alunado negro (MUNANGA, 2005, p.16).

No entanto, apesar da constatação acima, Munanga afirma que apenas a educação pode oferecer as ferramentas necessárias para que jovens e adultos possam desconstruir e questionar os mitos de inferioridade e superioridade entre os diversos grupos humanos que foram introjetados pela cultura racista na qual foram socializados. Neste caso, ele continua defendendo que: “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.” (MUNANGA, 2005, p.17). E que esta ação fará com que nós educadores sejamos “capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira” (MUNANGA, 2005, p.17).

Nilma Gomes (2005) também destacou a necessidade de os profissionais da educação assumirem a responsabilidade diante das discussões acerca das relações étnico-raciais. Ela questionou o fato de que muitos neguem o papel da escola na abordagem da diversidade étnico-racial, que se pense a escola brasileira deslocada das questões raciais, sendo que estas fazem parte do processo de construção histórica, cultural e social do país e, ainda, que se compreendam as relações raciais fora do conjunto das relações construídas na sociedade. Por fim, ela define que a melhor estratégia para combater o racismo na escola é reconhecendo que a

sociedade é racista e que, portanto, se a escola está inserida na sociedade, esta também é racista. E como derivado desta premissa, compreender o que é o racismo e os seus desdobramentos e características do racismo brasileiro, marcado pelo mito da democracia racial (GOMES, 2005, p.146-148).

É neste sentido, de uma ação institucional que busca uma mudança de paradigma em relação àqueles grupos historicamente dominados e rebaixados na hierarquia social e racial, que se pode compreender a sanção da Lei 10.639/03. A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e História da África, no âmbito da educação básica, objetiva, por meio de uma intervenção estatal no currículo, reconhecer e valorizar as diferenças, dar dignidade e colocar em condições de igualdade o estudo das contribuições das negros para a cultura, a política, a história, a literatura e a ciência do Brasil. Bem como, do reconhecimento de que a África tem uma história milenar riquíssima em sua contribuição para o desenvolvimento da humanidade, desde a surgimento da espécie humana, passando pelo Egito e todos os grandes Reinos africanos destruídos material e simbolicamente pelos colonizadores europeus. E como afirma Gomes (2012), “a mudança estrutural proposta por esta legislação abre caminho para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o falar sobre a questão afro-brasileira e africana” (GOMES, 2012, p.105).

A lei em si não é responsável por mudança de postura, de comportamento e de pensamento, muito menos de elementos estruturais que são fundamentais na formação e no entendimento da nossa sociedade como a questão de racismo. Apenas a partir do entendimento de que a abordagem séria e profunda do problema, não se negando a discutir todas as suas consequências para o funcionamento da sociedade, compreendendo cada conceito, será possível a construção de práticas pedagógicas antirracistas.

É neste sentido que este artigo foi construído, para gerar reflexão e ação e reflexão sobre a ação do antirracismo na educação.

A BNCC e a Questão da Educação para as Relações Étnico-Raciais

O texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua terceira versão, foi homologado em dezembro de 2018, após um período de debates, discussões e controvérsias, em um processo que teve início no ano de 2015. O documento aprovado não goza do consenso entre os profissionais e gestores da educação, estudiosos e pesquisadores do tema do currículo e daqueles que estão na base do processo educacional, os professores.

Em primeiro lugar, é necessário desmistificar o caráter do documento. O currículo nunca é produto de geração espontânea e um “conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação” (APPLE, 2002, p. 59). Nesse caso, a proposta de uma base comum para o currículo que deva abranger todo um país será sempre fruto de tensões, disputas e relações de poder.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa da Educação (ANPED), em uma Exposição de Motivos contra a BNCC fez uma série de críticas, ainda no processo de construção da primeira versão do documento em 2015. No entendimento da ANPED (2015), a BNCC não reconheceu, em sua proposta, a “desejável diversidade”, elemento fundamental na construção de um projeto de nação democrática, preconizado na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. Pois, subentende-se no documento, a ideia de “hegemonia de uma única forma de ver os estudantes, seus conhecimentos e aprendizagens, bem como as escolas, o trabalho dos professores, os currículos e as avaliações, imprópria a escola pública universal, gratuita, laica e de qualidade para todos” (ANPED, 2015, p. 01).

Outro motivo para discordância apontado pela entidade foi a “descharacterização do estudante em sua condição de diferença, bem como da desumanização do trabalho docente em sua condição criativa e desconsideração da complexidade da vida na escola” (ANPED, 2015, p. 01), e, bem mais grave, uma mudança de paradigma fundamental que converteu o “direito a aprender dos estudantes numa lista de objetivos conteudinais a serem aprendidos [e que] retira deste direito seu caráter social, democrático e humano” (ANPED, 2015, p. 01). Neste sentido, o processo de democratização e de valorização da diversidade foi gradativamente substituído por um projeto de características unificadoras e com viés voltado para o atendimento das necessidades do mercado, apontando para “as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores” (ANPED, 2015, p. 01). Este movimento desagua em perspectivas privatizantes do ensino público, rebaixando os estudantes a meros receptores de conteúdos e professores a aplicadores de uma metodologia imposta de cima para baixo.

Na exposição de 9 motivos contrários à proposta da primeira versão da BNCC, a ANPED buscou evidenciar “*que os conceitos de currículo, avaliação, direitos do estudante à aprendizagem e de trabalho do professor em que se fundamenta a BNCC não garantem a valorização e o direito à diversidade*” (ANPED, 2015, p. 01) (grifo no documento), que se busca reconhecer nas diversas modalidades específicas de ensino, entre elas a da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Sobre este tema, o texto final da BNCC definiu que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a

vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Destes temas, também se destaca a “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/20042)” (BRASIL, 2018, p. 19-20), muito embora a estrutura geral do documento se defina pela verticalização, uniformização e homogeneização daquilo que constitui o currículo, a partir da listagem de conteúdos e competências e habilidades que os educandos devem aprender e desenvolver.

No caso específico da disciplina História para os anos finais do Ensino Fundamental, a proposta da BNCC representa um retrocesso em relação aos debates travados na área há pelo menos trinta anos e define como o primeiro procedimento básico a identificação de eventos importantes na história ocidental, a partir de uma ordenação cronológica e de identificação no espaço geográfico (BRASIL, 2018, p. 416). De maneira acrítica, já insere a África, juntamente com Europa e América naquilo que seria o mundo ocidental. Como se a inserção de África e América, neste contexto, tivesse ocorrido de maneira natural e harmônica. Além, é claro, de uma concepção de história baseada na apresentação de eventos que decorrem progressivamente, desconsiderando todas as discussões acerca da questão das múltiplas temporalidades, tais como as perspectivas fundamentais de Bloch (2001), Febvre (1989), Braudel (2005), Koselleck (2006) e Hartog (2013).

Nesta perspectiva curricular, apesar de afirmar que:

A valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/200349 e Lei nº 11.645/200850) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e

os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração. Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2018, p. 416-417).

Estes temas aparecem completamente diluídos na conformação cronológica dos eventos que representam uma proposta curricular “que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos” (CAIMI, 2016, p. 06), em uma concepção temporal linear que se estabelece como a força motriz do conhecimento histórico a ser ensinado.

Para o Ensino Médio, a BNCC define para cada área do conhecimento e dos chamados itinerários formativos competências específicas e habilidades que deverão ser desenvolvidas ao longo desta etapa de formação. Este destaque em habilidades e competências, de acordo com Apple (2002), é fruto da ideologia neoliberal que busca submeter a educação aos ditames do mercado e para a formação de mão-de-obra, na qual se constituiu “a ênfase na extensão dos princípios derivados do mercado a todas as áreas da nossa sociedade” (APPLE, 2002, p. 73).

De acordo com a ANPED (2015), este discurso das competências e habilidades responsabiliza e centraliza no professor o sucesso ou fracasso na educação, além de retomar, enquanto retrocesso, a formação tecnicista que teve vigência no país na década de 1970, a concepção de educação que foi construída pela ditadura militar. Neste sentido, a qualidade da educação seria aferida pela capacidade/competência do professor em treinar os estudantes para avaliações externas. No entanto, para os profissionais da educação, há uma incompatibilidade entre “os interesses empresariais que regem essa nova onda tecnicista na educação, [...], e a qualidade social da educação tal como defendem e buscam as comunidades de educadores aqui representadas” (ANPED, 2015, p. 6-7).

O documento define que em sua formação geral básica os currículos devem garantir determinadas aprendizagens essenciais. Entre estas, para os objetivos deste capítulo, destacam-se as seguintes:

VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2018, p. 476).

No item VI se consagra uma concepção tradicional da formação sociocultural e histórica da sociedade brasileira. Foi reciclada a teoria dos três rios, representando as três raças que contribuíram para a formação do povo brasileiro, que desaguam e conformam as relações étnico-raciais do Brasil. Em 1840, o botânico bávaro radicado no Brasil, von Martius, venceu um concurso do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, com um artigo intitulado “Como se deve escrever a História do Brasil”. Neste texto von Martius definiu que:

São, porém, estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação do homem convergido de um modo particular três raças (...). Do encontro, da mescla das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular (RIHGB, 1840, p. 87).

E ainda que “o sangue português [se transformará] em um poderoso rio [que] deverá absorver os pequenos confluente das raças índias e etiópica” (RIHGB, 1840, p. 88). A perspectiva do entendimento da formação histórica do Brasil também foi fundamental para a análise de Gilberto Freyre, em “Casa Grande e Senzala”, publicado na década de 1930, trabalho que foi importante para a disseminação do mito da democracia racial,

de negação das desigualdades étnico-raciais e do racismo no Brasil. Uma concepção que admite a participação das três raças, mas não problematiza as relações de poder, discriminação, exploração e violência deste processo histórico, ao invés de afirmar a diversidade, antes, perpetua a desigualdade.

Como bem observou Jane Cláudia da Silva (2018), as inúmeras competências listadas na BNCC não abordaram em nenhum momento os problemas enfrentados pelas populações não-brancas no Brasil e no mundo, concluindo que “a BNCC (2017) não se compromete com esse tema. Não se compromete com as políticas de inclusão e de compensação, e nem em combater o racismo que permeia as relações sociais no Brasil” (SILVA, 2018, p. 28).

Na prática, item VII aparece listado na BNCC como mera formalidade, pois como está previsto na legislação como uma alteração da LDB de 1996 não poderia ser simplesmente excluído do documento. No entanto, os aspectos estruturais que o norteiam não permitem a sua efetiva aplicação, pois, de acordo com Monica Ribeiro da Silva (2015), a BNCC “vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc.” (SILVA, 2015, p. 375). Neste caso, uma proposta curricular que aponta para uma padronização e a uniformização de conteúdos não possibilita o exercício de liberdade e autonomia das escolas, professores e estudantes e não contempla a diversidade e não ataca a desigualdade que marca a sociedade brasileira.

Referências

ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais/Coordenação de Djamila Ribeiro).

ANPED. **Exposição de motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 30/09/2020.

APPLE, Michael W. **A Política do Conhecimento Oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei 10.639/2003**. MEC/MJ/SEPPPIR. 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da História: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BRAUDEL. Fernand. **Escritos Sobre a História**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

CAIMI, Flávia Eloisa. **A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas?** *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016.

FEBVRE, Lucien. **Apologia da História**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino; Rodrigo Ednilson 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, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

HARTOG, François. **Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2018**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?edicao=20652>>. Acesso em: 13/04/2020.

JULIÃO, Luanda. **Lei 10.639/03: estudar a história da África é compreender a história do Brasil**. 2018. Disponível em: <<https://www.justificando.com/2018/12/13/lei-10-639-03-estudar-a-historia-da-africa-e-compreender-a-historia-do-brasil/>>. Acesso em: 10/04/2020.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora da PUC-RJ, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil no Negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB), Rio de Janeiro, t. 2, n. 5, 1840. Adaptado à linguagem contemporânea.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1970-1930)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Jane Cláudia da. **As Construções da BNCC e a questão dos Estudos das Relações Étnico-Raciais**. Artigo de TCC (Curso de Pedagogia). Natal: UFRN, 2018.

SILVA, Monica R. da. **Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.9, n.17, p. 367-379, jul/dez. 2015.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org