

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO – FUNDAJ
DIRETORIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

**O 'NOVO' ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DAS CATEGORIAS
RACIAIS NO MATERIAL DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

RECIFE

2023

LUCIANO SOUZA MEDRADO

**O 'NOVO' ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DAS CATEGORIAS
RACIAIS NO MATERIAL DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS**

**Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Mestrado
Profissional de Sociologia em Rede Nacional, da Fundação
Joaquim Nabuco como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Sociologia.**

**Linha de Pesquisa: Práticas de ensino e conteúdos
curriculares.**

Orientador: Dr. Allan Monteiro

RECIFE

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Fundação Joaquim Nabuco - Biblioteca)

M492n Medrado, Luciano Souza
O 'novo' ensino médio : uma análise descritiva das categorias raciais no material didático de ciências humanas e sociais aplicadas / Luciano Souza Medrado. - Recife: O Autor, 2023.
116 p.: il.

Orientador: Dr. Allan Rodrigo Arantes Monteiro
Trabalho de conclusão de curso (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2023
Inclui bibliografia

1. Ensino médio. 2. Sociologia. 3. Material didático. I. Monteiro, Allan Rodrigo Arantes, orient. II. Título

CDU: 316:371.67

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciano Souza Medrado

O 'NOVO' ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE DESCRITIVA DAS CATEGORIAS RACIAIS NO MATERIAL DIDÁTICO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

Trabalho aprovado em 02 de junho de 2023 em banca online.

BANCA EXAMINADORA COM PARTICIPAÇÃO A DISTÂNCIA

Allan Rodrigo Arantes Monteiro

Orientador(a)/ Examinador Interno – ProfSocio/ Fundaj

Cibele Barbosa

Examinador Interno – ProfSocio/Fundaj

Denise Maria Botelho

Examinador Externo – Universidade Federal Rural de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos orixás fonte de força, sabedoria e inteligência.

Ao ProfSocio, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior, eivado pela confiança no mérito e ética aqui presentes.

Ao meu orientador professor Allan Monteiro, pelo empenho dedicado a mim na elaboração deste trabalho, pela sua paciência na condução de todo o processo e tessitura desta dissertação.

Aos professores/as da Rede ProfSocio Fundaj pela dedicação e empenho nas aulas ministradas, oferecendo muito mais do que aprendizagens, oferecendo acima de tudo a manifestação do caráter e afetividade da educação no processo de formação profissional.

Ao GEPERGES – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades – Audre Lorde da Universidade Federal Rural de Pernambuco e em especial a professora Denise Botelho por ter oportunizado para mim toda uma linguagem e comportamento político ao longo de toda a minha trajetória neste grupo e para além dele.

Agradeço a todos, minha família, meu companheiro, parentes e amigos que com seu incentivo me fizeram chegar à conclusão de mais uma etapa acadêmica.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a nova reformulação curricular do Ensino Médio (Lei 13. 415/2017) mapeando analiticamente a política educacional presente neste documento por meio da implantação de um novo currículo para esta etapa de ensino. Analisa sobretudo, o processo de diversificação e flexibilização na nova organização curricular e a formulação de sua estrutura e as implicações de sua materialização no livro didático, como também a nova configuração atribuída à escola de ensino médio a partir da Reforma. O estudo buscou compreender os discursos pedagógicos e curriculares presentes na lei que reforma o ensino médio como atos simbólicos e de poder, que se desdobraram em novos significados no fazer pedagógico das escolas, criando sentidos para o ato de ensinar e aprender no interior destas instituições de ensino. Neste trabalho procuro questionar a intencionalidade e a não neutralidade das propostas contidas na reforma curricular do ensino médio (Lei 13. 415/2017), que por sua vez contribuem para a reprodução dos processos excludentes na instituição escolar, reproduzindo desigualdades. Para este fim, foram analisados os seguintes documentos: a lei que institui o novo Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o PNLD 2021. A Reforma do Ensino Médio impactou diretamente o currículo escolar, bem como os materiais didáticos que não estão mais relacionados a disciplinas e sim a áreas de conhecimento e itinerários formativos tendo como foco a interdisciplinaridade. Neste sentido, foi desenvolvida uma análise descritiva a respeito do tratamento dado aos conteúdos referentes ao tema das relações raciais – mais especificamente ao conceito de raça, racismo e preconceito racial presentes na coleção Moderna Plus da Editora Moderna, sendo este apenas um recorte da pesquisa. Este trabalho foi dividido em duas etapas, a primeira tendo como objetivo mapear o grau de concentração ou pulverização das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio e suas implicações no cenário educacional. Já a segunda etapa, de caráter qualitativa, tem a função de compreender e analisar de forma descritiva os sentidos atribuídos as categorias raça, racismo e preconceito racial no livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da coleção Moderna Plus da Editora Moderna, como produto da Reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. BNCC. Ensino de Sociologia. Livro Didático. Currículo. Escola.

ABSTRACT

This work aims to discuss the new curriculum reformulation of High School (Law 13.415/2017), analytically mapping the educational policy present in this document through the implementation of a new curriculum for this stage of education. It analyzes, above all, the process of diversification and flexibility in the new curricular organization and the formulation of its structure and the implications of its materialization in the textbook, as well as the new configuration attributed to the high school since the Reform. The study sought to understand the pedagogical and curricular discourses present in the law that secondary education reform as symbolic acts of power, which unfolded into new meanings in the pedagogical work of schools, creating meanings for the act of teaching and learning within these educational institutions. proposals contained in the high school curriculum reform (Law 13.415/2017), which in turn contribute to the reproduction of exclusionary processes in the school institution, reproducing inequalities. For this study, the analysis of the legal documents that preceded and provided ballast for the present PNLD to be constituted the way it is. The documents analyzed are: the law establishing the new Secondary Education, the National Common Curricular Base (BNCC) and the PNLD 2021. The Secondary Education Reform directly impacted the school curriculum, as well as teaching materials that are no longer related to disciplines but to areas of knowledge and training itineraries with a focus on interdisciplinarity. In this sense, a descriptive analysis was developed regarding the treatment given to contents related to the theme of racial relations - more specifically the concept of race, racism and racial prejudice present in the Moderna Plus collection of Editora Moderna, which is just a part of the research. This work was divided into two stages, the first of a quantitative nature, with the objective of mapping the degree of concentration or dispersion of discussions on the Secondary Education Reform and its implications in the educational scenario. The second stage, has the function of understanding and descriptively analyzing the meanings attributed to the categories race, racism and racial prejudice in the Human and Applied Social Sciences textbook of the Moderna Plus collection by Editora Moderna, as a product of the High School Reform.

Keywords: High School Reform. BNCC. Teaching Sociology. Textbook. Resume. School.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONIF - Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FORUNDI - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação

GEPERGES - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades

INEP - Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação

MEC - Ministério da Educação

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PL - Projeto de Lei

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

- Figura 01 – Apresentação da coleção Moderna Plus da Editora Moderna (página 46)
- Figura 02 – Organização da coleção Moderna Plus da editora Moderna (página 48)
- Figura 03 – Tirinha de Dik Browne (página 52)
- Figura 04 – “A redenção de Cam” quadro de Modesto Brocos (página 67)
- Figura 05 – Box “Trocando Ideias” volume “Desigualdades e conflitos” (página 88)
- Figura 06 – Seção “Atividades” volume “Desigualdades e conflitos” (página 88)
- Figura 07 – Gráfico “Pobreza x Desenvolvimento” do volume “Desigualdades e conflitos” (página 89)
- Figura 08 – Gráfico “Raça e biopoder” volume “Desigualdades e conflitos” (página 92)
- Figura 09 – Seção “Trocando Ideias” coleção Moderna Plus (página 96)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
O QUE HÁ DE “NOVO” NO NOVO ENSINO MÉDIO?	09
A escola de ensino médio e a reforma curricular.....	09
A Reforma do ensino Médio e as suas consequências.....	15
Os “novos” professores para um “novo” ensino médio	18
A Reforma do Ensino Médio, o não lugar da sociologia e a privatização do ensino público pelos conglomerados empresariais.....	22
A importante contribuição da Sociologia no currículo do ensino médio	25
A sociologia e sua entrada no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).....	26
O LIVRO DIDÁTICO “UM AMONTOADO DE MUITA COISA ESCRITA?	30
O processo de institucionalização da sociologia e o livro didático no PNLD.....	32
A importância do livro didático como meio sócio-histórico de transposição didática dos conhecimentos acumulados Culturalmente.....	32
O livro didático e a sociologia escolar	36
A interdisciplinaridade no livro didático como proposta de intervenção na construção do conhecimento escolar	41
A COLEÇÃO MODERNA PLUS DA EDITORA MODERNA	45
Conteúdos mínimos como garantia da aprendizagem?	52
O conhecimento autorizado e a sua difusão.....	55
RAÇA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL: CONSTRUÇÕES TEÓRICAS	58
Raça e cultura: como a raça entra na história do pensamento socioantropológico.....	58
Raça e racismo no Brasil.....	64
Raça, racismo e preconceito racial: construções epistemológicas.....	69
DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS CATEGORIAS RAÇA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL NA COLEÇÃO MODERNA PLUS DA EDITORA MODERNA	86
CONSIDERAÇÕES	98

INTRODUÇÃO

Seguindo as determinações do Manual de Orientações de Trabalhos de Conclusão de Curso do ProfSocio, os discentes vinculados à Rede são provocados a percorrer um caminho diferenciado em sua proposta de trabalho. Matriculados em um mestrado profissional com o enfoque em docência e ensino de sociologia, seus trabalhos devem primar por excelência em materiais, sejam eles dissertações clássicas, materiais didáticos ou intervenções pedagógicas que possam auxiliar professores do ensino médio no fomento de discussões e no exercício da profissão em aulas de sociologia.

Partindo de reflexões produzidas pelo constante diálogo com as teorias pedagógicas e sociológicas estudadas ao longo do mestrado, além de suas próprias práticas curriculares e docentes no ensino de sociologia no ensino médio, os mestrandos são desafiados a aperfeiçoar sua prática profissional cotidianamente. Por isso, como resposta ao caminho teórico e metodológico percorrido no curso, a proposta de trabalho de conclusão que apresento ao final do mestrado no ProfSocio é a dissertação clássica, incluída na linha de pesquisa 3 – práticas de ensino e conteúdos curriculares, sendo esta constituída por pesquisas voltadas ao entendimento dos elementos que compõem a prática escolar e seus saberes.

O meu ingresso no mestrado profissional ProfSocio ocorreu no ano de 2021, ano da pandemia do Coronavírus, período em que muitos docentes se questionavam sobre os rumos do ensino médio devido à reforma curricular (Lei nº 13.415/2017) que estava em curso e que se consolidaria em todas as escolas de ensino médio no início do ano de 2022. Muitas eram as perguntas, muitas dúvidas também. Pesquisadores escreviam artigos em revistas, capítulos em livros para tentar sanar estas lacunas, pois tudo era muito novo. Nas aulas do mestrado, em cada disciplina éramos instigados pelos professores/as a problematizar esta política curricular que cada vez mais se aproximava da realidade de cada professor/a discente do mestrado, colegas meus que estavam em sala de aula nos mais diferentes recantos do estado de Pernambuco, como também de outros estados do país.

Estas inquietações acabaram por me motivar a desnudar essa realidade e fui cada vez mais provocado por elas a pesquisar sobre o assunto, vindo este mais tarde

se tornar o tema desta dissertação. Afinal de contas, o que há de 'novo' no Novo Ensino Médio? Deste questionamento surgiu o título da dissertação: "O que há de 'novo' no Novo Ensino Médio? A lei 13.415/2017 e o livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas".

A sociologia enquanto disciplina escolar suprimida e pulverizada em seus conteúdos pela Reforma, passou a aglutinar junto com filosofia, história e geografia a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o mesmo ocorrendo com os livros didáticos destas disciplinas. A Reforma do Ensino Médio alterou a configuração dos livros didáticos para assumir no ano de 2021 uma nova versão, onde as disciplinas estão condensadas em uma coleção composta por seis volumes temáticos de forma interdisciplinar, alinhadas pela proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

As Orientações Curriculares Para o Ensino Médio preconiza que a Sociologia no ensino médio, além de oferecer informações próprias do campo das Ciências Sociais, pode auxiliar os alunos a pensar o mundo, bem como reconstruir e desconstruir os modos de pensar este mesmo mundo (BRASIL, 2006). A Reforma do Ensino Médio, de caráter neoliberal, como foi concretizada em documento que a institui, ameaça "a formação crítica e o aprofundamento nas temáticas sociais, políticas, culturais e econômicas" (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 47), presentes na sociedade brasileira, impedindo os/as estudantes de pensar de forma eficaz o seu mundo.

Quando não analisando as possíveis contradições que podem estar materializadas nas propostas curriculares dos documentos oficiais escolares corremos o risco de ele funcionar como instrumento de forte controle social, ajudando desta forma a promover a pretensa harmonia social (LOPES e MACEDO, 2011). Ao acreditar na hegemonia social advinda desta visão curricular podemos ocultar as relações contraditórias e de poder e as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira.

Os alunos compreendem o mundo não somente pelos atos discursivos no interior das escolas pelos professores, mas também por artefatos e materiais impressos. O currículo escolar, e o livro didático por meio de valores, ideologias e símbolos realiza a transmissão do conhecimento nestas instituições, auxiliando o fomento crítico nos/nas estudantes. Por ser contraditório, os fenômenos sociais

precisam de um olhar investigativo e desnaturalizado das ciências sociais para compreendermos e problematizarmos essas mesmas contradições.

Como não é possível neste trabalho realizarmos uma vasta pesquisa sobre todos os desdobramentos e implicações advindas da Reforma do Ensino Médio, priorizei analisar três implicações diretas desta reforma no chão da escola, a saber: 1) os resultados da ideologia neoliberal norteadora da Reforma do Ensino Médio afetando o gerenciamento da realidade escolar brasileira e de seus usuários; 2) examinar como a configuração interdisciplinar, um desdobramento da reforma, foi adotada no livro didático pelo edital do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD 2021; e por fim em 3) realizar uma análise descritiva de como a interdisciplinaridade está presente na Coleção Moderna Plus da editora Moderna, a partir dos recortes de raça, racismo e preconceito racial.

Segundo Ferreira e Santana (2018), “o ensino médio (...) a partir da reforma, tem se aproximado do mercado” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 47) e os “parâmetros curriculares com os quais nos deparamos, constituem uma formação pragmática destituída ao máximo de conteúdos que envolvam a capacidade do indivíduo de colocar o mundo sob análise” (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 48). A partir disso, a escola e o currículo vêm se constituindo como importantes dispositivos compondo as dinâmicas de controle, disseminação e dominação do conhecimento considerado como válido para ser ensinado. É por isso que o currículo e os documentos oficiais do ensino médio, enquanto construção social, são o resultado de um processo histórico, e por isso, podem revelar como a escola de ensino médio têm se envolvido com a reprodução das diferenças e desigualdades sociais (SILVA, 2009).

Segundo GIROUX (1986), estando necessariamente articulada com uma concepção particular de mundo e de sociedade, a escola enquanto aparato ideológico não pode ser considerada uma entidade neutra porque ela sempre atende aos propósitos e ideais da classe cultural hegemônica, legitimando, portanto, as desigualdades de classe, gênero e etnia presentes na sociedade à qual ela está inserida. Para este mesmo autor, as escolas em hipótese nenhuma podem ser analisadas como instituições removidas do contexto socioeconômico em que estão situadas porque, segundo ele, as escolas são espaços políticos envolvidos na construção e controle do discurso, dos significados e das subjetividades (GIROUX,

1986) e por sua vez, os grupos sociais dominantes dentro de uma sociedade, de certa forma procuram regular aquilo que é transmitido, e que comporta a ordenação e reordenação de discursos de domínios diversos e que, após recontextualizados surgem como currículo (LOPES E MACEDO, 2011).

Neste contexto, a educação constitui-se em um campo discursivo onde, por meio do currículo, certos grupos sociais, especialmente os hegemônicos, expressam sua visão de mundo e o seu projeto social. “Assim, considerar o conhecimento dessa elite como superior garante a superioridade dessa mesma elite na estratificação social” (LOPES e MACEDO, 2011, p. 79). É por esta razão que quanto mais um currículo for naturalizado, quanto mais ele for compreendido como o único possível, único legítimo, mais eficiente é o processo de deslegitimação dos saberes excluídos desse currículo (LOPES e MACEDO, 2011).

Concebida como um espaço de reprodução social, a escola é para Bourdieu e Passeron (1982) este instrumento presente na sociedade que legitima e perpetua as desigualdades sociais da qual ela é o reflexo. Para eles, não sendo um espaço neutro, a escola não promove a igualdade de oportunidades (argumento contextualizado no capítulo 1) porque a transmissão dos conhecimentos acontece de forma desigual e os interesses das classes dominantes que estão presentes na seleção desses conhecimentos e na redação das reformas do ensino escolar imputam a essa classe a continuidade de seu poder e de sua manutenção enquanto classe privilegiada. Marx e Engels são enfáticos ao afirmarem que

“Os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes; em outras palavras, a classe que é o poder material dominante numa determinada sociedade é também o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes consideradas sob a forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras são as ideias de sua dominação” (MARX & ENGELS, 2001, p. 48).

Ao imputar os seus pensamentos dominantes, a classe que detêm este poder material, que por sua vez, também detêm o poder espiritual faz por meio desta

imposição de poder, manter e legitimar a sua cultura desprezando a produção de outros saberes, julgando estes outros saberes como subalternos. Por isso, é tão importante e necessário fazermos um reposicionamento epistêmico, comprometido com o rompimento dessa hegemonia.

Neste trabalho procuro questionar a intencionalidade e a não neutralidade das propostas contidas na reforma curricular do ensino médio (Lei 13. 415,) que por sua vez contribuem para a reprodução dos processos excludentes na instituição escolar, reproduzindo desigualdades (capítulo 1). No que se refere à Reforma do Ensino Médio, esta, impactou diretamente o currículo escolar, bem como os materiais didáticos que não estão mais relacionados a disciplinas e sim a áreas de conhecimento e itinerários formativos, tendo como foco a problematização da interdisciplinaridade (PNLD, 2021, pag. 89). Para isso foi também importante compreender como o livro didático, reestruturado pela reforma do ensino médio, a partir da interdisciplinaridade (argumento contextualizado no capítulo 2), apresenta os seus conteúdos. Para tal tarefa escolhi como recorte, analisar como o conceito de raça, racismo e preconceito racial são teorizados pelos/as autores/as da Coleção Moderna Plus da Editora Moderna e como eles são apresentados aos alunos nesta etapa final da educação básica (argumento contextualizado no capítulo 5). Escolher estas categorias para análise partiu intimamente do meu percurso como pesquisador e militante da luta antirracista no Geperges - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, no qual desde 2016 me dedico aos estudos interseccionais do currículo em raça, gênero e classe pelo viés das relações raciais. Deste modo, levei em conta que tenho uma responsabilidade também em contribuir neste debate.

Apesar da prerrogativa do racismo e do preconceito racial ser “inerente à ordem social” (ALMEIDA, 2019, p. 39) nada impede que a escola implemente práticas antirracistas efetivas visando a promoção da igualdade e o respeito à diversidade em seu interior, práticas estas que extrapolem os currículos e os muros da instituição reverberando em posicionamentos que possam afetar o cotidiano e os lugares que os estudantes ocupam.

Sendo uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, busco responder questões particulares já apresentadas. Este tipo de metodologia procura explicar e

discutir um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros. Busca também, conhecer e analisar conteúdos científicos sobre determinado tema (MARTINS; PINTO, 2001). Lakatos e Marconi (2001), definem a pesquisa bibliográfica como aquela que

“abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto” (LAKATOS; MARCONI, 2001, p. 183).

Já a pesquisa qualitativa,

“se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2013, p. 19 – 20).

Segundo Minayo (2013), metodologia pode ser entendida como o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade. Para esta autora, a metodologia ainda “inclui as concepções teóricas da abordagem, articulando-as com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade” (MINAYO, 2013, p. 13). A partir das teorias educacionais e críticas do currículo busquei esclarecer o objeto da investigação por meio de um recorte determinado e específico da realidade, buscando suas interconexões no contexto em que elas se apresentavam. Teorias, como afirma Minayo (2013), são explicações da realidade e cumprem a função de auxiliar o pesquisador a melhor compreender o objeto de investigação. Neste sentido, um bom pesquisador é aquele que, segundo a autora, indaga muito, lê com profundidade para entender o pensamento dos autores relacionando a leitura ao problema investigado, é crítico frente ao que lê e elabora a sua pesquisa informado pelas teorias.

Para este empreendimento foi realizada uma extensa revisão de literatura e estado da arte em repositório de teses e dissertações, além de artigos e revistas para compreender a evolução do tema e ideias de diferentes autores sobre o assunto aqui pesquisado. Quanto aos objetivos da pesquisa este trabalho classifica-se como explicativa. Segundo Gil (1999), a pesquisa explicativa tem como característica a identificação dos fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um

fenômeno. É o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, pois tenta explicar a razão e as relações de causa e efeito dos fenômenos.

Para auxiliar nesta tarefa de compreender o fenômeno estudado recorri a autores das Ciências Humanas. Assim, busquei as contribuições de Nogueira e Nogueira (2002) para compreender como a escola tem reproduzido as desigualdades da sociedade a qual está inserida; Krawczyk e Ferretti (2017) me auxiliaram para entender os objetivos, identidades e contribuições sociais e educacionais do ensino médio na vida dos escolares; Por sua vez, Laval (2004) me ajudou a analisar a reforma do ensino médio pelo viés do neoliberalismo e entender como a partir dessa política a escola e a educação passaram a ser caracterizadas como bens essencialmente privados e cujo valor é, antes de tudo, econômico e como a escola por meio de sua política educacional vem formando seus alunos.

Já Ferreira e Santana (2018); Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018); Silva e Sheibe (2007) foram importantes para o estudo das implicações e consequências imediatas da Reforma do Ensino Médio na vida dos escolares. Sem contar as substantivas modificações advindas dessa reforma trazendo impactos para o currículo, submetido por uma fase de mercado educacional como assevera Gewirtz e Ball (2011).

Bodart e Feijó (2020); Silva e Neto (2020); Ferreira e Santana (2018) por meio de suas análises me deram subsídios para compreender o não lugar da Sociologia a partir da Reforma do Ensino Médio, bem como a lógica da privatização do ensino público pelos conglomerados empresariais que atuaram para a consolidação dessa política curricular. Meucci (2014); Engerhoff e Oliveira (2018); Bittencourt (2004) me ajudaram a entender o livro didático como um capital cultural, veículo privilegiado para inculcar ideologias, nos quais as editoras ao conquistarem o direito de fabricá-lo, trataram de transformá-lo em uma mercadoria, um bem de consumo. Já Oliveira, Teixeira e Silva (2022); Carvalho (2021) me auxiliaram a compreender como a Reforma do Ensino Médio alterou consideravelmente os livros didáticos e o modo como a disciplina de sociologia passou a ser apresentada nestes livros. As contribuições teóricas de Quijano (2005); Guimarães (2007); Almeida (2019); Moura (2019; 2020); hooks (2021; 2022); Collins (2022); Lorde (2019) e González (2020)

foram fundamentais para subsidiar as discussões sobre raça, racismo e preconceito racial presente nos argumentos apresentados pelos autores da coleção Moderna Plus.

Este trabalho foi dividido em duas etapas, a primeira tendo como objetivo mapear o grau de concentração ou pulverização das discussões sobre a Reforma do Ensino Médio e suas implicações no cenário educacional brasileiro. Já a segunda etapa, de caráter qualitativa, tem a função de compreender e analisar de forma descritiva os sentidos atribuídos as categorias raça, racismo e preconceito racial no livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da coleção Moderna Plus da Editora Moderna, como produto da Reforma do Ensino Médio.

Além da introdução e das considerações, o trabalho está em linhas gerais organizado em uma estrutura cujo primeiro capítulo trata da Reforma do Ensino Médio, sua contextualização, as suas consequências no cotidiano escolar e as implicações da adoção de um modelo neoliberal para a reforma. Além disso, o capítulo traz uma reflexão com o objetivo de compreender o futuro da sociologia pós lei 13.415/2017. O segundo capítulo apresenta o percurso histórico do livro didático com foco no PNLD 2021, suas características próprias e a sua relação com a Reforma do Ensino Médio e com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O terceiro capítulo é uma apresentação da coleção Moderna Plus da Editora Moderna onde foram desenvolvidas as análises qualitativas deste trabalho sobre as categorias raça, racismo e preconceito racial. O quarto capítulo, apresenta as perspectivas conceituais sobre raça, racismo e preconceito racial, como base teórica para a compreensão da análise descritiva destas categorias no capítulo seguinte. Por fim, o quinto capítulo é um recorte da análise descritiva das categorias raça, racismo e preconceito racial e como elas estão contextualizadas de forma interdisciplinar nos volumes da coleção Moderna Plus da Editora Moderna, relacionando-as aos temas específicos de cada um deles.

1 O QUE HÁ DE “NOVO” NO NOVO ENSINO MÉDIO?

1.1. A escola de Ensino Médio e a reforma curricular

Tendo adquirido ao longo dos anos um lugar central na formação dos indivíduos, a escola tem como uma de suas características principais transmitir um conjunto de informações, padrões de comportamentos e valores sobre a sociedade na qual estão sendo inseridos. Pierre Bourdieu afirmou que as instituições escolares podem reproduzir e reforçar as desigualdades sociais, caso elas adotem um modelo de ensino que ignore as distinções e as trajetórias dos grupos sociais de onde vêm os estudantes. Dito de outra forma, ao tratar todos os alunos como indivíduos iguais, a escola reforça as diferenças que foram produzidas fora dela, como as econômicas, as sociais, as culturais e políticas.

Estudos realizados por Valle (2022) apontam um caminho indissociável para pensar a contribuição de Bourdieu ao campo educacional: dominação e reprodução. Para esta autora, “são as concepções de dominação e de reprodução que dão sustentação à arquitetura teórica edificada por Bourdieu” para compreendermos a partir da sociologia crítica os fundamentos que dão sentido às suas análises sobre o papel da educação na reprodução das desigualdades presentes na sociedade.

Quanto mais diferenciadas as estruturas de uma sociedade, mais dissimulados são os mecanismos de dominação. Porque nas sociedades contemporâneas a reprodução da ordem social e a persistência de desigualdades e injustiças são promovidas, essencialmente, pelas estratégias escolares, variando por sua vez, segundo o volume e a espécie de capital possuído (VALLE, 2022).

Para a autora acima citada as teorizações construídas por Bourdieu e Passeron apontam que a escola é o meio pelo qual as classes hegemônicas escolheram para manterem no poder, de forma não consciente e racional, as condições de sua própria reprodução, tendo no sistema de ensino um forte aliado para a reprodução dessa estrutura por meio de um arbitrário cultural impositivo. Essa imposição se configura em violência simbólica, pois, de forma arbitrária, a classe que está no poder impõe a sua cultura ao grupo ou classe considerados de “menor prestígio”, mascarando por sua vez as relações de força que estão na base de seu poder. Segundo Peixoto (2011), corroborando com o que até aqui estamos discutindo,

o “sistema de ensino tem uma dupla função: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classe” (PEIXOTO, 2011, p. 38) hegemônica. É por meio então do trabalho pedagógico no interior das escolas, pelas práticas de ensino, pelos conteúdos ensinados e discursos proferidos pelos professores que a escola inculca nos estudantes “certos códigos de normas e valores” (idem) a serem seguidos.

Nogueira e Nogueira (2002), ao analisarem as contribuições de Bourdieu¹ para a Sociologia da Educação a partir dos anos 60 chegaram à conclusão de que em meados do século XX era consenso que por meio da escola pública e gratuita, o acesso à educação seria resolvido e, dessa forma, seria garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Dessa forma, os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino em condições iguais e aqueles que se destacassem por seus méritos, esforços e dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social. Nesta perspectiva, a escola seria uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria os seus alunos com base em critérios racionais.

Entretanto, o que ocorreu nos anos 60, época em que Bourdieu realizou suas ponderações sobre o sistema escolar, foi uma crise profunda dessa concepção de escola e uma reinterpretação radical do papel dos sistemas de ensino na sociedade. Abandonou-se o otimismo das décadas anteriores em favor de uma postura bem mais pessimista, elucidando o peso da origem social sobre os destinos escolares. A partir desse período, tornou-se imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas dá origem social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros). Nogueira e Nogueira (2002) asseveram que estudos à época evidenciaram o caráter elitista do sistema educacional, a saber: a massificação do ensino e a frustração nas expectativas de mobilidade social a partir da escola.

¹ Na época o autor formulou contribuições concisas e bem fundamentadas para o problema das desigualdades escolares no sistema educacional francês. Crítico das desigualdades, ele denunciou os mecanismos de dominação nelas existentes. Uma das questões norteadoras de seus estudos é o modo de reprodução das relações de dominação.

A nova teoria para pensar a escola e os destinos escolares dos alunos vai se sustentar entre desempenho escolar e origem social e onde se via igualdade de oportunidade, meritocracia, justiça social, passa a haver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Se antes era atribuída à educação o papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades, agora ela passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais, ou seja, esta última visão passa a ser o novo quadro teórico para a análise da educação a partir dos anos 60.

Saviani (1999) enfatiza que, enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas.

Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho se dá no próprio processo de inculcação ideológica. Dessa maneira, a escola é, pois, um aparelho ideológico dominante e comanda o funcionamento do aparelho escolar em seu conjunto. Conseqüentemente, a função precípua da escola é a inculcação da ideologia burguesa (BRANCO, 2017).

As análises dos sistemas escolares e da vida dentro da sala de aula brasileiras exigem a abertura de diversificadas perspectivas. Por isso, pensar a educação no século XXI não é muito diferente da realidade francesa quando analisamos o sistema escolar a partir da Reforma do Ensino Médio.

De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), o ensino médio tem estado muito presente nos debates sobre educação no Brasil, o que tem suscitado discussões cada vez mais acirradas sobre seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social.

Passando a compor a educação básica com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, este nível de ensino vem sendo atacado nos últimos anos, segundo reformadores curriculares, por problemas, como sua ressaltada falta de qualidade, as condições desiguais de oferta, os baixos índices nas avaliações externas, sendo urgente a necessidade desta última etapa da educação básica passar por uma reforma curricular que possa a seu turno reverter este cenário, uma solução para a chamada “crise do ensino médio” (GONÇALVES, 2017). Fica o

questionamento: “mas, uma “reforma” para construir que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade?” (LAVAL, 2004, p. 10).

Sendo construída e historicamente marcada por rupturas e planos muitas vezes não executados, a história da educação escolar no Brasil não pode ser entendida fora dos marcos da história política do país (MOURA; FILHO, 2017). Corroborando com o que já foi dito, Moura e Filho (2017), sustentam que “o discurso oficial do governo e de apoiadores, fortemente empreendido na mídia como justificador da reforma, centra-se em crítica rasa à suposta ineficiência e falta de flexibilidade” (MOURA; FILHO, 2017, p. 1190) presente no currículo do ensino médio, tornando esta etapa de ensino nada atrativa aos jovens, sendo esta justificativa, entre outras, a causa da evasão escolar, estando apoiada em três outros aspectos, sendo eles: a) crítica ao denominado “currículo rígido” atual, que, por sua vez, deve ser substituído por outro mais flexível, enxuto e dinâmico”; b) no estabelecimento de itinerários formativos, de forma a valorizar a “escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”, e, por fim, c) no estabelecimento da “escola de tempo integral” (MOURA; FILHO, 2017, p. 1190).

No ano de 2012, segundo Gonçalves (2017), a Câmara dos Deputados, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), propôs uma comissão de Estudos e Proposições para a reformulação do Ensino Médio, este assumindo a presidência da comissão, ficando a relatoria a cargo do deputado Wilson Filho (PTB-PB). No requerimento de criação da Comissão, seu autor alega que “o ensino médio não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do País” (SILVA; SCHEIBE, 2007, p. 24). O resultado desta comissão foi a tramitação do Projeto de Lei 6840/2013, que apresentava uma proposta de reforma do ensino médio, que mais tarde passou a ser discutida na sociedade brasileira e vinha sofrendo muitas críticas de entidades da área educacional e de pesquisadores.

Em 2014, buscando intervir para que o PL 6840/2013 não fosse aprovado, foi criado o Movimento Nacional pelo Ensino Médio composto por 10 entidades do campo educacional: Anped - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em

Educação, Cedes - Centro de Estudos Educação e Sociedade, Forumdir - Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação, Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da educação, Conif - Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que na época empreenderam várias iniciativas e, desde então, vêm se manifestando na defesa da qualidade da oferta da última etapa da educação básica (GONÇALVES, 2017).

Continuando o percurso histórico realizado pela autora acima citada, ainda neste contexto, em 2013, o Ministério da Educação lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio do qual o MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, objetivando melhorar a qualidade do ensino médio. Como podemos verificar, corroborando com a autora, “algumas ações vinham sendo pensadas procurando alterar a realidade do ensino médio (...) e que algumas delas foram gestadas com a participação da sociedade civil e com o debate crítico de cada ação proposta” (GONÇALVES, 2017, p. 134).

Em fevereiro de 2017, a Medida Provisória n. 746/2016 foi convertida na Lei n. 13.415, e neste mesmo período sancionada. A Medida Provisória foi apresentada em 22 de setembro de 2016 pelo presidente Michel Temer, tendo à frente do MEC o secretário de Estado da Educação Mendonça Filho, propondo mudanças significativas na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei que regulamenta o Fundeb, propondo alterações na organização curricular do ensino médio, na forma de oferta, na organização pedagógica e no financiamento, permitindo parcerias com o setor privado e que parte da formação dos estudantes de escola pública seja feita por instituições privadas, aproximando a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública. Diante de tal fato, a MP, como observamos no parágrafo anterior, foi amplamente combatida nas escolas de ensino médio por meio das diversas ocupações em todo o território brasileiro e nas universidades, bem como nas entidades e associações da área, continua Gonçalves (2017).

O documento “Exposição de Motivos²”, elaborado pelo secretário de Estado da Educação apresenta em seu corpo discursivo as razões já antes apresentadas e agora registradas neste documento descrevendo os motivos inerentes para a reforma curricular em curso. A Exposição de Motivos assinada pelo Ministro da Educação foi encaminhada em 15 de setembro de 2016 ao presidente da República em que, ficam claramente explicitadas as intenções do Ministério em melhorar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas e atender as orientações de organismos internacionais com a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho. Como afirma Motta e Frigotto (2017), esta reforma, imbuída do caráter ideológico instrumental, foi conduzida como processo natural de modernização, fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador em que os alunos são vistos como abstratos ou como jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais.

Como resultado da Medida Provisória (MP) 746/2016, a Lei 13.415/2017 apresenta poucas mudanças em relação à proposição inicial. Sendo elas, a fragmentação do Ensino Médio mediante nova estruturação, conforme artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB e estabelece a organização curricular do ensino médio por meio de itinerários formativos, sendo eles: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V -formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

A proposta do “novo” ensino médio, como o governo federal o vem chamando, estabelece no inciso 2º do artigo 3º que as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos serão português e matemática. Para Gonçalves (2017), “esta proposição parece-nos uma busca de preparar os estudantes para a realização dessas provas de desempenho, melhorando assim os indicadores do País” (GONÇALVES, 2017, p. 136), que a propósito há um bom tempo encontra-se com índices inexpressivos para esta etapa da educação, afirma a autora. Além disso, “parece assumir uma posição de valorização de duas áreas do conhecimento em detrimentos das demais no currículo escolar” (idem), indicando que a única preocupação dos reformadores

² Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf
Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

estaria localizada na preparação dos concluintes do ensino médio para a realização dos testes padronizados que resultam de indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), já que estes apresentavam um baixo desempenho por estes estudantes. Além do mais, tal determinação vai de encontro com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB n.2/2012), quando priorizam o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, conclui.

A partir destas proposições até aqui apresentadas fica evidente como “a educação escolar foi posta em uma posição de destaque, naturalizando - se a existência de uma ligação direta entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados” (SANTOMÉ, 2005, p. 240), onde em um “mundo em crise, os sistemas escolares e os professores passam a ser centrais para justificar as crises ou os fracassos econômicos e sociais” (idem).

As escolas neste novo contexto da reforma do ensino médio deixam de ser o local onde o conhecimento tinha um valor político, social e cultural, passando a estar “orientadas, pelas reformas em curso, para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada” (LAVAL, 2004, p. 13), sendo este o modelo e “solução ideal e universal a todas as contradições e disfunções, enquanto na verdade esse remédio alimenta o mal que ele supostamente cura” (LAVAL, 2004, p. 16), gestando no interior das escolas os seus impactos, como veremos a seguir.

1.2. A Reforma do Ensino Médio e as suas consequências

Passaremos a partir de agora a analisar os impactos gerados pela reforma do ensino médio, destacando as principais consequências causadas à Sociologia, disciplina que desde sua obrigatoriedade, em 2008, vem contribuindo para a construção de uma escola crítica, reflexiva e democrática.

As principais inconsistências segundo Ferreira e Santana (2018), são:

- 1) o uso de medida provisória como instrumento de aplicação de mudanças estruturais em políticas públicas, mostrando a face de um governo autoritário e que tem dificuldade de dialogar com a sociedade;

2) a aprovação da medida provisória no Congresso ocorreu de maneira acelerada, o que tornou impossível uma discussão mais profunda entre estudantes, professores e profissionais da área educacional a fim de avaliar os reais impactos desta medida na vida dos escolares;

3) a medida provisória, como bem salientou o Observatório da Juventude não se alimentou do debate educacional, ao contrário, tentou silenciá-lo. (Observatório da Juventude, 2016, p. 2);

4) como recurso para aproximar a sociedade das proposições da reforma, o MEC fez uso de propagandas tendo como marcadores ideológicos o desengessamento do ensino médio e o discurso da autonomia e protagonismo estudantil;

5) o discurso do caos e a incompetência da escola de ensino médio em gerir este sistema de ensino como justificativas das mudanças aceleradas;

6) com o aumento da carga horária de participação efetiva dos alunos na escola, a reforma do ensino médio gerou um outro problema, bem definido por Mocarzel, Rojas e Pimenta (2018, p. 169), quando afirmam que a reforma “apresenta-se como um problema para os gestores dos sistemas de ensino e também para os escolares, que terão que reorganizar espaços, buscar orçamento para construir mais salas de aula, contratar mais professores, comprar mais merenda escolar”;

7) a ampliação da carga horária pode gerar uma dificuldade adicional para o estudante trabalhador que, num contexto de crise econômica e pandêmica, tem saído cada vez mais cedo de casa para trabalhar e contribuir junto à renda familiar, provocando no sistema de ensino uma grande evasão escolar;

8) na reforma do ensino médio palavras como flexibilização, autonomia e protagonismo juvenil à primeira vista parecem ser centrais em todo o processo, entretanto elas são um engodo quando a flexibilização é da oferta a ser definida pelas escolas e sistemas educativos e não de construção de itinerários de formação dos estudantes, a partir dos seus interesses e aspirações em suas escolas e municípios, como o governo quer fazer crer. O próprio documento da reforma afirma em seu Art. 36 que “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a

possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017), ou seja, não há obrigatoriedade de oferta de todos os eixos formativos pelas escolas, ficando a cargo de cada instituição definir quais efetivamente serão oferecidos aos estudantes. Além disso, “o modelo reforçou a fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar significando ainda enorme prejuízo ao negar aos estudantes o direito a uma gama ampla de conhecimentos” (SILVA; SHEIBE, 2007, p. 25). A responsabilidade da definição da estrutura e da organização curricular, que deveria ser de nível nacional, garantindo critérios comuns de oferta para os estudantes, independentemente do estado onde tenham sua residência, fica reduzida a “possibilidades” enunciadas na Lei, a serem decididas pelos estados, o que tende a agudizar a segmentação e desigualdade regional (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017). Somado a isso a reforma do ensino médio considera apenas dois componentes como mais importantes, a saber: português e matemática, subalternizando as demais disciplinas;

9) risco na oferta dos itinerários formativos nas escolas que possuem poucos professores, neste sentido, jovens das escolas públicas encontrar-se-ão na falsa probabilidade de escolha acentuando as disparidades educacionais, já que os estudantes mais favorecidos poderão pagar escolas privadas que ofertam os melhores itinerários, enquanto os estudantes de escolas públicas que não dispõem de condições econômicas favoráveis terão que se contentar em ‘escolher’ os itinerários disponíveis em suas escolas (PENNA, 2017). Segundo Lino (2017) fica evidente na reforma do ensino médio “o retrocesso a concepções elitistas, que propõem formações distintas de acordo com a origem social dos estudantes, confirmando que a oferta do ensino não se dará em igualdade de condições” (LINO, 2017, p. 83), sem contar que “o texto legal mascara as reais intenções da reforma: o aligeiramento e a descaracterização desse nível de ensino” (idem);

10) em decorrência disso, devido à ausência de professores de todos os itinerários formativos na rede pública, esse sistema poderá ser levado a priorizar a “formação técnica e profissional” uma vez que, para atuar nesta área, está autorizada a contratação de “profissionais com notório saber” (Art 61. IV). Sem contar que pela pretensa argumentação que era preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois segundo os reformadores, apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica teriam acesso à educação superior, poderemos

enfrentar uma crise de jovens com formação adequada e aptos para o trabalho, mas sem emprego, o conhecido “exército de reserva”;

11) a lei vai mais adiante ao afirmar que “profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2017), podem atuar no ensino médio, ou seja, essa proposição “não só desqualifica o trabalho docente como destrói sua identidade” (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p. 40). Seria o fim da obrigatoriedade do diploma de licenciado para lecionar no ensino médio?

Como observou Krawczyk (2014), o currículo do “Novo” Ensino Médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados” (KRAWCZYK, 2014, p. 142), sendo substituída, segundo Gewirtz e Ball (2011), por uma fase de mercado educacional em que este pode estar facilitando uma prevalência da “racionalidade técnica” na gestão escolar sobre e contra a “racionalidade substantiva”, delineando um novo gerencialismo na educação, ou seja, para os autores, o que acontece na prática é “uma mudança de perspectivas das “necessidades dos alunos” em direção a uma perspectiva das “necessidades institucionais”, inserida na lógica da disciplina do mercado onde os interesses deste último beneficiarão os alunos” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 196).

Para os autores acima, a revolução do mercado presente nas escolas não envolve apenas mudança de estrutura e de incentivos. Mais do que isso, essa mudança é “um processo transformacional que engloba um novo conjunto de valores e um novo ambiente moral. No processo, novas subjetividades são geradas. O papel e senso de identidade e o propósito dos administradores da escola são reconstruídos e redefinidos” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 195) e um novo entendimento das experiências escolares e profissionais vão sendo gestadas nesse novo modelo. Quais são as mudanças que estão em curso que vão afetar profundamente a identidade profissional dos professores nesta nova configuração curricular?

1.3. Os “novos” professores para um “novo” ensino médio

Respondendo à pergunta que encerra o tópico anterior, uma nova relação específica surgirá entre o profissional e o seu trabalho que está baseada na “tentativa

de organizar a prática mediante a tomada de decisão ‘correta’ em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de ‘conhecimento moral’” (BALL, 2005, p. 541) definirá o papel dos educadores. Esta nova relação segundo Ball (2005) é moderada pelo que ele chama de ‘gerencialismo’ na educação, modelo criado em uma cultura empresarial competitiva, que tem como objetivo, o papel de destruir, no interior das escolas, os seus sistemas éticos-profissionais, substituindo-os em sistemas empresariais competitivos.

É tarefa do gerente (gestor escolar ou gestores externos administrativos educacionais), “incutir uma atitude e cultura nas quais os trabalhadores se sintam responsáveis, e ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545), incutindo performatividade na alma do trabalhador, sendo a reforma de relações e subjetividades as duas principais tecnologias da política da reforma educacional, conclui Ball (2005).

Neste cenário, “os professores acabam inseridos na performatividade pelo empenho com que tentam corresponder aos novos imperativos da competição e do cumprimento de metas” (BALL, 2005, p. 548). Aqui novas posturas são solicitadas no cenário escolar: a ética do serviço é substituída pelo profissional técnico, a ordem sobre a ambivalência e por fim como produto vamos ter um profissional pautado pela competência, assevera Ball (2005).

Neste modelo, “o professor é reconstruído para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão” (BALL, 2005, p. 548). Como consequência “ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas e a prática da sala de aula cada vez mais é remodelada para responder às novas demandas externas (BALL, 2005, p. 548) e neste novo padrão o professor em conflito com a autenticidade, “experimenta um tipo de ‘esquizofrenia’ de valores quando o compromisso e a experiência da prática precisam ser sacrificados e substituídos pela impressão que deve causar e pelo desempenho” (BALL, 2005, p. 548). E aqui entra em cena, o profissional performático, ou seja, aquele que se distancia de sua prática e experiência em ensinar para se aproximar daquele do tipo que é regido por metas e desempenhos exigidos pelo novo gerencialismo, ou seja, aquele que “simplesmente produz desempenhos – seus e de suas crianças” (BALL,

2005, p. 552). Para o autor, os professores são preparados a trabalhar sem vínculos significativos com aqueles a quem se deve educar. Trabalha-se nos alunos e não com os alunos, adverte Ball (2005).

O modelo aqui anunciado configura-se por sua vez em um novo tipo de professor, em que novos conhecimentos são acionados pela reforma educacional (BALL, 2005) e por fim “um professor que consiga maximizar o desempenho, deixando de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais para que a excelência e o aperfeiçoamento sejam a força motriz de sua prática” (BALL, 2005, p. 554).

Entre outros objetivos dessa reforma educacional para o ensino médio, associado à privatização, podemos destacar o controle exercido sobre o processo educativo, colocando a escola sob as formas da administração empresarial. Para Freitas (2018), esse projeto político ideológico permitiu:

“o controle da gestão, fazendo com que essa assuma um estilo empresarial” e como consequência, este estilo de gestão impede a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um ‘bem comum’, permitindo o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo” (FREITAS, 2018, p. 103).

Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, Freitas (2018), assevera, que o mesmo processo de precarização que também atinge as demais profissões alcança também os profissionais da educação, por meio, segundo o autor, da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas instâncias educacionais públicas, conclui.

Frente a tantos controles externos e do ponto de vista pedagógico estamos retornando ao tecnicismo defendido por Saviani (1983), no início dos anos 1980, permitindo o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar, “redefinindo o próprio trabalho do professor e do aluno tornando-os dependentes de um processo que controla o quê, quando e como se ensina” (FREITAS, 2018, p. 105).

Não resta dúvida que este modelo contribui para redefinir o próprio trabalho docente contribuindo para a construção de outra concepção de escola, inserida em um livre mercado competitivo. O professor nesta lógica competitiva torna-se um trabalhador desqualificado e adaptável à gestão por resultados. Por esta orientação, o pagamento do magistério passa a estar vinculado por um valor agregado a partir

dos resultados obtidos pelos alunos em testes padronizados e os profissionais da educação, que porventura não alcançar bom êxito nesta empreitada devem ser demitidos e substituídos por outros mais eficazes (FREITAS, 2018).

Segundo Mainardes (2006), a política não é feita e finalizada no momento legislativo, por isso, “os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção e compreendidos como o resultado de disputas e acordos, entre grupos para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52). Os textos políticos são dinâmicos e toda a sua dinamicidade tem consequências reais na prática, onde a política está sujeita a interpretação e recriação, traduzindo em mudanças significativas na política original. Interpretadas por sua vez, podem ser configuradas como uma questão de disputa, e os professores e demais profissionais, passam a exercer um papel ativo no processo de interpretação destas políticas educacionais com implicações para o processo de implementação delas. Por produzirem efeitos, “elas devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” (MAINARDES, 2006, p. 54).

Ainda sobre os profissionais da educação a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE, (2017) afirma que, lamentavelmente, o Congresso Nacional ampliou a desregulamentação da carreira dos/as educadores/as das redes públicas escolares, bem como ampliou a possibilidade, com o texto da reforma de serem contratados profissionais com “notório saber” para ministrar aulas na modalidade de educação técnica-profissional, em que foi incluído mais um segmento de “profissionais” no rol do art. 61 da LDB. Por sua vez, os bacharéis que realizarem a complementação pedagógica de sua graduação, podem atuar em todas as etapas e modalidades da educação básica – um enorme retrocesso frente à luta histórica, social e institucional pelo reconhecimento e valorização da profissão de educadores, habilitados em cursos de Pedagogia e nas licenciaturas.

Diante desse contexto político, social e educacional, “a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação considera a reforma do ensino médio ilegítima, antidemocrática, extemporânea, cerceadora de direitos e de base estritamente neoliberal. Em síntese, a reforma fomenta a privatização das escolas públicas, promove a terceirização da força de trabalho, principalmente do magistério” (CNTE, 2017, p. 338).

1.4. A Reforma do Ensino Médio, o lugar da Sociologia e a privatização do ensino público pelos conglomerados empresariais

Concordamos com Ferreira e Santana (2018) quando concluem que no contexto da reforma do ensino médio a educação passa a funcionar para preencher as lacunas do mercado, preparando, segundo eles, mão de obra barata, para alicerçar a economia, constituída por uma formação pragmática, destituída de contextos e ausente de criticidade capaz de colocar o mundo sob análise, “de modo que o trabalhador egresso da instituição escolar torna-se quase tão somente adestrado para o trabalho” (FERREIRA e SANTANA, 2018, p. 48).

No Art. 35-A § 2º da Lei que rege a reforma do ensino médio lê-se que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Neste parágrafo da lei percebemos o grande equívoco dos reformadores ao dar importância irrisória para a sociologia em especial. Como afirmam Silva e Neto (2020), “a sociologia não foi excluída do novo ensino médio e da BNCC de 2018. Entretanto, ela muda de status. Ela não tem lugar e carga horária definidas. Ela aparece na lei como “Estudos e Práticas de Sociologia” (SILVA; NETO, 2020, p. 278).

Não resta dúvida que quando refletimos o lugar da sociologia na educação básica é possível afirmar que suas aulas proporcionam ao estudante o contato com ferramentas de potencial análise do mundo de forma crítica e abrangente.

Além disso, a “desnaturalização” e o “estranhamento”, métodos de observação desta ciência social, permitem aos jovens a interpretação do cotidiano com a consciência de que os fenômenos políticos, econômicos e culturais são fruto de um amplo processo histórico e social (SILVA; NETO, 2020) e que “certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais” (BRASIL, 2006, p. 106).

Para Silva e Neto (2020), com a reforma do ensino médio, a disciplina volta a ser ameaçada depois de quase uma década de continuidade na educação básica, ficando ameaçadas a formação crítica e o aprofundamento nas temáticas sociais, políticas, culturais e econômicas presentes na sociedade.

Para Lino (2017), a reforma do ensino médio,

“promove um esvaziamento de sentido deste nível de ensino, e o desconfigura como etapa da educação básica, que deveria ser comum, onde, ‘especialistas’ a serviço do MEC, afinados com os interesses privatistas de grandes corporações empresariais que não estabelecem diálogo com o campo do currículo no país, estão desqualificando este nível de ensino ao dar ênfase nas distintas dicotomias dos estudantes para pensar a sua organização político-pedagógica” (LINO, 2017, p. 84).

Por sua vez, como preconiza a LDB, o ensino médio, etapa final da educação básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes (BRASIL, 2012) critério que vem sendo desmantelado pela reforma. Como consequência, este modelo pode gerar uma compreensão “subalternizada do lugar das Ciências Humanas nos currículos escolares e na fragilização de seu potencial pedagógico (...) alterando a formação crítico-reflexiva” (SIMÕES, 2017, p. 53) proveniente desta área de ensino.

O papel da escola, a partir dos discursos do “novo” ensino médio, como dito anteriormente, nos remete à concepção de educação tecnicista (SAVIANI, 2008), que defende os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, “composta por indivíduos “eficientes para o crescimento da produtividade social, vinculado ao rendimento e capacidades de produção capitalistas” (GONÇALVES, 2017, p. 140).

Para organizar a reforma do ensino médio, os interlocutores do Ministério da Educação não foram ouvir as universidades, os pesquisadores, os professores do ensino médio e estudantes, mas, sim, empresários, por meio de organizações como o Instituto Alfa Beta, Sistema S, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú, Todos pela Educação, inclusive a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do MEC, participou ativamente dos trabalhos, trazendo assessores da Austrália e Chile para dar palestras e avaliar os trabalhos da equipe de especialistas (SILVA; NETO, 2020).

O que observamos é que, nesse processo de governança, as agências do setor privado e financeiro monopolizam a forma e o conteúdo presentes na BNCC (MICHETTI, 2020), e os argumentos que justificam a preocupação do empresariado com a educação brasileira ficam claramente expressos nas palavras de Krawczyk (2014), quando a autora argumenta que, uma vez sendo convalidada por organismos

internacionais, a educação no país precisa ser redirecionada para o bom desempenho dos indicadores de desempenho da educação, e eles é que devem direcionar o trabalho escolar. Por isso, a escola pública,

“precisa ser mais seletiva e instituir mecanismos de seleção dos “bons” alunos que a escola estaria desperdiçando, ao dar excessiva atenção à maioria. Uma maioria que “fatalmente” vai fracassar. Se não for assim, o Brasil vai “perder seus melhores cérebros”, como tantas vezes se ouve” (KRAWCZK, 2014, p.37).

E assim, o currículo do “novo” ensino médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em competências e em resultados, sob o argumento de que,

“as atuais disciplinas obrigatórias do ensino médio são engessadas, impedindo escolhas, o que por sua vez, inviabiliza os alunos a aprofundarem em temas específicos e de maior interesse para os estudantes” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 83).

Os estudos realizados por Macedo (2014) e Lopes (2017), que mostravam a preocupação em centralizar os currículos segundo os princípios do mercado e do controle simbólico, se concretizou em 2018 com a aprovação da versão final da BNCC em um claro controle do discurso pedagógico proposição defendida por Bernstein (1996).

O que vemos a partir deste cenário e das narrativas apresentadas nas entrelinhas do texto da reforma é um esforço coletivo de grandes conglomerados empresariais no desejo de privatizar o espaço público escolar. Sobre este tema Pernoni e Sheibe (2017) afirmam que a privatização da educação pode acontecer de muitas formas. Uma delas por meio da oferta direta de serviços educacionais por instituições privadas, ou por meio de políticas em que o privado disputa o conteúdo das políticas públicas educativas, como é o caso das parcerias público-privadas com sistemas ou escolas, incentivada pelo texto da lei, assumindo o conteúdo da educação ou até mesmo sua execução.

Assim, desenvolvem-se competências e habilidades requeridas pelo novo padrão produtivo e para uma atuação consciente, responsável e ativa na sociedade de mercado, onde os atores que compõem a escola, pais, alunos e professores adotam como prática e discurso uma nova relação com o saber (CHARLOT, 2000), em que a escola, segundo Trevisol e Almeida (2019),

“é vista como campo formativo para o sucesso no trabalho, produzindo um ensino flexível e adequado às demandas do mercado de trabalho definindo novos objetivos institucionais, materializado na estrutura curricular que garante perpetuação e manutenção da racionalidade neoliberal” (TREVISOL e ALMEIDA, 2019, p. 208).

Esta nova relação com o saber se estabelece também por meio dos discursos produzidos no interior da escola, em sua organização, nas teorias educacionais e nos documentos escolares, no intuito de “contribuir como formadora de “felizes” corpos e mentes dóceis, flexíveis e polivalentes” (COSTA, 1999, p. 64).

1.5 A importante contribuição da Sociologia no currículo do Ensino Médio

Passaremos a partir de agora a apresentar a importância cada vez mais urgente e necessária das Ciências Humanas no currículo do ensino médio para fomentar a criticidade necessária para os estudantes interpretarem o mundo e o seu entorno.

Sendo uma disciplina “que desvela as relações de dominação, evidencia a exclusão social e política e destaca os verdadeiros motivos de sua existência” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 21), a sociologia no currículo do ensino médio por mais que venham a subalternizá-la, precisa estar presente nos três anos do ensino médio e não de forma pulverizada, interrelacionada com as demais disciplinas da área de humanidades.

A sociologia no ensino médio, por meio de métodos, epistemologias, teorias e conceitos próprios auxilia os estudantes “a compreenderem melhor o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura” (BRASIL, 2018, p. 05), por isso a importância de profissionais formados na área para lecionar.

Em 1955, ao participar do I Congresso Brasileiro de Sociologia, Florestan Fernandes afirmava a importância da Sociologia, sendo ela uma disciplina que proporciona aos estudantes instrumentos de análise objetiva da realidade social, capacitando-os a ter uma vigilância intelectual baseada em um espírito crítico, o que é social e psicologicamente útil em uma sociedade de profundas transformações estruturais (FERNANDES, 1976).

A Sociologia, dessa forma, pode se tornar uma disciplina que oferece um conhecimento útil à vida dos jovens quando os motivam a refletir sobre o mundo em que vivem e sobre as questões que os cercam, possibilitando a eles viver mais conscientemente, ao dotá-los de uma capacidade analítica da vida social que faz com que se enxergue melhor para além do cotidiano e do senso comum (BAUMAN; MAY, 2010).

Além do mais, como preconiza a competência geral da educação básica nº 1, a Sociologia tem como tarefa,

“fomentar o apreço à tolerância e a consideração à diversidade étnico-racial, exercitando a empatia, o diálogo e a resolução de conflitos fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro (...) com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza” (BRASIL. 2018, p. 09).

Por valorizar a diversidade de saberes a Sociologia pode oferecer um conhecimento especializado que nenhuma outra ciência pode trazer, disponibilizando aos alunos, conhecimentos das três áreas das Ciências Sociais, o que a torna indispensável para o pluralismo de ideias preconizado pela LDB.

Justamente por ter conceitos, teorias, epistemologias e métodos próprios que a Sociologia não pode ser “dissolvida” no interior de outras disciplinas em forma de “estudos” e “práticas”, como indicado na Lei no 13.415/2017, que reforma o ensino médio brasileiro” (BODART; FEIJÓ, 2020, p. 41) ou transversalizada / interdisciplinar como vem sendo apresentada no modelo atual dos livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do PNL D 2021, trazendo implicações diretas, como professores e alunos dialogam com o conhecimento em sala de aula, assunto que será trabalhado no terceiro capítulo.

1.6 A Sociologia e a sua entrada no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

Ao tratar do livro didático, os autores Meucci (2014), Engerroff e Oliveira (2018) o compreendem como um complexo e relevante artefato cultural, sendo ele o responsável pela transmutação dos conhecimentos culturalmente acumulados na

sociedade em conhecimentos escolares, estritamente relacionados com o currículo, onde a concepção de homem vinculado a um determinado contexto histórico é amplamente presente.

Como observado pelos autores, a sociologia enquanto disciplina vive constantes imprevistos com a sua entrada e retirada do currículo, situação que no ano de 1940 impactou o processo de produção e circulação de livros didáticos nessa área de conhecimento, já que em anos anteriores as editoras ganharam uma ampla expansão no Brasil a partir da publicação dos manuais de sociologia na época. Sobre a publicação dos livros de sociologia, impulsionado pela reintrodução da disciplina em 1980, os autores reafirmam a constatação do seu uso como um material relevante para a sintetização dos conhecimentos considerados importantes para ensinar.

Surgido em 1985, o PNLD, não mais como política de governo, e sim de Estado, é o principal agente constituído para adquirir e distribuir livros didáticos no país, a princípio voltados para o ensino fundamental. O ensino médio só passou a ser incluído nessa política em 2004 e, a partir da reintrodução da sociologia no currículo em 2008, vai abrir o caminho para que a sociologia fosse contemplada no PNLD, fato ocorrido em 2012, sendo o Estado brasileiro o maior comprador destes livros por meio dessa política de Estado (MEUCCI, 2014).

Desde a sua inclusão nesta política de Estado, os livros didáticos vêm se tornando recursos valiosos para a compreensão de um repertório de conceitos, autores, sistematização de temas no interior das escolas. Tal compreensão por sua vez, de certa forma ampliou o próprio mercado editorial nesta área. Nas três edições do programa, nas quais a sociologia participou, constatam Engerhoff e Oliveira (2018) houve a aprovação de dois livros em 2012, seis livros em 2015 e cinco livros em 2018, de modo que se pode inferir através destes dados que houve uma melhoria qualitativa na produção dos livros didáticos de sociologia, concluindo, fortalecendo a sociologia como conhecimento escolar.

Diferente das edições anteriores, os livros do PNLD 2021, seguido a Reforma do Ensino Médio e as orientações da BNCC, não terão mais livros exclusivos por disciplinas e sim por área de conhecimento. História, geografia, sociologia e filosofia foram diluídas dentro de um único livro didático, de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Quais as implicações dessa medida? A Lei que reformulou o Ensino Médio

enfraqueceu as disciplinas de Ciências Humanas e da Natureza, e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2021 serve como um mecanismo de indução dessa política educacional, contatou Engerroff e Oliveira (2018).

As 14 coleções aprovadas nesta edição do PNLD de 2021 compõem um conjunto de 6 volumes cada. A proposta é que dois volumes sejam utilizados em cada uma das séries do ensino médio, sendo que o conteúdo de cada um deles inicia e termina em si, não tendo relação progressiva em termos de complexidade pedagógica como era conhecido na edição anterior. Os livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, como os demais das outras áreas de conhecimento, seguem as exigências do edital do PNLD 2021, sendo eles não sequenciais e não identificados por disciplinas, seguidos por uma abordagem interdisciplinar³.

Dessa forma, acompanhamos o entendimento de Bodart, Esteves e Tavares (2022) quando afirmam que “os livros didáticos, ao serem considerados como currículos editados, revelam diversos polos de disputas por definição de seus conteúdos, envolvendo agentes como o Estado, as editoras e os(as) autores(as)” (BODART; ESTEVES e TAVARES, 2022, p. 90) na elaboração do seu conteúdo.

O PNLD, criado em 1985, sofreu mudanças drásticas em sua edição de 2021, passando, inclusive, a ser denominado “Programa Nacional do Livro e do Material Didático”, mantendo a sigla PNLD, sendo incluído no programa as obras de Projeto de Vida e Projetos Integradores - PNLD-2021. O PNLD foi fortemente atravessado por relações de poder e ideologias, como resultado das subjetividades discursivas do/as autores/as (BODART; ESTEVES e TAVARES, 2022, p. 92), passando por uma série de acordos e disputas para que se materializasse (RALEJO, 2014).

Neste capítulo mostramos que o conjunto de argumentos que incorporados pela Reforma do Ensino Médio compuseram uma linha de alegações que vêm disputando o sentido desta etapa final da educação básica. Vimos também que o processo de implementação desta reestruturação curricular, resultado do interesse de órgãos internacionais, que atuaram como financiadores, e pelo empresariado que, de certo modo, influenciou nos debates e discussões sobre tal assunto, sustentaram a

³ Para mais informações acesse <https://ensinarhistoria.com.br/ciencias-humanas-no-novo-ensino-medio/>

defesa da necessidade da reforma, tendo como objetivo, a adequação do ensino médio a requisitos postos pelo mercado de trabalho, amparados pelo modelo neoliberal. No que diz respeito à educação, a política neoliberal evidenciou um discurso ideológico de crise e fracasso do Estado em gerir o bem comum, resvalando esta ingerência na escola pública, especificamente, o ensino médio, justificando a necessidade de participação dos setores privados, sendo estes considerados a alavanca de salvação da escola pública.

Observamos que a Reforma do Ensino Médio, é antes de tudo, de natureza econômica e política, uma vez que, esta foi organizada em função os interesses da elite que controla o mercado econômico e o das ideias. Sob a lógica neoliberal, os serviços públicos, como a escola, tornaram-se oportunidade de negócio. E neste cenário, a escola pública, incorporando esta ideologia, passa a funcionar de forma semelhante a este ideal.

Pode-se afirmar, então, que a junção das esferas pública e privada e o envolvimento das organizações empresariais na Reforma do Ensino Médio e na elaboração e implantação da BNCC visaram à manutenção da hegemonia neoliberal sobre a educação, formatando um ensino seletivo e excludente pelas razões que foram denunciadas neste texto. Em face das reflexões realizadas neste capítulo, saliento a preocupação com o possível agravamento da precarização do ensino médio com a redução ainda mais da qualidade da educação.

O capítulo mostrou que mudanças ocorridas no PNLD 2021, como a produção de livros por área do conhecimento, foram subsidiadas por mudanças anteriores que ocorreram no próprio ensino médio, sendo elas, a Reforma do Ensino Médio pela lei 13.414/17 que alterou a Lei de Diretrizes e Base - LDB, estabelecendo mudanças na estrutura e funcionamento do ensino médio, bem como a Base Nacional Comum Curricular que modificou a política de ensino e aprendizagem a ser desenvolvida nas escolas e nos livros. Dessa premissa, é importante questionar qual o papel do livro didático nesta política curricular, uma vez que ele é um objeto relevante para se discutir as disputas em torno dos sentidos e dos conteúdos que ele transmite.

2 O LIVRO DIDÁTICO “UM AMONTOADO DE MUITA COISA ESCRITA”?

2.1 O processo de institucionalização da sociologia e o livro didático no PNL D

A sociologia no Brasil como disciplina escolar, sempre foi marcada por intermitências. Embora a institucionalização de suas atividades seja datada na década de 1920, sua contribuição no ensino e na pesquisa ainda é pautada por ausências, permanências e lutas.

O processo de institucionalização e consolidação da disciplina sempre foi vinculado às condições sociais, culturais e das políticas vigentes em torno das tentativas da construção de um processo democrático no país e o seu distanciamento das escolas ocorreu em períodos marcados pelos regimes autoritários e ditatoriais, como o Estado Novo e o regime militar pós 64, pois no contexto de lutas sociais dos anos 1920-30, a sociologia seria vista “pelos camadas dominantes como possível arma teórica de crítica social” (JINKINGS, 2011, p. 109), resultando deste tipo de pensamento o alijamento à esta disciplina ao longo da história, perdurando por muito tempo o caráter a ela atribuído de ser um instrumento de descortinamento das consciências, tudo o que os governos autoritários não queriam.

Em 08 de maio de 2008, o ensino da sociologia no nível médio tornou-se lei federal nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008) e estava, portanto, estabelecida a obrigatoriedade do seu ensino, estendendo essa obrigatoriedade também para o ensino de filosofia no nível médio, para todo o território brasileiro nas escolas públicas e privadas. A partir do momento em que essas disciplinas se institucionalizam como obrigatórias no ensino médio torna premente a necessidade de maior clareza quanto ao que ensinar nessas disciplinas curriculares, os seus objetivos e papel delas na formação intelectual e humana dos adolescentes no atual contexto de transformações sociais (FLORÊNCIO, 2016).

Com a obrigatoriedade da disciplina a partir de 2008, o PNL D, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, incorporou à sua política a distribuição de livros didáticos de sociologia somente em 2012, tendo sido aprovado naquele edital, apenas dois livros (BRASIL, 2011), tendo um salto de seis livros

aprovados no edital de 2015 (BRASIL, 2014) dos 13 que foram submetidos ao edital, mostrando a sua importância e a qualidade do ensino na época. No edital de 2018, o programa aprovou cinco livros, confirmando mais uma vez a importância dos livros didáticos e a legitimação da sociologia como disciplina escolar. Em 2021, o programa aprova 14 coleções de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Considerado atualmente um dos recursos mais utilizados no ambiente escolar, o livro didático cada vez mais tem se configurado como um “currículo escrito” (FLORÊNCIO, 2016) ou como “currículo editado” (BENITO, 2016), configurando-se no legitimador das propostas e dos discursos oficiais. Sendo assim, ele tem se mostrado um objeto relevante para se discutir as disputas em torno dos sentidos e dos conteúdos da disciplina de sociologia no ensino médio.

Engerrof (2017) esclarece que o PNLD é uma política de Estado ligada ao Ministério da Educação (MEC), que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Essas obras são avaliadas pelo MEC que em seguida publica o Guia de Livros Didáticos, com resenhas das coleções consideradas aprovadas, encaminhando-os para a escolha do livro pelas escolas de todo o país. Após escolhidos pelos professores, o Ministério da Educação por sua vez, os distribui. “Desta forma, estes mesmos editais e guias são formadores de currículo e participam da produção de sentidos para as disciplinas presentes nos livros didáticos” (ENGERROFF, 2017, p. 24).

O processo de institucionalização da sociologia no Brasil pode ser primeiro compreendido por meio dos primeiros manuais didáticos que eram usados nos cursos normais, secundários e preparatórios para o ensino superior. Sua sistematização encontrava-se inserida na preocupação e interesse dos autores em difundir a nova área de conhecimento no sistema regular de ensino. (MEUCCI, 2001). Por conseguinte, somente a partir da década de 1930 que os investimentos em publicações pedagógicas se encontravam relacionados aos incentivos e interesses lucrativos da indústria editorial, que tinha por finalidade angariar recursos no mercado, promovendo a nacionalização dos livros adotados no sistema de ensino do Brasil.

Segundo Florêncio (2016), a inserção da sociologia no PNDL 2012 contribuiu com o processo de legitimação da disciplina e com a produção didática voltada a

atender e suprir as exigências referentes ao ensino médio. Para Meucci (2013), e corroborando com o que já afirmamos em parágrafos anteriores, a recente institucionalização da sociologia em 2008 no nível médio e a atual produção didática, incentivada sobretudo pelo PNLD, nos coloca diante de um novo momento no qual se faz necessário investigar e compreender as condições atuais de circulação desse conhecimento, tendo por conseguinte, muito a “dizer sobre as condições e possibilidades, sentidos e expectativas novas da sociologia escolar no Brasil e suas conexões com a produção científica” (MEUCCI, 2013, p. 6).

Sendo assim, o uso do livro didático, e a sua importância na sala de aula, se apresenta com um significado peculiar para o processo de compreensão dos sentidos que a sociologia ganhou no Brasil, mas especificamente na educação básica, como também um instrumento auxiliar de grande valor para o desvelamento e compreensão da realidade social brasileira, uma vez que, “os fatos sociais não são explicáveis em si mesmos e por si mesmos, [...] mas são trazidos à luz por meio da apreensão das relações objetivas, o mais das vezes invisíveis, inscritas nas práticas e nas obras” (PEREIRA, 2017, p. 289).

2.2 A importância do livro didático como meio sócio-histórico de transposição didática dos conhecimentos acumulados culturalmente

Para os professores, o livro didático é um artefato fundamental, pois eles o utilizam como um importante instrumento de mediação no processo de ensino aprendizagem, um instrumento que, por sua vez, não pode ser compreendido fora do contexto em que é elaborado, pois reflete as condições históricas e sociais do momento em que é produzido, passando a refletir as ideologias, visão de mundo, de indivíduo, de educação e de escola subjacentes à época de sua produção. Por isso, segundo Lima (2012), “o livro didático não sendo neutro ele precisa sempre ser compreendido como um recurso didático sempre situado” (LIMA, 2012, p.144)

Dessa forma, os livros didáticos,

“devem ser entendidos enquanto uma construção sócio-histórica, formado a partir de intenções, realidades e decisões oriundas de diferentes indivíduos e contextos, que por conseguinte, nos orientam na compreensão da produção desses materiais, no estudo dos

elementos implícitos e explícitos, que o caracterizam, orientam e determinam as finalidades do mesmo” (FLORÊNCIO, 2016, p. 1345).

Portanto, os livros didáticos devem ser entendidos como veículos, onde através de seus textos são apresentados importantes aspectos do processo de circulação de um campo de conhecimento situado que dá legitimidade aos discursos oficiais do currículo no ambiente escolar.

Do mesmo modo, “o currículo não pode ser tomado como um objeto estanque ou simplesmente como uma técnica” (ENGERROFF, 2017, p. 61). Conforme assinalam Moreira e Silva (2008), pensa-se no currículo,

“como um artefato cultural e social, de modo que ele deve ser lido de modo crítico, por meio de questões sociológicas, políticas e epistemológicas. Sobretudo, tem-se que o currículo não é um elemento neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 07-08).

É por isso, que “o currículo está imbricado em relações de poder, [ele] transmite visões sociais particulares e interessadas” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 07-08), produzindo sentidos e significações. Estas considerações são confirmadas por Goodson (1997, p. 20), quando afirma que “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”.

É neste sentido que o currículo deve ser compreendido como um artefato representativo de um conjunto de interesses subjacentes que estruturam o modo pelo qual determinada história é contada mediante a organização do conhecimento ali presentes, tornando-se um objeto legítimo por onde acontecem as aprendizagens (Giroux, 2021).

Dessa forma, segundo Silva e Souza (2013), a escolha do livro didático de sociologia não deve ser feita de forma aleatória e descompromissada, pois, se faz necessário uma análise aprofundada sobre seus conteúdos, os conhecimentos que ele pretende transmitir e metodologias, ao mesmo tempo em que se deve observar se as propostas neles contidas atendem aos objetivos que se pretende ao utilizá-lo.

De acordo com Bittencourt (1997), é pela análise histórica do livro didático que compreendemos o processo de suas mudanças e permanências, enquanto objeto

cultural fabricado, como também por seu conteúdo e práticas pedagógicas, seu uso e sentido dentro da sala de aula, sendo ele produto e resultado de diferentes tensões políticas, econômicas e culturais que reverberam no ensino de seus conteúdos no contexto escolar.

Por estar sujeito aos valores, crenças e concepções, não somente de seus autores, mas também das editoras e, conseqüentemente, pelo seu peso no mercado editorial atrelado às conformações dos editais de elaboração dos livros didáticos, recai sobre ele os interesses políticos e econômicos, vigentes à época de sua elaboração, afirma Bittencourt (2004).

Portanto, o livro didático agrega tarefas e fins múltiplos, funcionando como base de conteúdo e referência tanto para professores como aluno, como representante do currículo de forma sistematizada, e também funciona como meio de aprendizagem e complementação de estudos (SILVA, 2013).

Para Florêncio (2016), os livros didáticos podem ser vistos como um objeto de “múltiplas facetas”, ou seja, ora é visto como uma mercadoria, por isso sujeito à lógica do capitalismo, ou como um depositário dos conteúdos escolares, que sistematiza os diversos conhecimentos elencados pelas propostas curriculares. Ou também, de acordo com a autora, como um instrumento pedagógico, no qual se encontra uma série de técnicas de aprendizagem (exercícios, questionários, sugestões de trabalho, material de leitura complementar), ou como um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, que muitas vezes é a dominante uma vez que, estrutura e regulamenta não só o “que deve” ser ensinado, mas também “como deve” ser ensinado os conhecimentos ali presentes.

Enquanto mercadoria, os livros didáticos podem segundo Marx (1999), ser apresentados segundo seu valor de uso e seu valor de troca, sendo o valor de uso expresso na existência natural e palpável da mercadoria efetivado apenas no processo de consumo. Contudo quando valores de uso podem ser trocados entre si, fica estabelecida uma relação quantitativa, caracterizando o valor de troca. Entre a produção e o consumo insere-se um outro elemento, a distribuição. Esta determina quem vai consumir e quanto vai consumir (WARDE, 1977).

O livro didático, visto enquanto uma mercadoria, se torna um produto bastante atrativo economicamente para o mercado editorial (Meucci, 2013) passando a ser compreendido como expressão ou materialização das relações sociais de produção, integrado a uma ordem capitalista (MEKSENAS, 1995). Pois, através de sua “obrigatoriedade”, todos os alunos necessitam ter o seu exemplar, o que se configura extremamente atraente para as editoras.

Concomitantemente, o Estado, que passou a regular a oferta e a demanda, tornando-se um dos grandes compradores de livros didáticos, manipula todo o mercado através do estabelecimento de leis que diretamente o favorecem passando a existir uma importância cada vez mais visível entre o seu caráter mercadológico em detrimento do pedagógico, que deveria ser mais valorizado em sua elaboração (SILVA, 2013). Portanto, “uma mercadoria tão lucrativa e promissora como o livro didático torna-se um produto, regido pelos valores de mercado, interesses de grandes grupos financeiros e políticos, garantindo, desse modo, uma boa vendagem” (SILVA, 2013, p. 71).

Importa inferir que mudanças ocorridas no PNLD 2021, como a produção de livros por área do conhecimento, foram subsidiadas por mudanças anteriores que ocorreram no próprio ensino médio, sendo elas, a Reforma do Ensino Médio pela lei 13.414/17 que alterou a Lei de Diretrizes e Base - LDB, estabelecendo mudanças na estrutura e funcionamento do ensino médio, bem como a Base Nacional Comum Curricular que modificou a política de ensino e aprendizagem a ser desenvolvida nas escolas. Fonseca e Toni (2021) citando (Dardot e Laval, 2016) afirmam que estas alterações estão conectadas à racionalidade neoliberal, isso é, a um conjunto de propostas que desejam fabricar um sujeito próprio a um tipo de sociedade onde se é cada vez mais atomizado, auto responsabilizado e apartado de uma dimensão social. Partindo deste entendimento é que podemos afirmar a partir destas autoras que o neoliberalismo não está situado unicamente sobre a dimensão econômica, mas sim como uma governamentalidade, ou seja, uma forma de conduzir as condutas dos outros e de si segundo FOUCAULT (2008; 2020).

É nesta ceara que entra o livro didático como uma ferramenta eficaz na disseminação de discursos que constituem o sujeito forjado pelo neoliberalismo (OLIVEIRA, 2019). No mesmo caminho, as escolas passam a assumir um novo papel:

tornar-se em um aparelho de regulação da vida dos estudantes, sendo uma potencial instituição reprodutora dos discursos neoliberais, fazendo da educação um fator condicionante para a produção econômica. Portanto é imperativo que ela seja cooptada pelo discurso da inovação, eficiência e modernidade promovido também pelo apelo neoliberal, colocando em xeque o sentido da educação básica e do bem público e, por meio das reformas educacionais, ela se adapta ao jogo concorrencial que vê o espaço escolar como fábrica de capital humano (LAVAL, 2004). Corroboramos com o argumento de Oliveira (2019), quando afirma que “o PNLD territorializa-se na política educacional brasileira a partir da incitação, produção e ambientação de saberes, mediados por um conjunto de práticas discursivas e não discursivas” (OLIVEIRA, 2019, p. 69), constituindo-se desta forma como estratégia para a conformação de sujeitos próprios à racionalidade neoliberal.

2.3 O livro didático e a sociologia escolar

Com o processo de redemocratização do país, por volta da década de 80, a educação passou a ser elemento chave na transformação social como um “problema social” a ser resolvido, o que só poderia ser feito por via da cidadania e, mais especificamente, pela sociologia (MORAES, 2009).

Consolidada na LDB em seu art. 36, §1º, inciso III, a sociologia, por meio de seus conhecimentos sociológicos, reforçou a finalidade de preparar o aluno para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996), justificando dessa forma a presença da disciplina no contexto escolar da educação básica. Por sua vez,

“a edição das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM trouxe um novo marco conceitual ao ensino de sociologia, indo adiante da questão da cidadania, tomando-a como crítica e enfatizando os princípios da desnaturalização e estranhamento, apontando para a mudança de objetivos da sociologia escolar” (ENGERROFF, 2017, p. 27).

As contribuições de Oliveira, Teixeira e Silva (2022) revelam que é papel da escola a formação de cidadãos com ética, críticos, que tenham capacidade de atuar na sociedade de forma autônoma e que sejam partes integrantes da política. Para estes autores, “ter a atuação da cidadania é muito importante para a luta contra as desigualdades sociais e a exclusão, só assim, é possível um indivíduo interferir na sua

realidade e transformá-la” (OLIVEIRA; TEIXEIRA; SILVA, 2022, p. 3967), porque de modo geral, o que caracteriza uma sociedade é o seu modo de produção, definido pelas relações estabelecidas entre os homens e a natureza, mediadas pelos instrumentos, técnicas e conhecimentos - forças produtivas - bem como as relações estabelecidas entre os homens no processo produtivo - relações sociais de produção (GORZ, 2005).

Entretanto, com a retirada de sua obrigatoriedade enquanto disciplina por meio da lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), exigindo-se que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, inclua “estudos e práticas” de sociologia em seu conteúdo, entende-se que a produção de sentidos para o ensino de sociologia nos livros didáticos parte da noção de que estes estão, por conseguinte, engendrados nestas disputas de legitimação da sociologia enquanto disciplina escolar, na construção do seu currículo, dos seus saberes, das políticas públicas e de mercado e do estabelecimento de seus conteúdos, produzindo mais uma vez, os seus sentidos e usos (ENGERROFF, 2017).

Krawczyk e Ferretti (2017), ao analisar os efeitos da Lei, são unânimes em entendê-la como uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, que coloca o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital, residindo nesta proposta a pouca atenção voltada à formação de sentido amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia nos currículos escolares, sendo as mesmas incluídas como “estudos e práticas” que devem perpassar todo o ensino médio. “O currículo, dessa forma, atua como um ‘complexo filtro’ que está conectado a tipos de formação social privilegiada em algum momento” (APPLE, 1989, p. 37). A sociologia como disciplina escolar reúne as “condições para a organização do pensamento e para refletir criticamente sobre a realidade, elementos vistos como fundamentais para a compreensão e intervenção consciente no mundo” (Weber, 1992, p. 24).

A partir da reforma do ensino médio e alinhada à BNCC, a sociologia retoma as propostas que já estavam elencadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998 (BRASIL, 1998), proposições firmadas no art. 10 a

saber: “a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento” e no parágrafo 2 deste mesmo artigo, consta a seguinte redação: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: “(...) os conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998). Desta forma, com as mudanças preconizadas na BNCC no que tange ao ensino de sociologia em sala de aula, o Plano Nacional do Livro Didático (2021), segue a reforma alterando consideravelmente o modo como a disciplina de sociologia deve ser apresentada nos livros didáticos.

O Novo Ensino Médio, como ficou conhecido a partir da Lei 13. 415/17, foi imposto pela Medida provisória 746, pelo então presidente Michel Temer, em 2016. Com tal medida, a organização curricular por disciplinas foi substituída pelo ensino de áreas do conhecimento e foram previstos cinco itinerários formativos a serem ofertados pelas instituições de ensino: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. A mudança é consideravelmente percebida nesta edição: as disciplinas de filosofia, geografia e história, passaram a compor com a sociologia a área de conhecimento “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, uma elaboração interdisciplinar do saber.

Essa nova proposta, impõe ao educador que atua nessa etapa formativa, o conhecimento da estrutura curricular, das relações entre os componentes curriculares, orientando dessa forma os jovens escolares na compreensão e no aprendizado das especificidades de cada área do conhecimento comprometidos com uma visão integradora do saber, valorizando a interdisciplinaridade (FERNANDES, 2020).

Como sugere Galdino (2015), a transposição didática ou currículo real que é materializada no livro didático pode ser pensada de maneiras distintas. Primeiro, no modelo do professor especialista técnico que em sua prática em sala de aula representa o currículo tradicional, em que o docente tem pouca liberdade para expressar seu pensamento, uma vez que, seu conhecimento é baseado na perspectiva da reprodução. O segundo modelo, o professor como profissional reflexivo, ou seja, aquele que no seu fazer docente vai além do currículo, utilizando-se de sua criatividade para englobar o contexto. E por fim, o professor como intelectual

crítico, modelo em que é o professor que tem a capacidade de transformar a realidade através de seus ensinamentos (CONTRERAS, 2002, *apud* GALDINO, 2015, p. 23).

O currículo é um projeto sociocultural e a escola é o meio que implanta tal projeto ou dito, de uma outra forma, “como construção cultural o currículo é, de um modo geral, a expressão, na escola, do que a sociedade quer que os seus membros aprendam” (GRUDY *apud* SACRISTÁN, 2000, p. 14). E quanto mais se questiona como o conhecimento ali é difundido, mais se torna claro que este currículo é atravessado por interesses de classe possuindo “o poder de definir, caracterizar e descrever o mundo” (GIROUX, 2021, p. 94). Por sua vez, um currículo que rejeita a pluralidade de vozes e de discursos é autoritário e antidemocrático.

Segundo Oliveira, Teixeira e Silva (2022), na exposição de motivos da MP, assinada pelo então ministro da educação, Mendonça Filho (DEM-PE), apresenta-se o argumento de que a diversificação de 20% do currículo não era cumprida porque, nas palavras do ministro “a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas”, resultando em um currículo descrito como “extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL 2016).

A necessidade de mudar esse cenário, segundo os reformadores justifica-se a partir da intenção de tornar o currículo mais flexível e este em harmonia com o projeto de vida dos alunos nesta etapa de ensino. Em nome dessa flexibilidade, e contradizendo o que os técnicos (redatores de documentos escolares) vem advogando em torno da BNCC, esta, entretanto, não passa de uma “tradução e leitura curricular impositiva como a única correta e obrigatória” (LOPES, 2019, p. 61).

Como ferramenta para auxiliar o professor em sala de aula, uma vez que a grande maioria dos docentes que atuam no ensino de sociologia, 36,3%, segundo dados do censo escolar não tem a formação específica em ciências sociais (INEP, 2020), por isso, o livro didático vem se tornando um grande apoio para o planejamento das aulas. A falta de um profissional licenciado em Ciências Sociais, por sua vez, pode comprometer a qualidade do ensino e do aprendizado, caindo muitas vezes na superficialidade do tratamento dos conceitos próprios a esta disciplina (OLIVEIRA; TEIXEIRA; SILVA, 2022).

Para o aluno, o livro didático torna-se muitas vezes uma ferramenta importante porque para muitos, o livro passa a exercer, segundo Souza (2020), uma ação direta na formação cultural dos jovens e, em muitos casos, ele passa a ser o primeiro instrumento onde estes alunos passam a ter contato com o universo da escrita e acesso a outras histórias e culturas. Corroboramos com o autor quando afirma que,

“embora seus conteúdos possam reafirmar ou reproduzir formas de dominação e de relações de poder, conforme a sua utilização e apropriação podem colaborar para a construção de um conhecimento crítico” (SOUSA, 2020, p. 37).

Entretanto, como afirmam (OLIVEIRA; TEIXEIRA; SILVA, 2022) e (CARVALHO, 2021) a partir da adequação à BNCC e, portanto, ao Novo Ensino Médio, o edital do PNLD 2021 assumiu um formato diferente, que causou insegurança entre os professores, confusos com as informações sobre os materiais a serem escolhidos para o uso a partir de 2022.

Dividido em cinco produtos, o material didático foi distribuído da seguinte maneira: objeto 1) obras didáticas de projetos integradores (livros compostos por 6 projetos para cada área de conhecimento de maneira contextualizada e interdisciplinar) e projeto de vida (elaborado para que os estudantes possam trabalhar as relações sociais em seu cotidiano e o planejamento do seu futuro no âmbito pessoal e profissional); objeto 2) obras didáticas por área do conhecimento feita de maneira interdisciplinar (cada área do conhecimento constará com apenas um livro didático, composto por 6 volumes de até 160 páginas e obras didáticas específicas); objeto 3) obras de formação continuada – professor gestor; objeto 4) recursos digitais; e objeto 5) obras literárias (OLIVEIRA; TEIXEIRA; SILVA, 2022).

Ainda, “o novo formato interdisciplinar do PNLD, não garante de forma clara (...) o aparecimento das três ciências: Sociologia, Antropologia e Ciência Política” (OLIVEIRA; TEIXEIRA; SILVA, 2022, p. 3970) como campo de conhecimento no livro didático, justamente por conta de sua pulverização. Frente a essa nova demanda, os livros didáticos passam a ser a mediação central entre os documentos curriculares oficiais e a prática da sala de aula, submetida à lógica do mercado presente neles, além das concepções dos próprios autores e editoras. Sob o pretexto de desenvolver a interdisciplinaridade, a BNCC e o edital do PNLD 2021 promovem o apagamento dos componentes curriculares, como se as disciplinas fossem destituídas de saberes

próprios, uma vez que a produção de livros didáticos por área de conhecimento incentiva, justamente, essa adoção do professor generalista como regra, conclui Carvalho (2021).

2.4 A interdisciplinaridade no livro didático como proposta de intervenção na construção do conhecimento escolar

O ensino interdisciplinar, no qual a elaboração do conhecimento é o resultado da convergência de muitos saberes, proporciona ao aluno que este reconheça a complexidade da realidade em que está inserido, entendendo que há diversas formas de ver o mundo, discernindo o que é relevante para o seu aprendizado, sendo ele (o aluno) protagonista do seu conhecimento, além de ser capaz de argumentar com colegas e professores, realizando a tarefa da dúvida constante.

Dentro desse contexto, como sugere Giroux (2021), a vida escolar deve ser compreendida não como um sistema rígido e regido simplesmente por regras apenas, “mas como um terreno cultural caracterizado pela produção de experiências e de subjetividades em meio a variados graus de acomodação, contestação e resistência” (GIROUX, 2021, p. 61). Para a consolidação dessa empreitada, o/a professor/a não pode esquecer que um trabalho interdisciplinar eficaz necessita de planejamento e da aproximação dialógica entre o corpo docente da mesma área de conhecimento, para que seja possível promover modificações das práticas participativas e colaborativas em que os professores/as sejam protagonistas dos processos de mudança (BRISOLA, 2020) e transmissão do conhecimento.

Segundo Japiassu e Marcondes (1991), “a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, comunicando suas ideias e compartilhando os seus conceitos” (JAPIASSU; MARCONDES, 1991, p. 136). Daí que na estrutura de sua palavra encontramos o prefixo *inter* (troca, reciprocidade) associado à disciplina (ciência, ensino). Logo, “interdisciplinaridade é uma relação de troca entre ciências” (CAVALCANTE *et al*, 2015, p. 217) que questiona a fragmentação dos diferentes campos do conhecimento proporcionando a convergência entre as disciplinas.

Entretanto, o tema não é uma novidade no cenário educacional como podemos observar em documentos anteriores à reforma do ensino médio, a exemplo

dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 2002, que em sua redação já afirmava sobre a necessidade de um ensino interdisciplinar e que o currículo do ensino médio devia evitar a segmentação do conhecimento. Por isso, “os conhecimentos não são mais apresentados como simples unidades isoladas de saberes, uma vez que estes se interrelacionam, contrastam, complementam, ampliam e influem uns nos outros” (2002, p. 30).

A interdisciplinaridade na perspectiva escolar e em sua função instrumental, na compreensão de Cavalcante (2015), é útil pois auxilia alunos e professores a compreenderem um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Para evitar essa segmentação do conhecimento, Japiassu (1996) aponta uma solução. Segundo este autor, a fragmentação só poderá ser superada a partir de uma metodologia interdisciplinar em que ela proporcione uma transformação nas estruturas do ato de ensinar e de aprender. O princípio da interdisciplinaridade “[...] caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pela integração das disciplinas” (JAPIASSU *apud* FAZENDA, 1996, p. 25).

Presente também nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), a interdisciplinaridade é compreendida “como um eixo integrador onde um objeto de ensino pode ser visto pelos alunos sob diversos ângulos” (CAVALCANTE *et al*, 2015, p. 222). Segundo este documento, “a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo evitar a diluição das mesmas em generalidades” (BRASIL, 1998, p. 37). Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) da década de 1999, por sua vez, enfatizam que a interdisciplinaridade deve estabelecer relações de complementaridade, convergência ou divergência dos conhecimentos, propiciando a construção de novos modos de apreensão da realidade.

A BNCC, documento que atualmente norteia o ensino básico, utiliza o termo dizendo que a comunidade escolar deve, entre outras coisas, “decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares” (BRASIL, 2017, p. 16). Neste sentido, a redação do documento deixa claro que a partir da reforma, a escola de ensino básico deve romper com as estruturas disciplinares clássicas, superando a “fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, dando importância para o contexto em que o conhecimento se desenvolve criando um sentido para o que se

aprende, favorecendo o protagonismo do estudante em sua aprendizagem” (BRASIL, 2017, p. 15).

Se a interdisciplinaridade pressupõe a troca, o diálogo e o conhecimento de outras disciplinas na construção do saber, é preciso que as escolas invistam em espaços onde os/as professores/as possam vivenciar essas trocas. Mas como pensar esses espaços de vivências frente à falta de tempo ou mesmo a ausência deste tempo nas escolas para o planejamento do trabalho pedagógico? Muitas vezes a diminuição do tempo de aula, o aligeiramento no trato dos assuntos trabalhados em sala de aula desfavorecem a interdisciplinaridade, que requer um tempo mais alongado para o desenvolvimento da temática junto aos alunos no processo de ensino aprendizagem. Além disso, como afirma Moreira (1997), deve-se ressaltar a falta de preparo do/a professor/a num trabalho interdisciplinar, já que a sua formação acadêmica é especializada.

Neste capítulo vimos que a Sociologia, enquanto disciplina escolar, só se tornou obrigatória a partir de 2008, sendo posteriormente incorporada à política de distribuição de livros didáticos pelo Estado brasileiro no ano de 2012. A partir do momento em que essa disciplina se institucionalizou como obrigatória no ensino médio, tornou-se necessário uma maior clareza quanto ao que ensinar, os seus objetivos e o papel dela na formação intelectual dos estudantes.

A materialização destas proposições ficou a cargo dos documentos e diretrizes específicas sobre essa disciplina, e também do livro didático, artefato mais próximo dos estudantes. Considerado atualmente um dos recursos mais utilizados em sala de aula, o livro didático vem se configurando como currículo escrito, legitimando em suas páginas as propostas e os discursos oficiais do MEC.

A institucionalização da Sociologia em 2008 no nível médio e a produção didática incentivada pelo PNL D motivou questionamentos para que pudéssemos compreender as condições de circulação do conhecimento materializado no livro didático, tornando-o um instrumento de grande valor entre professores e alunos para a compreensão da realidade social brasileira.

Enquanto objeto culturalmente fabricado e por estar sujeito a valores, crenças e concepções, não somente dos seus autores, mas também das editoras e do seu

peso no mercado editorial, atrelado à conformidade dos editais do PNLD, recai sobre o livro didático, os interesses políticos e econômicos, vigentes à época de sua produção. Como mercadoria, ele vem se tornando um produto bastante atrativo para o mercado editorial. E o Estado brasileiro que passou a regular a oferta e a demanda deste produto, tornou-se um dos grandes compradores de livros didáticos através do PNLD, manipulando este mercado através de leis que o favorecem.

Com as mudanças preconizadas na BNCC no que tange ao ensino de humanidades em sala de aula, o PNLD seguiu a Reforma do ensino Médio, alternado consideravelmente a forma como as disciplinas de história, geografia, filosofia e sociologia são apresentadas ao estudante da etapa final da educação básica. A organização curricular por disciplinas foi substituída pelo ensino por área de conhecimento mediadas pela interdisciplinaridade na construção do conhecimento. Seguindo esta prerrogativa, as editoras também passaram a confeccionar seus livros didáticos também por área de conhecimento, fato a ser observado na coleção Moderna Plus da Editora Moderna que passaremos a apresentar no próximo capítulo.

3 A COLEÇÃO MODERNA PLUS DA EDITORA MODERNA

Presente no mercado editorial brasileiro desde 1968 a editora moderna vem se tornando ao longo do tempo um dos mais importantes conglomerados editoriais. Fundada pelo educador Ricardo Feltre, junto com a editora Santillana e o grupo Priza, este conglomerado está presente em 22 países e aqui no Brasil tem a sua sede na cidade de São Paulo capital. Especializada em livros de literatura, didáticos e educacionais, a editora ao longo de sua trajetória vem compreendendo que educar é compreender a particularidade de cada ecossistema educacional para ajudar a construir projetos de vida. É por isso que o seu projeto educacional alicerçado na formação integral e na autonomia de seus leitores, está imbuído em uma metodologia de ensino e aprendizagem que prioriza o aprender fazendo por meio da criatividade, das novas tecnologias e da interdisciplinaridade. A convivência é o mote central para o desenvolvimento de competências socioemocionais, para o domínio de novas linguagens e a autonomia para o protagonismo juvenil de seus leitores que por meio da descoberta e do engajamento, eles podem adquirir a capacidade para a resolver problemas a partir de uma aprendizagem significativa alicerçadas na pesquisa e na investigação científica, afirma o sítio institucional da editora moderna.⁴

A Coleção Moderna Plus da Editora Moderna, contemplada pelo PNLD 2021, atendendo as regras e normas do edital, contextualiza os conteúdos de cada componente curricular aproximando o estudo da atualidade tornando a aprendizagem significativa por meio de uma abordagem coletiva e colaborativa. Na figura 01 apresentamos a coleção e como as temáticas de cada volume estão distribuídas.

⁴ Para conhecer um pouco mais a Editora Moderna visite o site: <https://www.moderna.com.br/institucional/conheca-a-moderna>. Acesso em: 03 de março de 2023. E também disponível em: <https://www.linkedin.com/company/editora-moderna>. Acesso em: 03 de março de 2023.

Figura 01



Fonte: elaborado pelo próprio autor

Com a Reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), docentes de sociologia das redes públicas de ensino, antes da reforma contavam com estudantes com acesso a um livro de sociologia em volume único, deverão, a partir do ano letivo de 2022, considerar que eles terão em mãos uma obra de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, constituída por seis volumes e que, alinhada à BNCC, foi elaborada interdisciplinarmente, provocando mudanças substantivas na composição dos livros e dos/as autores/as, que agora devem primordialmente ser composto por profissionais desta área do saber (sociologia, filosofia, história e geografia).

Os seis volumes com seis capítulos cada que compõem a coleção foram organizados por eixos temáticos norteados pelas categorias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo eles compostos pelas seguintes temáticas: Em “Natureza em Transformação” o volume vai trabalhar a transformação da natureza pelo ser humano com as temáticas “Natureza e formação da humanidade” (capítulo 1); “Os recursos naturais e as primeiras civilizações” (capítulo 2); “Perspectivas sobre a natureza” (capítulo 3); “Tempos da natureza e ação antrópica” (capítulo 4); “Os desafios da sustentabilidade e a agenda ambiental” (capítulo 5) e o capítulo 6 com o tema “Sociedade e meio ambiente”; o volume “Globalização, Emancipação e Cidadania” a relação entre globalização e os conceitos de emancipação e cidadania ao longo do ano letivo vai trabalhar “Atlântico: o encontro de três mundos” (capítulo

1); “A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e países da América espanhola (capítulo 2); “Economia global e trocas desiguais” (capítulo 3); “O mundo em rede” (capítulo 4); “Globalização e sociedade do século XXI: dilemas e perspectivas” (capítulo 5) e “O sujeito em transformação” (capítulo 6); no volume “Trabalho e Ciência e Tecnologia” a relação entre trabalho, ciência e tecnologia na contemporaneidade com as temáticas, “O saber e a ação humana no mundo” (capítulo 1); “Mundo do trabalho e desigualdade social” (capítulo 2); “Formas e relações de trabalho ao longo do tempo” (capítulo 3); “A divisão internacional do trabalho e a mão de obra global” (capítulo 4); “O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica” (capítulo 5); e “Inovação tecnológica e transformações espaciais no Brasil nos séculos XX e XXI” (capítulo 6). Em “Poder e Política” as implicações entre poder e política trabalhando os temas, “Conceitos fundamentais de filosofia política” (capítulo 1); “Poder, política e democracia” (capítulo 2); “Estados modernos: das monarquias absolutistas ao Império Napoleônico” (capítulo 3); “Revoluções liberais e teorias políticas do século XIX” (capítulo 4); “Territórios e fronteiras dos Estados nacionais” (capítulo 5) e “Fronteiras estratégicas e disputas territoriais” (capítulo 6) ; No volume “Sociedade, Política e Cultura” as dimensões sociedade, política e cultura e que perpassam a construção do ser humano trabalham com a “Cultura: uma trajetória humana” (capítulo 1); “Indivíduo, sociedade e cultura” (capítulo 2); “Migrações, sociedades multiculturais e dinâmicas populacionais” (capítulo 3); “Brasil: diversidade cultural” (capítulo 4); “Formação da nação brasileira: da independência à Primeira República” (capítulo 5); e “Brasil republicano e ditaduras na América Latina” (capítulo 6); e por fim, o volume “Conflitos e Desigualdades” a partir dos capítulos “O mundo em conflito: a transição do século XIX para o século XX” (capítulo 1); “Totalitarismos e Segunda Guerra Mundial” (capítulo 2); “A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais” (capítulo 3); “Conflitos regionais na ordem global” (capítulo 4); “Violência e direitos humanos” (capítulo 5) e “Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade Contemporânea” (capítulo 6) auxiliando os/as estudantes a problematizar os conflitos e as desigualdades presentes na atualidade.

Os seus volumes são independentes, ou seja, não sequenciais, em relação à progressão da abordagem de seus conteúdos e todos estão articulados com as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. De acordo com as “Orientações para os professores” fascículo presente na obra encaminhada

para as escolas para a escolha do material didático pelos professores, tal configuração destina-se para que eles tenham autonomia na abordagem dos conteúdos em sala de aula.

Nas orientações específicas de cada um deles, são explicitados os objetivos de aprendizagem, as respectivas justificativas e a articulação destes com as referidas competências e habilidades, bem como as possibilidades de interação com outras áreas do conhecimento. Na coleção, além das competências e habilidades estabelecidas pela BNCC, é priorizado outros aspectos relevantes que são considerados como importantes para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados, a saber: 1) a valorização das culturas juvenis e projetos de vida, olhando para os jovens estudantes como diversos, sujeitos com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e necessidades específicas com capacidade para participar ativamente e de forma protagonista na sociedade. A importância da BNCC é reforçada na Coleção com a ênfase sistemática para o estabelecimento de processos de ensino-aprendizagem que garantam aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades que lhes auxiliem para a leitura crítica da realidade; 2) os temas contemporâneos e transversais são valorizados para uma formação ética e cidadã, onde o aprender sobre a realidade parte sempre da inserção do estudante nessa realidade e suas implicações, possibilitando o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada (BRASIL, 2020); 3) a aproximação dos estudantes a cultura e ao mundo digital.

Figura 02



Fonte: <https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-humanas-e-sociais/moderna-plus>

Por sua vez, cada volume da coleção é composto por 6 capítulos em que pelas suas especificidades apresentam recursos didático-pedagógicos com objetivos específicos para subsidiar o trabalho docente na construção de estratégias e definição de percursos. Cada capítulo é subsidiado por uma determinada temática, fundamentada por sua vez, por um dos componentes curriculares que compõe a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Segundo Ralejo (2014), para que o livro apresente seu resultado, ele “passou por uma série de acordos, negociações e disputas para que se materializasse” (RALEJO, 2014, p. 26). Toda seleção de conteúdo é sempre orientada por “uma decisão política” (hooks, 2020, p. 53). O mesmo podemos afirmar sobre a escolha da equipe que irá elaborá-lo.

Os/as autores/as que compõem a Coleção Moderna Plus, são autores/as vindos de outros livros publicados pela Editora Moderna. São eles em um total de 23 autores, sendo 12 autores e 11 autoras indicando a reprodução da divisão sexual do trabalho. São eles: Myriam Becho Mota, mestre em Relações Internacionais pela The Ohio University (EUA), revalidado pela Universidade de Brasília (UnB), e licenciada em História pela Faculdade de Ciências Humanas de Itabira (MG); Patrícia Ramos Brainck, mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG); Lygia Terra, licenciada em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Foi professora de Geografia na rede pública estadual de São Paulo; Regina Araújo, doutora em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Docente de cursos preparatórios para o Itamaraty; Raul Borges Guimarães, doutor em Ciências na área de Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). Professor titular do Departamento de Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp-Presidente Prudente); Maria Lúcia de Arruda Aranha, bacharel e licenciada em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi professora de Filosofia em escolas particulares de São Paulo por mais de três décadas; Afrânio Silva, mestre em Ciência Política pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e professor do Colégio Pedro II (RJ); Bruno Loureiro, bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia da rede pública e de escolas particulares do Rio de Janeiro; Cássia Miranda, mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora de Sociologia na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (RJ); Fátima Ferreira, doutora em Educação pela Universidade Estácio de Sá (Unesa-RJ) e mestre em Ciências Sociais na área de Sociologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Lier Pires Pereira, doutor em Direito na área de Direito Internacional e Integração Econômica pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Otair Fernandes de Oliveira, doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Martha Nogueira, mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Marcelo Costa, mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Marcelo Araújo, doutor em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Marcela M. Serrano, doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora do ensino básico técnico e tecnológico no Rio de Janeiro (RJ); Rogério Lima, doutor em Ciências Humanas (Sociologia) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Rodrigo Pain, doutor em Ciências pelo curso de pós-graduação em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, na área de Estudos Internacionais Comparados, pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professor do Instituto Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp/UERJ); Raphael M. C. Corrêa, mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Paula Menezes, mestre em Sociologia (com concentração em Antropologia) pela

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Tatiana Bukowitz, mestre em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro da Universidade Candido Mendes. Professora de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ); Thiago Esteves, mestre em Ciências pelo curso de pós-graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ) e, Vinícius Mayo Pires, mestre em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor de Sociologia do Colégio Pedro II (RJ).

Segundo estudos realizados por Bodart et al (2021) dos 23 autores/as da Coleção Moderna Plus, 16 deles têm graduação em Ciências Sociais, 1 em Filosofia, 3 em Geografia, 4 em História e 2 em outros cursos. Quando a análise recai sobre a formação em nível de pós-graduação (*stricto sensu*) dos/as autores/as por obras de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas aprovadas no PNLD (2021) dos 23 autores/as 86,9% têm mestrado em qualquer área, sendo 65,2% são doutores/as em qualquer área de conhecimento. Destes/as autores/as, 86,9% possuem experiência na docência no ensino básico. Esta constatação é um indicativo de que as práticas docentes possibilitam um maior diálogo dos autores com os estudantes na produção da coleção.

Destes/as autores/as, alguns/mas já estavam presentes no edital do PNLD 2018 com publicações didáticas na Editora Moderna. São eles:

1. Autores/as do livro “Sociologia em Movimento” do componente curricular sociologia, Rafael M.C Corrêa, Cassia Miranda, Bruno Loureiro, Lier Pires Ferreira, Marcela M. Serrano, Marcelo Araújo, Marcelo Costa, Martha Nogueira, Paula Menezes, Afrânio Silva, Tatiana Bukowitz, Thiago Esteves, Fátima Ferreira, Rogério Lima, Vinicius Mayo Pires, Rodrigo Pain e o livro “Filosofando”, com a autora Maria Lúcia de Arruda Aranha do componente curricular Filosofia do PNLD - 2018 da Editora Moderna que estão presentes na Coleção Moderna Plus – PNLD 2021;
2. Autores/as do livro “História - Das Cavernas ao Terceiro Milênio” do componente curricular História com as autoras Myrian Becho Mota e Patrícia Ramos Braick e o livro “Conexões – Estudos de Geografia Geral

e do Brasil” com os/as autores/as Lygia Terra, Regina Araujo e Raul Borges Guimarães do componente curricular Geografia do PNLD - 2018 da Editora Moderna que estão presentes na Coleção Moderna Plus – PNLD 2021.

Esta constatação nos permite inferir que a Editora Moderna priorizou os/as autores/as da casa para a publicação da coleção Moderna Plus aprimorando os conteúdos da edição anterior para as regras e normas do edital do PNLD 2021. Já que a edição do PNLD os livros eram distribuídos por disciplinas muitas vezes em volume único ou em publicações específicas em 3 volumes como é o caso, por exemplo, dos Livros de História e Geografia, diferentemente do PNLD 2021 onde os livros são distribuídos por áreas de conhecimentos.

A título de exemplo, é possível observar em “Sociologia em Movimento” livro de Sociologia – Volume Único - PNLD 2018 e posteriormente no volume “Conflitos e Desigualdades” da Coleção Moderna Plus – PNLD 2021, ambos da Editora Moderna para percebermos como os conteúdos são os mesmos, com uma leve diferença na Coleção Moderna Plus, com o acréscimo da contribuição do sociólogo Oracy Nogueira que não se faz presente em “Sociologia em Movimento” no tópico que trabalha a temática. No sexto capítulo “Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea (página 122), no tópico “Preconceito” (página 127) da Coleção Moderna Plus e no quinto capítulo “Raça, etnia e multiculturalismo” (página 108), no tópico também intitulado “Preconceito” (111 – 112), do livro Sociologia em Movimento – PNLD 2018, os/as autores/as de ambos trabalham a perspectiva de Kabemgele Munanga, antropólogo congolês erradicado no Brasil e de Vera Maria Candau, do Rio de Janeiro para apresentar aos/a alunos/as o tema preconceito. Portanto, os/as autores resgatam as argumentações realizadas no livro do PNLD anterior para compor a base teórica para trabalhar a mesma temática em “Conflitos e Desigualdades” volume da Coleção Moderna Plus do PNLD 2021.

A ideia central advinda da reformulação do material tendo como princípio norteador o edital do PNLD 2021 e a BNCC é que os novos materiais didáticos do ensino médio deixem seu aspecto livresco/conteudista e assumam uma configuração mais próxima da realidade dos estudantes, tendo como foco a apresentação de temas atuais e atrativo aos jovens com conteúdos mínimos, como se fosse a apresentação

de folhetins informativos, mas sem deixar de apresentar as bases teóricas das temáticas a ser trabalhadas em cada volume.

3.1 Conteúdos mínimos como garantia da aprendizagem?

Tendo em vista “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 13), a proposta da BNCC para o ensino básico busca o fortalecimento dos saberes produzidos por estas disciplinas e da relação entre elas, de tão forma que o conhecimento advindo dessa interdisciplinaridade “quebre a centralidade das disciplinas no processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2018, p. 39) em que a defesa de conteúdos mínimos deve estar associada a garantia, o direito e a expectativa de aprendizagens mais significativas.

Do exposto, não ficou evidente que “as disciplinas escolares parecem assim ser o principal alvo a ser combatido pela reforma, não só pela quantidade delas (entendimento unânime dos reformadores) no currículo vigente, como pelo modo como supostamente estariam funcionando no ensino médio” (LOPES, 2021, p. 62). Para elucidar esta perspectiva, os autores da coleção Moderna Plus fazem uso da tirinha de Dik Browne do ano de 1982 para chamar a atenção ao tipo de ensino academicista, desenvolvido por muito tempo ao longo de todo o ensino médio, em que o conhecimento meramente formal não é suficiente para a compreensão da complexidade da realidade.

Figura 03



Fonte: Moderna Plus - Suplemento para o professor - página X

Na visão dos reformadores e dos autores da coleção Moderna Plus, as disciplinas são vistas como descontextualizadas, como capazes de apoiar uma visão fragmentada de mundo. Vale ressaltar que “todas as propostas curriculares, dentre

elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas” (LOPES, 2021, p. 65) e a escola é o palco principal onde essas políticas são implementadas e atualizadas, além do livro didático, entendido como “currículo escrito” (FLORÊNCIO, 2016) ou currículo editado (BENITO, 2016). Silva e Neto (2020) partem do mesmo pressuposto quando afirmam que “a BNCC é currículo, pois mobiliza agentes e agências em torno de si, tem significado e significância para o campo da educação e para os diferentes campos da ciência” (SILVA; NETO, 2020, p. 265).

Se a BNCC, se tornar uma “grade fechada de componentes curriculares e de conteúdos predefinidos para todos os estados e municípios do Brasil, ela se constituirá em currículo centralizado e centralizador” (SILVA; NETO, 2020, p. 265) onde todas as escolas estariam conformadas a ensinar a mesma grade curricular. Entretanto, se ela é compreendida como uma base comum de um conjunto de conhecimentos, habilidades, competências e componentes curriculares como ponto de partida onde escolas, municípios e estados elaboram as suas propostas, ela se torna parâmetro e orientação (SILVA; NETO, 2020). Seguindo este percurso o Guia do Livro Didático preconiza que as escolas a partir das obras do PNLD 2021, devem explorar a “aprendizagem interdisciplinar, sugerindo caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2021, p. 18).

Sobre isso, Lopes (2021) é enfática ao afirmar que alterar a organização curricular implica modificar de forma considerável a forma como professores e alunos, respectivamente, transmitem e apreendem o conhecimento. Inserindo tal discussão no que tange ao livro didático, os conhecimentos ali contidos também passaram por esta modificação, pois eles foram substancialmente alterados pela reforma curricular para atender a nova demanda (regras e normas) do edital do PNLD 2021, como também pelas habilidades e competências atreladas a BNCC, a partir do entendimento da interdisciplinaridade do conhecimento que os mesmos deviam ser confeccionados pelas editoras. Vale ressaltar que tal processo pode produzir um aligeiramento na forma de apresentar os conteúdos, como também, gerar um significativo impacto nas identificações discentes e docentes no trato com o livro didático.

O livro didático, após a Reforma do Ensino Médio atrelada a BNCC e em conformidade ao edital para a avaliação e seleção dessas obras, estaria por sua vez, agora mais próximo da linguagem dos estudantes, fato não observado nas edições anteriores do PNLD, em que o livro parecia servir mais ao professor? Por meio de “um projeto que quer se antagonizar a uma educação supostamente voltada à doutrinação e propagação de ideologias político-partidárias em ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 66) como os conhecimentos são apresentados e transmitidos pelo livro a partir da reforma do ensino médio? De acordo com o Guia do Livro Didático, “o desafio das obras do PNLD 2021 do ‘Novo Ensino Médio’ é ir além do “conteudismo”” (BRASIL, 2021, p. 19).

Em conformidade ao edital do PNLD 2021 e ao Guia Digital do Livro Didático, as obras aprovadas por meio de um “direcionamento do foco, volta-se para o estudante, de modo a incorporar práticas mais dinâmicas e interativas, que considerem as especificidades e demandas dos jovens deste século” (BRASIL, 2021, p. 17).

Segundo o Guia, do ponto de vista normativo, as obras didáticas seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais para a educação determinados pelo Edital de convocação Nº 03/2019. Dentre eles destacamos: a) princípios éticos: as obras didáticas do Ensino Médio, precisam estar isentas de qualquer tipo de estereótipo ou preconceito quanto à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, quanto à opção religiosa, de gênero, de orientação sexual, bem como quanto à idade, linguagem ou necessidades especiais; b) para serem aprovadas as obras precisam estar isentas de outras formas de discriminação, de violência ou de violação aos direitos humanos; c) devem representar a diversidade cultural social, histórica e econômica do país, promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo; d) devem também representar a diversidade histórica, econômica, política, demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo (BRASIL, 2021, p. 18).

No que tange aos marcos legais, o Guia do livro didático - PNLD 2021 afirma que as obras precisam garantir os direitos de aprendizagem aos estudantes do Ensino Médio, conforme previsto nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Um ponto importante presente nas obras aprovadas no PNLD 2021 é o caráter interdisciplinar do conhecimento, sendo este apresentado pelo Guia como uma ferramenta para enriquecer a visão de mundo dos estudantes, sendo este considerado o pilar para a construção do pensamento crítico, por meio do qual os alunos se tornam capazes de questionar as informações, apurar sua veracidade e aceitar que pode existir mais de uma resposta para uma mesma pergunta (BRASIL, 2021).

3.2 O conhecimento autorizado e a sua difusão

Desde a sua inclusão na política de aquisição e distribuição por parte do Estado por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em 2012, através do PNLD, o livro didático de sociologia tem se tornado um grande aliado dos docentes e discentes, pois nele estão sistematizados os saberes historicamente acumulados pela disciplina. Além de reunir esses saberes, o livro deve contemplar temas de relevância social e atual para permitir aos seus leitores (estudantes e professores) um conhecimento atualizado e necessário a uma formação crítica, questionadora e democrática. Como afirma Durkheim (1911)⁵, em vez de se dissipar toda vez que uma geração é substituída por outra, a sabedoria humana se acumula sem fim, e é essa acumulação que eleva o ser humano acima do animal e além de si mesmo.

Se a circulação do conhecimento proporciona a formação crítica, questionadora e democrática, como o conhecimento tem circulado nas salas de aula? Como e de que forma, e a serviço de quem esse conhecimento está?

⁵ DURKHEIM, É. Extraído do verbete “Éducation”. In: BUISSON, F. Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. 2. ed. Paris: Librairie Hachette, 1911. Disponível em: <<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>>. Acesso em: 29 maio 2020. (Tradução dos autores/as da Coleção Moderna Plus e encontrado na página 13 do livro do aluno)

No caso das relações raciais, tomadas como exemplo desta análise, é a partir da circulação da informação através dos conteúdos do livro didático e do convívio escolar que os escolares irão criar uma reflexão para o necessário reconhecimento da importância das categorias raça, racismo e preconceito racial. Trabalhar com elas subtende-se também ter um olhar específico para a formação voltada para a educação das relações raciais no contexto escolar e na sociedade brasileira. Pois, segundo Kilomba (2019), em uma sociedade como a nossa, que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial que não permite o surgimento de novas linguagens, configuradas em relações hierarquizadas na estrutura de poder, é que as “muitas identidades marginalizadas podem também, finalmente, reconfigurar a noção de conhecimento realizando as seguintes indagações: quem sabe? Quem pode saber? Saber o quê? E o saber de quem? (KILOMBA, 20219, p. 13).

O conhecimento, em sua dimensão política, tem a capacidade de criar conceitos, visões de mundo, fixar e perpetuar relações de poder, por isso o ato tão necessário de estranhar e desnaturalizar esse conhecimento deve ser tarefa urgente tanto para professores/as como para os alunos/as, destinatários do conhecimento escolar. Segundo Kilomba (2019), “vale lembrar que a teoria está sempre posicionada em algum lugar e é sempre escrita por alguém” (KILOMBA, 20219, p. 58) por isso, nunca destituída de neutralidade.

Para Curiel (2019) “ainda que as novas tendências como os estudos pós-coloniais, tenham aberto a possibilidade de que vozes silenciadas comecem a converterem-se em propostas de pensamentos questionando o viés elitista da produção acadêmica” (CURIEL, 2019, p. 231), é preciso entender em qual medida o discurso do silenciamento dessas vozes continuam a imperar nos territórios acadêmicos, mesmo frente a abertura de novas possibilidades epistêmicas.

O currículo, bem como o livro didático, compreendido como “currículo escrito ou editado” deve ser entendido como um elemento discursivo, que expressa conflitos e disputas do saber no interior da sociedade.

Sendo assim, pode conter componentes subliminares que reforcem um pensamento colonial, através de certa Colonialidade do saber, a partir da força hegemônica do pensamento neoliberal, com sua capacidade de apresentar sua própria narrativa histórica como conhecimento objetivo e universal que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência (LANDER, 2005).

É neste sentido, segundo o mesmo autor, que as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, portanto inferiores, conclui Lander (2005).

Neste sentido, conhecer como as construções teóricas foram elaboradas, nos fornecem importantes indícios para compreendermos como elas, podem nos auxiliar, em um processo reflexivo sobre a realidade. As teorias são construções lógicas que tem como objetivo organizar a realidade para o sujeito que busca conhecê-la.

No capítulo a seguir, as construções sobre raça, racismo e preconceito racial produzidas ao longo da história nos permitem compreender como estas elaborações foram fundamentais para construir as hierarquias entre os seres humanos.

Dos temas trabalhados em cada volume da coleção, escolhi realizar um recorte e analisar estas categorias, muito a ver com o meu posicionamento político sobre estes temas, bem como analisar como elas são contextualizadas de forma interdisciplinar no livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da coleção Moderna Plus, e em seguida, no quarto capítulo analisar descritivamente como estas categorias são apresentadas na coleção Moderna Plus e como os/as autores/as relacionam elas aos temas propostos em cada um dos volumes a partir de suas temáticas específicas.

4 RAÇA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL: CONSTRUÇÕES TEÓRICAS

“Numa sociedade colonial como a brasileira, em que o racismo funciona, como tão bem diagnosticado por Lelia Gonzales por meio do conceito freudiano de denegação, cada vez que repetimos a frase ‘eu não sou racista’, continuamos a afirmar a presença constante do racismo entre nós” (RODRIGUES, 2022, p. 40).

4.1 Raça e cultura: como a raça entra na história do pensamento socioantropológico

Como diz Laraia (2006, p. 24): “o homem difere dos outros animais por ser o único que possui cultura”. Sendo esta considerada como a principal característica do ser humano, a concepção de cultura é central na Antropologia. Os estudos, as reflexões, e debates sobre a noção de cultura são fundamentais, para se pensar a especificidade humana na diversidade dos povos e dos “costumes”.

A cultura está relacionada a “processos extremamente complexos”, com implicações de ordem social, política e econômica. É assim que Kupper (2002) afirma que

“tanto no Brasil, como na África do Sul, a definição de cultura e a importância dada às causas culturais não eram apenas questões acadêmicas, mas problemas com consequências políticas e sociais imediatas. Essas questões estavam no âmago dos debates nacionais sobre raça, sobre as causas da pobreza” (KUPER, 2002, p.9).

Muitos estudiosos buscaram entender cultura muito próxima de civilização. As duas palavras buscavam ser sinônimas. As duas palavras refletem as mesmas concepções fundamentais, apesar de não serem equivalentes. Enquanto “cultura” evoca progressos individuais, “civilização”, os progressos coletivos. Este último significa, “o processo que arranca a humanidade da ignorância e da irracionalidade” (CUCHE, 2002, p. 22). Dessa forma, “civilização” está ligada a uma concepção progressista da história, e para tanto “todos os povos, mesmo os mais “selvagens”, tem vocação para entrar no mesmo movimento de civilização” (CUCHE, 2002, p.23). Por esta compreensão particular da aceção do conceito, Kuper (2002, p. 26), enfatiza que “todos são capazes de criar uma civilização, o que depende de dom exclusivamente humano da razão”.

A partir do século XIX, as reflexões sobre o homem e a sociedade se intensificam e por estes debates nascem as disciplinas científicas, a sociologia e a etnologia. Esta última, por sua vez, “vai tentar dar uma resposta objetiva à velha questão da diversidade humana, que se refere a como pensar a especificidade humana na diversidade dos povos e dos costumes” (CUCHE, 2002, p. 33). Dois caminhos serão explorados de forma simultânea e concorrente pelos etnólogos. O primeiro que privilegia a unidade e minimiza a diversidade (teoria evolucionista) e, por conseguinte temos o outro caminho que dá importância à diversidade (antropologia cultural). A partir da publicação da obra de Darwin, em 1859, “A origem das espécies”, “era preciso encarar a possibilidade de que os padrões de comportamento humano e as diferenças humanas podiam ser explicadas em termos biológicos”. (KUPER, 2002, p. 33). Nesse cenário, surge o antropólogo britânico, Edward Burnett Tylor com a obra *Primitive Culture* (1871), que por meio dela examina as origens da cultura e os mecanismos de sua evolução. A partir dessa obra, o conceito de cultura foi definido pela primeira vez, por Tylor, (1871, cap.1, p.1 *apud* Cucho, 2002, p.35), segundo este autor,

“cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”.

Esta nova definição nos permite entender cultura em seu sentido coletivo. Para Tylor a cultura é adquirida e não depende da hereditariedade biológica. No entanto, para Cucho (2002, p.35), “se a cultura é adquirida, sua origem e seu caráter são em grande parte inconscientes”. Tylor tinha fé na capacidade do homem progredir e partilhava dos “postulados evolucionistas” do seu tempo.

A seu modo, Tylor preocupa-se com a igualdade existente na humanidade. A diversidade é explicada por ele como o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução. Foi assim que pelo método comparativo ele propunha estabelecer uma escala dos estágios de evolução da cultura. Cucho (2002), ressalta que “Tylor desejava provar a continuidade entre a cultura primitiva e a cultura mais avançada” (CUCHE, 2002, p.38). A teoria evolucionista, que se apropria de um modo muito particular do darwinismo afirma que os seres humanos representavam uma evolução dos macacos, e raças superiores representavam, da mesma forma,

uma evolução das raças inferiores e de suas civilizações. É aqui neste contexto que o conceito de “raça” enquanto um grupo biológico distinto surge.

É preciso deixar claro que o estabelecimento de uma escala evolutiva não deixava de ser “um processo discriminatório através do qual as diferentes sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, com nítida vantagem para as culturas europeias. Neste momento etnocentrismo e ciência marchavam de mãos juntas” (LARAIA, 2006, p.34).

Antropólogos, que estavam surgindo nos fins do século XIX, começavam discutir que a teoria social evolucionista se baseava em dados equivocados, proporcionando um suposto apoio científico a classificações inerentemente racistas. Representando uma nova concepção de cultura, oposta à da biologia, desponta Franz Boas no início do séc. XX, e muitos dos seus discípulos, dedicando grande parte de seus estudos e pesquisas para a resolução de problemas sociais, como o racismo, a suposta superioridade cultural de certos povos, ajudando também, a forjar o importante conceito de etnocentrismo (CUCHE, 2002).

Boas, alemão, radicado nos Estados Unidos, deu início à corrente culturalista da antropologia norte-americana que privilegiava a história particular de cada povo ou nação para explicar as diferenças existentes entre eles e, para isso, utilizou-se amplamente do conceito de cultura. Boas passou então a defender uma compreensão relativista da diversidade humana, afirmando que as diferenças entre as sociedades eram culturais, e não biológicas, atentando para o fato de que cada ser humano percebe o mundo do ponto de vista da cultura em que cresceu e que para compreender o outro não podemos transformar a diferença em hierarquia ou em graus de superioridade e inferioridade (CUCHE, 2002).

De acordo com Cucho (2002),

“Boas adotou o conceito de cultura por parecer o mais apropriado para dar conta da diversidade humana, dedicando-se também a mostrar o absurdo da ideia de uma ligação entre traços físicos e traços mentais, dominante na época e implícita na noção de “raça”. Em seus estudos Boas se preocupa em criticar o evolucionismo social e os determinismos biológicos, geográficos e econômicos, pois estes se baseavam em argumentos que não davam conta de explicar a diversidade cultural que existia entre os povos” (CUCHE, 2002, p.41).

Kuper (2002) afirma que:

“a tese fundamental boasiana era de que a cultura é que nos faz, e não a biologia. Nós nos tornamos o que somos ao crescer num determinado ambiente cultural; não nascemos assim [...] raça, e também sexo e idade são constructos culturais, e não condições naturais imutáveis [...] a ideia de cultura podia realmente reforçar uma teoria racial de diferença”.

Assim, Boas defendia a substituição da ideia de ‘raça’ pelo conceito de ‘cultura’. Para ele não havia entre os seres humanos variações raciais, e sim diferenças meramente superficiais, tais como a cor da pele ou a textura do cabelo, por exemplo, não influenciando em nada o comportamento ou a capacidade intelectual dos indivíduos.

Fundamentais foram os trabalhos empreendidos por Boas e significaram um avanço para o pensamento antropológico. Em todos os seus trabalhos, ele insistia no relativismo cultural. Para ele, cada cultura é única, específica e todo o seu esforço consistia em pesquisar o que fazia a sua unidade. Com todo o seu rigor crítico, Boas revolucionou os meios intelectuais de sua época, afirmando o conceito de cultura como fator explicativo das diversidades sociais, que antes eram explicadas pelas teorias da evolução, da difusão ou a partir de determinações raciais, geográficas e econômicas. “O meio ambiente para Boas não é o modelador primário da cultura. Vivendo sob as mesmas condições geográficas pode-se encontrar uma grande diversidade de costumes” (BOAS, 1896 *in*: CASTRO, 2005, p. 36).

Dando continuidade aos seus estudos e rebatendo os estudos hierarquizados sobre raça que eram empreendidos em sua época, surge em 1931 o texto “Raça e progresso” de autoria de Boas, tendo como objetivos claros criticar às teorias racistas que na época não só dominavam o senso comum de sua época, bem como boa parte do ambiente acadêmico, recusando qualquer valor científico em relação ao conceito de raça pura, rejeitando também a pretensa validade científica dos testes de inteligência usados para “provar” a inferioridade das pessoas “de cor” em relação aos brancos. Acreditava-se que a mistura das raças poderia ter provocado e originado uma raça geneticamente inferior. Refutando os argumentos pretensamente científicos desta época, Boas argumenta que “não tivemos nenhuma oportunidade para observar qualquer degeneração no homem que se deva claramente a essa causa” (BOAS, 1896 *in*: CASTRO, 2005, p. 72).

Para Laplantine (2007), com Boas assistimos a uma “verdadeira virada da prática antropológica” (LAPLANTINE, 2007, p. 77). É assim que Laplantine (2007) ao compreender que cultura é “conjunto dos comportamentos, saberes e saber-fazer característicos de um grupo humano ou de uma sociedade determinada” (LAPLANTINE, 2007, p. 120), este autor nos informa que “essas atividades só podem ser adquiridas através de um processo de aprendizagem, e transmitidas ao conjunto de seus membros” (idem). Desta forma podemos entender cultura como o elemento através do qual a vida social se processa. E com Geertz (1978) passamos a compreender “cultura como uma teia de significados”, e ela pode ser definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais, que por intermédio dos padrões culturais, amontoados ordenados de símbolos significativos, o homem encontra sentido nos acontecimentos através dos quais ele vive.

Como observamos em parágrafos anteriores, os primeiros antropólogos buscaram responder o enigma da diversidade humana a princípio, auxiliados pelas descobertas de Charles Darwin no campo da biologia, eles buscaram interpretar essa diversidade pelo evolucionismo social, que via na humanidade uma única linha evolutiva. Os antropólogos dessa linha de pensamento defendiam que em todas as partes do mundo a humanidade teria se desenvolvido em estágios sucessivos e obrigatórios, numa trajetória unilinear e ascendente.

Isso significa dizer que para eles, todos os grupos humanos teriam de atravessar as mesmas etapas de desenvolvimento, e as diferenças observadas entre as sociedades contemporâneas seriam resultado das defasagens temporais, consequência dos ritmos diversos de evolução. Nesta perspectiva, os chamados povos primitivos eram vistos como uma etapa anterior pela qual o homem civilizado já teria passado e para os considerados selvagens bastava apenas o tempo para que os mesmos atingissem a mesma etapa de civilidade.

Por sua vez, esta compreensão, foi usada para classificar, julgar e justificar o domínio sobre outros povos, com o argumento de que caberia aos mais evoluídos levar o progresso aos mais primitivos (CUCHE, 2002). Ao dividir a humanidade em etapas de desenvolvimento, os evolucionistas encontraram no conceito de raça a fundamentação científica para suas ideias. Desta forma, ao se depararem com sociedades cuja organização se diferiam com as que eles estavam acostumados, os evolucionistas julgaram estar diante de raças, inferiores, atrasadas e por isso a elas faltavam avançar em etapas posteriores a caminho da civilização. Para explicar estas

supostas diferenças evolutivas encontradas entre os povos, os evolucionistas deram o nome de racialismo, pois apoiados na ciência da época, eles defendiam o que chamavam de racismo científico (CUCHE, 2002).

Entre os brasileiros, Gilberto Freyre aparece como um dos nomes mais fortes a advogar sobre a alçada da antropologia cultural. Zucolotto (2012) vai afirmar que segundo os culturalistas, não há determinismo biológico ou físico na constituição de cada pessoa. Do mesmo modo, a sociedade isoladamente também não forma o indivíduo. Nesse sentido, Freyre põe a cultura como chave para explicar um povo. Porém não o faz se esquivando por completo dos determinismos. Este autor ainda afirma que Cunha (2007) ao discorrer sobre as contribuições de Freyre para a construção deste conceito, assevera que o traço da herança cultural adquirida deve ser encontrado por meio de influências na raça e no clima. Para ele, esses fatores não vão “determinar” as pessoas/povos, mas sim os orientar de alguma forma. Sendo aluno de Boas na Universidade de Columbia (MAIO, 1999), Freyre aprendeu com o mestre a isolar o conceito de cultura das influências biológicas e raciais. É ele que assim afirma em seu Livro “Casa Grande & Senzala sobre a influência de Boas em sua formação, quando diz:

“foi o estudo de Antropologia sob a orientação do Professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor - separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio” (FREYRE, 2003, p.32).

Para Zucolotto (2012), esta obra inaugura uma nova concepção acerca da formação brasileira, abarcando os mais diversos elementos presentes na história de um povo, tornando-se um dos mais importantes itens da sociologia nacional. Este livro inaugura na historiografia social brasileira a contribuição da mestiçagem, o encontro das raças, como fator principal, característica basilar para a formação do povo brasileiro. Segundo Maio (1999), Freyre diferente da visão pessimista da produção intelectual brasileira de sua época, que concebia a presença maciça de negros no Brasil e a intensa miscigenação, características visíveis da composição racial brasileira, como obstáculo a inserção do país na modernidade, enfatizava em sua obra, a importância da cooperação étnico-racial no plano da cultura para a formação

de uma identidade nacional. Ainda segundo Maio (1999), “se antes a sociedade brasileira era condenada pela raça, com Gilberto Freyre ela, na verdade, estaria salva pela miscigenação, fruto de uma relação legada pela herança ibérica” (MAIO, 1999, p. 112).

4.2 Raça e o racismo no Brasil

“Ninguém nega que existe racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a outro. O difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade” (Schwarcz, 2012, p. 32).

Segundo Schwarcz (2012), em primeiro lugar, é necessário reconhecer que o racismo existe, e que ele está por toda parte, isto é um fato. Exatamente por estar em todos os lugares, o racismo cria uma espécie de névoa entorpecente que faz com que as pessoas acreditem que as coisas “tenham lugares determinados”, criando uma falsa ideia de normalização, no sentido de que o racismo no Brasil se tornou ‘normativo’ por seu caráter insidioso. É no século XV que o conceito de raça foi criado. Primeiramente com o intuito de classificar as plantas e com o passar dos tempos este conceito foi distorcido sendo atribuído à espécie humana.

Com a descoberta de novos povos, as dúvidas sobre o conceito de civilização como apontamos anteriormente, surgem e como consequência os questionamentos de quem seriam os civilizados. Assim todos àqueles que não possuíssem características comuns aos “ditos civilizados” eram considerados como outros. Alguns acreditavam que o negro era descendente de Cam, e que a cor do negro era sinônimo de maldição por causa da escritura sagrada, que conta a passagem em que Noé amaldiçoou seu filho Cam por tê-lo visto despido (Gêneses, Cap. 9, 25). Uma ideologia sustentada por argumentos que afirma a inferiorização da raça negra, e que por sua vez, nega as circunstâncias do escravismo dos negros introduzidos no mercantilismo (Munanga, 2006). Sobre isso, Santos (2005) afirma que “a partir da diferença fenotípica do negro em relação ao branco, passo a passo foi construída, com as bênçãos da ciência, a suposta inferioridade moral, intelectual e física do negro” (SANTOS, 2005, p. 30).

Para Santos (2005) a superioridade da raça branca se instaura e a excelência dessa superioridade hipoteticamente comprovada por estes argumentos passou a justificar atitudes de repressão, poder absoluto sobre outros povos pela subordinação, exercendo o controle sobre os outros grupos. Não resta dúvida que ao dar contornos científicos ao termo raça, buscavam-se justificativas para as políticas colonialistas da Europa, em relação aos outros continentes. Com o surgimento da biologia e da antropologia física “a cor passou a ser um critério para a divisão da espécie humana, que se constitui até hoje na divisão racial em branca, amarela e negra, seguida de uma hierarquização entre elas. É nesse aspecto histórico que se inscreve o racismo científico” (SANTOS, 2005, p. 30).

A ideia de divisão dos humanos em raças e subespécies levou à hierarquização da sociedade e populações, levantando o alicerce do racismo doutrinário. Munanga (2000) observa que foi no século XIX que se acresceu “ao critério da cor, outros critérios morfológicos como forma de nariz, dos lábios, do queixo, do crânio, o ângulo facial, etc. para aperfeiçoar a classificação, e raça passou a ser usada no sentido de tipo designando espécies de seres humanos distintas tanto fisicamente quanto em termos de capacidade mental” (MUNANGA, 2000, p. 20).

Munanga (2000) destaca que foi com a construção da ideia em torno da escala de valores entre as chamadas raças, erigidas pelos naturalistas dos séculos XVIII e XIX, que se intitulou ser a raça branca superior às raças negra e amarela. Onde principalmente a raça negra, por ser mais escura, foi tida como “a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação” (MUNANGA, 2000, p. 22). Inferimos a partir deste autor que, esta escala de valores entre as raças por sua vez tornou-se uma estratégia do branco sobre o negro como imposição de superioridade do primeiro sobre o segundo para que este fosse explorado e dominado.

A ideia da raça dividida de força hierárquica onde o estrato branco subordina o estrato negro, está imbricado em relação de poder e de dominação que alimentam o racismo. Appiah (1997) ressalta que para compreender o racismo, faz-se necessário conhecer as doutrinas que o conduz. Para Ferreira e Camargo (2011),

“O preconceito racial é aqui considerado um julgamento de valor, construído culturalmente e destituído de base objetiva, que faz parte da classe de crenças desenvolvidas através da socialização. A

discriminação racial seria, assim, a manifestação comportamental do preconceito” (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p.376).

De acordo com Ferreira e Camargo (2011) a consequência direta deste comportamento discriminador seria limitar ou impedir “o desenvolvimento humano pleno das pessoas pertencentes ao grupo discriminado e manter os privilégios dos membros do grupo discriminador à custa do prejuízo dos participantes do grupo discriminado” (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p. 376).

O Brasil com uma população predominantemente negra e mestiça terá no encontro das doutrinas racistas, principalmente, especulações sobre o seu futuro e influência na forma de verem a si próprios. As pesquisas empreendidas por Schwarcz (1998), sobre as teorias racistas no Brasil, podem exemplificar a singularidade da construção histórica do racismo no território brasileiro e sua extensão em todos os âmbitos das relações que são estabelecidas atualmente.

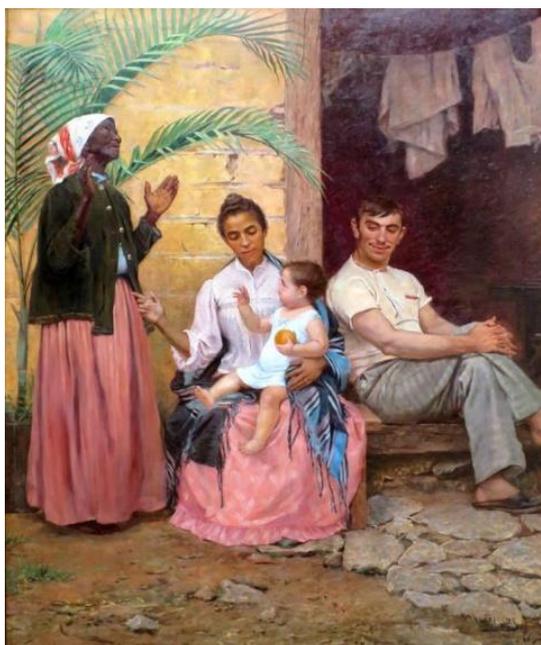
Como podemos perceber, “raça, no Brasil, jamais foi um termo neutro” (SCHWARCZ, 2012, p. 20). Para a autora este conceito associou-se muitas vezes a uma imagem particular do Brasil, oscilando entre versões ora mais positivas por outras mais negativas. Em sua vertente negativa, a mestiçagem que existia no Brasil em finais do século XIX parecia segundo a autora “atestar a própria falência da nação” (idem).

Na época teorias racistas adeptas do darwinismo racial afirmavam que a miscigenação extremada era sinal e condição ao mesmo tempo da degenerescência e, por conseguinte firmando o lugar do negro por meio do determinismo racial. É assim que mais uma vez, “o racismo anula a individualidade para fazer dele apenas o resumo das vantagens ou defeitos de seu grupo racial de origem” (SCHWARCZ, 2012, p. 22).

Não muito distante destas teorias estava João Batista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, que ao participar do I Congresso Internacional das Raças, realizado em 1911, apresentou uma mensagem bastante perturbadora para os dias atuais, mas bastante desejável para a época, que afirmava que os mestiços, juntamente com a raça negra desapareceriam do Brasil na entrada do novo século, deixando clara a tese tão em voga e muito valorizada, a saber: o branqueamento da nação. Endossado pelo quadro de M. Brocos “A redenção de Cam” hoje exposto no Museu de Belas Artes no Rio de Janeiro que trazia a inscrição: “O negro passando para branco, na terceira geração, por efeito do cruzamento de raças”,

Lacerda apresentava uma margem de tempo muito longe, porque a realidade do branqueamento era algo muito esperado e precisava ser para agora e não podia esperar muito tempo como era preconizado por ele. Mesma era a ideia de Roquete Pinto que em 1929 no I Congresso de Eugenia estando a frente do mesmo como presidente, previa um país cada vez mais branco, onde em 2012 teríamos uma população composta por 80% de brancos e 20% de mestiços. Onde estariam os negros e os índios? Para Pinto, eles desapareceriam (SCHWARCZ, 2012).

Figura 04



Fonte: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>

Em 1895, “A redenção de Cam”, quadro do pintor espanhol Modesto Brocos (1852-1936), ganhou a medalha de ouro no Salão Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. A obra suscitou não apenas admiração por sua qualidade artística, mas também gerou críticas pelo que foi representado na tela.

À época, o Brasil vivia o início da república após a recente abolição da escravidão (1888), que aquecia os debates sobre a integração dos recém-libertos na sociedade brasileira. Discutiam-se, então, soluções para conter o excessivo número da população de ascendência negra. A ideologia professada entre 1889 e 1914 com esse propósito foi a do branqueamento racial ou embranquecimento da população brasileira. Os defensores desse pensamento entendiam que a raça negra, por meio da miscigenação com os brancos, progrediria cultural e geneticamente e tanto negros

quanto mestiços desapareceriam ao longo de cem anos. O tema do branqueamento retratado no quadro de Brocos serviu para ilustrar essa tese.

As análises de Schwarcz (2012) continuam ao afirmar que fundamentada em uma ciência positiva e determinista, as teorias racistas pretendiam explicar, valendo-se da mensuração de cérebros e da aferição de características físicas, uma suposta diferença entre os grupos. Aqui no Brasil, como podemos constatar, a raça é introduzida para agravar as desigualdades sociais, como também para privilegiar por meio de dados na biologia da época a definição dos grupos segundo seu fenótipo, criando por meio do determinismo racial novas formas de hierarquia e estratificação na sociedade brasileira. Se por um lado, as teorias racistas contribuíram para explicar a desigualdade como inferioridade, elas também apostaram em uma miscigenação positiva, contanto que o produto dela fosse uma geração de indivíduos cada vez mais branco. Não é à toa que o incentivo da entrada de imigrantes no Brasil após a abolição tenha contribuído com a política do branqueamento, uma aposta clara para os novos rumos da nação: o progresso.

Quando o período escravista passou, entre os anos de 1890 e 1920, as elites brasileiras querem definir a identidade nacional brasileira, mas são tomados por angústia quanto às origens genéticas mestiças dos brasileiros e de sua capacidade de servir de base para o tão sonhado desenvolvimento econômico, político e cultural. Balizados na interpretação racista, postas as origens mestiçadas do povo brasileiro, estes seriam incapazes ao desenvolvimento e ao progresso. Para estas elites a mistura das raças teria produzido um povo débil, degenerado físico, psicológico, moral e mentalmente, por sua vez, condenado ao fracasso, e por isso pensar o Brasil por estes termos era imaginar um país inviável. No final dos dezenove o entendimento coletivo era que a mistura de raças era prejudicial e que um país formado por raças muito diferentes estava fadado à decadência. Desta forma, onde encontrar o modelo para a nossa identidade nacional? A ordem do dia era aceitar a ideia da diferença ontológica entre as raças tão promovida pelas teorias racistas em voga na época sem a condenação à hibridação, já que o país, a essas alturas, estava irremediavelmente miscigenado (SCHWARCZ, 2012).

Como podemos observar, a conceitualização dessa categoria modificou-se ao longo do tempo englobando várias definições. Porém deve-se compreender “[...] o termo raça como uma categoria socialmente construída, utilizada como referência para tipificar e classificar indivíduos em função de suas características fenotípicas

perceptíveis” (FERREIRA e CAMARGO, 2011, p.376). Por sua vez, esta categoria tão usual tornou-se um dos fundamentos e referências para processos de discriminação.

Sobre o conceito de raça, as Diretrizes Nacionais para o ensino da África e cultura africana afirmam que:

“Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p.13).

Como vimos a palavra raça comumente se refere às diferenças físicas, mas o seu significado vai além. Este termo passa a referir-se também às diferenças culturais, a forma própria de pensar o mundo ligada a ancestralidade africana. É por isso que ao pensarmos em raça não estamos nos reportando apenas ao aspecto físico, mas também a aspectos culturais, e sendo assim empregamos a expressão étnico-racial referindo-se a povo ou nação portadores de origens e interesses comuns e experiências compartilhadas.

Se por um lado as dificuldades do país não podiam ser remediadas no âmbito biológico, elas por sua vez deveriam ser reparadas por meio da cultura. Desta forma, os problemas nacionais passam a ser relidos à luz do referencial cultural, e não mais pela perspectiva biológica Schwarcz (2012). A esse respeito, em um tom um tanto jocoso e pejorativo, quem é que nunca ouviu a expressão: “coisa de preto”, como indicação do mal-estar muitas vezes sentido por pessoas que de forma depreciativa ignoram as manifestações artísticas e culturais negras, tentando com sua atitude negativa, desmerecer e desprestigiar tais manifestações, ou utilizam a expressão para desmerecer atitudes que segundo aqueles que a utilizam, o fazem para desqualificar as pessoas negras, como sendo inadequadas?

4.3 Raça, racismo e preconceito racial: construções epistemológicas

Para Quijano (2005) raça é uma construção mental que expressa, segundo ele, a experiência básica da dominação colonial e o controle hegemônico. Era essa construção que permitia, por sua vez, a ideia de uma estrutura biológica que situava uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia de

inferioridade se tornou o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia, conclui.

Para ele, raça é uma categoria mental da modernidade, pois a ideia de raça, em seu sentido atual e moderno, não tem história conhecida antes da América. Segundo ele, talvez se tenha originado com referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciadas entre esses grupos. Guimarães (2007) citando Ibn Khaldoun, filósofo nascido em 1332, em Tunis, e falecido em 1406 no Cairo, afirma que, segundo este filósofo, muito antes do processo de colonização, os europeus não conheciam nenhum outro povo, por isso a classificação binária pretos ou negros e brancos inexistia, “pois, a brancura da pele era para eles algo comum e corrente: não tiveram, pois, necessidade de lhe associar um nome específico” (GUIMARÃES *apud* COLAS, 2004, p. 128). Essa passagem, segundo o autor, sugere que os europeus passam chamar a si mesmos de brancos, “quando o contato com os povos “negros” se torna permanente e faz-se necessária uma designação genérica que reflita mais que a situação geográfica” (GUIMARÃES, 2007, p. 06).

As relações sociais fundadas na ideia de raça - as relações etnicorraciais -, produziu identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços e redefiniu outras, como espanhol, português e mais tarde, aponta Quijano (2005), o europeu, que antes indicavam procedência geográfica ou país de origem adquirem agora uma conotação racial, configurando-se em relação de dominação produzindo hierarquias.

Este estudo nos fornece subsídios para compreender que raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população e a ideia de raça como maneira de conceder legitimidade às relações de dominação. Desse modo, explica Quijano (2005), a raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade.

Como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento, da produção do conhecimento, tendo também como consequências atuais a correlação entre desigualdade racial e mobilidade social entre os negros brasileiros (QUIJANO, 2005).

Na base de todo esse processo, corroborando com o que estamos analisando Theodoro assevera que

“encontra-se o racismo como ideologia, conjunto de crenças e valores dominantes, que faz do biotipo europeu ariano o polo positivo de uma escala virtuosa no qual o elemento negroide africano se coloca como contraparte mais negativa. O racismo em sua centralidade na sociedade desigual vai se corporificar, no dia a dia, em preconceito e discriminação contra as populações negras, práticas que findam por se desdobrar também em direção a outros grupos, como LGBT’s, sem-teto, sem-terra, quilombolas, indígenas entre outros.

Do mesmo modo, em uma perspectiva mais estrutural, o racismo traveste-se na forma de biopolítica, que confere ao Estado o papel discricionário na melhoria das condições de vida da população, mediante adoção ou não de políticas públicas básicas. Mais contundente é a prática da necropolítica que transforma o Estado, por omissão ou ação direta, em sujeito responsável pela morte de milhares de negros e negras. Finalmente, o racismo se concretiza na prática da branquitude, integral valorização de tudo que concerne à população branca (cultura, moral, estética, história etc.) em detrimento de tudo que se associa ao negro. A branquitude é a perversidade da valorização de uma parte em detrimento da diversidade. O que não é branco ou o que não esteja de algum modo associado ao ideário de brancura, é visto como negativo, mal, ruim” (THEODORO, 2022, p. 265 - 266).

Portanto, assevera Bonilla-Silva (2020) que

“raça é uma categoria socialmente construída. Isso significa que as noções de diferença racial são criações humanas e não categorias eternas e essenciais (...). Raça, à semelhança de outras categorias sociais, como classe e gênero, é construída, mas insiste que ela tem uma realidade social. Isso significa que depois que a raça - ou classe ou o gênero - é criada, ela produz efeitos reais sobre os atores racializados como “negros” ou “brancos”” (BONILLA - SILVA, 2020, p. 32-33).

A construção da raça por sua vez, produziu a estrutura racial porque segundo este mesmo autor,

“quando a raça surgiu na história da humanidade, ela formou uma estrutura social (um sistema social racializado) que concedia privilégios sistêmicos aos europeus (os povos que se tornaram “brancos”) em detrimento dos não europeus (os povos que se tornaram “não brancos”). Os sistemas sociais racializados ou a supremacia branca, em suma, tornaram-se globais e afetaram todas as sociedades às quais os europeus estenderam seu alcance. Desta forma, a estrutura racial de uma sociedade, é, pois, a totalidade das relações e práticas sociais que reforça o privilégio branco” (BONILLA - SILVA, 2020, p. 33).

Vale ressaltar que estas estruturas raciais são constantemente reproduzidas de forma intencional no interior das sociedades no desejo de que as

classes que estão no poder preservem os seus interesses. Sobre isso, vejamos como a contribuição de Bonilla-Silva é fundamental para o alcance dessa compreensão. Segundo o autor,

“porventura os humanos, depois de descobrir a loucura do pensamento racial, não trabalhariam para abolir a raça como uma categoria, bem como uma prática? As estruturas raciais permanecem no seu lugar pelas mesmas razões que outras estruturas o fazem. Uma vez que os atores racializados como “brancos” - ou como membros da raça dominante - recebem benefícios materiais da ordem racial, eles lutam (ou recebem passivamente os múltiplos salários da branquitude) para preservar seus privilégios. Em contraste, aqueles definidos como pertencentes à raça ou às raças subordinadas lutam para mudar o *status quo* (ou se resignam à sua posição). Aí reside o segredo das estruturas raciais e da desigualdade racial em todo o mundo. Elas existem porque beneficiam os membros da raça dominante. Se o objetivo fundamental da raça dominante é a defesa de seus interesses coletivos (ou seja, a perpetuação do privilégio branco sistêmico), o fato de que esse grupo desenvolva racionalizações para explicar o *status* das várias raças não deveria surpreender ninguém” (BONILLA-SILVA, 2020, p. 34).

Os argumentos deste autor deixam claro que o aspecto importante da raça nas ciências sociais sem sombra de dúvidas é o entendimento de que a forma como ela é usada ajuda a estruturar a sociedade criando desigualdades em seu interior.

Para Almeida (2019), “raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado” (ALMEIDA, 2019, p. 20). Por isso podemos afirmar sem sombra de dúvida que por detrás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte como afirma o autor, este é um conceito relacional e histórico.

Vinculada à ideia de raça temos o racismo atrelado ao colonialismo adquirindo reforço pseudocientífico de teorias biológicas de raça no final do século XVII ou início do XIX, dando base ideológica para a opressão colonial mesmo depois do fim da escravidão, conclui Almeida (2019). Além do mais, a noção de raça ainda é um fator político importante, pois a partir deste conceito, naturaliza-se as desigualdades, legitima-se a segregação e o genocídio de grupos considerados minoritários. Evidencia-se, portanto, segundo Santos (2022), que “as desigualdades no Brasil têm cor e gênero, que elas não são obra do acaso, pois decorrem de decisões políticas tomadas ao longo dos séculos” (SANTOS, 2022, p. 11).

É a partir de 1920 que, segundo Guimarães (2007), o termo raça começou a ganhar novos contornos. Os movimentos negros retomam o termo e o que existia de negativo, inferior e insultuoso nessa palavra passou para o segundo plano para dar lugar à reivindicação de um sentido positivo e arregimentador, desconstruindo preconceitos, discriminações e racismos cotidianos.

Para Almeida (2019), “racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios” (ALMEIDA, 2019, p. 26) e a depender do grupo racial a qual essas desvantagens e privilégios se estabeleça, continua o autor, elas serão mais ou menos acentuadas e percebidas.

O racismo também pode produzir efeitos psicológicos, subjetivos e discursivos na sociedade brasileira sobre os corpos de pessoas negras.

Na coleção Moderna Plus é possível ver a imagem da escultura do artista Flávio Cerqueira, chamada “Amnésia” presente no volume “Globalização, emancipação e cidadania (página 147). Nessa obra, um garoto negro esculpido em bronze joga tinta branca sobre si mesmo, incapaz, contudo, de cobri-lo por inteiro. Ao apresentar a obra desse artista, os/as autores/as da coleção querem chamar a atenção sobre a crítica ao racismo, que recusa o corpo negro e confere ao corpo branco um lugar privilegiado na sociedade. Esta obra faz também uma denúncia contra o embranquecimento social imposto aos negros, que leva muitos a não reconhecerem sua própria negritude, por isso, o título da escultura.

Toni Morrison (2019) ao retratar a mesma questão em sua obra literária “O olho mais azul” nos apresenta Pecola Breedlove, uma menina negra estadunidense da década de 1940, época de segregação racial e ausência de direitos civis estadunidenses, que ao estar submetida em um mundo branco, idealiza a brancura como modelo de vida, ao ponto de todas as noites antes de ir dormir rezar para um dia ter o olho azul como o olho de suas amigas brancas ou da boneca que ela tanto amava. Aqui é acionada a cor do olho como o símbolo da branquitude e da perfeição.

O livro é uma narrativa atribuída por Morrison com a intenção de dramatizar a opressão que o racismo internalizado provoca em pessoas mais vulneráveis e que mina o amor-próprio, a alegria, a confiança e a infância de tantas crianças como também de pessoas negras, em uma total sintonia com a obra “Amnésia”. Assertivo foi Clóvis Moura, ao afirmar que aqui no Brasil, quanto mais um indivíduo ou grupo

estiver próximo do tipo ideal étnico imposto pelo colonizador, ou seja, o branco, mais valorizado socialmente será (MOURA, 2020). Cada vez mais é preciso, como assevera hooks (2022), uma reestruturação cognitiva da mente, uma descolonização psicológica, de modo a criar, segundo a autora, “um contexto social saudável para o autodesenvolvimento e o crescimento das pessoas negras, sobretudo crianças” (hooks, 2022, p. 48) para que em suas mentes não seja introjetado o ideal de brancura.

Para Almeida (2019), o racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea, pois de certa forma a sociedade brasileira não poderia ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo. Segundo este autor, o racismo é sempre estrutural, pois “ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade” (ALMEIDA, 2019, p. 17) que, por sua vez, “alimentam o seu dinamismo atual” (MOURA, 2019, p. 29).

Estudos realizados por Almeida (2019) apontam para três concepções de racismo. Tais estudos “nos fornece uma maneira de pensar sobre os sistemas interligados que trabalham juntos para defender e manter culturas de dominação” (hooks, 2022, p. 24). O primeiro é o “**racismo individualista**” (ALMEIDA, 2019, p. 29), uma condição ética ou psicológica de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados. De acordo com este posicionamento, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupos. Para o enfrentamento do problema deveria ser estimulado mudanças no comportamento e a conscientização sobre os males do racismo. Entretanto uma ideia frágil para se combatê-lo.

A segunda concepção diz respeito ao “**racismo institucional**” (ALMEIDA, 2019, p. 34). Sob esta concepção, o racismo é avaliado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, mesmo que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça, uma vez que “sendo hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos” (ALMEIDA, 2019, p. 32) o poder se torna o elemento central da relação racial nestas instituições, sendo este normalizado por meio de regras, padrões de conduta e modos de racionalidade que tornam ‘normal’ e ‘natural’ o seu domínio, por meio do estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia

do grupo racial com maior prestígio, no caso o branco, conclui. Sobre isso, assevera este autor que “as pessoas brancas, de modo deliberado ou não, são beneficiárias das condições criadas por uma sociedade que se organiza baseando-se em normas e padrões prejudiciais à população negra” (ALMEIDA, 2019, p. 37).

Por fim, a concepção do “**racismo estrutural**” (ALMEIDA, 2019, p. 38), ou seja, se há instituições cujos padrões de funcionamento redundam em regras que privilegiam determinados grupos raciais, é porque o racismo é parte da ordem social, não criado, mas reproduzido. Onde não há espaço ou mecanismos institucionais para problematizar e desnaturalizar os conflitos raciais e tentar solucioná-los eles sempre serão vistos e encarados como realidades normais. Como regra as instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais, segundo este autor, o racismo, na forma de violência explícita ou de forma subliminar por meio de piadas, silenciamentos etc. Ainda segundo o autor, o uso do termo “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição irreparável e que políticas contra o racismo sejam desnecessárias e que indivíduos que cometam tais atos não sejam responsabilizados, ao contrário. Como aponta hooks (2022), “ao aceitar de modo passivo o racismo e acreditar que ele não pode ser alterado, inadvertidamente pactuamos com todas as pessoas brancas racistas não esclarecidas” (hooks, 2022, p. 36).

Como podemos observar até aqui, o racismo como um sistema de opressão construído (COLLINS, 2022) só consegue se perpetuar se for capaz de produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação racional para a desigualdade racial.

Segundo Almeida (2019), “o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (ALMEIDA, 2019, p. 52). São as práticas discursivas proferidas que vão dar a substância e definir os conceitos pertinentes para as construções ideológicas e os posicionamentos dos sujeitos na esfera social.

Sobre isso Collins (2022), assevera que

“um discurso é um conjunto de ideias e práticas que, quando tomadas em conjunto, organizam tanto a forma como a sociedade define certas verdades sobre si mesma ou a forma como ela reúne o poder social. Certamente, imagens e representações não determinam o comportamento, mas fornecem uma parte importante do contexto interpretativo para explicá-lo” COLLINS, 2022, p. 35 - 36).

Neste sentido, concordamos ainda com esta autora quando afirma que “os discursos são construções sociais que simultaneamente moldam e refletem as relações sociais reais” (COLLINS, 2022, p. 47).

A escola também, segundo Almeida (2019) se comportaria como um agente reforçador de todas essas percepções ao apresentar um mundo onde negros e negras não têm muitas contribuições epistemológicas importantes. São as construções ideológicas que ao longo do tempo vão reforçando no imaginário social as imagens que vão por sua vez vão reforçar a maneira como enxergamos e posicionamos as pessoas.

Sobre isso, Gonzales (2020) ao analisar o efeito da ideologia sobre a nossa percepção das pessoas, comenta que “no Brasil, o racismo - enquanto construção ideológica e um conjunto de práticas - passou por um processo de perpetuação e reforço após a abolição da escravatura, na medida em que beneficiou e beneficia determinados interesses” (GONZALES, 2020, p. 34), ou seja, manter cada grupo em seu lugar no sistema de exploração de classe. E, “na medida em que o racismo, enquanto discurso, se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito” (idem p. 43). Enquanto discurso de exclusão, o racismo tem sido perpetuado e reinterpretado de acordo com os interesses dos que dele se beneficiam (GONZALES, 2020).

No Brasil é muito comum ouvir da inexistência do racismo. Pois como negar o que não existe? Se somos uma democracia racial, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia, ou seja, elabora-se a falácia de que, se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente não fizeram de tudo o que estavam ao seu alcance para estar em pé de igualdade com os demais segmentos populacionais (GONZALES, 2020). Para esta autora, “o efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistente em nosso país graças ao processo de miscigenação” (GONZALES, 2020, p. 50).

Convém lembrar que o fato de uma pessoa negra estar na liderança, representada isoladamente nas escolas como professor/a, na universidade, enquanto todos os outros ao seu redor são brancos ou onde pessoas de sua raça estejam ocupando cargos subalternizados, não é indício de poder e muito menos que a população negra esteja no poder (ALMEIDA, 2019) e, portanto, representadas.

Clóvis Moura (2019, 2022), ao analisar a dívida deixada por meio do sistema escravista, aponta os inúmeros mecanismos de peneiramento e barragens que a sociedade estabeleceu para minar a equidade entre as raças. Assevera o autor que a sociedade brasileira contemporânea, mesmo após o fim oficial do regime escravista, permaneceu presa a padrões mentais e institucionais escravocratas, racistas, violentos e autoritários.

Ainda, segundo este autor, “o negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência em uma sociedade secularmente racista, onde foi desenvolvido técnicas para que ele permanecesse imobilizado” (MOURA, 2022, p. 215), enquadrados a partir de uma perspectiva imposta pelas classes dominantes que elegem determinadas marcas e constroem estigmas legitimadores das hierarquias sociais (OLIVEIRA, 2019, p. 07)⁶, reposicionando o racismo como mecanismo de sustentação de privilégios (idem) dos “resíduos de uma superestrutura escravista, e ao mesmo tempo, sua continuação, na dinâmica ideológica da sociedade competitiva que a sucedeu” (MOURA, 2019, p. 36). Segundo Moura, “o aparelho ideológico de dominação da sociedade escravista gerou um pensamento racista que perdura até hoje e de forma aperfeiçoada” (MOURA, 2019, p. 43). Este aparelho ideológico “foi um sistema classificatório que conseguiu, com a roupagem de democracia racial, o imobilismo social dessa grande massa não branca” (MOURA, 2020, p. 212).

A particularidade do racismo brasileiro, como afirma Moura (2020) é que aqui ele se apresenta como um sistema classificatório racial que é subordinado a uma escala de valores racistas, e muito diferente de outros países onde ele ocorreu, porque aqui não nos referimos a ele como um código elaborado e institucionalizado legalmente. No Brasil o racismo age de forma sutil, “não aparece à luz, é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente nos seus objetivos” (MOURA, 2020, p. 215).

Para Moura (2019), “o mito da democracia racial é uma ideologia arquitetada para esconder uma realidade social altamente conflitante e discriminatória no nível de relações interétnicas” (MOURA, 2019, p. 54). De acordo com Gonzales (2020), “o longo processo de marginalização do povo negro, imposto pelas práticas discriminatórias de uma sociedade marcada pelo autoritarismo” (GONZALES, 2020,

⁶ OLIVEIRA, Denis. Reposicionando conceitualmente o negro brasileiro no olhar de um intelectual negro. IN: MOURA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. Apresentação do Livro “Sociologia do negro brasileiro” de Clóvis Moura.

p. 191) conferiu aos negros a condição de setor mais oprimido e explorado da população brasileira.

O racismo, para ser combatido, precisa ser problematizado. Alusivo a esta questão temos o exemplo da escritora negra estadunidense Audre Lorde. Certa vez, estava Lorde no supermercado com a sua filha pequena de dois anos. Ao ser avistada por outra criança branca que estava acompanhada por sua mãe, esta criança exclama: Olha, mamãe, uma empregada bebê! Lorde conta que ao invés da mãe usar desse delicado acontecimento para advertir a filha, simplesmente não a repreende e pede apenas que se cale para não passarem vergonha. Esta atitude manifesta indícios de como a sociedade ainda normaliza estas situações (LORDE, 2019). Em contrapartida, Lorde nos ensina a transformar o silêncio em linguagem e ação, pois segundo ela, toda opressão precisa corromper ou deturpar as várias fontes de poder na cultura do oprimido, que podem, segundo ela, fornecer a energia necessária à mudança.

Um outro exemplo dessa problemática é contado por hooks (2022) no livro “Escrever além da raça: teoria e prática”, relatando o caso de adoção realizado por um casal de escritores brancos estadunidenses quando se tornaram uma família racialmente diversificada. Conta hooks (2022) que já sendo pais de dois meninos brancos, eles adotam uma menina indígena. Quando ela tinha apenas um ano, o irmão de cinco anos quis saber: “Mamãe, quando a Theresa crescer, ela vai matar a gente?” (hooks, 2022, p. 38). No livro, hooks conta que ao refletirem a origem dessa ideia, os pais olharam para as imagens culturais advindas da mídia, e embora tivessem trabalhado conscientemente para formar nos filhos uma mentalidade e comportamento antirracista, perceberam que seus filhos ainda eram socializados veladamente por formas de agir e pensar racistas apregoadas pela mídia.

Exemplo também emblemático da mesma situação é descrita por Fanon em seu livro “Pele negra, máscaras brancas” (UBU, 2020), quando surpreendido por uma criança que ao avistá-lo exclama: “Mamãe, olhe o preto! Estou com medo”. Diante desta abordagem, relata Fanon, “imediatamente descubro-me como negro”. Este episódio, como tantos outros, leva este escritor martinicano a estudar os efeitos do racismo sobre os corpos de pessoas racializadas. E, segundo Rodrigues (2022), “se os efeitos do racismo enfrentados por Fanon estavam relacionados a ser “feito” negro pelos olhos da criança, hoje, no cotidiano da violência brasileira, o que “faz” um negro é a arma do policial que extermina” (RODRIGUES, 2022, p. 38).

O combate ao racismo e de toda manifestação de discriminação baseada na cor da pele se dá sobretudo pela resistência de homens e mulheres negros e negras, não apenas, em não aceitar papéis, situações sociais, econômicas, políticas, ideológicas e características psicológicas baseadas na existência de uma hierarquia (GONZALES, 2020), como também descolonizar e disciplinar a mente para não cair em situações que geram sofrimento psíquico em quem é vítima do racismo, pois, “quando alguém aceita a vitimização, está renunciando ao controle e entregando a mente a um sistema de pensamento e prática que manterá vivo o sofrimento” (hooks, 2021, p. 283). Fácil não é, mas é importante praticar, “reconhecendo que nossa escolha é política e terá consequências” (hooks, 2021, 259).

Segundo Almeida (2019), preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, e que podem ou não resultar em práticas discriminatórias. Já a discriminação racial, por sua vez, é atribuição de tratamento diferenciado a pessoas de grupos racialmente identificados.

Conforme Guimarães (2007), o preconceito de cor/racial tem uma longa história entre nós, tendo sido constantemente negado por meio da falácia da democracia racial ideologicamente atribuída ao Brasil na década de 1930, sendo o país considerado como o “paraíso racial” (GONZALES, 2020, p.168). Gonzales (2020) tem razão ao afirmar que, “o efeito maior do mito é a crença de que o racismo inexistente em nosso país graças ao processo de miscigenação” (GONZALES, 2020, p. 50), tão apregoado por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala* (FREIRE, 1934).

Segundo Guimarães (2007), o preconceito racial envolve atitudes conscientes em que pessoas, por meio de ideologias de ódio e de intolerância, podem manifestar preconceitos ou ações discriminatórias por certos grupos.

As ações discriminatórias, segundo este autor, podem se manifestar da seguinte forma: a) linguagem insultuosa, ou seja, pessoas que têm preconceito falam dele com amigos que tem confiança; b) evitação: o preconceito racial leva o indivíduo a evitar membros do grupo indesejável; c) discriminação: o preconceituoso age de modo ativo em detrimento de seu desafeto, procurando impedir os membros de um determinado grupo de usufruírem certas benesses; d) ataque físico: sob certas condições de forte emoção o preconceito pode levar a atos de violência; e por fim, e) o extermínio: linchamentos, massacres, genocídio contra o grupo indesejável (ALLPORT, 1954, p. 14-15 *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 33).

Como observado, o preconceito racial envolve atitudes, crenças e comportamentos. Trata-se de um conjunto de julgamentos negativos sem fundamentos reais a respeito de um grupo social, desencadeando intolerâncias crescentes.

Estudos da UNESCO (1950 - 1970) capitaneados por Florestan Fernandes e Roger Bastide afirmaram que “o preconceito de cor, entre nós, seria um sintoma da incompletude da revolução burguesa e da sociedade de classes. Seria uma persistência do passado, enquanto “negros” e “mulatos” seriam apenas “metamorfoses do escravo” (GUIMARÃES, 2007, p. 54), estes estudiosos por sua vez, abstém-se de entender que, reconhecendo a existência do preconceito de cor entre nós, a ênfase não é dada ao preconceito enquanto mecanismo de reprodução e criação de desigualdades sociais.

De toda sorte, o que os estudiosos brasileiros afirmavam era não apenas a existência do preconceito racial no Brasil contemporâneo, mas a sua existência desde o período escravista. É por isso que, além de ser um mecanismo observável pela ação dos sujeitos, o preconceito racial passa também a ser deduzido da estrutura social que a produz. Sendo assim, “o racismo, como construção ideológica incorporada em e realizada através de um conjunto de práticas materiais de discriminação racial, é o determinante primário da posição dos não-brancos nas relações de produção e distribuição” (HASENBALG, 1979, p. 114). Não resta dúvida que a luta contra o preconceito racial e todo tipo de discriminação transforma-se, atualmente, em luta por ações afirmativas que garantam maior igualdade de oportunidades de vida para a população negra.

Estudos realizados por Nogueira (2006) apontam que aqui no Brasil verificou-se o preconceito de marca/cor entre os brasileiros, servindo como critério para tal classificação o fenótipo ou aparência racial. Por meio dessa classificação, explica Nogueira (2006), a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região, diferente dos Estados Unidos, onde o branqueamento pela miscigenação, por mais completo que seja, não implica incorporação do mestiço ao grupo branco. Este pode ter cabelos sedosos e loiros, nariz afilado etc. sem nenhuma característica fenotípica que se possa considerar como negro, entretanto, ele continuará sendo negro, por conta da sua origem, ou seja, “o negro é definido oficialmente como todo o

indivíduo que, na sua comunidade, é conhecido como tal, sem qualquer referência a traços físicos” (GUIMARÃES, 2006, p. 294).

De acordo com a classificação proposta por Nogueira (2006), temos o racismo de origem e o racismo de marca. Por ser de marca, no Brasil o preconceito racial se intensifica à medida que os traços negroides são mais observáveis (GUIMARÃES, 2006, p. 296). Quanto ao efeito sobre as relações interpessoais, afirma o autor, onde o preconceito é de marca, as relações pessoais, de amizade e admiração cruzam facilmente as fronteiras de cor ao ponto de um indivíduo, por exemplo, ter preconceito contra as pessoas de cor, em geral, e, ao mesmo tempo, ser amigo particular, cliente ou admirador de determinada pessoa de cor, sem ocasionar nenhum prejuízo a si próprio por parte de outras pessoas. Quanto ao grupo discriminado que sofre o preconceito racial, continua Guimarães (2006), o homem e a mulher de cor tomam consciência aguda da própria cor nos momentos de conflito, quando o adversário procura humilhá-lo, lembrando-lhe a aparência racial por meio de piadas jocosas ou assemelhando-o a animais.

A lei 10. 639/03 tem como objetivo promover, por meio da escola, a superação do racismo e da discriminação racial, bem como a valorização e a afirmação da história e das culturas negras no Brasil e o conhecimento de outras epistemologias, dando espaço para outras histórias, outras vozes [dissidentes], ou seja, uma literatura negra fundamental para a política de reconhecimento e de autodefinição da população negra em uma constante intersecção de conhecimentos.

Cabe ressaltar que esta lei é um longo processo de reivindicação do movimento negro brasileiro relativo à área da educação que afirma entre outros pontos,

“Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”.

(BRASIL, 2003)

A implementação da lei 10. 639/03 “aponta para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como com ações comprometidas com a educação para relações étnico-raciais positivas” (BRASIL, 2004, p. 09), além de cumprir o que já está estabelecido na Lei Orgânica da cidade do Recife, promulgada em 04 de abril de 1990, quando em seu Capítulo VIII, intitulado “Da Política e da Cultura”, Art. 138 que diz:

“O Município promoverá a pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas relativas à cultura afro-brasileira, indígena e outras vertentes, nas escolas públicas municipais”.

Como bem sinaliza as diretrizes, “tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004, p.10). Além do mais, estas políticas, também conhecidas como políticas de reparação, visam,

“que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações” (BRASIL, 2004, p.11).

Para Gomes e Jesus (2013), a implementação da lei nas escolas por meio do currículo, requer da escola e do currículo a superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar, como também, “a construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade do povo brasileiro que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos” (GOMES; JESUS, 2013, p.22).

É por isto que a escola é convidada a assumir, “a responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p.18), bem como “fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas” (idem). A implementação da lei “traz para o âmbito da escola, pela primeira vez, a importante discussão das

relações raciais no Brasil e o combate ao racismo, tantas vezes silenciado ou desqualificado pelas avaliações de que o Brasil é uma democracia racial” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 09).

O cotidiano escolar se constrói pelas relações de poder inerentes a ele. Entretanto, faz-se necessário que se reflita sobre elas, questionando-as e combatendo-as, para que estas relações sejam passíveis de transformação. Para isso, é imprescindível analisar sobre as possibilidades na construção de currículos que abordem as diferenças étnicas, culturais, de gênero, as sexualidades, entre outras, como realidades positivas no contexto escolar.

Por tudo isso, uma educação realmente comprometida com a não discriminação é chamada a promover a integração de professores/as, alunos/as e todo o corpo escolar, de forma que estes despertem em si valores e práticas que contestem as mais diversas manifestações dominantes de opressão no interior do espaço educativo e também para fora dele, contribuindo dessa forma para uma sociedade mais justa e mais equânime, para que a compreensão da constituição das diferenças questione hierarquias estabelecidas que ao longo do tempo tem classificado e oprimido indivíduos e grupos, desautorizando e silenciando suas vozes e histórias.

Sem saber da história, das culturas, das relações políticas, das formas de luta e resistência que afligem a diáspora africana e a realidade da população negra, não podemos falar em educação das relações étnico-raciais. Desta forma, cairemos no fosso da folclorização da superficialidade nas abordagens das culturas africanas (GOMES, 2010), afro-brasileiras, indígena, ciganas, dentre tantas outras culturas estigmatizadas.

Sem dúvida, a escola deve ser um espaço de enfrentamento contínuo do racismo e do preconceito, rompendo com ideologias que promovem a desigualdade entre as pessoas. Tais enfoques têm como pressupostos básicos o respeito à diversidade, buscando a superação de mecanismos que exclui e segrega o outro que possui identidades sociais diferenciadas.

A educação se manterá como um instrumento de reprodução e opressão enquanto não proporcionar aos/as estudantes a capacidade de reflexão e uma cultura de indignação, possibilitando a estes/estas perceberem a sua condição de oprimidos dentro de um sistema em que prevalece a vontade e os privilégios de uma classe

opressora e, cientes de sua situação, eles/elas/ possam adquirir força e coragem para lutar, e não serem conduzidos/as pela vontade dos opressores. (PONCIO, 2018).

Pois segundo Poncio (2018), “quanto menor o senso crítico maior a ingenuidade como os indivíduos tratam e discutem os problemas” (PONCIO, 2018, p. 35 - 36) brasileiros. Entretanto, o que vemos em muitos casos é o sistema de ensino reforçar nos/as estudantes posturas ingênuas, atitudes de passividade e conformismo frente a estes problemas.

Priorizada desde sempre pelo movimento negro como uma instituição capaz de dar mobilidade às pessoas negras, a escola sempre foi vista pela Frente Negra, como sendo capaz de reconduzir a população negra ao senso crítico e à emancipação. A representação dos negros em livros didáticos foi preocupação explícita a partir da constituição do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979, tendo como uma das principais reivindicações na época a mudança na educação escolar, de modo a excluir dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino escolares os estereótipos e os preconceitos contra os negros (Guimarães, 2002). Razão é que os editais de publicação dos livros didáticos se preocupam cada vez mais com regras e normas que tenham o cuidado em promover positivamente a imagem dos brasileiros, suas crenças e suas culturas. Neste sentido, as prescrições, nos editais do PNLD, deixaram de ter caráter genérico e negativo, e tornaram-se propositivas e específicas, caracterizando a eliminação da obra caso não sejam atendidos os critérios presentes nesses editais.

É por isso que o livro didático, muitas vezes o primeiro livro que um estudante tem contato, vem se tornando uma ferramenta importante de valorização da história, cultura e identidade da população negra e do combate aos preconceitos, tendo como objetivo atender ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais mais saudáveis entre os estudantes em suas vivências escolares e para fora da escola para a construção de uma cidadania mais equânime.

O parecer do Conselho Nacional de Educação nº 003/2004 é claro ao dispor sobre a edição de livros e materiais didáticos quando afirma que devem cumprir ao disposto no Art. 26A da LDB, que por sua vez, devem abordar em seus materiais a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrigindo distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC (MADEIRA, 2016).

Como afirma Siqueira (2022), que

“em função de suas especificidades, é preciso distinguir o fato de que o racismo se constitui em uma tecnologia das sociedades coloniais e se aprimorou nas sociedades capitalistas neoliberais. No entanto, no caso do Brasil, configurou-se um quadro específico, fazendo da “cor da pele” uma característica distintiva que marca a desigualdade racial e a exclusão social” (SIQUEIRA, 2022, p. 68).

Portanto, pensar o papel das relações raciais na educação em um país marcado por desigualdades estruturais, sobretudo em uma democracia que tem se mostrado frágil e vem sendo diuturnamente ameaçada por um discurso reacionário, é acreditar que este é um problema que delega responsabilidade de qualquer pessoa minimamente comprometida com as transformações que podem nos conduzir a um novo tempo, no qual o diálogo com todos é capaz de promover a construção de políticas públicas adequadas que venham promover o reconhecimento de outras epistemologias possíveis que são fundamentais para o reconhecimento da diferença e de combate ao racismo, além da superação de tantas outras formas de discriminação (PEREIRA, 2021). Melhor incentivo não existe, o que nos faz lançar um olhar mais apurado sobre o livro didático e como ele consolida essas preocupações. Tarefa para o próximo capítulo.

5 DESCRIÇÃO ANALÍTICA DAS CATEGORIAS RAÇA, RACISMO E PRECONCEITO RACIAL NA COLEÇÃO MODERNA PLUS DA EDITORA MODERNA

Em conformidade ao edital do PNLD 2021 e ao Guia Digital do Livro Didático⁷, as obras aprovadas por meio de um “direcionamento do foco, volta-se para o estudante, de modo a incorporar práticas mais dinâmicas e interativas, que considerem as especificidades e demandas dos jovens deste século” (BRASIL, 2021, p. 17). Segundo o Guia, do ponto de vista normativo, as obras didáticas seguem um conjunto de princípios éticos e marcos legais para a Educação determinados pelo Edital de convocação Nº 03/2019. Dentre eles destacamos: a) princípios éticos: as obras didáticas do Ensino Médio, precisam estar isentas de qualquer tipo de estereótipo ou preconceito quanto à condição socioeconômica, regional, étnico-racial, quanto à opção religiosa, de gênero, de orientação sexual, bem como quanto à idade, linguagem ou necessidades especiais; b) para serem aprovadas as obras precisam estar isentas de outras formas de discriminação, de violência ou de violação aos direitos humanos; c) devem representar a diversidade cultural social, histórica e econômica do país, promover positivamente a imagem da mulher, de afrodescendentes, quilombolas, povos indígenas e povos do campo, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, no intuito de valorizar seus saberes e sua cultura, para garantir-lhes visibilidade e protagonismo; d) devem também representar a diversidade histórica, econômica, política, demográfica e cultural do Brasil e as diferenças em relação à diversidade de outros povos, a fim de subsidiar a análise crítica, criativa e propositiva da realidade brasileira em comparação com a do resto do mundo (BRASIL, 2021, p. 18).

De acordo com o “Suplemento do Professor”, encarte disponibilizado pela Editora Moderna nos livros que foram enviados as escolas para análise e posterior escolha dos/das professores/as, os/as autores/as da coleção afirmam que por ser o

⁷ De acordo com o site do MEC, o Guia de livros didáticos é uma peça fundamental do PNLD e tem como principal função docentes da Educação Básica para que possam melhor realizar o processo de escolha das obras que serão utilizadas nas escolas do Brasil. O destinatário inicial do Guia é, portanto, o coletivo de docentes de cada unidade ou rede escolar, que deve dispor de todas as orientações, informações e reflexões possíveis, de modo a sentir-se fundamentado na apreciação e decisão sobre as obras que melhor possam contribuir para o desenvolvimento de suas atividades didáticas, em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola. Texto disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>. Acesso em: 16 de maio de 2023.

ensino médio a etapa final da educação básica, os estudantes devem neste estágio consolidar o aprendizado dos anos anteriores, e que a seguir, por meio dos temas abordados na coleção, eles possam desenvolver autonomia intelectual para refletir sobre a realidade complexa que os cerca, e que tenham condições de exercer a cidadania conscientemente e traçar um projeto de vida.

Passemos então, a partir de um recorte das temáticas oferecidas na coleção Moderna Plus, analisar como as categorias raça, racismo e preconceito racial estão relacionados aos seus eixos temáticos e como os autores/as constroem estes conceitos e os apresentam de forma didática aos estudantes.

Em toda a coleção, tanto no “Suplemento do professor” como no livro do aluno, foi possível encontrar um total de 12 ocorrências para a categoria *preconceito racial*, para *racismo* 220 ocorrências, quando a categoria a ser analisada foi *raça*, a coleção apresenta 112 possibilidades para apresentar o tema aos estudantes. “Desigualdade e Conflitos” é o volume da coleção onde encontramos o maior número de ocorrências destas categorias. Por sua vez, as categorias aqui analisadas não foram encontradas no volume “Natureza em transformação”, apenas a explicação do conceito racismo ambiental, desenvolvido no capítulo sexto no tópico “Campo x cidade” (página 145). Sendo o volume “Desigualdade e conflitos, a coleção com maior relevância na discussão das categorias, é por ele que vamos começar as nossas análises descritivas. Salientamos que o Suplemento para o Professor é um material de apoio riquíssimo e de forma estruturada e didática apresenta explicações e abordagens para os docentes de cada área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, materiais para auxiliá-los na elaboração das aulas e expor o pensamento sobre os temas abordados na coleção. As análises descritivas aqui presentes partem destas duas fontes, o Suplemento para o Professor e o livro do aluno da coleção Moderna Plus da editora Moderna.

No primeiro capítulo deste volume os/as autores/as da coleção apresentam aos estudantes os processos de colonização dos continentes africano e asiático, no século XIX, que se realizaram por meio de muita violência, tanto física como simbólica, demonstrando que o racismo foi expresso nesse período por meio do darwinismo social, uma tentativa dos europeus de justificarem sua interferência nesses continentes. Após terem estudado o darwinismo social, teoria racista que estimulou e

justificou a expansão colonial, os estudantes no boxe “Trocando ideias” (página 11), poderão avaliar a permanência de preceitos racistas dessas teorias pseudocientíficas em nossa sociedade.

Figura 05

Trocando ideias

As teorias pseudocientíficas do século XIX foram pautadas em preceitos racistas.

- Em sua opinião, essas ideias ainda estão, de alguma forma, presentes na nossa sociedade? Explique.

Fonte: Livro do aluno Coleção Moderna Plus – Volume Conflitos e Desigualdades

Além disso, o capítulo apresenta de que forma os nacionalismos exacerbados e as questões econômicas podem levar a conflitos sangrentos, como a Primeira Guerra Mundial, e a revoluções, como a russa, que transformaram a história do século XX e engendraram conflitos posteriores, que vitimaram milhares de pessoas nesse século. Além destas questões, na seção “Atividades” (página 32), os/as autores/as propõem aos alunos a leitura do texto de Chinua Achebe, que fortalecerá a compreensão da lógica racista vigente no neocolonialismo, e conversar com os colegas sobre as formas atuais de domínio de um grupo ou indivíduo sobre outros.

Figura 06

1. Leia o texto para responder às questões.

“A meu ver, é um grave crime qualquer pessoa se impor a outra, apropriar-se de sua terra e de sua história, e ainda agravar esse crime com a alegação de que a vítima é uma espécie de tutelado ou menor de idade que necessita de proteção. É uma mentira total e deliberada. Parece que até o agressor sabe disso, e é por essa razão que ele às vezes procura camuflar seu banditismo com essa hipocrisia tão descarada.

No fim do século XIX, o rei Leopoldo da Bélgica, cujas atividades no Congo mostram bem o porquê da triste fama do colonialismo, ainda foi capaz de pronunciar estas palavras com a cara mais séria do mundo:

“Aprez-me pensar que nossos enviados, quase todos voluntários vindos das fileiras do exército belga, têm sempre em mente a forte noção da carreira que escolheram e são animados pelo mais puro sentimento de patriotismo; sem poupar seu próprio sangue, pouparão ainda mais o sangue dos nativos, que neles verão os protetores todo-poderosos de suas vidas e de seus bens, professores benevolentes de quem eles tanto necessitam.”

ACHEBE, C. *A educação de uma criança sob o protetorado britânico*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 17. (Grifo nosso)

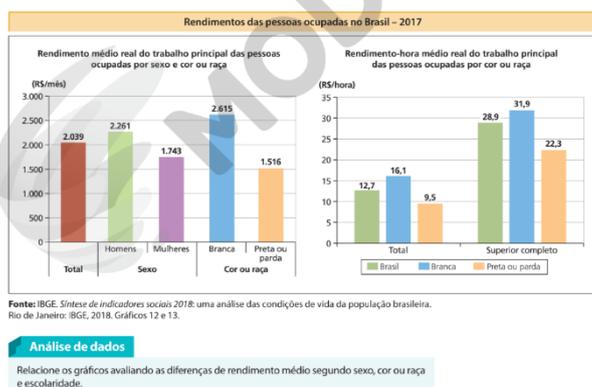
- Identifique as críticas de Chinua Achebe ao neocolonialismo. Você concorda com ele? Justifique.
- Relacione a frase grifada no texto com o discurso do rei Leopoldo, da Bélgica.
- Como um indivíduo, ou um grupo, exerce o domínio sobre outro(s) nos dias atuais? Converse com os colegas sobre o tema.

Fonte: Livro do aluno Coleção Moderna Plus – Volume Conflitos página 32

Uma das competências acionadas neste capítulo é a competência de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas de nº 05 (identificar e combater as diversas formas de injustiças, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os direitos humanos), desenvolvida na medida em que ele apresenta uma análise de situações da vida cotidiana, de valores e condutas, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação. Dessa forma, a referida competência volta-se à reflexão que precede o exercício ético na abordagem da vida cotidiana para que os estudantes desnaturalizem condutas, relativizem costumes e notem a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando ambiguidades e contradições de políticas públicas tanto no âmbito nacional quanto internacional, afirma os/as autores/as da coleção.

No terceiro capítulo “A Organização das Nações Unidas e os indicadores sociais” fazendo uso de um gráfico (página 67) os/as autores/as apresentam aos estudantes como a pobreza, identificada como a insuficiência de renda dos indivíduos, ou determinada pela falta de condições básicas como (saúde, habitação, educação etc.) atinge principalmente as populações pretas e pardas. Estes também são afetados pelas privações ambientais ou racismo ambiental que englobam a falta de saneamento e de água potável e pelos menores rendimentos econômicos quando interseccionados a raça, gênero e cor. Estes são considerados, os excluídos sociais, que no Brasil está relacionado a pobreza.

Figura 07



Fonte: Livro do aluno Coleção Moderna Plus – Volume Conflitos e Desigualdades

Já o quarto capítulo trata dos conflitos que ocasionam embates armados entre nações e grupos sociais na contemporaneidade, identificando suas origens, suas motivações – políticas, econômicas, culturais e raciais – e os agentes envolvidos. Além disso, são identificadas e problematizadas formas de violência e violação dos direitos humanos nos diferentes contextos estudados.

No sexto capítulo “Desigualdade racial, racismo e políticas afirmativas na cidade contemporânea (página 122), os/as autores/as vão colocar em discussão as desigualdades raciais e seu impacto nos problemas sociais observados nas grandes cidades. O capítulo tem como foco as relações raciais no Brasil, procurando resgatar as raízes históricas do racismo e explicar como ele é causa direta das desigualdades sociais identificadas na atualidade. O capítulo auxilia os estudantes a compreender a importância da luta antirracista para a redução das desigualdades. O capítulo apresenta ainda a cidade contemporânea como lugar onde essas relações se cristalizam e onde os processos de superação das desigualdades ganham força.

A partir das propostas apresentadas nos tópicos “colonização e racismo” (página 123), “ideologia racial e racismo no Brasil” e a “teoria da democracia racial no Brasil possibilitada pelo fenômeno da mestiçagem” (página 124), “o mito da democracia racial” (página 125) e “racismo no Brasil de hoje” (página 126), os/as autores/as da coleção convidam os estudantes a partir de conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social, buscar explicações sobre as desigualdades raciais, o racismo e o preconceito, por sua vez, estes temas são estudados a partir da contribuição de Gilberto Freyre sociólogo pernambucano, Florestan Fernandes sociólogo paulista, de Kabengele Munanga, antropólogo congolês radicado no Brasil, pelo sociólogo brasileiro Oracy Nogueira e pela professora e pesquisadora em educação Vera Maria Candau.

É possível observar que a proposta dos/as autores/as ao apresentar estas temáticas aos estudantes tem como princípio, desenvolver neles o senso crítico e incentivar atitudes de empatia, promoção e respeito aos direitos humanos, valorização da vida humana, diálogo para a resolução de conflitos e solidariedade a pessoas e grupos sociais que sofram qualquer tipo de opressão e violência.

Neste volume, o componente curricular de História é discutido a partir do expansionismo colonialista europeu sobre a África e a Ásia no século XIX a fim de expor sua violência e a forma como promoveu desigualdades nesses continentes. No âmbito da geografia, os conflitos regionais na ordem global são analisados

relacionando os assuntos estudados com situações de violação ou promoção dos direitos humanos. Sob a perspectiva da filosofia, o conteúdo irá conceituar e discutir a noção de violência, contrapondo-a à conceituação e à contextualização histórica dos direitos humanos. A sociologia entra em cena para apresentar aos estudantes diferentes perspectivas sobre a questão da ordem e do conflito nas cidades, com destaque pela luta por igualdade e acesso aos direitos humanos, denunciando formas de violações desses direitos, como a segregação, sobretudo a racial, o preconceito e a discriminação. Preconceito, discriminação e segregação podem ser entendidos como a cristalização da dominação racial exercida sobre determinadas populações. Refletir sociologicamente a respeito desses conceitos significa discutir de modo crítico a formação histórica, social, econômica e política do Brasil, bem como sua identidade nacional, asseveram os/as autores/as na página 126 no livro do aluno.

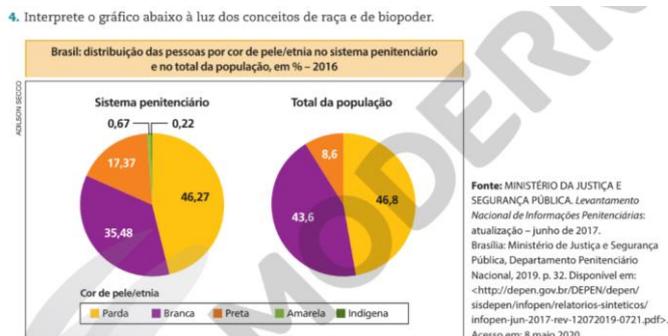
No volume cujo título é “Globalização, emancipação e cidadania” em seu capítulo sexto “O sujeito em transformação” (página 130) capítulo totalmente dedicado ao componente curricular filosofia, a competência geral da educação básica nº 1⁸ é acionada para que os estudantes possam em um mundo globalizado desenvolver atitudes de empatia pelos negros e pelas mulheres, buscando uma convivência justa e sadia com esses grupos.

Ao viabilizar um debate sobre o preconceito em geral e sobre os preconceitos específicos contra refugiados, mulheres e negros, como nos tópicos “Desconstrução na ética e na política” (página 144) e “A necropolítica” conceito elaborado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (página 148), ou na questão 4 da seção “Atividades” (página 152), valorizando os direitos humanos e com acolhimento da diversidade de identidades, os/as autores/as da coleção buscam desenvolver a partir destas temáticas a competência geral da Educação Básica 9, a saber: exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade,

⁸ A competência nº 1 tem como objetivo: valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária)

habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Figura 08



Fonte: Moderna Plus – Livro do aluno

Ao trazer citações de diferentes filósofos e historiadores da filosofia os/as autores/as auxiliam os estudantes a compreenderem que por suas ideias e teorias os diferentes grupos humanos através de seus diversos processos culturais e sociais se inserem no mundo globalizado. O conceito de necropolítica (página 148) ajuda a identificar formas de violência e seu uso político, social e cultural na contemporaneidade.

No tópico “Movimento Negro: luta contra o racismo” (página 126) do capítulo 05 deste volume, a teorização ali presente tem o objetivo de inculcar nos estudantes atitudes que possam mudar valores que reproduzem preconceitos e práticas discriminatórias e opressivas que ainda são encontradas em uma sociedade contraditória e desigual. A chave dessa mudança está na atuação dos movimentos negros preocupados em garantir a consolidação de direitos a grupos minoritários.

Com foco na interdisciplinaridade este volume apresenta pelo componente curricular História as consequências da disseminação de valores eurocêntricos com o estabelecimento de padrões hegemônicos. No campo da geografia são apresentadas as razões que fazem com que os grupos empresariais estabeleçam um monopólio sobre a criação e a divulgação de produtos culturais. Pela sociologia, serão descritos e analisados os aspectos da globalização e as suas consequências na sociedade. desleal. Por fim, em filosofia, o processo de globalização será estudado principalmente pela perspectiva das transformações que produz no indivíduo, em sua relação consigo mesmo e com a comunidade de que faz parte, criticando procedimentos que estimulam o individualismo, as práticas racistas e o narcisismo.

Em “Trabalho, ciência e tecnologia” próximo volume da coleção a ser analisado, tem como objetivo conduzir os estudantes a uma compreensão a respeito das mudanças históricas do trabalho e sua configuração na atualidade ajudando-os a reconhecer situações de exploração e de falta de condições adequadas a que muitos trabalhadores estão sujeitos no desempenho de suas funções, além de contribuir para que os estudantes façam escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida.

O segundo capítulo “Mundo do trabalho e desigualdade social” (página 34), as teorias elaboradas pelos sociólogos Marx (o trabalho e a exploração do ser humano – página 36), Weber e sua ética do trabalho (página 37) e Durkheim a partir da sua compreensão do trabalho como gerador de solidariedade (página 37) bem como os conceitos de classe desenvolvidos por eles, serão as base para o entendimento sobre as desigualdades raciais no Brasil (página 48), proposta de estudos que os/as autores da coleção oferecem aos estudantes neste capítulo. Neste tópico, os/as autores/as são enfáticos/as quando falam da condição do negro/a nos pós abolição e afirmam que o fim da escravidão não significou para os negros sua inserção em condições de igualdade na sociedade brasileira. Com a contribuição do sociólogo Otávio Ianni, os estudantes chegam a conclusão que neste período, a transformação do negro de escravo para a mão de obra livre o subalternizou, por meio de um vasto processo de privação material e de dominação ideológica empreendido desde então pelas elites da época, resultando no tratamento desigual dispensado aos negros na sociedade brasileira, sem contar nos casos de discriminação e violência racial ou a partir do perfilamento racial, ou seja, a investida policial a partir do critério cor.

A partir de uma perspectiva histórica sobre o trabalho, com foco no Brasil, o quinto capítulo “O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica” (página 102) trata do processo de ocupação do território que se tornaria o Brasil, na América no século XVI, e das relações econômicas de Portugal com outras potências europeias no contexto da formação do sistema colonial da Era Moderna. Os conteúdos presentes neste capítulo se relacionam com a temática proposta do volume na medida em que são apresentadas as relações de trabalho – especialmente no que se refere à escravidão de indígenas e africanos” (página 105), as técnicas de mineração trazidas pelos africanos escravizados da África (página 110), e as teorias pseudocientíficas do início do século XIX (página 119), que justificavam o racismo e defendiam o embranquecimento da sociedade pós-abolição.

Estudar estes temas proporcionam uma compreensão sobre como as relações de trabalho escravizado ou livre no período colonial foram definidoras das relações sociais presentes até hoje, especialmente no que se refere ao racismo. Ainda, o estudo destes temas propicia ao estudante a oportunidade de compreender as bases do estabelecimento do racismo estrutural na sociedade brasileira, de que fazem parte as ideias raciais do início do século XIX mencionadas no capítulo, e também avaliar de que forma isso repercute nas relações sociais atualmente.

A partir do componente curricular filosofia, são problematizadas a autonomia do ser humano e a recusa das formas de trabalho que resultam em sua opressão. Pela sociologia, o livro desta coleção vai propiciar o debate sobre a desigualdade social nas sociedades capitalistas. Em história, vão ser trabalhadas diversas categorias relacionadas ao mundo do trabalho: escravidão, servidão e trabalho assalariado, com ênfase para os reflexos do escravismo sobre a constituição da sociedade brasileira. Pelo viés da geografia, o estudo dos capítulos que se dedicam ao estudo deste componente curricular vai permitir que os estudantes discutam, em conjunto, as formas de trabalho próprias do desenvolvimento urbano, industrial e agropecuário, assim como os processos de desemprego estrutural, terceirização e precarização do trabalho no Brasil.

No volume “Poder e política” os estudantes vão navegar no mundo da internet. As discussões propostas neste livro vão permitir que eles compreendam como a expansão deste veículo contribuiu para transformações significativas nas diversas dimensões da vida social. A participação política não ficou de fora, pois nos últimos tempos vimos como a internet foi um espaço de fomento para as mais variadas produções de mensagens, memes e fake news. Estudar as relações de poder é essencial para a compreensão da estrutura social, que reverbera nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos. No “Suplemento para o professor, na página L, os/as autores/as da coleção são enfáticos ao afirmarem da contribuição da escola relegando a ela o grande papel na predisposição das pessoas a tolerarem ideias e posições políticas muitas vezes divergentes. Por isso, segundo eles cabe à escola, promover debates sobre a temática política.

A filosofia está presente na coleção começando com os filósofos da antiguidade e da modernidade conceituando o que é política. No âmbito da sociologia, são investigados os conceitos de poder, política, Estado e participação política, visando incentivar a reflexão sobre as relações de poder na sociedade atual. Na

perspectiva da história, discutindo-se os eventos da Revolução Francesa e do Império Napoleônico, são apresentados os conceitos de nação e de Estado. As revoluções liberais na Europa e as teorias políticas do século XIX, como o socialismo e o anarquismo, também são abordadas. As lutas feministas entram no contexto permitindo ao estudante utilizar conhecimentos historicamente construídos para entender questões da atualidade. Por fim, na geografia trabalha-se a relação entre espaço e poder.

No segundo capítulo deste volume intitulado “Poder, política e democracia” na seção “As relações de poder na sociedade contemporânea” (página 44), a categoria raça vai aparecer uma única vez, estando relacionada aos propósitos que justificam a existência do Estado, e no Brasil, a existência desta instância tem como princípio, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

“Sociedade, política e cultura” será o próximo volume a ser analisado. Com o tema cultura, os estudantes a partir deste debate poderão compreender os meios para valorizar a diversidade e repudiar a xenofobia e todas as formas de etnocentrismo, tarefa para o primeiro capítulo deste volume, com o título “Cultura: uma trajetória humana” (página 10). O segundo capítulo “Indivíduo, sociedade e cultura” (página 34) vai abordar o processo de socialização e sua relação com o conceito de cultura, tratado tanto em uma perspectiva antropológica, com ênfase no debate sobre etnocentrismo e relativismo cultural, como em sua conexão com os processos de difusão de ideologias e disputas de hegemonia.

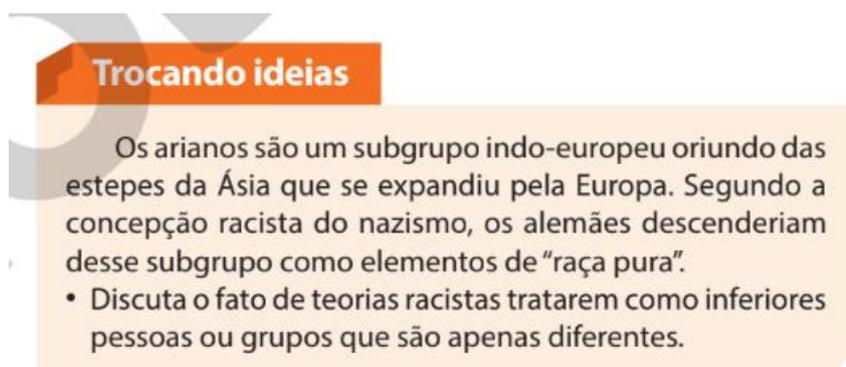
O Suplemento para o professor apresenta para os professores o livro “Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira” e “O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil” da antropóloga e historiadora Lilia Schwarcz onde os/as professores/as possam encontrar subsídios para o desenvolvimento das suas aulas sobre o tema trabalhado neste volume.

Com a filosofia, o conceito de cultura será problematizado por meio de expressões como a linguagem, a educação, a diversidade, a crença e a morte. Da perspectiva da sociologia, serão apresentadas as relações entre indivíduo e sociedade, com foco no processo de socialização e de controle social. A geografia se debruçará sobre os grandes movimentos migratórios e sobre a dinâmica das sociedades multiculturais, destacando, no caso brasileiro, a diversidade cultural promovida pelo encontro das populações indígenas, africanas, europeias e asiáticas.

Sob a perspectiva da história, serão abordados os processos de formação do Estado e da nação no Brasil e as tentativas de criação de uma “cultura nacional”.

Na seção “Trocando ideias” (página 20), do primeiro capítulo é apresentado um questionamento para refletir sobre de que modo teorias racistas causam exclusão em contextos diversos, até mesmo na realidade do próprio país ou comunidade em que vivem.

Figura 09



Fonte: Coleção Moderna Plus – Livro do aluno

A orientação oferecida pelos/as autores/as da coleção no “Suplemento para o professor” (página LIV) é fazer com que os estudantes percebam que as manifestações racistas nas redes sociais e o preconceito expresso contra refugiados ou pessoas naturais de outros estados ou regiões do país são exemplos atuais de como indivíduos que se consideram de alguma forma superiores recorrem ao rebaixamento moral do outro para marginalizá-lo e afastá-lo do convívio com o grupo.

Em “Indivíduo, sociedade e cultura” capítulo segundo (página 34), no tópico “A perspectiva das teorias feministas” (página 39), traz a contribuição da socióloga paulista Heleieth Saffioti e da historiadora mineira Lélia Gonzales ao analisar neste tópico os problemas relacionados às desigualdades e à violência de gênero, evidenciando a importância de considerar, em conjunto, as diferentes contradições da sociedade brasileira no que diz respeito às identidades de gênero, raça/etnia e classe social.

O último volume da coleção a ser analisado é “Natureza em transformação”. Nele não foi encontrado em nenhum dos capítulos e temas trabalhados referência às categorias pesquisadas neste trabalho, a não ser uma única menção ao racismo

ambiental, presente no capítulo sexto “Sociedade e meio ambiente” (página 134), no tópico “campo x cidade” (página 145). Nele os/as autores/as da coleção vão utilizar das construções teóricas do sociólogo estadunidense Robert Bullard idealizador do movimento por justiça ambiental para trabalhar o conceito de racismo ambiental. O movimento por justiça ambiental é fruto de uma bem-sucedida tentativa de juntar os movimentos ambientalistas e os movimentos por direitos civis nos Estados Unidos. Ele surgiu objetivando discutir o fenômeno de imposição desproporcional dos riscos ambientais às populações mais vulneráveis e com menor influência política, social e financeira para reivindicar seus direitos. O movimento começou em Houston, estado do Texas nos Estados Unidos quando um grupo de moradores majoritariamente negros, de um bairro desta cidade entraram com uma ação coletiva para bloquear a construção de um aterro de gestão de resíduos. Robert Bullard se debruçou em estudos que analisavam o impacto de problemas ambientais nas comunidades mais vulneráveis⁹. Portanto, o racismo ambiental acontece quando a população negra, já sofrendo pela pobreza e pela miséria, também sofre mais impactos ambientais do que populações brancas.

Segundo as orientações para o professor, presentes nesse volume, a proposta temática é fazer com que os/as estudantes tendo contato com as discussões ambientais da contemporaneidade tenham acesso a informações de qualidade sobre este assunto. Apoiados em dados seguros e cientificamente comprovados, eles poderão se engajar na questão, propor soluções e adotar condutas cotidianas que contribuam para o restabelecimento de uma relação sustentável entre nós e a natureza.

Neste volume a interdisciplinaridade está presente quando em história será destacada a intervenção predatória do ser humano na natureza. Em filosofia os/as estudantes vão ter contato com as discussões éticas sobre as consequências nocivas deste modelo exploratório. No âmbito da geografia serão estudadas algumas das consequências sistêmicas da intervenção social no meio ambiente. A sociologia vai analisar as questões ambientais da atualidade sob a ótica da cidadania e como por meio de ações éticas podemos intervir para solucionar os problemas ambientais.

A análise realizada nos permite dizer que o tema das relações raciais, mais especificamente os conceitos de raça, racismo e preconceito racial, quando tratado

⁹ Para conhecer mais sobre racismo ambiental o leitor poderá visitar o site: <http://www.justicaambiental.com.br/Historia>. Acesso em: 12 de março de 2023.

nos volumes da coleção, é sempre apresentado de maneira crítica, o que significa dizer que nenhum dos livros analisados reproduz preconceitos e estereótipos. Isso pode ser explicado pelo processo de seleção dos livros pelo edital do PNLD 2021, cujos critérios incluem a avaliação de aspectos técnicos, pedagógicos, da análise do texto e das imagens, além da adequação legal. É relevante dizer que o tema das relações raciais está presente em todos os volumes analisados, em maior ou menor grau, sem acarretar prejuízo na discussão da temática. Para abordar a temática, os/as autores/as da coleção Moderna Plus, trabalharam com uma pluralidade de autores/as contemporâneos, principalmente negros/as, sem deixar de visitar os autores/as clássicos, fato que pode ser explicado a partir da participação ativa de escritores/as negros e negras escrevendo sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa realizada em diversas fontes, como artigos, capítulos de livros e revistas evidenciaram que a Reforma do Ensino Médio de caráter neoliberal reestruturou profundamente a educação básica implicando em profundas mudanças curriculares e estruturais das políticas públicas educacionais.

As análises aqui empreendidas sobre a Reforma do Ensino Médio, um modelo de reforma excludente e elitizante, nos permitiram compreender como tal política mudou consideravelmente a forma como o ensino médio, em questão, ao passar por tais mudanças, sugeriu um novo sentido para esta etapa do ensino básico. Tal foi a mudança, que os reformadores, tão logo passaram a chamar a Reforma de “Novo Ensino Médio”.

O caminho percorrido neste trabalho foi compreender os sentidos dessas mudanças; as consequências para o trabalho docente; para a formação das novas gerações de estudantes e as implicações para o trato do ensino e da aprendizagem, por meio da relação professor/a e aluno/a e a aquisição do conhecimento destes por meio do livro didático, profundamente modificado por esta reforma, alterando esta relação.

Entre os muitos motivos para uma reforma estava o argumento de que as disciplinas tradicionais, em torno das quais a escolarização se organizava pareciam insuficientes para atender às demandas contemporâneas.

As disciplinas segundo os reformadores não dialogavam com os anseios dos jovens, se tornando distantes de seu projeto de vida e por isso, questionadas. Foi assim que os reformadores propuseram para os estudantes do ensino médio temas atuais distribuídos em itinerário formativos simétricos com as 4 áreas em que se organiza a BNCC, com o acréscimo de um quinto itinerário, ligado à formação técnica e profissional “escolhidos” pelos escolares mediante as possibilidades de oferta pelo estabelecimento de ensino e não por um leque diversificado de possibilidades, além de uma formação geral básica comum a todos.

Uma cilada, pois se a oferta é a partir da possibilidade de cada instituição escolar, não existe escolha, o que de fato existe é o que se tem mesmo, ou seja, longe de ser escolha o aluno tem que se contentar com aquilo que a escola de forma limitada pode oferecer. Diferentemente da realidade de escolas privadas, por disporem de recursos financeiros, elas podem ofertar um cabedal completamente diferenciado de

itinerários formativos, com salas equipadas e bem fornecidas de material para seus itinerários, em detrimento da escola pública com seus poucos recursos.

Mais uma vez a realidade da dualidade da escola toma impulso com a Reforma do Ensino Médio que vem imputando a opção explícita dos vínculos entre esta e o sistema de avaliação (PISA) centralizada no desempenho dos estudantes como política pública educacional, onde os que têm mais vantagens acabam se beneficiando.

Salientamos que a ausência de condições efetivas para sua implantação pode trazer problemas para muitas redes de ensino bem como para os estudantes do ensino público que não terão oportunidades iguais na escolha destes itinerários comparados aos estudantes de escolas privadas, ferindo por sua vez, o direito igual às aprendizagens que todos os estudantes devem possuir e que estão asseguradas na LDB.

Por sua vez, a lógica mercadológica e economicista que avança sobre o cenário educacional vem se apropriando do sentido do conceito de qualidade em educação, impondo uma perspectiva gerencial movida sob os argumentos dos empresários educacionais. Tendo em vista o acelerado crescimento da lógica gerencial sobre a educação presente na Reforma do Ensino Médio e na configuração da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, receia-se que o PNLD seja apropriado, para além dos oligopólios já estabelecidos pelas grandes editoras, como espaço de reprodução do capital neoliberal pelos sistemas estruturados de ensino e suas “soluções educacionais”. Uma ressalva é a coleção que aqui analisamos, pois, seus autores/as, como pudemos observar ainda não foram cooptados pelo aparato neoliberal no desenvolvimento estrutural da coleção analisada.

Um outro argumento foi o de que o currículo do ensino médio era muito fragmentado e hierarquizado. O currículo precisava superar a cultura do ensino por memorização de conceitos para um outro caráter curricular que compreendesse os anseios e as necessidades dos estudantes, onde a dualidade da preparação para o vestibular e para o trabalho não trazia respostas.

Porém, o que temos hoje é uma reforma que, ao invés de integrar, desintegra ainda mais o processo formativo, como é o caso dos itinerários formativos e busca destruir o que vinha sendo construído.

Além disso, a exclusão de disciplinas importantes da grade curricular a exemplo da sociologia, e a sua pulverização em itinerários formativos ou disciplinas

eletivas quando ofertadas pela instituição escolar, promove uma desvalorização do trabalho docente especializado e impossibilita a construção de um pensamento crítico e reflexivo dos alunos. Além do mais, a falta de um profissional qualificado para auxiliar na construção do conhecimento pode comprometer o aprendizado.

Diferente dos anos anteriores onde cada disciplina tinha o seu respectivo livro, com o edital do PNLD 2021, os livros passam a ser confeccionados por áreas de conhecimento para atender as normas do próprio edital adequado às novas orientações políticas e alicerçadas pelas competências e habilidades contidas na BNCC e por um ensino didático interdisciplinar.

O livro didático que antes tinha um caráter de ensino livresco, conteudista e academicista, “com muita coisa escrita”, passa por alterações substantivas, tornando-se mais atual às expectativas dos estudantes com temas contemporâneos, capaz de permitir uma compreensão densa de um mundo cada vez mais complexo, o que é de grande valia, mas correndo um grande risco de se tornar muito simplório na forma de trabalhar seus temas, com abordagens muito enxutas, o que de fato aconteceu.

Embora não seja totalmente favorável a nova configuração do livro didático do ensino médio, onde os componentes curriculares de sociologia, filosofia, história e geografia estão aglutinados em uma coleção por área de conhecimento, posso afirmar que os conteúdos trabalhados em cada livro a partir dos capítulos e temas propostos em cada volume, embora leves, não conteudistas demais, são precisos em suas análises. Afinal de contas, o ensino médio tem como papel fomentar em seus estudantes a análise crítica da realidade para que como sujeitos reflexivos possam atuar na sociedade e não formar sociólogos, filósofos, historiadores e geógrafos, função da universidade.

A análise da Coleção Moderna Plus nos mostrou que o novo formato interdisciplinar do PNLD confere importância às três áreas de conhecimento, mas em determinados temas, confere importância a uma área em específico em detrimento das demais para trabalhar a temática. Evidencia-se uma particularização em sociologia em detrimento das demais áreas em toda a coleção.

Um outro ponto importante para salientar é a contribuição que os autores da coleção Moderna Plus ofereceram ao tema das relações raciais e da contribuição epistemológica e cultural da população negra para a historiografia brasileira. Na coleção Moderna Plus a identidade negra é valorizada e os autores da coleção tiveram a preocupação de apresentar aos estudantes a contribuição epistemológica de

diversos intelectuais negros/as contemporâneos para a compreensão do pensamento histórico, geográfico, político, filosófico e social brasileiro. Razão é que os editais de publicação dos livros didáticos se preocupam cada vez mais com regras e normas que tenham o cuidado em promover positivamente a imagem dos brasileiros, suas crenças e suas culturas. Neste sentido, as prescrições, nos editais do PNLD, deixaram de ter caráter genérico e negativo, e tornaram-se propositivas e específicas, caracterizando a eliminação da obra caso não sejam atendidos os critérios presentes nesses editais. O edital do PNLD 2021 não foi contrário a essa regra.

No que se refere ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, o livro didático como temos observado ao longo de todo o trabalho vem se constituindo em uma importante ferramenta na implementação de duas políticas conectadas, a saber: 1) a lei 13. 415/17 por meio do viés da interdisciplinaridade das disciplinas e em sua nova configuração não mais por meio de livros por disciplinas, mas agora em sua forma condensada sendo constituído por áreas de conhecimento e 2) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde por ela os conhecimentos são consolidados por meio de habilidades e competências específicas a serem atendidas na conclusão de cada conteúdo.

Estas duas políticas presentes no livro didático vêm atendendo indiscutivelmente seus anseios, sendo o livro a materialização destes documentos. Observando isto, O PNLD torna-se um programa importante e com duplo viés. O primeiro, de assegurar a injeção de recursos em um mercado editorial concentrado e competitivo que depende dessa relação com o Estado. E segundo, de forma didática, materializar a BNCC e a lei 13. 415/17 como dito anteriormente.

Por sua vez, ao longo do tempo o livro didático foi se transformando em uma importante mercadoria das empresas editoriais atreladas a ideologia do lucro que se aliaram ao Estado na divulgação dessa produção cultural. Ainda assim, vale ressaltar que o PNLD, se constitui como uma política educacional que auxilia na qualidade dos materiais didáticos. É nesse sentido que as editoras devem atender aos critérios estabelecidos pelo programa, para que esse importante recurso possa contribuir no processo de ensino aprendizagem em sala de aula.

Uma mercadoria tão lucrativa e promissora como o livro didático torna-se um produto, regido pelos valores de mercado, interesses de grandes grupos financeiros e políticos, garantindo, desse modo, uma boa vendagem.

Lutas e protestos contra a atual reforma do ensino médio, assinadas por vários organismos da sociedade civil organizada, bem como por entidades do campo educacional, por meio de uma carta aberta pedem a revogação das arbitrariedades da Reforma do Ensino Médio. Considerada de cunho autoritário a medida provisória 746/2016, posteriormente transformada na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Reforma do Ensino Médio, tem se mostrado como analisamos ao longo das páginas deste trabalho, em um projeto de educação avesso ao combate das desigualdades educacionais, o que é pior, elas vão se agravar caso a Reforma não seja revogada.

O 'Novo Ensino Médio' não é novo quando suas políticas reformistas neoliberais atendem às necessidades de setores da sociedade ao deixar a encargo destes a gerência educacional, implementando suas ideologias. Haja visto, a educação subordinada ao sistema político neoliberal é um tipo de educação submetida ao mercado e aos seus princípios. E por isso, continua reproduzindo em seu interior as diferenças e desigualdades da sociedade da qual faz parte, ficando evidente na Reforma do Ensino Médio, o retrocesso a concepções elitistas que propõem formações distintas a cada estudante. Importante dizer que o livro didático, pelo menos a coleção que foi analisada, não foi sequestrada integralmente pelo discurso e imposição da política neoliberal no que tange aos temas trabalhados em cada um dos volumes. Os/as autores/as desta coleção foram importantes para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos/nas estudantes ao abordarem temáticas ainda pertinentes na sociedade e que precisam ser estudadas.

O que queremos mesmo é uma escola forte, tão forte que vise o fortalecimento de uma sociedade democrática, em que todos os seus cidadãos e cidadãs possam juntos/as combater todo e qualquer tipo de imposição hierárquica e os inúmeros privilégios de uma classe que subtrai os direitos de um povo, produzindo desigualdades e injustiças sociais. Frente a atualização de uma política neoliberal na educação e de uma política de controle subjetivos dos sujeitos escolares, defendemos um outro tipo de educação que, por sua vez, seja estruturada de forma democrática, para se tornar ferramenta eficaz no combate a produção de mentes e corpos forjados pelo neoliberalismo. Uma educação capaz de desenvolver em seus alunos posturas críticas das realidades sociais e que por meio da participação coletiva de seus agentes, possam desconstruir formas hierárquicas de poder e privilégios da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 21, no 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. A implementação da (Contra) Reforma do Ensino Médio em questão: a reação da comunidade acadêmica. *Coletiva*, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-implementacao-da-contra-reforma-do-ensino-medio-marci>>. Acesso em 29 de dezembro de 2022.
- algumas reflexões. In: GOMES (Org.) *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.
- ALLPORT, Gordon. 1954. *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass., Addison-Wesley Pub. Co.
- APPLE, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto.1997.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005.
- BAUMAN, Zigmunt.; MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010.
- BENITO, Agustin Escolano. *El manual como texto*. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n.
- BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. História das edições escolares: momentos significativos dos livros didáticos brasileiros. Comunicação apresentada na mesa-redonda: história das edições e circulação de livros didáticos. *Simpósio Internacional do Livro Didático: educação e história*. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BITTENCOURT, Circe. M. F. Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber BITTENCOURT. “Em foco: História, produção e memória do livro didático”*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, set./dez. 2004.
- BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. Os (as) autores (as) dos livros de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do

PNLS 2021 e suas relações com a sociologia escolar. Cadernos da Associação de Ensino de Ciências Sociais. Vol.5, nº.2 | p. 89-114 | jul./dez.2021.

BODART, Cristiano das Neves; FEIJÓ, Fernanda. A IMPORTÂNCIA DA SOCIOLOGIA ESCOLAR: esclarecimentos necessários em tempo de obscurantismo. IN: BODART, Cristiano das Neves (org.); ROGÉRIO, Radamés de Mesquita (org.). A importância do ensino das Ciências Humanas: Sociologia, Filosofia, História e Geografia. 1. ed. Maceió, AL: Editora Café com Sociologia, 2020.

BONILLA-SILVA, Eduardo. Racismo sem racistas: o racismo da cegueira de cor e a persistência da desigualdade na América. trad. Margarida Goldszajn. 1ed. São Paulo: Perspectiva, 2020.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. In: BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Tradução de Jeni Vaitsman . Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. Escritos de educação. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANCO, Emerson Pereira. A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, 2017.

BRASIL, Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: junho, 2005.

BRASIL, Lei n. 10.639/03. Brasília: janeiro de 2003.

BRASIL. Edital de Convocação Nº 03/2019 PNLD 2021. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 14 de agosto de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica, 2020 : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 28 de junho de 2022.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 03 de junho de 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Programas do Livro. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Edital de Convocação PNLD 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/13106-edital-pnld-2021>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n. 3, de 10 de março de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 29 de junho de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em 15 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Mensagem ao Congresso Nacional, 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em <http://www.casacivil.gov.br/central-de-conteudos/downloads/mensagem-aocongresso-2019/@@download/file/Mensagem-ao-Congresso-2019.pdf>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.

BRISOLLA, Livia. A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas. Devir Educação, Lavras, vol.4, n.1,

- CARVALHO, Lena C. Livros didáticos do Novo Ensino Médio: o choque do PNLD 2021. Sententia, 2021. Disponível em: <https://sententia.com.br/lenacostacarvalho/2021/livros-didaticos-novo-ensino-medio-pnld/>. Acesso em: 29 de junho de 2022.
- CAVALCANTE, Márcia Suany Dias; PINHO, Maria José de; ANDRADE, Karilleyla dos Santos. Interdisciplinaridade e livro didático: interfaces (im)possíveis. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 17 Número 1/2: 213-234. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/download/10189/7188/0>. Acesso em: 02 de agosto de 2022.
- CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- CUNHA, Rodrigo. Cultura e Comportamento. Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Julho de 2007. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=26&id=295>. Acesso em: 04 de março de 2023.
- CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- Colas, Dominique. 2004. Races et racismes de Platon à Derrida. Anthologie Critique. Paris, Plon.
- COSTA, Marisa Vorraber (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- Cultural, 1999.
- CURIEL, Ochy. Crítica Pós-colonial a partir das práticas políticas do feminismo antirracista. Revista de Teoria da História — Volume 22, Número 02, Dezembro de 2019.
- Dossiê Reforma do Ensino Médio. Revista Coletiva. Número 31 | set.out.nov.dez. 2022.
- Educação e Fronteira On Line, Dourados/MS, v.2, n. 4, p. 143-155, jan/abr. 2012.
- Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1a ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- ENGERROFFI, Ana Martina Baron; OLIVEIRA, Amurabi. Os sentidos da sociologia escolar nos livros didáticos no Brasil. Repocs, v.15, n.30, jul./dez. 2018.
- Estudos de Sociologia, vol. 06, no 10, 2001.
- FAZENDA, Ivani. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 4ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FERNANDES, Florestan. A Sociologia no Brasil: contribuições para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. e-Mosaicos. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 46-59, jun. 2013. Disponível em: . Acesso em: 07 de novembro de 2022.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcante de. A reforma do ensino médio e o ensino de sociologia. Revista Perspectiva Sociológica, n.o 21, 1o sem. 2018, pp. 41-53.

FLORENCIO, M. A. de L. A Sociologia no ensino médio: a trajetória histórica no Brasil e em Alagoas. In: PLANCHEREL, A. A.; OLIVEIRA, E. A. F de. Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio. Maceió: EDUFAL, 2007.

FLORENCIO, Maria Amélia de Lemos. Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS. Programa de Pós-graduação em Sociologia – PPGS Universidade Federal de Sergipe – UFS, 2016.

FOUCAULT, M. O Nascimento da Biopolítica. Lisboa: Edições 70, 2020.

FOUCAULT, M. Segurança, território, população: Curso no Collège de France (1977-1978). 1a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Luís Carlos de. Controlar o processo, precarizar o magistério. IN: A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1a ed. São Paulo: Expressão popular, 2018.

GALDINO, M. O ensino de sociologia: entre o currículo prescrito e o real. Tese (Mestre em Ciências Sociais) - Fundação Joaquim Nabuco. Recife, p. 131. 2015.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. Educação e Realidade, Porto Alegre, jan./jun. 1996, v.20, n1. p. 191-202.

GEWIRTZ, Sharon e BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. IN: MAINARDES, Jefferson. BALL, Stephen. POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas. Editora Cortez, São Paulo, 2011.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Giroux, Henry. Repensando a alfabetização: um diálogo. IN: FREIRE, Paulo. Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra: Leitura do mundo, leitura da palavra. Paz & Terra, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto Brasileiro:

- GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edmilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.
- GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses Mercadológicos e o 'Novo' Ensino Médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.
- GONZALES, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaio, intervenções e diálogos. RIOS, Flávia e LIMA, Márcia (org.). 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GORZ, André. O imaterial. Conhecimento, valor e capital. São Paulo: Annablume,
- GUIMARÃES, Antonio S. A. Classes, raças e democracia. São Paulo: Ed. 34, 2002.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito Racial: Modos, Temas e Tempos. São Paulo: Cortez, 2007.
- Hasenbalg, Carlos. 1979. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro, Graal.
- histórico em sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997.
- hooks, bell. Escrever além da raça: teoria e prática. Tradução: Jess Oliveira. São Paulo: Elefante, 2022.
- IANNINI, Gilson. Quando já não se contam os mortos um a um...*Revista Cult*. Ano 25. Dezembro de 2022. edição 288.
- JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.
- JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário básico de filosofia. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.
- KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- KRAWCZK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.
- KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan.-mar. 2014 Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 20 de maio de 2022.
- KUPER, A. Cultura: a visão dos antropólogos. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

- LAPLANTINE, F. Aprender Antropologia. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- LARAIA, Roque de B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos metodologia científica. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. En libro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.21-53. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Lander.rtf> Acesso em: 04 de setembro de 2022.
- LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.
- Lei Orgânica do Município do Recife Promulgada em 04 de abril de 1990. Disponível em: <http://www.portalcme.recife.pe.gov.br/content/lei-org%C3%A2nica-do-munic%C3%ADpio-do-recife-de-04-de-abril-de-1990#:~:text=LEI%20ORG%C3%82NICA%20DO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DO%20RECIFE%20%2D%20DE%2004%20DE%20ABRIL%20DE%201990,-Enviado%20por%20admin&text=Norma%20pela%20qual%20se%20reger%C3%A1,da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20do%20respectivo%20Estado>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.
- LIMA, Elício Gomes. Para compreender o livro didático como objeto de pesquisa.
- LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 09 de agosto de 2022.
- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em 06 de novembro de 2022.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. 1a ed. 3a reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

LORDE, Audre. Irmã Outsider: ensaios e conferências. Autêntica, 2019.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. Revista e-Curriculum, v.12, n. 3, p.1530-1555, out./dez., 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

MACEDO, Elizabeth. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>>. Acesso em 29 de dezembro de 2022.

MADEIRA, Thais Fernanda Leite. Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial. 153 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS). São Carlos - SP, 2016.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARQUES, Roberto. Qual o lugar do livro didático na Reforma do Ensino Médio? In: Geografia e livro didático para tecer leituras de mundo. 2 ed. Oikos Editora: São Leopoldo, 2019.

MARTINS, G.A. & PINTO, R.L. Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos. São Paulo: Atlas, 2001.

MARX, Karl. O Capital. Livro primeiro. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova MEC. PNLD. Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília (DF). Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020.

MEKSENAS, Paulo. Contextos do livro didático e comunicação. Perspectivas. Florianópolis. UFSC/CED, NUP, n. 24, p. 129-143. 1995.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. Revista Brasileira de Sociologia, v. 2, p. 209-232, 2014.

MEUCCI, Simone. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. Revista MEUCCI. Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MEUCCI. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia. In: Revista brasileira de Sociologia, vol. 02, no 03, jan/jun 2014.

MEUCCI. Pensamento social brasileiro nos livros didáticos de Sociologia; balanço. XVI Congresso Brasileiro de Sociologia, Salvador (BA), 2013.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69092020000100507&script=sci_arttext. Acesso em: 06 de novembro de 2022.

Minayo, Maria cecília de souza. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOCARZEL, M.S.M; ROJAS., A.A.; PIMENTA, M.F.B. “A reforma do ensino médio: novos desafios para a gestão escolar”. In: RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, vol. 22, n. esp.1, pp. 159-176, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/download/10788/7196> Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

Moderna plus : ciências humanas e sociais aplicadas : manual do professor. 1. ed. São Paulo : Moderna, 2020.

MORA, Clóvis. Sociologia do negro brasileiro. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia MOREIRA, Antônio Flávio. Currículos e Programas no Brasil. Campinas: Papyrus, 1997.

MORRISON, Toni. O olho mais azul. Companhia das Letras, 2019.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Clóvis. O negro de bom escravo a mau cidadão. Editora Dandara, 2021.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. “A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais”. In: Revista da Escola de Formação da CNTE (ESFORCE), vol. 11, n. 20, jan./jun. 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_20_2017.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, 2006.

OJ (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE). Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016. Elaborado por professores da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, dezembro de 2016. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>> . Acesso em: 20 fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, Amurabi; CIGALES, Marcelo Pinheiro. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. Ciências Sociais Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 279-289, setembro/dezembro 2015.

OLIVEIRA, Ana Suélem Silva; TEIXEIRA, Bruna Mikaele Fernandes; SILVA Mylena Vicente. Novo Ensino Médio: impactos da BNCC e do PNLD 2021 no ensino de sociologia. (anais - arquivo completo). Anais do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/83832>>. Acesso em: 29/06/2022.

p.77-92 jan./jun., 2020.

Peixoto, Maria Angélica. Educação e Reprodução na abordagem sociológica de Bourdieu e Passeron. Revista Sociologia em Rede, vol. 1, num. 1, Jan./Jul. 2011.

PENNA, Fernando. Fernando Penna (UFF) sobre a Reforma do Ensino Médio. Vídeo. Publicado em 5 de abril de 2017. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=L6nQ8PzYkA>> . Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. Pensamento Relacional. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (org.). Vocabulário Bourdieu, 1ª ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2017.

PEREIRA, Lincoly Jesus Alencar. Exu nas escolas - uma proposta educacional antirracista. 1 ed. Contagem, MG: Editora Escola Cidadã, 2021.

PERONI, Vera; SHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.

PONCIO, Ana Gabriela Rangel. Direitos Fundamentais à Educação e à Igualdade Racial: uma investigação bourdieusiana no papel da escola na construção da identidade racial no sistema de ensino público no município de Vitória/ES. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV). V. Espírito Santo, 2018. Disponível em: <http://191.252.194.60:8080/handle/fdv/155> . Acesso em: 07 de novembro de 2022.

RALEJO, Adriana Soares. Autoria de livros didáticos: desafios e possibilidades da produção do conhecimento histórico escolar. 2014. 166f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Mônica. **Reforma do Ensino Médio e o direito à Educação Básica.** Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <<https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-direito-a-educacao-basica-monica-ribeiro>>. Acesso em 29 de dezembro de 2022.

Ribeiro. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura: Ministério da
RODRIGUES, Carla. Necropolítica e psicanálise: uma oportunidade de atualização. Revista Cult. Ano 25. Dezembro de 2022. edição 288.

SACRISTÁN. J. Gimeno. O Currículo, uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artemed, 2000.

SANTOMÉ, Jurgo Torres. A educação em tempos de neoliberalismo. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 2003. Trabalho, Educação e Saúde, v. 3 n. 1, p. 239-246, 2005.

SANTOS, Helio. Resistência negra ao projeto de exclusão social: Brasil 200 anos (1822 - 2022). São Paulo: Jandaíra, 2022.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

- SILVA, Ilei Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Sociologia (2014 - 2018). *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-283, maio/agos. 2020.
- SILVA, M. J. de S. & SOUZA, M. H. R. Manuais de Sociologia: uma análise comparativa entre conteúdos e metodologias para o ensino médio. III ENASEB - Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica, 2013, Fortaleza/CE. Anais do III ENASEB, 2013.
- SILVA, Monica Ribeiro da; SHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.
- SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2022.
- SIQUEIRA, Fídias Gomes. Necropolítica à brasileira? *Revista Cult*. Ano 25. Dezembro de 2022. edição 288.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. 1 edição. 3ª reimpressão. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- THEODORO, Mário. A sociedade desigual: democracia ou autoritarismo. IN: SANTOS, Helio. *A resistência negra ao projeto de exclusão racial: Brasil 200 anos (1822 - 2022)*. São Paulo: Jandaíra, 2022.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica*. Editora Moderna: São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/zDt5oc>>. Acesso em: 14 fevereiro de 2021.
- TREVISOL, Marcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 12, n. 3, set./dez. 2019.
- Valle, Ione Ribeiro. A Reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 48, e244296, 2022.
- WARDE, Mirian Jorge. *Educação e estrutura social. A profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ZUCOLOTTO, Vinícius Rodrigues. O culturalismo de Freyre versus a persistência dos determinismos de “raça” e “clima” na formação social brasileira: Uma reflexão a partir de ‘Casa Grande & Senzala’. Revista Simbiótica. Ufes, n.02. dezembro, 2012.