



**UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA**  
**MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL –**  
**PROFSOCIO**

**EURILANGE GOMES DA SILVA**

**O “NOVO ENSINO MÉDIO” E A SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO CURRICULAR**  
**REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)**

**SOBRAL**

**2023**

EURILANGE GOMES DA SILVA

O "NOVO ENSINO MÉDIO" E A SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO CURRICULAR  
REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)

Trabalho submetido ao Programa  
de Mestrado Profissional em  
Sociologia da Universidade  
Estadual Vale do Acaraú – UVA  
para obtenção do título de mestra  
em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Joannes  
Paulus Silva Forte.

SOBRAL

2023

EURILANGE GOMES DA SILVA

O "NOVO ENSINO MÉDIO" E A SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO CURRICULAR  
REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)

Dissertação defendida e aprovada em \_\_\_\_\_ como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia pelo Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional– associada Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, pela seguinte Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Joannes Paulus Silva Forte - UVA  
(Orientador-Presidente)

---

Prof. Dr. Francisco Willams Ribeiro Lopes - UFC  
(Examinador externo)

---

Prof. Dr. Werber Pereira Moreno - UVA  
(Examinador externo)

---

Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte - UVA  
(Examinador)

SOBRAL

2023

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus, aos anjos e santos por terem me dado força e sabedoria para concluir este trabalho, mesmo que em meio ao processo eu tenha questionado muito a existência deles.

Agradeço, em especial, à minha família, e principalmente à minha mãe, pelo apoio incondicional em todos os momentos, mesmo durante minhas ausências, e por sempre terem acreditado em mim.

Aos meus amigos e amigas, agradeço pelo incentivo, companheirismo e apoio emocional durante todo o processo.

Agradeço ao meu orientador, Joannes Paulus Silva Forte, pela orientação, paciência, conhecimento e incentivo, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho. Muitas vezes, ele acreditou mais em mim do que eu mesma.

Aos meus colegas de turma, Edlane, Lidiane, Luciara, Edmara, Sérgio, Amiraldo, Aucieli, Geísa e Kátia, agradeço pela troca de experiências, aprendizados, angústias e momentos compartilhados.

Agradeço às pessoas que me concederam entrevista, que foram cruciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

Este trabalho analisa o “novo ensino médio” e a presença do componente curricular de Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que orienta a implantação da reforma do ensino médio (Lei Federal n.º 13.415/2017) no estado. Assim, foi necessário refletir sobre o cenário da disciplina de sociologia, no contexto do “novo ensino médio”, constituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos Itinerários Formativos. Partindo de uma reflexão sobre a reforma do ensino médio, no Brasil, desenvolvemos um debate sobre currículo e a mercantilização da educação. Além disso, foi realizada uma descrição e uma análise do processo de elaboração do DCRC. De abordagem qualitativa, a metodologia utilizada conta com as técnicas de análise documental e entrevistas semiestruturadas com os/as redatores/as do DCRC, professores/as da rede estadual e técnicos/as da Secretaria da Educação do Ceará. Os resultados da pesquisa revelam que, em relação à reforma do ensino médio, o sistema educacional, no Brasil e no Ceará, têm reproduzido valores e práticas neoliberais. Quanto à sociologia, o DCRC é abrangente, apresentando uma variedade de temas que envolvem as ciências sociais, com ênfase à sociologia, mas incluindo também conteúdos da antropologia e da ciência política. Contudo, a disciplina de sociologia é abordada apenas em uma aula, deixando aos/as professores/as os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem da disciplina. A análise do DCRC expõe uma discrepância entre sua proposta e a prática educacional real, uma vez que a divulgação do documento e a sua aplicação consistente no cotidiano escolar ocorrem em meio a muitas contradições. É interessante observar que a própria SEDUC contradiz o que produziu ao elaborar a estrutura do ensino médio voltada para o “novo ENEM”, em 2023, com a divisão das turmas do segundo ano em trilhas de aprendizagem, desconsiderando os itinerários formativos, propostos no DCRC.

**Palavras-chave:** Reforma do Ensino Médio. Neoliberalismo. Mercantilização. Políticas Curriculares. Sociologia. Documento Curricular Referencial do Ceará.

## ABSTRACT

This study analyzes the "new high school" and the presence of the Sociology curriculum component in the Curricular Reference Document of Ceará (DCRC), which guides the implementation of the high school reform (Federal Law No. 13,415/2017) in the state. Thus, it was necessary to reflect on the scenario of the sociology discipline within the context of the "new high school," constituted by the National Common Curricular Base (BNCC) and the Formative Pathways. Starting with a reflection on the high school education reform in Brazil, we developed a debate on curriculum and the commodification of education. Additionally, a description and analysis of the process of elaborating the DCRC were carried out. Employing a qualitative approach, the methodology utilized includes techniques of document analysis, and semi-structured interviews with the drafters of the DCRC, teachers from the state education system, and education department professionals. The research results reveal that, concerning the high school education reform, the educational system in Brazil and Ceará has reproduced neoliberal values and practices. Regarding sociology, the DCRC is comprehensive, presenting a variety of themes that encompass the social sciences, with an emphasis on sociology but also including content from anthropology and political science. However, the sociology discipline is addressed in only one class, leaving teachers with the inherent challenges of the teaching and learning process. The analysis of the DCRC exposes a discrepancy between its proposal and actual educational practice, as the dissemination of the document and its consistent application in daily school life occur amid many contradictions. It is interesting to note that SEDUC itself contradicts what it produced when creating the high school structure focused on the "new ENEM" in 2023, with the division of second-year classes into learning pathways, disregarding the formative pathways proposed in the DCRC.

**Keywords:** High School Reform. Neoliberalism. Commodification. Curricular Policies. Sociology. Curricular Reference Document of Ceará.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| Figura 1 - Mapa curricular de referência FGB para as escolas regulares.....                   | 56 |
| Figura 2 - Mapa curricular de referência IF para as escolas regulares.....                    | 57 |
| Figura 3 - Blocos de questões – Itinerários Formativos – ENEM/2024.....                       | 61 |
| Figura 4 - Cursos de nível superior correlacionado ao Bloco I – Itinerários Formativos.....   | 62 |
| Figura 5 - Cursos de nível superior correlacionado ao Bloco II – itinerários Formativos.....  | 62 |
| Figura 6 - Cursos de nível superior correlacionado ao Bloco III – itinerários Formativos..... | 63 |
| Figura 7 - Cursos de nível superior correlacionado ao Bloco IV – itinerários Formativos.....  | 63 |
| Figura 8 - Catálogo de Trilhas de Aprofundamento - itinerários Formativos – 2ª séries.....    | 65 |

## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| Tabela 1 - Competência específica 1 e Habilidade específica 1 BNCC - Matriz de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – DCRC. .... | 77 |
| Tabela 2 - Objetos específicos de sociologia, conforme a matriz curricular de Ciências Humanas do DCRC .....                     | 80 |



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |  |
|-----------|--|
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular                                       |
| CEB       | Câmara de Educação Básica  |
| CEE       | Conselho Estadual de Educação  |
| CEJA      | Centro de Educação de Jovens e Adultos                               |
| CEPAL     | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                  |
| CHSA      | Ciências Humanas e Sociais Aplicadas                                 |
| CN        | Ciências da Natureza   |
| CNE       | Conselho Nacional de Educação  |
| CODED/CED | Coordenadoria de Educação à Distância                                |
| COGEM     | Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio                   |
| COVID-19  | Corona Vírus Disease - 2019  |
| CREDE     | Coordenadorias de Desenvolvimento da Educação                        |
| CS        | Centros Socioeducativos  |
| DCNEM     | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                |
| DCRC      | Documento Curricular Referencial do Ceará                            |
| DOE       | Diário Oficial do estado do Ceará                                    |
| DOU       | Diário Oficial da União  |
| EEEP      | Escolas Estaduais de Educação Profissional                           |
| EEMTI     | Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral                            |
| EFA       | Escolas da Família Agrícola  |
| EJA       | Educação de Jovens e Adultos   |
| ENCCEJA   | Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| ENEM      | Exame Nacional do Ensino Médio                                       |
| EUA       | Estados Unidos da América  |
| FENEP     | Federação Nacional das Escolas Particulares                          |

FGB Formação Geral Básica

FMI Fundo Monetário Internacional

GT Grupo de Trabalho

IAS Instituto Ayrton Senna

IDEB Índice Brasileiro da Educação Básica

IF Itinerários Formativos

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGG Linguagens e suas Tecnologias

MAISPAIC Programa Aprendizagem na Idade Certa

MAT Matemática e suas Tecnologias

MEC Ministério da Educação

MPv Medida Provisória

NEM Novo Ensino Médio

OCNEM Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

OMS Organização Mundial da Saúde

ONU Organização das Nações Unidas

OSC Organizações da Sociedade Civil

PC do B Partido Comunista do Brasil

PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDEPT Plano Decenal de Educação para Todos

PEE Plano Estadual de Educação

PISA Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PL Projeto de Lei

PNE Plano Nacional de Educação

PNLD Programa Nacional do Livro Didático

PPDT Projeto Professor Diretor de Turma

|                    |  |
|--------------------|--|
| ProBNCC Curricular | Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum             |
| PRONATEC           | Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego              |
| PROUNI             | Programa Universidade para Todos                                     |
| PSDB               | Partido da Social Democracia Brasileira                              |
| PT                 | Partido dos Trabalhadores  |
| SEDUC              | Secretaria da Educação   |
| SEFOR              | Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza                  |
| SEMESP             | Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação                 |
| SESU               | Secretaria de Educação Superior                                      |
| SETEC              | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica                    |
| SISU               | Sistema de Seleção Unificada   |
| SPAECE             | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará          |
| TIC                | Tecnologias da Informação e Comunicação                              |
| UCs                | Unidades Curriculares  |
| UFs                | Unidades da Federação  |
| UNDIME             | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação                 |
| UNESCO             | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UP                 | Unidades Prisionais  |
| USP                | Universidade de São Paulo  |

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>2 A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE IDAS E VINDAS .....</b>            | <b>13</b> |
| 2.1 A disciplina de sociologia no Ceará .....  | 17        |
| 2.2 Retomando a trajetória da disciplina de Sociologia no cenário nacional .....         | 20        |
| 2.3 Algumas considerações sobre a Sociologia na BNCC .....                               | 22        |
| 2.4 A mercantilização da educação e o currículo .....                                    | 26        |
| <b>3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ .....</b>  | <b>38</b> |
| 3.1 A elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) – ensino médio..... | 41        |
| 3.2 O processo de implementação do DCRC.....   | 53        |
| <b>4 O COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NO DCRC .....</b>                             | <b>70</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>88</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>92</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão do curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) consiste na modalidade dissertação sobre o ensino de Sociologia dentro do processo de implementação do “novo ensino médio” e de execução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no estado do Ceará. O objetivo central da pesquisa que deu origem a esta dissertação foi analisar a implantação do “novo ensino médio” e a presença do componente curricular de Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), buscando compreender o papel formativo atribuído à disciplina.

O artigo 210 da Constituição Federal de 1988 já pressupõe a noção de uma BNCC para o ensino fundamental. Já em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 26, cita que as etapas da educação básica devem ter uma base nacional comum. Com isso, a concepção de uma BNCC não é algo recente. No entanto, chama a atenção a demora em torná-la real e aqui também nos debruçaremos sucintamente sobre a trajetória dela, que caminhou juntamente com a reforma do ensino médio.

Em 2011, o Ministério da Educação (MEC) criou um Grupo de Trabalho (GT) de Direitos à Aprendizagem, conduzido pela Diretoria de Políticas de Currículos, que propôs o desenvolvimento de debates para a BNCC. Em sequência, no período de 2012 a 2014, ocorreu o intitulado Pacto pelo Ensino Médio, a partir do qual representantes de professores em todo o Brasil discutiram sobre o que poderia ser uma BNCC (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 268).

Em 2013, o Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/2013 foi enviado para apreciação na Câmara dos Deputados, contando com uma justificativa para a reforma do ensino médio frente ao desgaste do modelo vigente, bastante criticado pelos dados elevados de evasão e de mau desempenho nos índices educacionais.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído por meio da Lei n.º 13.005. E durante sua elaboração, as discussões a respeito de uma reorganização curricular levaram o Governo Federal a iniciar os procedimentos de elaboração da BNCC, cuja relevância se dá pela premissa de desenvolver as aprendizagens “essenciais” para a formação dos estudantes, através de um novo direcionamento do ensino e trabalho pedagógico escolar.

Em 2015, foram criadas as comissões de elaboração da BNCC, resultando na sua primeira versão, que através de uma plataforma virtual foi para a consulta pública, na qual os professores puderam indicar os conhecimentos que deveriam fazer parte da etapa de ensino na qual atuavam. Contudo, “a discussão específica sobre o assunto não foi viabilizada de forma ampla, envolvendo o coletivo de professores nas escolas, posto que tal consulta seguiu individualizada e sem uma preparação prévia” (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020, p. 6).

Todavia, a partir das contribuições e críticas resultantes do processo de consulta, a segunda versão foi construída, em 2016, dessa vez, contando com a participação de pareceristas qualificados de cada área de conhecimento<sup>1</sup>, que foram convocados para realizar um desenvolvimento mais sistemático do texto do documento. Posteriormente, a segunda versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse processo, é importante destacar as mobilizações do “Movimento pela Base” e do “Movimento Todos pela Educação”, que “(...) acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 e 2016” (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 269).

A proposta do governo federal da época era a de que o CNE, juntamente com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), passaria a conduzir a discussão e elaboração de relatórios entre estados e municípios que resultariam na terceira versão da BNCC. No entanto, ocorreram mudanças no cenário político brasileiro, a partir do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, “resultante de um golpe de Estado articulado entre as três esferas dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, com forte participação da Mídia e Poder Judiciário” (MENDONÇA, 2019, p. 40). Essas mudanças impactaram diretamente no processo de construção e conclusão da terceira versão da BNCC, bem como na legislação educacional do país.

Com o golpe, o então vice-presidente Michel Temer assumiu a Presidência da República e o governo, antes de espectro político de centro-esquerda, inclinou-se à

---

<sup>1</sup> Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), as áreas de conhecimento do ensino médio são: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

direita, alinhando-se ao conservadorismo da elite brasileira. Com isso, iniciou-se o processo das (contra) reformas<sup>2</sup>.

Em setembro de 2016, o governo Temer encaminhou para o Congresso Nacional a Medida Provisória (MPv) n.º 746, que alterou a LDB n.º 9.394/1996. Tal ato foi considerado

ofensivo à democracia, pois ignorou o processo democrático de propostas legislativas, além de desconsiderar outras em trâmite no Congresso sobre o mesmo tema. Tal medida desencadeou, motivada também com a luta contra a Escola Sem Partido, a mobilização de estudantes de diversos pontos do país com ocupações de escolas e universidades (MENDONÇA, p. 40).

Essa MPv, em tempo recorde, foi aprovada e, posteriormente, convertida na Lei n.º 13.415/2017, após a apresentação de mais de 500 emendas ao seu texto, estabelecendo a reforma do ensino médio. Essa reforma, que instituiu o chamado “novo ensino médio”, não resultou dos debates e discussões que se arrastaram por diversos anos no país, e que vinham ocorrendo no âmbito do PL n.º 6.840/2013, o PL da reforma do ensino médio, mas sim de uma ação unilateral do governo Temer, que se utilizou do expediente presidencial da medida provisória para realizar a reforma sem a participação de diversos segmentos ligados diretamente à educação escolar, tais como: movimentos sociais em defesa da educação, alunos, pais de alunos, universidades, dentre outros.

Cabe aqui ressaltar que,

(...) dentre as alterações mais significativas que a Lei n.º 13.415/2017 provocou na LDB 9.394/1996, e, conseqüentemente, no currículo do ensino médio, destacamos três: 1) a transformação das disciplinas em áreas do conhecimento, mantendo apenas matemática, português e inglês como disciplinas obrigatórias; 2) definição de 60% da carga horária a ser dedicada aos conteúdos estipulados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 3) a criação dos cinco itinerários formativos, os quais são áreas de formação à escolha dos estudantes para cursarem outros 40% do currículo, permitindo aos sistemas de ensino e às escolas ofertarem, no mínimo, apenas um itinerário formativo, restringindo a própria opção dos alunos e a propalada “flexibilização” do currículo do ensino médio (FORTE, 2019, p. 2).

---

<sup>2</sup> Conforme Mendonça (2019), são consideradas contrarreformas: a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, que congela por 20 anos o valor de investimentos e recursos para educação, saúde e outras áreas sociais; a Lei n.º 13.415/2017, que dispõe sobre a reforma do ensino médio; a Lei n.º 13.429/2017, que libera a terceirização de atividades-fim; e a Lei n.º 13.467/2017, que aprova a reforma trabalhista; ou seja, são medidas que excluem direitos e desmontam instituições públicas que atuam em sua defesa e consecução, por isso nomeadas pela autora de contrarreformas.

Assim, essa flexibilidade alterou a arquitetura do ensino médio, saindo de cerca de 10 disciplinas obrigatórias<sup>3</sup> nos três anos, mantendo apenas 03 (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês), organizando o currículo por áreas de conhecimento e pelos itinerários formativos.

A reforma no ensino médio foi aprovada, porém, somente em 2018, a terceira versão da BNCC (ensino médio) foi produzida, por um processo diferente das duas versões anteriores, tendo faltado transparência em seu desenvolvimento. No mesmo ano, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram atualizadas através da Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, que determina uma nova organização curricular para o ensino médio, prometendo o estímulo e o desenvolvimento integral do aluno e o seu protagonismo. Elas também estabelecem a construção do currículo do ensino médio pelas redes e sistemas de ensino, com base na última versão da BNCC.

Publicada em 2018 e homologada pelo MEC, através da Portaria nº. 1.348 de 17 de dezembro de 2018, a última versão da BNCC (ensino médio) nos permite concluir que as unidades federativas devem estabelecer os objetos de conhecimento<sup>4</sup> aos quais os estudantes devem ter acesso, bem como define que deverá ser acrescentada uma parte diversificada, considerando as necessidades educacionais de cada estado.

É relevante enfatizar que, com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu e orientou a implementação da BNCC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental em todas as unidades federativas e tendo em vista o cumprimento das metas do PNE, o Ministério da Educação promulgou a Portaria nº 331, datada de 5 de abril de 2018. Esta portaria estabelece o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, e delinea diretrizes, parâmetros e critérios para a execução da BNCC.

No decorrer de seus artigos, a mencionada portaria provisiona recursos financeiros, em forma de bolsas, destinados às unidades federativas que aderirem ao programa. Esses recursos visam à contratação de assistência técnica especializada, para a criação e a revisão dos currículos estaduais, alinhando-os com as diretrizes da

---

<sup>3</sup> Antes da reforma do ensino médio, as disciplinas obrigatórias totalizavam treze, a saber: Língua Portuguesa, Redação, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira, Matemática, Física, Química, Biologia, Filosofia, Sociologia, História e Geografia.

<sup>4</sup> São “entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas” (BNCC, 2018, p. 28).



BNCC e do novo modelo de Ensino Médio preconizado. Assim, cada estado teve de elaborar o seu documento curricular referencial (DCR) para a implantação da BNCC e da reforma do ensino médio.

O Estado do Ceará, considerando essas mudanças, elaborou o Documento Curricular do Ceará (DCRC) que tem o intuito de nortear as escolas da rede pública e privada na organização do currículo, por competências e habilidades<sup>5</sup>.

É importante salientar que durante a construção da BNCC a permanência das ciências humanas foi permeada por discussões que continuam a partir da aprovação da última versão da BNCC homologada. No entanto, entende-se, para efeitos desta pesquisa,

que as ciências humanas, principalmente os saberes da Filosofia e da Sociologia, têm função importante na construção/formação integral dos discentes brasileiros, devendo estar na parte obrigatória (base comum) e na flexível (parte diversificada) (SOUSA *et al.*, 2019, p. 272).

A presença da disciplina de Sociologia no ensino médio possui uma intermitência (MORAES, 2003), o que repercute no lugar que a disciplina ocupa no sistema de ensino e na escola. Diante de outras matérias, tem sido comum que a Sociologia não ocupe lugar de destaque, considerando, entre outras coisas, o tempo de aula destinado a ela, que não é suficiente, levando-se em conta que o estudo escolar dos conhecimentos de Sociologia, Ciência Política e Antropologia, que integram a disciplina de sociologia no ensino médio brasileiro, requer tempo de aula dedicado ao processo de ensino e aprendizagem. A pouca importância dada à Sociologia, também refletida na carga horária exígua, muitas vezes de apenas 50 minutos de aula semanal na maioria dos estados do país, é um desafio aos/às professores/as que ministram a disciplina e que lutam para torná-la visível em face da hierarquização entre as matérias estabelecidas pela escola. Nessa direção, Araújo (2017) considera que os desafios do ensino de Sociologia são muitos, no entanto, o primeiro deles seria tornar a disciplina mais evidente nos currículos escolares, principalmente, pelo fato de ela dialogar facilmente com outras áreas.

---

<sup>5</sup> Conforme a BNCC “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2018, p. 10).

Assim, é necessário refletirmos sobre o cenário da disciplina de Sociologia, no contexto do “novo ensino médio”, interpelando o sentido atribuído à disciplina e o lugar a ela reservado pelo sistema de ensino estadual do Ceará na última etapa da educação básica, principalmente, considerando o seu propósito e a compreensão de sua importância no currículo escolar.

Ante os desafios, existem tensões e contradições nesse processo de definição da BNCC e da elaboração do DCR do estado do Ceará, uma vez que cada unidade da federação deve definir os objetos de conhecimento, isto é, conteúdos curriculares. Considerando a diversidade das juventudes no ensino médio e o aumento da carga horária escolar, é necessário analisar como o ensino da sociologia está presente nesse processo. Em princípio, partindo-se do entendimento de que o ensino de Sociologia tem o papel de desenvolver a percepção analítica dos jovens do ensino médio, orientando-os a estranhar e a desnaturalizar os mecanismos que operam na vida social, tomando o DCRC como elemento empírico específico a ser analisado, temos a seguinte questão central: no cenário de implantação do “novo ensino médio”, como a Sociologia está presente no DCRC? A partir dessa pergunta matriz, seguem as nossas questões secundárias: quais as orientações curriculares da rede estadual de ensino do Ceará para a abordagem dos conteúdos teórico-metodológicos e das práticas pedagógicas inerentes à disciplina de Sociologia? Qual o lugar dos “conteúdos” e “práticas” de sociologia entre as áreas integrantes do currículo do “novo ensino médio”, no estado do Ceará? Qual o sentido atribuído à disciplina de Sociologia no currículo do “novo ensino médio”, no estado do Ceará? Em um contexto mais amplo, que contradições podemos identificar entre o que prevê o DCRC e a dimensão concreta de implementação do “novo ensino médio” pelo sistema de ensino estadual?

Norteadas por essas questões, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a implantação do “novo ensino médio” e a presença do componente curricular de Sociologia no DCRC. E tem como objetivos específicos refletir sobre o componente curricular da Sociologia na BNCC; verificar como aconteceu o processo de construção do DCRC; identificar a abordagem dos conhecimentos de sociologia no DCRC; entender os critérios de escolha dos redatores responsáveis pelo componente curricular das Ciências Humanas/Sociologia no DCRC; e compreender o papel formativo da disciplina no DCRC; e identificar e analisar as contradições entre o DCRC e a dimensão concreta da implantação do “novo ensino médio” na rede estadual de ensino público do estado do Ceará.

Portanto, o presente trabalho se encaixa na linha de pesquisa do ProfSocio *Práticas de ensino e conteúdos curriculares*, pois as questões mencionadas foram capazes de conduzir uma pesquisa que será de grande valia no campo teórico e na busca de conhecimento, para melhor auxiliar na compreensão e nas práticas pedagógicas do ensino de sociologia, bem como na legitimação da disciplina, principalmente no processo de implementação do “novo ensino médio” no estado do Ceará.

Ser docente de Sociologia e conhecer o seu processo histórico como disciplina escolar nos faz abordar com frequência a sua relevância e legitimação. Logo, estudar o *familiar* requer que examinemos o objeto de pesquisa com o devido estranhamento, através de questionamentos acadêmicos e pessoais das situações a serem investigadas. Por essa razão, esse processo de análise do que está próximo também envolve dificuldades ou confrontos com pesquisas já existentes sobre a temática (VELHO, 1994).

Aqui, entendemos que essa legitimidade da Sociologia perpassa ações imbricadas na capacidade de determinados agentes de influenciar ou não as reformas e os decretos educacionais referentes a sua instituição.

Com isso, e a partir da execução da BNCC e do desenvolvimento do DCRC, as redes de ensino e as escolas são obrigadas a se adaptar para a nova oferta do ensino médio, que implica uma nova sistemática para essa oferta e um novo modelo curricular.

Logo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM (1999), a sociologia deve estar voltada principalmente para a qualidade política da cidadania, sobretudo com o intuito de formar o aluno, de maneira que ele possa atuar na sociedade como cidadão, bem como usufruir de uma criticidade, ser capaz de compreender, à luz das ciências sociais, a realidade em que está inserido, refletir sobre o que é ser jovem e sobre o senso comum, possuir uma visão analítica da vida social, compreendendo as suas dimensões histórica, cultural, política e econômica para se posicionar como cidadã/cidadão.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006), fazendo referência à LDB nº 9.394/1996, art. 36, § 1º, inciso III, afirmam que a sociologia foi bastante relacionada à formação para o “exercício da cidadania”, o que não é sua exclusividade, pois todas as disciplinas devem formar para a cidadania

(OCNEM, 2006, p. 104). No entanto, a sociologia, com suas teorias, conceitos e temas, possui uma forma muito particular de formar os jovens.

Segundo as competências e habilidades propostas também nos PCNEM (1999), o ensino de sociologia pode influir na percepção social dos estudantes, na medida em que pode permitir uma compreensão da realidade social deles, por meio da apreensão de elementos cognitivos, sociais, culturais pertencentes a eles e aos outros, bem como pode contribuir para que se torne um agente transformador da sociedade. Pois,

o contato do aluno com a teoria sociológica, ainda que pela didática do ensino médio, produzirá neles (*sic*) uma percepção, uma compreensão e um modo de raciocínio que nenhuma outra disciplina fará. É exatamente essa compreensão ou essa percepção específica que indica a identidade da sociologia e fornece seu sentido como disciplina do ensino médio, não os seus conteúdos em si mesmos. Assim, mais que discutir os chamados “problemas sociais” ou ensinar um infindável elenco de conceitos, o fundamental é o desenvolvimento da percepção sociológica (SARANDY, 2004 apud SCHEFFER, 2010, p. 44).

Ao entrar em contato com a teoria sociológica, os alunos podem desenvolver uma perspectiva diferente sobre a realidade social, abrindo a possibilidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as diferenças, desigualdades e injustiças presentes em nossa sociedade, bem como entender os fenômenos sociais ao seu redor e se engajar em debates sobre questões sociais importantes.

Mesmo assim, é importante destacar que a sociologia não deve se restringir somente a isso, pois é necessária também a compreensão de que o saber não é fragmentado em disciplinas.

De abordagem qualitativa, a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa conta com as técnicas de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores/as ligados diretamente à elaboração do DCRC e à implementação da reforma do ensino médio no estado do Ceará.

A estratégia metodológica principal adotada foi a análise documental (FLICK, 2009). A partir dela, os documentos são vistos como meios de comunicação, pois eles não são apenas uma representação dos fatos ou da realidade, eles trazem objetivos das pessoas e/ou instituições que os produziram, bem como as características dos períodos em que foram elaborados (FLICK, 2009).

Dito isso, não é possível dar uma nova forma a um documento. É necessário aceitar/compreender a maneira pela qual seus aspectos se apresentam, algumas vezes parciais ou incompletos. No entanto, convém ao/à pesquisador/a analisá-los de

forma crítica, processo que, para Cellard (2012), constitui a primeira etapa dos procedimentos de análise documental.

Além disso, para entender os critérios de escolha dos redatores, responsáveis pelo componente curricular das Ciências Humanas/Sociologia no DCRC, bem como para compreender o processo de desenvolvimento do referido documento, utilizamos a técnica de entrevista semiestruturada e entendemos que “a entrevista qualitativa é geralmente considerada como uma via de acesso privilegiado para aprender o ponto de vista e a experiência” (POUPART, 2012, p. 246) dos entrevistados.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 02 professores redatores do DCRC da área de ciências humanas, 03 professores da rede estadual de ensino e 01 coordenador/a escolar, estes quatro últimos lotados numa escola regular de tempo parcial, localizada na região da serra da Ibiapaba.

A escolha de entrevistar profissionais lotados em uma escola regular de tempo parcial foi tomada como exemplo concreto para compreender como o currículo está sendo implementado mediante o novo ensino médio, em consonância com o sistema de ensino do Ceará, enquanto simultaneamente identifica distâncias em relação às orientações do próprio DCRC.

Na pesquisa, por razões éticas, optamos por manter preservada a identidade dos entrevistados, os quais foram textualmente tratados da seguinte forma codificada: Professor A1, A2, A3, A4, A5. É importante destacar que convidamos todos os/as professores/as redatores da área de ciências humanas, porém, só obtivemos retorno de duas pessoas. Também foi entrevistada a/o coordenadora da Coordenadoria de Gestão do Ensino Médio da Secretaria da Educação (COGEM/SEDUC) do estado do Ceará, que foi uma das pessoas que conduziu o processo de elaboração do DCRC.

Foram realizadas onze entrevistas, das quais duas ocorreram em 2021, uma em 2022, quatro no início do ano letivo de 2023 e quatro em maio de 2023. Das que foram realizadas em 2021 e 2022, duas ocorreram através de videochamadas, com a utilização da ferramenta Google Meet<sup>6</sup>, e uma foi realizada com uso de questionário, tendo em vista a instabilidade da internet do entrevistado. As demais foram realizadas presencialmente.

Com isso, de acordo com Gaskell (2012), destacamos que, na pesquisa, utilizamos a imaginação social-científica para garantir que, mesmo em situações nas

---

<sup>6</sup> Aplicativo desenvolvido pelo Google, empresa de tecnologia multifuncional americana, para a realização de videoconferências.

quais o número de entrevistados/as é pequeno, a relevância deles/as para o tema em questão é valiosa, haja vista a diversidade de perspectivas e experiências que eles/elas trouxeram para o desenvolvimento da investigação sobre o fenômeno do qual são os/as protagonistas.

Conforme Gaskell (2012) o verdadeiro objetivo da pesquisa qualitativa não é só transpor o ponto de vista das pessoas entrevistadas, mas sim examinar as diferentes perspectivas relacionadas ao assunto em questão. Por isso, as entrevistas contaram com um tópico guia de questões referentes ao processo de elaboração do DCRC.

Com os recursos metodológicos destacados, buscamos o alcance dos objetivos propostos, por meio da confrontação entre a base teórico-metodológica e os achados empíricos da pesquisa, os quais podem ser acessados pelas fontes documentais e orais exploradas com as técnicas de pesquisa escolhidas, as quais estão em consonância com o objeto da pesquisa.

Esta dissertação conta com 3 capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No capítulo I, realizamos uma apresentação da disciplina de Sociologia e da reforma do ensino médio no Brasil, considerando o debate sobre currículo e mercantilização da educação.

No capítulo II, desenvolvemos uma abordagem do cenário cearense na reforma do ensino médio e a elaboração do DCRC.

No capítulo III, elaboramos uma análise da presença do componente curricular de Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC.

Com estes três capítulos, expomos os resultados da pesquisa norteada pelas questões expostas anteriormente, dentre as quais está o nosso problema central: como a Sociologia está presente no DCRC? Foi o que buscamos responder, com a realização da pesquisa que deu origem a esta dissertação.

## 2 A SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: ENTRE IDAS E VINDAS

Considerando o percurso da disciplina de sociologia na educação brasileira, sabemos da sua peculiaridade em relação às outras disciplinas, sobretudo no que diz respeito à intermitência da sua presença no ensino médio (MORAES, 2003). Segundo Mascarenhas (2012, p. 04), ela “teve sua história marcada por idas e vindas dentro do currículo das escolas secundárias”. Já para Florêncio,

a história da sociologia no ensino médio merece destaque, sobretudo, ao que diz respeito à reflexão de sua trajetória ao final do século XX, onde sua inserção constituiu-se de forma irregular e inconsistente durante todo esse período. Tal fato deve-se, principalmente aos processos histórico-sociais vivenciados pelo Brasil onde o tratamento dispensado à disciplina confunde-se com a organização do sistema educacional brasileiro (FLORÊNCIO, 2011, p. 03).

A forma como o Brasil constituiu seus sistemas educacional e científico, e como cada campo se desenvolveu dentro desses sistemas é, na verdade, um grande e difícil objeto de estudo para historiadores e sociólogos do conhecimento, ciência e educação. Porém, sabe-se que o vínculo entre os sistemas educacional e científico é fundante do desenvolvimento da disciplina (SILVA, 2010). Sendo assim, apresentamos uma breve cronologia do ensino de sociologia na educação brasileira, mais especificamente, no ensino médio.

Desde 1870, “registram-se iniciativas de intelectuais no sentido de incluir a Sociologia nos cursos de Direito, de formação de militares, da escola secundária” (SILVA, 2010, p. 20).

Segundo Moraes (2011), durante sua participação no movimento da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio, foram realizadas pesquisas que apontaram o ano de 1891 como o marco inicial da trajetória do ensino de sociologia no Brasil. Isso ocorreu no governo provisório de Deodoro da Fonseca, no curto período em que Benjamin Constant foi Ministro da Instrução Pública, nos primórdios da república.

Na época, foi proposta a reforma Benjamin Constant que, entre outras mudanças, reconhecia como obrigatório o ensino da disciplina de sociologia na educação básica. Porém, essa reforma nem chegou a vigorar em razão de desavenças entre o autor e o marechal/presidente. Em seguida, ocorreu o falecimento

de Benjamin Constant, no início do governo constitucional do país (MORAES, 2011). Diante disso, a reforma proposta foi completamente modificada em 1897, na qual “a Sociologia desaparece dos currículos do Ginásio e do Ensino Secundário” (SILVA, 2010, p. 20).

Com a continuação das pesquisas nas campanhas pela obrigatoriedade, o marco inicial da presença da sociologia na educação brasileira foi redefinido, pois ao analisar os pareceres de Rui Barbosa, nos anos de 1882/1883, foi constatado que ele recomendava o ensino de sociologia nas escolas secundárias. No entanto, sua proposta não foi lida e nem aprovada, mas teve sua relevância na história, já que apresentou a intenção de incluir a sociologia nos cursos de Direito para substituir a disciplina de direito natural (MORAES, 2011).

Mesmo não obtendo sucesso nas esferas legais, a sociologia de modo cientificista ou cívico redentorista começa a fazer parte dos cursos complementares/preparatórios e do curso normal de formação de professores primários (MORAES, 2011).

Com a reforma de João Luís Alves Rocha Vaz, em 1925, o ensino de sociologia passa a ser obrigatório nos anos finais dos cursos preparatórios, nesse caso é importante salientar que nesse período os estados tinham autonomia e essa obrigação era limitada. No entanto, a presença da disciplina nas escolas foi oficialmente legitimada. Com isso, a reforma foi considerada,

um dos marcos fundamentais para a institucionalização das Ciências Sociais/Sociologia no sistema de ensino e no processo de sistematização dos conhecimentos sociológicos. O fato de essa disciplina ser ensinada nas escolas criava um mercado de ideias, de circulação de conteúdos que precisava ser ordenado e dinamizado (SILVA, 2010, p. 20).

Cabe ressaltar que este processo ocorria sem a existência de cursos de formação de professores de Sociologia:

É necessário dizer que esse espraiamento do ensino de Sociologia ocorreu na ausência de cursos de formação de professores de Sociologia, sendo comum a presença de advogados, médicos e engenheiros para cobrir essa carência. É interessante também notar que essa Reforma (1925), que, entre outras providências, instituiu a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária de então – cursos preparatórios e complementares –, foi concebida durante o governo talvez mais autoritário da chamada República Velha, o de Arthur Bernardes. O mesmo que, logo depois, em 1926, faria a reforma da Constituição de 1891, centralizando o poder e limitando as garantias e direitos do cidadão (limitação do habeas corpus, expulsão de estrangeiros indesejáveis, redução de vencimentos de juizes etc.) (MORAES, p. 362, 2011).



Ou seja, justamente em um governo considerado talvez o mais autoritário da “República Velha”, veio à tona a obrigatoriedade do ensino de sociologia, voltada para o ensino das elites, mas possibilitando a movimentação de mercados, como o de livros didáticos, bem como a fundação de universidades, faculdades, que pudessem formar professores (SILVA, 2010).

Continuando com a cronologia do ensino de sociologia no Brasil, em 1931, mesmo ocorrendo a Reforma Francisco Campos, em decorrência da conquista da Revolução de 1930 e a criação do Ministério da Educação, a sociologia continuou como disciplina obrigatória, e nesse período foram instauradas as bases para a fundação de universidades no país, o que começou a ser materializado em 1934, com a criação da Universidade de São Paulo – USP (MORAES, 2011).

É interessante destacar que, em 1933, foi fundado o curso, de caráter técnico, de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, e, em 1934, o segundo curso de Ciências Sociais foi criado na USP. Em 1935, o terceiro curso de Ciências Sociais foi criado, no país, com a fundação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro (MORAES, 2011).

Em 1942, foi estabelecida, no país, a Reforma Capanema, reorganizando a educação brasileira e retirando a obrigatoriedade do ensino de sociologia na escola secundária, após 17 anos de sua vigência nesse nível de ensino, fato que não foi alterado com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1961 (Lei nº. 4.024/1961). Apesar disso, todo esse processo contribuiu para firmar a Sociologia como ciência, pois:

Essa continuidade na ampliação dos processos de solidificação da Sociologia como ciência, como espaço de formação nos cursos de graduação e de pós-graduação se estendeu também durante as duas décadas de ditadura militar e após, com a redemocratização (SILVA, 2010, p. 22).

Em 1954, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, o debate da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na escola secundária foi defendido por Florestan Fernandes. Para ele, o objetivo do ensino de ciências sociais é a formação de atitudes, ou seja, a formação científica sobre a vida social para orientar o comportamento humano. Segundo Fernandes (1954),

seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficácia e a harmonia de

atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1954, p. 90).

Apesar da defesa da sociologia na escola secundária, feito por Florestan Fernandes em 1954, a disciplina ainda passaria duas décadas e meia até o seu retorno ao ensino secundário, na década de 1980.

Para Moraes (2011), a exclusão da disciplina de Sociologia está diretamente envolvida por razões ideológicas, principalmente quando se analisa o recorte histórico do golpe militar em 1964, no qual foi proposto até mesmo o fim dos Cursos de Ciências Sociais.

Em meados da década de 1980, através da Lei nº 7.044/1982, a política educacional passou por várias mudanças. Uma delas foi a revogação da profissionalização no então ensino de 2º grau, que era imposta aos estudantes nessa etapa de ensino. Com essa modificação, foi possibilitada uma flexibilização dos currículos escolares, ao passo que, em alguns estados, foi sugerida a inserção das disciplinas de sociologia, filosofia e psicologia. Dessa forma,

de fato, os anos de 1980 marcam o retorno da Sociologia à escola secundária, ou seja, quatro décadas depois de sua efetiva exclusão do currículo. Como foi dito, esse retorno está associado ao período de redemocratização da sociedade brasileira e aconteceu na sequência de uma mudança na legislação educacional realizada pelo próprio governo militar – a Lei n. 7.044/82 –, que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral (Moraes, 2003a). Então, a partir de 1983, temos um fenômeno parecido com aquele ocorrido nas primeiras décadas do século XX, quando a Sociologia não era obrigatória, mas, num crescendo, passou a figurar nos currículos das escolas secundárias. Logo, o estado de São Paulo, que já tomara a dianteira nesse processo ao “recomendar” a inclusão da Sociologia no currículo de uma das séries (Resolução SEE/SP n. 236/83), amplia a legitimidade da disciplina, realizando concurso público, nomeando equipe técnica a partir do recrutamento de professores que atuavam na rede pública e editando uma primeira proposta programática para a disciplina, reconhecendo, ainda que limitadamente, a sua importância na formação dos estudantes. Destaque-se aqui o sentido que essa primeira proposta curricular (1986) vai ter: usando uma linguagem pedagógica recente, podemos dizer que, sintomaticamente, os “movimentos sociais” vão constituir o tema transversal e a aproximação com os alunos – reconhecimento da fala e das experiências de vida destes, incorporados ao debate dos temas clássicos e emergentes da disciplina – será a estratégia didática recomendada (Takagi, 2007) (MORAES, 2011, p. 368).

Prosseguindo com a trajetória da sociologia, no Brasil, em 1996, ocorre a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº. 9.394/1996, e esta, por sua vez, não estabelece as disciplinas de Filosofia e Sociologia como regulares nos conteúdos escolares. Em seu texto base, a LDB deixou apenas implícito

que, ao final do ensino médio, os egressos deveriam expressar o domínio necessário de conhecimentos das referidas disciplinas, “necessários ao exercício da cidadania” (Lei nº 9394/96, art. 36, § 1º, inciso III).

É interessante destacar dois momentos após a aprovação da LDB de 1996: o primeiro considerou que, a partir dessa implicação, o ensino de filosofia e sociologia seriam obrigatórios, sendo assim,

em 1997, por iniciativa do deputado federal Padre Roque Zimmerman (PT-PR), começa a tramitar na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) n. 3.178/97, visando à alteração do artigo 36 da LDB, dando-lhe uma redação menos ambígua, propondo explicitamente que Filosofia e Sociologia fossem disciplinas obrigatórias no ensino médio. (...) O projeto é aprovado na Câmara e segue para o Senado, onde recebe o n. 09/00. Tramita no Senado sem grandes dificuldades até chegar ao Plenário. Apesar das manobras do governo que se opunha frontalmente ao projeto, este é aprovado em 18 de setembro de 2001 (MORAES, 2011, p. 369).

No entanto, para surpresa de muitos, após um mês da aprovação do projeto de lei que tornava obrigatório o ensino de filosofia e sociologia, o então presidente da república, o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, veta o projeto integralmente com a justificativa de que a inserção de ambas as disciplinas no currículo ocasionaria ônus para os estados e Distrito Federal, tendo em vista que haveria a necessidade de contratação de professores das referidas disciplinas (MORAES, 2011).

## **2.1 A disciplina de sociologia no Ceará**

No estado do Ceará, a disciplina de sociologia foi implementada nas escolas da rede pública estadual, durante o governo de Lúcio Alcântara (PSDB) (2003-2006), que, quando senador da república pelo estado do Ceará, em 2021, votou pela aprovação do PL nº. 09/00, vetado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Cabe destacar que, nesse período, a sociologia fazia parte do currículo diversificado conforme o Parecer nº. 15/98, aprovado em 01 de junho de 1998 e a Resolução nº 3, da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ambos publicados no Diário Oficial da União (DOU) em 26 de junho de 1998, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). As DCNEM orientavam que os estudos de Filosofia e Sociologia eram integrantes da área de Ciências Humanas, tendo em vista a necessidade do exercício da cidadania e para o cumprimento da LDB nº. 9.394/1996.

Em 14 de maio de 2003, no Diário Oficial do estado do Ceará (DOE), foi publicado o edital nº. 0004/2003, regulamentando e divulgando o concurso público para o cargo de professor efetivo com lotação na Secretaria da Educação (SEDUC). Com o total de 6.488 vagas, das quais 134 destinadas a pessoas com deficiência, o edital é o primeiro a incluir a contratação de professores das disciplinas de Filosofia e Sociologia, esta última com a disponibilidade de 196 vagas.

Além disso, também em 2003, o deputado estadual do Ceará, Chico Lopes (PC do B), considerando as solicitações de professores e estudantes dos cursos superiores de Ciências Sociais e Filosofia, apresentou, na Assembleia Legislativa, o Projeto de Lei nº. 37/2003, que objetivava incluir no programa curricular das escolas de ensino médio, públicas e privadas do estado, as disciplinas de Filosofia e Sociologia. O referido projeto de lei não foi aprovado. Entretanto, “esse mesmo projeto foi aprovado como Projeto de Indicação nº 29/03, tornando-se uma indicação, porém não obrigatória, para a inclusão de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio” (FONTENELE, 2017, p. 22).

Segundo o documento intitulado *Metodologias de apoio - Coleção Escola Aprendente*, produzido pela Secretaria da Educação do estado do Ceará (2009), em seu quarto volume, que dispõe sobre as Ciências Humanas, a inserção da disciplina de Sociologia no ensino médio está presente nas Diretrizes para Educação Básica do estado, desde o ano de 2004, mesmo não integrando a base comum curricular desse nível educacional (CEARÁ, 2009).

No entanto, divergindo da afirmação anterior, no ano 2000, o estado elaborou um documento com os referenciais curriculares básicos do ensino médio, denominado de quinto ciclo da Coleção Escola Viva<sup>7</sup>, e nele a disciplina de Sociologia já havia sido incluída. A seção destinada à disciplina, assim como nas demais, inicia com o título “o sentido do aprendizado da sociologia”. Nos primeiros parágrafos, encontra-se o que a sociologia deve fornecer aos alunos e orientações para os professores. A partir do

---

<sup>7</sup>No ano de 1997, a Secretaria da Educação do estado do Ceará, através da Coordenadoria de Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, elaborou os referenciais curriculares básicos – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental, com o objetivo de direcionar a prática pedagógica dos docentes, bem como orientar o processo de desenvolvimento dos currículos nas escolas. Cabe destacar que, nesse período, o estado estava implementando a organização do ensino fundamental por ciclos: o primeiro ciclo, de três anos, contemplava crianças com idade de 6, 7 e 8 anos; o segundo ciclo, de dois anos, contemplava crianças com idades de 09 e 10 anos; o terceiro ciclo, referente a dois anos, contemplava crianças de 11 e 12 anos; e o quarto ciclo, também de dois anos, contemplava adolescentes de 13 e 14 anos (CEARÁ, 2000). Posteriormente, em 1998, o Ceará deu continuidade à produção dos referenciais curriculares básicos, tendo desenvolvido e apresentado a Coleção Escola Viva – terceiro e quarto ciclos (CEARÁ, 1998).

quinto parágrafo da mencionada seção, é apresentado um texto de subsídio que tem a finalidade de “servir de base para a reflexão e para o planejamento inicial do professor” (CEARÁ, 2000, p. 111).

Esse texto de apoio traz de forma sucinta o cenário da sociedade no pós-guerra, seguindo para a sociedade moderna burguesa e o capitalismo a partir da teoria de Marx. Na conclusão do texto, chama a atenção a definição dos “eixos temáticos” ou “eixos sociológicos” que devem ser trabalhados e discutidos em sala, a saber,

É nesse contexto atual, apenas delineado acima, que se encontra a Sociologia de volta ao currículo do ensino médio. Suas possibilidades na escola são amplas, especialmente para fazer os jovens da escola pública compreenderem cientificamente a sociedade que os cerca, e tendo a possibilidade de uma nova reflexão aliada às práticas de atuação social. Propõe-se, nesse contexto, o trabalho com eixos temáticos ou “temas sociológicos” atuais que podem ser acrescidos de outros que interessem a alunos e professores dentro da realidade de cada escola, região ou momento histórico. Dentre esses temas estão: **trabalho – classes sociais – Estado – movimentos sociais – meios de comunicação de massa – ideologia – poder simbólico – indústria cultural – novas tecnologias – cultura** (CEARÁ, 2000, p. 116, grifos do original).

Apesar dessa definição, o documento enfatiza que é necessário um aprofundamento dos temas, à luz da teoria sociológica, bem como orienta que outros podem ser acrescentados.

Ainda em relação à Coleção Escola Viva, o segundo tópico destinado à sociologia é assim nomeado: “construindo competências e habilidades em sociologia”. Nele, há um quadro com 09 competências e 16 habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos do ensino médio, a partir da disciplina de sociologia.

É importante ressaltar que, neste documento, os objetivos gerais da sociologia e da filosofia não foram apresentados de forma específica. Podemos inferir que isso pode ser atribuído à recorrente instabilidade em relação à inclusão ou exclusão dessas disciplinas, ao contrário do que ocorreu com a geografia e a história.

Continuando com a trajetória da sociologia no estado do Ceará, em 2005, ainda em solo cearense e durante o governo de Lúcio Alcântara (PSDB), o currículo das escolas estaduais de ensino médio incluiu as disciplinas de sociologia e filosofia, mesmo sem conceder ou garantir a sua oferta em todos os anos (FONTENELE, 2017).

Já em 2009, com o lançamento dos referenciais curriculares do estado, agora denominado de Coleção Escola Aprendente, produzido também pela Secretaria da Educação, o capítulo destinado à sociologia inicia com o título “O Ensino de Sociologia para uma formação crítica”. Nele, é apresentado um panorama da sociedade do séc.

XXI, acentuando questões sociais, por exemplo, a pobreza, o Estado neoliberal, a partir da teoria sociológica. No decorrer desse capítulo, o texto salienta a importância do ensino de sociologia, como evidenciado no seguinte trecho:

Afirmar a Sociologia como conhecimento necessário à formação do aluno significa amplificar os referenciais epistemológicos capazes de promover mudanças na forma de pensar e agir do estudante, tornando-o agente questionador e transformador de sua realidade social (CEARÁ, 2009, p. 79).

Em seguida, o texto se volta para um debate sobre a intermitência da sociologia enquanto disciplina, na escola média, e depois segue com orientações pedagógicas de como deve ser desenvolvido o ensino de sociologia, abordando autores como Bourdieu e o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Diferentemente da Coleção Escola Viva, a Escola Aprendente, além das competências e habilidades, apresenta os objetos de conhecimento que devem ser desenvolvidos pela sociologia, com conteúdo e seu detalhamento, nas três séries do ensino médio, isto é, apresenta uma matriz curricular, como destacado a seguir:

O Plano Curricular para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, fundamentado nos PCN e RCB, mas, sobretudo respeitando as discussões e contribuições dos atores envolvidos na sua construção, propõe que a primeira série do Ensino Médio ocupe-se da contextualização das Ciências Sociais, com destaque para a questão da pesquisa e trabalhe os conceitos dos autores clássicos da Sociologia, como Durkheim, Weber e Marx; a segunda série analisa a política, o poder e a cidadania e a terceira série aborda o tema complexo da cultura na sua relação com a natureza, bem como os autores brasileiros clássicos das Ciências Sociais (Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio B. de Holanda, dentre outros) e suas abordagens sobre os graves problemas sociais brasileiros: desemprego, violência, pobreza, racismo, exclusão social, etc. (CEARÁ, 2009, p.83).

Em seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos que o professor pode adotar para conduzir o ensino de sociologia, juntamente com sugestões para o uso do laboratório de informática, a utilização de filmes e documentários, além de outros espaços pedagógicos disponíveis na escola.

## **2.2 Retomando a trajetória da disciplina de Sociologia no cenário nacional**

Depois de um longo percurso, marcado por vários movimentos de estudantes universitários e professores de Ciências Sociais/Sociologia, foi aprovada a Lei nº. 11.684/2008, que alterou a LDB e modificou o currículo da escola média, reintroduzindo a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia. Após a instituição legal

da obrigatoriedade da Sociologia no ensino Médio, veio a necessidade de inclusão da disciplina no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o que passou a ocorrer a partir de 2012.

No dia 22 de setembro de 2014, durante o período eleitoral, a candidata à reeleição à Presidência da República, Dilma Rousseff (PT), ao ser questionada por propostas para educação básica, durante uma entrevista<sup>8</sup>, justificou a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pois, segundo ela, o jovem do ensino médio não poderia ficar com muitas matérias, tendo citado como exemplo do excesso de matérias as disciplinas de Filosofia e Sociologia, como se ambas não fossem necessárias. O que nos chama atenção é que essa fala foi feita após a instituição do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, a qual prevê a produção da BNCC.

Após *impeachment* de Rousseff, em 2016, um dos principais aspectos a ser considerados na lei da reforma do ensino médio do governo Temer é a inserção do Artigo 35-A<sup>9</sup> na LDB nº. 9.394/1996, estabelecendo a vinculação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aos objetivos de aprendizagem do ensino médio, sobretudo no seu parágrafo 2º, do qual consta que a BNCC incluirá os estudos e práticas das seguintes disciplinas: Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia. Porém, os componentes curriculares<sup>10</sup> e os objetos de conhecimento serão definidos pelas redes de ensino dos estados. Isso ficou definido desde o documento *Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento*, elaborado pelo grupo

---

<sup>8</sup> A entrevista foi concedida ao Jornal Bom dia Brasil, integrante da programação da emissora Rede Globo e aos 9min: 53s do segundo bloco de entrevista a então Presidente Dilma Rousseff cita as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

<sup>9</sup>Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas. § 1o A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. § 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. § 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Lei nº. 13.415/2017).

<sup>10</sup>Conforme o Parecer CNE/CEB nº. 11/2010, “os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam às áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas” (Parecer CNE/CEB nº 11/2010, p.13).

de trabalho (GT) de Direitos à Aprendizagem, no âmbito do Ministério da Educação (MEC).

Nesse documento, a educação básica continuou a ser definida como um direito universal, sendo assim:

Se a Educação Básica é um direito dos cidadãos e um dever do Estado, os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos são entendidos como direitos, direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. As áreas e os componentes curriculares foram pensados dentro de um longo processo de garantia dos direitos à aprendizagem e, por isso, foram submetidos aos quatorze direitos à aprendizagem, (...) que foram traduzidos nos conhecimentos de cada área. Não houve um esforço para definir conhecimentos específicos de cada componente curricular de forma geral ou por séries, ou etapas. O percurso e detalhes de progressões seriam definidos pelos estados, municípios e escolas (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 266).

Reforçando que os estados e municípios definem os componentes curriculares e os conhecimentos específicos, em abril de 2018, o MEC edita a Portaria nº. 331, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, com a finalidade de apoiar as Unidades da Federação – UFs, no processo de implementação, revisão e desenvolvimento de seus currículos a partir da BNCC, senão vejamos:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular –ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação – UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação –SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação –SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios (Portaria nº. 331, de 5 de abril de 2018).

Essa Portaria foi alterada pela Portaria MEC nº. 756, de 03 de abril de 2019, para incluir a previsão curricular da BNCC no ensino médio. Por essa orientação normativa, o estado do Ceará elaborou um Documento Curricular Referencial (DCRC) que direciona a reforma do ensino médio no âmbito estadual.

### **2.3 Algumas considerações sobre a Sociologia na BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizada e publicizada em 2018, tem sido alvo de inúmeras discussões, tendo em vista o seu processo “atropelado” de aprovação, sobretudo com a MPv nº 746/2016, convertida na Lei nº. 13.415/2017. Logo, é no mínimo controverso que a terceira versão tenha sido aprovada em ritmo de urgência, sem ao menos ser discutida com os atores diretamente envolvidos com



a educação escolar, notadamente os/as professores/as da educação básica e das instituições formadoras, os/as alunos/as, os/as pais e os/as responsáveis e os movimentos em defesa da educação, ainda mais depois de duas versões anteriores terem sido levadas a consultas públicas (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

Cabe destacar que, no período de 2014 a 2018,

O Ministério da Educação desencadeou ações concretas e planejadas para a construção de uma base nacional comum curricular para todos os entes federados, ou seja, estados e municípios, e para todas as etapas da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Foi uma ação decorrente da necessidade de cumprir as legislações vigentes, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Além disso, houve uma mobilização do “Movimento Todos pela Educação” e do “Movimento pela Base”, iniciativa de setores sociais da sociedade civil, especialmente, das fundações ligadas ao setor financeiro, de empresas privadas e empresários, além de educadores e outras organizações não governamentais (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 262).

Para Lopes (2021), a BNCC apresenta descontinuidades que afetam o ensino dos componentes das disciplinas, na medida em que prioriza determinadas áreas de conhecimento em relação a outras, como é o caso da sociologia, integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, tida como não prioritária e não obrigatória.

Segundo o autor, o componente curricular de sociologia pode ser afetado ainda mais, em relação a sua carga horária, considerando a redistribuição da carga horária total da BNCC no “novo ensino médio”, que é de, no máximo, 1.800 horas divididas entre os três anos desse nível escolar (LOPES, 2021, p. 258).

Assim, conforme Oliveira, Binsfeld e Trindade (2018), com a reforma do ensino médio, a sociologia

(...) foi reduzida apenas a uma parte do ensino médio. Com esta Reforma deixa de haver um currículo comum a todos os alunos, passando a existir cinco itinerários formativos específicos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional, podendo haver nos Estados outras combinações entre estes itinerários. O maior ou menor contato com a Sociologia vai depender, portanto, da forma como os currículos serão organizados localmente, e dos itinerários escolhidos pelos alunos. Fragiliza-se com isso o cenário do ensino de Sociologia, já afetado pela presença majoritária de docentes sem formação acadêmica na área, privando o alunado do ensino médio brasileiro do contato com uma reflexão mais incisiva sobre a realidade na qual eles se inserem (OLIVEIRA, BINSFELD, TRINDADE, 2018, p. 252).

Portanto, a BNCC não oferece condições para aumentar a sua oferta, podendo até contribuir para o retrocesso da sociologia para o ponto anterior a sua obrigatoriedade no ensino médio, que ocorreu por meio da Lei n.º 11.684, de 02 de

junho de 2008, já que sua permanência ou não como disciplina será definida pelos currículos dos estados. Assim, “(...) nas políticas educacionais que vêm sendo elaboradas, a Sociologia perdeu sua obrigatoriedade que vinha sendo mantida há quase dez anos” (OLIVEIRA, BINSFELD, TRINDADE, 2018, p.250).

Contudo, destacamos que a sociologia não foi excluída do “novo ensino médio” e da BNCC, instituídos por lei. A rigor, ela foi transferida de contexto. Nas palavras de Silva e Alves Neto (2020), a sociologia “muda de status”:

Ela não tem lugar e carga horária definidas. Ela aparece na lei como “Estudos e Práticas de Sociologia”. Assim, a nova gramática interna do discurso pedagógico governante não destaca o currículo de coleção e as disciplinas específicas. A pouca autonomia do campo de recontextualização pedagógica em relação ao campo de produção e ao campo do controle simbólico diminui, também, a autonomia das áreas de conhecimento e de seus componentes curriculares. Os professores de sociologia ainda presentes nas escolas e nas redes de ensino terão que repensar as justificativas e os modos de inserir nos processos de escolarização. A BNCC de 2018, a proposta vencedora, neste processo marcado por golpes políticos de governo, rupturas no pacto democrático geral e em particular na educação, não diz como a sociologia será organizada nas escolas, mas, no que ela diz em termos de competências e habilidades, promove uma verdadeira sociologização da área de ciências humanas e sociais aplicadas (SILVA; ALVES NETO, 2020, p. 278).

Todavia, observando o percurso histórico da disciplina de sociologia no cenário da educação básica brasileira, é necessário reafirmarmos a importância das ciências sociais no ambiente escolar, sobretudo a legitimidade do ensino de sociologia no processo de formação dos alunos.

Considerando as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006), a disciplina de sociologia tem a função de contribuir para a desnaturalização das concepções dos fenômenos sociais existentes e dispõe de teorias sociológicas, antropológicas e políticas capazes de levar ao aluno novos modos de pensar o mundo, a economia, o trabalho, a religião e tantas outras instituições e fenômenos sociais, possibilitando a desconstrução e orientando a reconstrução do pensamento.

Sendo assim, na implementação da reforma do ensino médio, o componente curricular de sociologia depende do desenvolvimento dos currículos revisados ou elaborados pelos estados, que devem alinhar o papel formativo da sociologia à BNCC, documento normativo que orienta o desenvolvimento de um currículo por competências e habilidades.

O conceito de competências muitas vezes é definido de forma vaga e genérica. No que diz respeito à reforma do ensino médio, não é diferente. Falta clareza na sua

definição, o que pode levar a interpretações por vezes romantizadas ou mesmo desconectadas do quadro empírico de execução do “novo ensino médio”.

Essas competências, por sua vez, são entendidas, aqui, como realizações práticas adquiridas por interações informais que visam fazer parte do mundo ou construí-lo, e são inerentemente criativas. Esse conceito de competências surgiu no campo da produção do discurso intelectual e teve uma grande repercussão na década de 1960, por ideologias liberais, progressistas e até mesmo radicais, e através da recontextualização pedagógica, esse conceito passou a ser inserido de forma central nas teorias e práticas educacionais (BERNSTEIN, 2003).

No entanto, o desenvolvimento das competências, ou seja, a formação de indivíduos criativos, está diretamente ligada a uma pedagogia adaptativa às realidades sociais existentes, e não a uma superação dela, através de uma educação comprometida com a transformação da estrutura social. Seria um modo de formar indivíduos capazes de se adaptar à sociedade capitalista (DUARTE, 2001), contribuindo para o aumento da exploração do trabalho e da vida.

Segundo Araújo e Rabelo (2015), muitos autores, nas mais variadas áreas de conhecimento, avaliam e discutem as diversas concepções sobre competências e habilidades. O debate gira em torno, principalmente, do conceito de competência, que conforme os autores, não pode ser reduzido somente ao desenvolvimento de capacidades profissionais, embora em relação ao mundo econômico e do trabalho tenha sido entendido como o “saber fazer”.

Para os autores, a compreensão de competências numa dimensão mais ampla requer, além do aspecto cognitivo, mental, um processo intersubjetivo, afetivo, sociocultural (ARAÚJO, RABELO, 2015, p. 448). Por isso, o conceito de competência é complexo e “universalizou e refletiu-se no campo da Educação, porém, de forma pouco clara, lacunar e superficializando as contradições” (ARAÚJO, RABELO, 2015, p. 449).

Conforme Silva (2007), um currículo por competência está intrinsecamente ligado à reorganização do trabalho na era contemporânea do capitalismo. Em tese, no “novo ensino médio”, um currículo por competências visa, através delas, a formação integral do aluno desenvolvendo habilidades, porém, essa formação ocorre conforme a orientação neoliberal de formação de capital humano<sup>11</sup>, preparando os/as

---

<sup>11</sup> Com base na concepção neoliberal americana, o capital humano advém da definição de renda como produto de um capital, concebido como tudo que pode produzir uma fonte futura de renda, haja vista

estudantes para o trabalho e simplificando o desenvolvimento do conhecimento científico. (SILVA, 2007, p. 415-416).

Essa forma de currículo contrapõe o que Michael Young (2011) chama de “educação do futuro”. Ou seja, uma educação voltada não somente para o trabalho nos moldes de uma exploração capitalista, mas uma educação que prepara os/as estudantes para a reflexão sobre a sua vida, conectada à vida de sua sociedade, fazendo com que os/as jovens desenvolvam um pensamento crítico, voltado para a análise, compreensão e ação diante da realidade, seja natural, seja social, facilitando a aprendizagem, incentivando a aquisição de novos conhecimentos e habilidades, como meio para desenvolver valores, senso moral e consciência crítica. Porém, para além de tudo isso, a educação é um dos principais caminhos para reduzir as desigualdades sociais, embora, no capitalismo, seja tomada como mercadoria, o que pode comprometer, em grande medida, o seu potencial emancipatório e transformador.

#### **2.4 A mercantilização da educação e o currículo**

O neoliberalismo surgiu como uma resposta à crise do liberalismo, que se iniciou na passagem do séc. XIX, e se desenvolveu como um forte opositor ao avanço do coletivismo (representado pela redistribuição de renda e pela proteção social) e ao intervencionismo de Estado, estabelecendo e preservando mecanismos de implementação de uma política voltada para a competição, tendo em vista o fortalecimento da economia de mercado baseada na divisão do trabalho. No entanto,

(...) o neoliberalismo repousa sobre a dupla constatação de que o capitalismo inaugurou um período de revolução permanente na ordem econômica, mas que os homens não se adaptam espontaneamente a essa ordem de mercado cambiante, porque se formaram num mundo diferente. Essa é a justificação de uma política que deve visar à vida individual e social como um todo, como dirão os ordoliberais alemães depois de Lippmann. Essa política de adaptação da ordem social à divisão do trabalho é uma tarefa imensa, diz ele, que consiste em “dar à humanidade um novo tipo de vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 86).

---

que todo capital gera um rendimento. Nessa perspectiva, os salários são reconhecidos como renda resultante dos esforços laborais dos/as próprios/as os/as trabalhadores/as. Assim, o/a trabalhador/a é seu próprio capital, considerado como empresário de si mesmo e responsável por gerar seu rendimento, numa espécie de competência-máquina, e, por isso, necessita de investimentos educacionais voltados para a concretização de tal concepção (FOUCAULT, 1979). Sobre o “capital humano”, ver também Antonia Colbari (2012) e Wendy Brown (2018).

Esse novo tipo de vida seria uma adaptação dos indivíduos à nova estrutura econômica que constantemente se movimenta, e, por isso, esses indivíduos devem ser a razão de políticas específicas para uma adaptação ao sistema concorrencial, o que se dará a partir de dois enfoques: a eugenia e a educação (DARDOT; LAVAL, 2016).

A partir dessa perspectiva neoliberalista, é necessária uma vasta política de educação que forme as grandes massas populares para o exercício econômico especializado que as espera, mediante a estrutura de mercado fomentado pelo espírito capitalista da sociedade liberal.

Considerando o contexto da discussão de Dardot e Laval e o contexto específico que analisamos, podemos dizer que a BNCC pode ser considerada como um instrumento educacional para forjar sujeitos neoliberais para a sociedade neoliberal, integrando uma grande política educacional voltada para as massas e não mais apenas para uma “pequena elite cultivada”, como afirma Dardot e Laval (2016):

(...) o que torna necessária essa grande política de educação praticada em benefício das massas, e não mais apenas de uma pequena elite cultivada, é que os homens terão de mudar de cargo e empresa, adaptar-se às novas técnicas, enfrentar a concorrência generalizada (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 89).

Ou seja, a educação assume uma lógica de conversão de homens e mulheres a valores e práticas neoliberais. Cabe ressaltar que, na década de 1990, ocorreram mudanças no sistema de expansão do capital que levaram a reconfigurações da economia, do trabalho e da educação e dos sistemas de ensino, no Brasil e no mundo. Sendo assim, a instauração de recomendações voltadas para a abertura dos mercados e uma menor intervenção do Estado, sobretudo no que diz respeito à proteção social, foram disseminadas no mundo a partir dos planos político-econômicos dos governos dos EUA, da Inglaterra e do Chile (MENDONÇA, 2019).

Assim, organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), nesse processo de uma nova estrutura do capital, estabeleceram orientações aos países que dependem de financiamento da dívida externa, para políticas públicas voltadas para a privatização e sobretudo para uma menor intervenção estatal (TORRES, 1995 apud MENDONÇA, 2019, p.37).

De acordo com Moreno (2021), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismos diretamente vinculados à Organização das

Nações Unidas (ONU), também exercem influência no desenvolvimento de diretrizes educacionais em nível internacional, com um foco particular na periferia do sistema capitalista mundial, na qual o Brasil está inserido.

Segundo o autor citado, esses organismos internacionais desempenham um papel significativo na elaboração de documentos que orientam as políticas educacionais adotadas pelos países em desenvolvimento. Isso se deve ao reconhecimento de que a educação desempenha um papel crucial na reprodução social, ou seja, um meio de influenciar e moldar a sociedade. Nesse contexto, os documentos da CEPAL e da UNESCO se tornam fundamentais para a criação de políticas educacionais que atendam aos interesses econômicos, políticos e culturais das nações, associados ao grande capital. (MORENO, 2021, p. 112-113)

É nesse contexto que a educação, até então tida como um direito, passa a ser tratada como mercadoria, ao passo que ela se torna fundamental para a efetivação da reorganização do capital. Nas palavras de Mendonça (2019):

Para a Educação, o que se configurou foi sua transformação em mercadoria, como parte da necessária expansão do capital para novas frentes de exploração. Nessa perspectiva, a Educação é tema prioritário dos organismos internacionais mostrando a nova direção almejada pelo capital (MENDONÇA, 2019, p. 37).

Dessa forma, a educação como mercadoria assume o viés de serviço, sendo ofertado por empresas privadas com o objetivo de obter lucro e reproduzir a lógica do capital, compondo então a mercantilização da educação, considerada como,

(...) elemento chave para a compreensão das políticas públicas implementadas pelo governo brasileiro em diferentes gestões – foi se materializando em diretrizes norteadoras de políticas educacionais no que tange ao financiamento, currículo e gestão, tendo como pilares a parceria público-privado, o Ensino a Distância (EAD), a formação aligeirada, a flexibilização do currículo, a redução e diversificação no financiamento público da educação e a avaliação em larga escala. Essas diretrizes foram ganhando forma e vida na Educação brasileira ao longo das últimas décadas, invadindo espaços e se fazendo presentes nas políticas mais amplas e no cotidiano das escolas, que se efetivaram por meio do currículo das competências e habilidades; das avaliações em larga escala como SARESP, PROVÃO, ENADE, IDEB, implementadas e incorporadas no cotidiano das instituições educacionais; da EAD ganhando espaço no mercado e nas instituições públicas, como Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP); e, das fundações que passaram a desempenhar função estratégica na captação de recursos financeiros (públicos e privados) em nível de órgãos públicos, entre eles ministérios, secretarias de governo e universidades públicas (MENDONÇA, 2019, p.38).

Portanto, essa mercantilização da educação, no cenário brasileiro, trouxe mudanças aos currículos escolares pautadas nas chamadas competências e habilidades, o que ganhou força a partir da reforma do ensino médio.

Assim, a partir da contextualização da reforma do ensino médio, no Brasil, e da BNCC nos tópicos anteriores, reportaremos-nos ao questionamento de Michael Young (2014): “o que todos os alunos deveriam saber ao deixar a escola?”. O ensino por meio da chamada flexibilização do currículo, com apenas três disciplinas obrigatórias e os cinco itinerários formativos, divididos por áreas de conhecimento, serão capazes de fornecer o mínimo de conhecimento científico, filosófico e artístico? Onde fica o papel do conhecimento na educação escolar oferecida aos jovens estudantes, sobretudo aqueles das redes públicas de ensino médio, filhos das classes populares?

Com o discurso de currículo como oportunidade de emancipação do sujeito, por meio dos saberes, e de desenvolver o intelecto dos jovens, a atual BNCC aspira mudanças nas estruturas de ensino, as quais a educação escolar brasileira herdou de influências angloamericanas<sup>12</sup>. Porém,

não seria exagero, no caso da Inglaterra, da Escócia e de alguns outros países europeus, dizer que as recentes reformas de currículo estão levando a uma redução ou mesmo a um “esvaziamento do conteúdo”, especialmente para aqueles que já não estão tendo sucesso na escola (YOUNG, 2011, p.609).

O currículo escolar funciona como um guia de todo o processo educacional, pois ele tem o papel de determinar o caminho que os alunos vão percorrer na escola. Nele, estão organizados os objetos de conhecimento e objetos específicos que devem ser estudados, bem como as atividades e competências a serem desenvolvidas. Ele abrange as experiências de aprendizagem implementadas pelas instituições escolares, que deverão ser vivenciadas pelos estudantes, e aborda a metodologia utilizada para os diferentes níveis de ensino (YOUNG, 2014). Por isso, é necessário atenção em relação ao seu desenvolvimento e a sua aplicabilidade, em meio às novas políticas educacionais estabelecidas no Brasil.

Segundo Miguel Arroyo (2003), o currículo assume o cerne da função da escola, tornando-se o território mais cercado, mais regulamentado, um campo de disputas políticas, pois é o elemento estruturante do trabalho docente. No entanto,

---

<sup>12</sup>Segundo Silva (2010), o Brasil se aproxima de influências anglo-americanas, nos currículos, desde os anos 1970, quando as propostas curriculares dos primeiros e segundos graus foram desenvolvidas pelo Governo Federal, com o auxílio de uma assessoria de técnicos americanos (SILVA, 2010, p. 18).

“caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos” (ARROYO, 2013, p. 13), voltados para a formação de mão de obra ou de *empreendedores de si mesmos*.

No que diz respeito à avaliação educacional, o país não atinge as metas do Índice Brasileiro da Educação Básica (IDEB)<sup>13</sup>, no ensino médio, desde o ano de 2013, dado que, após aquele ano, foi apresentado pelo MEC no texto denominado “*Exposição de Motivos*” para a aprovação da MPv nº 746/2016, como uma demonstração de que a qualidade dessa etapa de ensino necessitava de uma mudança<sup>14</sup>. Nessa direção, pensamos com Young (2011):

Em um contexto político mais amplo, no qual se dá muita importância às notas dos alunos e aos resultados de testes e no qual as escolas podem ser hierarquizadas nacionalmente segundo o número de alunos que recebem certificados, não é exagero sugerir que o currículo em si está tornando-se cada vez mais uma forma de prestar contas em vez de ser um guia para professores (YOUNG, 2011, p.3).

Na perspectiva do autor, o currículo assume um caráter instrumentalista de contribuir para a economia, adaptando-se a uma possível ocupação laboral do aluno. Nesse sentido, as políticas curriculares desenvolvem-se na tentativa de os governos resolverem problemas sociais, como o desemprego, bem como de formar mão de obra para os setores de base da economia, fato que não resolve o problema da desigualdade, podendo, pelo contrário, ampliá-la. Conforme Young (2014):

Seria ingenuidade imaginar que qualquer currículo pudesse superar desigualdades geradas em outro lugar. Sociedades capitalistas, em graus diferentes, sempre produzirão desigualdades em educação, saúde, moradia ou qualquer serviço público (YOUNG, 2014, p. 620).

Por isso, para o Young (2014), o currículo precisa ser visto com a finalidade de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens e não como uma forma de solucionar problemas econômicos ou sociais, que não têm suas origens na escola.

E em relação ao Brasil, a BNCC e a reforma do ensino médio deixam nítido o objetivo de formar o aluno para o mundo do trabalho, mais especificamente para o empreendedorismo, não havendo garantia do acesso a todas as matrizes do conhecimento científico nos chamados itinerários formativos e de seu conteúdo:

---

<sup>13</sup>Criado em 2007, reúne dois conceitos em um único indicador: *fluxo escolar e média de desempenho* nas avaliações.

<sup>14</sup>Fato que foi amplamente discutido nos fóruns de elaboração do PNE, em 2014, e amplamente disseminado por integrantes do governo como uma real necessidade de mudança no ensino médio brasileiro.



Como pano de fundo da formação para o trabalho, em nome do empreendedorismo, não se encontra destacado o acesso a todos os conteúdos escolares pelos quais os jovens do ensino médio devem optar, considerando a limitação imposta pelos sistemas de ensino, que não são obrigados a oferecer os cinco itinerários previstos na lei n.º 13.415/2017. (FORTE, 2019, p.7).

O empreendedorismo é uma ideologia que vem se fortalecendo nos moldes do novo ensino médio, com o incentivo à produtividade e ao protagonismo juvenil, a partir da formação para o trabalho em um cenário de incertezas, de instabilidade econômica e de desproteção social. Importante ressaltar que a partir do novo ensino médio há um incentivo para que os alunos se preparem para o mundo do trabalho, seja como trabalhadores que trabalham para outro (“o patrão”), seja como empreendedores que trabalham para si mesmos, embora crescentemente estejam submetidos a um “patrão invisível”. Atualmente, há uma romantização do chamado empreendedorismo com a frase “ser dono do próprio negócio”, mas pouco se menciona que a partir do itinerário formativo voltado para o mundo do trabalho e o empreendedorismo, os conhecimentos escolares, para além desse projeto de formar “empreendedores”, são limitados e limitantes.

A reforma do ensino médio está diretamente ligada ao modelo socioeconômico dominante, também presente no Brasil, uma vez que a concepção da reforma se encontra na ideia de desenvolver e investir em capital humano, criando as condições e trabalhadores ideais para assumir os postos de trabalho cada vez mais precarizados, jurídica e socialmente desprotegidos. Nesta perspectiva, a palavra flexibilização para o/a trabalhador/assume o significado de abdicar de garantias mínimas de condições de trabalho, de direitos trabalhistas e de direitos previdenciários.

Dentre as estratégias e meios utilizados para a implementação dessa lógica da escola a serviço do mercado, ou seja, uma lógica voltada “para objetivos de competitividade que prevalecem na economia globalizada” (LAVAL, 2003, p. XIII), podemos destacar projetos como os “Diálogos Socioemocionais”, em parceria público-privada com o Instituto Ayrton Senna (IAS)<sup>15</sup>, que visam trabalhar nos/as alunos/as habilidades e competências como: resiliência emocional, tolerância à frustração,

---

<sup>15</sup> Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos, criado em 1994, por Viviane Senna, socialite, empresária, psicóloga e presidente do IAS, no qual faz sua carreira, chegando inclusive a ser cotada em 2019 para o Ministério da Educação do governo Bolsonaro.

amabilidade, dentre outras características que são direcionadas para formar um trabalhador produtivo e obediente nas atividades que se proporá a realizar ao fim do ensino médio.

Cabe aqui salientar que essas parcerias público-privadas estão se alastrando na educação brasileira, constituindo-se em uma ampliação do gerencialismo privado na educação pública por meio de Organizações da Sociedade Civil (OSC), ligadas à classe proprietária das grandes corporações. A partir dessas parcerias público-privadas, através das contratações de institutos privados, como a Fundação Lemman<sup>16</sup>, IAS, Instituto Aliança<sup>17</sup>, Instituto Unibanco<sup>18</sup>, dentre outros, com a finalidade de prestar assessoria às Secretarias de Educação, interferindo no gerenciamento dos sistemas de ensino e na formação das crianças e dos jovens brasileiros.

O próprio protagonismo juvenil, destacado na BNCC, visa contribuir para a formação do “jovem produtivo”, ainda no ensino médio, estabelecendo um projeto de vida a partir do qual os estudantes possam trilhar caminhos e perspectivas de futuro, o qual pode ser gestado (e tem sido) a partir do empreendedorismo, que:

(...) supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12, § 2º).

Em relação à substituição das disciplinas por itinerários formativos, definidos por áreas de conhecimento e de formação técnica e profissional, a proposta do “novo ensino médio” brasileiro sugere uma integração dos saberes, com a finalidade de romper com a ideia de uma epistemologia pragmática e fracionária, calcada apenas na lógica dos objetos e não nas características dos sujeitos (SILVA, 2018).

---

<sup>16</sup>Organização de filantropia familiar, que tem por objetivo colaborar com instituições de educação, com ações voltadas para aprendizagem e formação de líderes. (Fundação Lemann, 2023). Fundada em 2002 por Jorge Paulo Lemman, economista, empresário e dono de um grande império capitalista mundial. É um dos investidores do Gera Venture Capital, fundo de educação de capital de risco exclusivamente focado em educação. (PINHO, 2016).

<sup>17</sup> Organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP), fundada em 2002. Segundo consta de seu site na internet, o Instituto Aliança emerge de uma aliança estratégica entre a Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social), e tem por objetivo “educar pessoas, organizações e comunidades para o desenvolvimento humano sustentável” (Instituto Aliança, 2023).

<sup>18</sup> Criado em 1982, o Instituto Unibanco é mantido por um fundo patrimonial (*endowment*) advindo do investimento no mercado financeiro. (Instituto Unibanco, 2023).

Cabe destacar que os referenciais curriculares para a elaboração dos itinerários formativos foram publicados em 28 de dezembro de 2018, por meio da Portaria nº. 1.432 do MEC. Esses referenciais definem os itinerários formativos como um conjunto de situações e atividades educativas disponíveis para os estudantes escolherem, a partir de seus interesses, com o objetivo de ampliar e aprofundar a sua formação em uma ou mais áreas de conhecimento ou em formação técnica e profissional. Os itinerários formativos se organizam em 04 eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo, com competências e habilidades específicas definidas para eles.

No entanto, pelo que se depreende da Lei nº. 13.415/2017 e do documento da BNCC (2018), há uma hierarquização do conhecimento e uma separação de saberes disciplinares em áreas, no interior das quais o “novo ensino médio” chega a misturar matrizes disciplinares, teorias e conceitos de distintas histórias e tradições científicas sem nenhuma demonstração de preocupação real com a interdisciplinaridade.

Idealmente, a conexão de um saber matemático a um saber histórico, por exemplo, abre espaço para o diálogo entre professores/as e, além disso, poderia operar o desenvolvimento da aprendizagem de forma mais contextualizada, consubstanciada com a realidade, significativa, o que, em tese, provocaria mais sentido em aprender. No entanto, a questão muda de foco: não se trata de aprender o quê, mas aprender para quê.

Por isso, vale destacar que o conhecimento dos alunos não se encontra apenas nos resultados de avaliações em larga escala. O conhecimento vai além de um dado estatístico e pode mobilizar os sujeitos para o entendimento do mundo, das diferenças e das desigualdades, abrindo espaço para a sua liberdade e independência, na vida social, e para o compromisso com os assuntos públicos. Por isso, também é necessário colocarmos o conhecimento como uma questão central no debate da educação e da democracia.

A partir da reforma do ensino médio, no Brasil, as treze disciplinas que eram obrigatórias nos três anos escolares foram substituídas por quatro áreas do conhecimento obrigatórias e apenas três disciplinas obrigatórias (Língua Portuguesa, Matemática e Inglês). Além disso, a reforma introduziu cinco itinerários formativos, entre os quais está o empreendedorismo. Conforme a Lei nº. 13.415/2017:

Art. 36. 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, a saber: 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.

É importante destacar que esses itinerários podem levar a uma formação voltada exclusivamente para o mercado de trabalho, desconsiderando a formação com base no conhecimento científico, fundamental para a formação dos estudantes, como já assinalou Young (2011).

Além de não haver garantia de formação baseada em conhecimento científico, a partir da reforma do ensino médio, os sistemas de ensino podem optar em fornecer aos alunos, no mínimo, um itinerário formativo. Essa situação pode possibilitar uma desigualdade ainda maior referente à equidade no sistema de ensino brasileiro.

Vejamus a seguinte suposição, se uma escola “x” optar por ofertar apenas um itinerário formativo, e considerando um aluno “x” que tem sua residência próxima a tal escola, em tese, este aluno “x” deverá ser matriculado nessa escola e condicionado a estudar no único itinerário ofertado pela aquela escola. Assim, a escolha do aluno “x” fica condicionada ao(s) itinerário(s) que a escola pode ofertar.

Para Young (2011), a educação escolar tem como objetivo fornecer aos alunos experiências de saber que elevam o pensamento e que dificilmente teriam em outro espaço, se não a escola. Para o autor, um dos objetivos da escola é fornecer um conhecimento diferente do senso comum. Assim, Young (2011) fala em um saber especializado, pensado por uma comunidade de pesquisadores.

No entanto, em relação à reforma do ensino médio, no Brasil, caminhamos para o contexto de reprodução do neoliberalismo, e as escolas, através de seus currículos, como afirma Arroyo (2013), avançam para uma negação de conhecimentos. No cenário estudado, se dialogarmos com as ideias de Bourdieu e Passeron (2009), veremos que a escola reproduz a legitimação da dominação exercida pelas classes dominantes, funcionando também como um aparelho ideológico de manutenção dessa mesma classe e reproduzindo as desigualdades sociais.

Sendo assim, a reforma do ensino médio, no Brasil, propõe uma educação voltada para os alunos se adaptarem ao trabalho e às necessidades do capitalismo contemporâneo, reproduzindo um processo de legitimação da classe proprietária/dominante e fazendo com que a opressão, a exclusão social, bem como

as condições também precárias de trabalho e da vida sejam naturalizadas como algo normal, como se não fossem construídas socialmente.

Aqui surge a necessidade de entender que o currículo se apresenta como um objeto de disputas ideológicas. Para Young (2014), podemos entender currículos em duas vertentes, a saber: currículo como “conhecimento dos poderosos”, que têm como finalidade manter as relações de desigualdade, sejam elas educacionais, sejam elas sociais; e currículo como “conhecimento poderoso”, que, “(...) em outras palavras, é capaz de prover os/as alunos/as de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização” (YOUNG, 2014, p. 201). Diante disso, a produção e o controle do currículo pelos institutos, empresas e grandes empresários significa, nesse contexto, criar condições favoráveis à manutenção das desigualdades.

A educação é um território em disputa (ARROYO, 2013). A ideologia liberal coloca em questão o papel social da escola, um espaço em que as oportunidades educacionais são geridas, e, ao mesmo tempo, um instrumento ideológico de manutenção de estruturas sociais, sem desconsiderar a agência dos atores escolares, que, inclusive, pode ocorrer em sentido contrário, como uma forma de resistência à lógica dominante da reprodução.

Segundo Laval (2004), a escola vive uma crise crônica, na qual o aumento das desigualdades atinge não só o seu funcionamento, mas também os valores pessoais, familiares e afetam até mesmo a legitimidade do professor. Contudo, mediante as propostas de renovação escolar, surge a escola neoliberal, que:

Designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade. Essa privatização é um fenômeno que afeta tanto o sentido do saber, as instituições transmissoras dos valores e dos conhecimentos quanto as próprias relações sociais (LAVAL, 2004, p. XII).

Em suma, Christian Laval (2004) relaciona a escola neoliberal a uma empresa que tem por objetivo produzir a formação de funcionários, sob as mesmas regras das empresas com fins lucrativos, ou seja, com formação mínima, preparação para o uso de equipamentos e recursos que tornam o processo educacional mais rápido e menos oneroso, gerando um ciclo capitalista muito bem definido a partir do discurso de mudanças rápidas no mundo atual. Essas mudanças no mundo podem ser

destacadas como escolha individual, forte competição entre escolas e alunos/as, flexibilidade e um kit básico de ensino para se manter no mercado.

Diante do processo da reforma do ensino médio e implementação da BNCC como documento norteador do currículo, muitos são os desafios para garantir um ensino que proporcione aos estudantes conhecimentos que ofereçam as bases para ler, interpretar e agir no mundo.

Apontando para o poder da educação que se acessa na escola e na universidade, Young (2014) afirma que:

A educação preocupa-se, antes de mais nada, em capacitar as pessoas a adquirir conhecimento que as leve para além da experiência pessoal, e que elas provavelmente não poderiam adquirir se não fossem à escola ou à universidade (YOUNG, p. 196, 2014).

A educação é um processo contínuo e, nesse caso, destaca-se a importância das intervenções sociais para a promoção da inovação individual – levando as pessoas a esse objetivo –, aliada à promoção da inclusão social – levando à integração. Nesse sentido, Apple (2017) afirma que:

Em primeiro lugar, é importante perceber que a educação é parte da sociedade. Ela não é algo estranho, algo que fica do lado de fora. De fato, ela é um conjunto primordial de instituições e um conjunto primordial de relações sociais e pessoais. Ela é simplesmente tão central para uma sociedade quanto lojas, pequenos negócios, franquias de *fast-food*, fábricas, instituições de saúde, firmas de advocacia, empresas de seguros, bancos, trabalho doméstico não remunerado e tantos outros lugares onde as pessoas e o poder interagem (APPLE, 2017, p. 39-40).

Aos/às professores/as cabe a resistência e o papel como agentes frente à ofensiva neoliberal (APPLE, 2017).

Em um cenário de contradições, o DCRC, o instrumento da implantação da reforma do ensino médio no Ceará, indica que é no fazer diário que os/as professores/as podem cumprir a sua função, no sentido de garantir aos estudantes a compreensão de processos diversos, como a simbolização, a abstração, assim como conceitos essenciais para a compreensão da complexidade que é o ser humano (SEDUC, 2021).

É preciso que as/os jovens conheçam as hipóteses e os argumentos específicos de cada componente curricular para que desenvolvam sua capacidade de diálogo e investigação científica, desenvolvendo, com isso, sua capacidade de duvidar e problematizar sistematicamente. Esses processos possibilitam aos estudantes a aquisição de um repertório cultural que vislumbra a liberdade e a autonomia (SEDUC, 2021, p. 11).

O documento diz que se pretende constituir um currículo que ofereça aos estudantes uma formação integral e qualificada, mas não se desloca do projeto de currículo com foco em competências, da produção de capital humano e do empreendedorismo que constituem o núcleo central da reforma neoliberal do ensino médio no Brasil e no Ceará, estado do qual trataremos especificamente no próximo capítulo.

### 3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ

O estado do Ceará tem sido destaque nacional por suas políticas públicas relacionadas à educação. As aplicações de avaliações externas, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que em 2022 completou 30 anos de execução no estado, o Programa Aprendizagem na Idade Certa, atualmente denominado MAISPAIC, na educação infantil, e os resultados de alunos/as de escolas públicas aprovados no ensino superior são alguns exemplos utilizados para sustentar a ideia de que a política educacional do estado é vitrine de referência para a educação no país. Tanto que, em 2023, o ex-governador Camilo Santana (Partido dos Trabalhadores-PT - 2015-2022) foi escolhido como Ministro da Educação. No entanto, essa educação estadual é marcada por contradições. Certamente, ela tem muito a melhorar e deve ser problematizada, discutida. Ou seja, ainda é necessário um debate mais amplo sobre os desafios enfrentados, a fim de garantir uma educação de qualidade.

O Ceará já passou por algumas importantes reformas na educação básica, acompanhando os processos em nível nacional. Segundo Napolini (2001), o Ceará, seguindo o processo de redemocratização do país, a partir de 1985 – durante o primeiro governo de Tasso Jereissati (Partido da Social Democracia Brasileira-PSDB – 1987-1991) – passou por algumas grandes reformas<sup>19</sup>, e uma delas foi educacional, mediante a publicação da Lei nº. 12.308, de 26 de maio de 1994 (D.O.E de 27 de maio de 1994), que instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos – PDEPT, reforma ocorrida quase dez anos após o início do movimento democrático que levou à Constituição de 1988.

Ainda, conforme o autor, que foi secretário de educação do Ceará nos últimos dois mandatos de Jereissati à frente do governo do estado do Ceará (1995-2022), o sistema educacional cearense estava em péssimas condições, e, além da falta de recursos financeiros, não conseguia atrair a população jovem a frequentar e permanecer na escola. Aqui, é interessante destacar que, na atual reforma do ensino médio, esse mesmo argumento foi utilizado. Ou seja, no que diz respeito à educação, “com frequência, o discurso de crise é excessivamente usado” (APPLE, p. 11, 2017), porém não suficiente para solucionar os desafios do processo educativo, já que os

---

<sup>19</sup> Administrativa; fiscal; saúde; infraestrutura e privatizações.



problemas socioeconômicos prevalecem mediante essa crise.

Ainda, de acordo com as metas do PDEPT e sua execução no período de 1995 a 2000, o estado alcançou resultados positivos nas seguintes categorias: acesso à educação; aumento do desempenho qualitativo dos alunos; valorização do magistério e gestão democrática (NASPOLINI, 2001).

No entanto, no Ceará, pouco se sabe sobre o histórico do processo de implementação das reformas curriculares e sobre as discussões a respeito delas em documentos oficiais. Porém, o estado já possui o hábito de seguir as propostas de redefinição curricular em nível nacional, bem como produzir referenciais curriculares no âmbito estadual.

Por exemplo, após a aprovação da LDB, em 1996, foram criadas políticas curriculares nacionais que orientaram a elaboração dos currículos escolares estaduais. Na etapa do ensino médio, houve a publicação das DCNEM, seguidas dos PCNEM, ambos no ano de 1998, no governo presidencial de Fernando Henrique Cardoso (PSDB – 1994-2022). O sistema de ensino do Ceará, dois anos depois, elaborou a Coleção Escola Viva (2000), como proposta curricular. No entanto, dela não constava orientações sobre os objetos de conhecimento a serem desenvolvidos pelos alunos, durante o ensino médio.

Em 2006, durante o mandato do presidente Luis Inácio Lula da Silva (PT – 2003-2010), foram publicadas as OCNEM. Em 2009, o estado do Ceará lançou a proposta curricular Escola Aprendiz, que apresenta os conteúdos, por série, a serem trabalhados com os discentes. Posteriormente, em 2012, durante o governo de Dilma Rousseff (PT - 2011-2016), as DCNEM foram atualizadas, embora o estado do Ceará tenha se limitado a publicar somente as matrizes de conhecimentos básicos<sup>20</sup> para os anos letivos.

Com a aprovação do segundo PNE, em 2014, o estado do Ceará seguindo as propostas de regime de colaboração entre união e estado, promulgou a Lei nº. 16.025, de 30 de maio de 2016, que estabelece o Plano Estadual de Educação – PEE, com 21 metas a serem executadas, no período de 2016 a 2024.

No Plano Estadual de Educação – PEE (2016/2024), as propostas curriculares só aparecem como meios para conseguir atingir as metas. Ou seja, o PNE não dispõe

---

<sup>20</sup> Documento que norteia a organização pedagógica e curricular da escola (CEARÁ, 2021). Elaborado durante a pandemia da COVID-19, para atender às necessidades escolares durante este contexto específico.

de uma meta específica relativa ao currículo. Por exemplo, a meta 7 tem por objetivo:

Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes na escola, de modo a melhorar as médias no ENEM, IDEB e PISA, garantindo a execução das metas estabelecidas pelo PNE (CEARÁ, 2016).

Para o alcance da meta 7, foram elencadas 51 estratégias. Nesta dissertação, evidenciamos a estratégia 7.2, que tem como pretensão:

(...) articular, em parceria com os municípios, elaboração e implementação de currículos contextualizados, interdisciplinares e multidimensionais que contemple (*sic*) direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, em todas as áreas do conhecimento, de acordo com a diversidade étnico-cultural e as práticas pedagógicas contextualizadas tendo como eixos norteadores as questões ambientais, políticas e econômicas, articulado (*sic*) à proposta da Base Nacional Comum e às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (CEARÁ, 2016).

Assim, alinhado ao PNE (2014), o PEE (2016) prevê o desenvolvimento e execução de propostas curriculares. Com isso, o Ceará, seguindo as novas diretrizes da reforma do ensino médio, elaborou o DCRC (2021), que, conforme descrito nas suas páginas iniciais, tem por objetivo direcionar as escolas na criação ou adaptação de seus currículos, a fim de garantir que as metas de aprendizagem previstas para o Ensino Médio sejam atingidas (CEARÁ, 2021).

É importante destacar que o DCRC foi dividido em duas etapas da educação básica, quais sejam: educação infantil e ensino fundamental; e ensino médio. Aqui, reportarmo-nos ao processo de elaboração do ensino médio.

O DCRC do ensino médio possui 411 páginas e está assim dividido: Apresentação; Introdução; Parte I; Parte II; e Parte III.

Na Parte I – “O ensino médio no Brasil: sujeitos, modalidades e princípios”, inicialmente, o DCRC traz um histórico do ensino médio no país; e em seguida, especifica os sujeitos desta etapa de ensino e apresenta as modalidades ofertadas no Ceará, a organização curricular, bem como as finalidades do ensino médio no contexto cearense.

Na Parte II – “Formação geral básica”, o documento aborda a importância das áreas de conhecimento na transição da etapa do ensino fundamental para o ensino médio, como uma forma de consolidação e aprofundamento das competências e habilidades. Por isso, traz, de forma detalhada, os objetivos das áreas de

conhecimento e seus componentes curriculares/disciplinas.

Na Parte III – “Itinerários formativos” expõe a definição deles, a relação com a formação geral básica, as competências e habilidades gerais e específicas alinhadas à BNCC e traz as orientações de criação.

A seguir, abordamos mais especificamente o processo de elaboração desse documento.

### **3.1 A elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) – ensino médio**

Segundo o cronograma da reforma do ensino médio e da implementação da BNCC, o Estado do Ceará iniciou o processo de elaboração do DCRC.

Logo no início, na apresentação do documento elaborado, é enfatizado que o DCRC foi desenvolvido através de um processo de diálogo coletivo, que contou com a participação de vários profissionais da área educacional. Segundo o documento,

(...) essa construção (do DCRC) envolveu um processo de discussão coletiva de diversos profissionais do âmbito da Educação, vinculados a diversas instituições de ensino, a saber: técnicos da própria secretaria, membros do Conselho Estadual de Educação (CEE), colaboradores e professores de escolas públicas e privadas, profissionais da equipe do Programa Cientista-Chefe em Educação Básica e docentes das diferentes universidades cearenses, tais como a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE); e, amparadas pelo Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), as equipes de coordenadores, articuladores e redatores, compostas por profissionais da educação do estado do Ceará que estudam, pesquisam e vivenciam o currículo nas escolas cearenses (CEARÁ, 2021, p.16).

Em entrevista concedida para a pesquisa que originou esta dissertação, a/o coordenador/a da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM - SEDUC/CE, mencionou que o ProBNCC tinha duas vertentes a serem realizadas: a elaboração do DCRC e a formação dos professores da rede, para trabalhar com essa nova referência curricular. Dessa forma, teve início a criação dos grupos de trabalho para a elaboração do documento.

Ainda segundo ele/ela, o secretário de educação do estado da época (2016-2018) solicitou que os redatores do DCRC fossem selecionados pela própria COGEM. Sobre esse assunto, vejamos um trecho da fala da entrevistada:

Na época, o secretário solicitou que selecionássemos as pessoas para os

grupos de trabalho. O primeiro critério foi que estivessem em sala de aula, que possuíssem algum conhecimento sobre o processo de construção da BNCC do Ensino Médio e que também tivessem experiência em estudos em equipe (Coordenador/a da COGEM/SEDUC-CE, 2021).

A partir das pistas de entrevistas como essa, confirmamos que houve um convite realizado pela SEDUC. Em outras entrevistas, quando questionamos os redatores sobre como surgiu o convite para compor o grupo, tivemos as seguintes manifestações:

O/a professor/a A1 nos diz:

Eu estava em sala de aula, quando recebi a ligação do nosso coordenador da área de ciências humanas, ele ligou pra mim, eu não tinha contato com ninguém da SEDUC **e eles acabaram fazendo pesquisas lá, pedindo indicações** e acabaram citando meu nome, **mas eu não participei de nenhuma seleção, então eu fui convidado diretamente**. Acredito que os outros professores também foram convidados diretamente, porque a verba que veio inicialmente pra fazer todo esse processo é uma verba federal e era pressuposto legal que as pessoas que estivessem como redatores fossem professores da rede, fossem professores da educação básica, então não poderia ser um professor universitário, não poderia ser alguém que não fosse professor. Então, eles acabaram nos escolhendo. **Mas se você perguntar os critérios de seleção anterior eu não saberia te explicar melhor**, mas depois me falaram, **me explicaram que foi em decorrência das minhas práticas, das minhas pesquisas, de certa forma como sou ativo nas questões relacionadas ao ensino e basicamente foram esses argumentos utilizados pro meu convite. Mas como eu fui convidado/a**, foi assim, recebi uma ligação (risos), fiquei até feliz na hora, por essa ligação, mas eu nem esperava, porque eu também não conhecia ninguém né, e foi isso...(risos) (Professor/a A1, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas, grifos nossos).

Segundo o/a professor/a A2:

O convite surgiu através da coordenação da equipe da SEDUC para a formação do ProBNCC. Na equipe das Humanas, **convidaram, em sua maioria, professores que estavam lotados nas escolas, em nível de doutorado e mestrado**, com alguma experiência em produção de projetos/publicações e que tinham trabalhos/ações em defesa de suas referidas disciplinas, da educação etc. (Professor/a A2, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas, grifos nossos).

Conforme as entrevistas destacadas, não houve um processo seletivo específico, ou uma mobilização mais ampla na rede de professores para os convites e composição do banco de redatores do DCRC, o que nos permite refletir sobre a falta de um movimento democrático na escolha dos elaboradores, algo típico da ideologia neoliberalista, a não produção de democracia e de se tornar algo natural (BROWN, 2018).

Em relação ao início dos trabalhos de elaboração do DCRC, o/a professor/a A1 nos relatou que, no primeiro momento, houve a necessidade de eles/elas conhecerem

todo o processo, para depois iniciarem a escrita em si. Ele/a explica que no conhecimento de todo o processo, nos momentos iniciais, houve reuniões com a equipe que elaborou o DCRC do ensino fundamental. Vejamos a narrativa:

Então, inicialmente nós tivemos um contato de aprendizagem, na verdade de diálogo, de conhecimento, de como se deu o processo de produção do DCRC para o ensino fundamental e infantil. Foi um momento de conhecer as dificuldades dos professores o que eles passaram o que aconteceu nas consultas públicas. Foi um processo bem longo que envolveu muita gente, mas de certo modo a gente acaba não conhecendo todo esse processo (Professor/a A1, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas).

Dando continuidade, o/a professor/a A1 nos descreve que depois da apropriação do processo de elaboração do DCRC do ensino fundamental, a equipe iniciou a compreensão de como o ensino médio está estruturado no estado do Ceará:

E aí nós iniciamos com todo esse diálogo, um diálogo de conhecer o que era o novo ensino médio, de conhecer toda a estrutura, que já estava montada no Estado do Ceará. Porque envolveria conhecer a própria escola profissional, porque o novo ensino médio, na verdade, essa reformulação do novo ensino médio, ela traz, o que a gente chama de quinto itinerário, que é o itinerário de educação técnica e profissional. Mas o estado do Ceará já tem uma experiência, de anos, com as EEPs, então a gente foi conhecer tudo isso, foi conhecer as experiências das escolas do campo, das escolas quilombolas, das escolas indígenas, esqueci agora o nome, mas são escolas no qual (*sic*) o aluno passa uma quantidade de dias direto na escola, ele dorme na escola [pedagogia da alternância]. É uma lógica porque tem muitos estudantes que ajudam na produção dos alimentos em casa, o aluno ele tem essa lógica de trabalho né, para poder dar conta dos seus estudos de forma intensa, mas também ele tem um tempo para ajudar em casa. Então esse intercalar é muito interessante. Então a gente teve um momento de conhecer tudo isso (Professor/a A1, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas).

Cabe ressaltar que os diferentes contextos escolares mencionados dizem respeito a modalidades de oferta de ensino e aprendizagem das escolas estaduais de ensino médio do Ceará, a saber: escolas estaduais regulares (abrangem escolas de tempo parcial, indígenas quilombolas, militares e escolas de ensino médio em tempo integral – EEMTI); escolas estaduais de educação profissional – EEEP; escolas do campo (que contemplam as escolas da família agrícola - EFA, escola mencionada na última entrevista destacada, que propõe a alternância do processo educacional do/a aluno/a entre a escola e a vida comunitária, com a família e o trabalho agrícola); educação de jovens e adultos – EJA (que compreende: EJA presencial, EJA + qualificação profissional, centro de educação de jovens e adultos – CEJA); centros socioeducativos – CS e unidades prisionais – UP; ensino médio noturno e o ensino médio noturno + qualificação profissional.

A partir do momento em que o grupo de redatores/as compreendeu as modalidades de oferta das escolas da rede, eles/elas se dividiram e iniciaram os trabalhos por área de conhecimento, processo que o/a professor/a A1 denominou plano micro, que consistia no levantamento de bibliografias por área de conhecimento, como disse o/a próprio/a professor/a:

plano micro que eu digo é por área (...) a gente acabou fazendo um trabalho mais específico, por exemplo, coleta de documentos, de leitura da BNCC, de também procurar artigos, livros. Porque assim, era uma coisa que nós conhecemos por notícias. E assim, todo professor conhece um pouco, mas não tem detalhes. Então a gente precisava conhecer com profundidade, e foi assim, a gente mergulhando no mar de coisas novas e procurando principalmente, muitos textos para poder explicar e aí eu lembro que a gente recebeu algumas orientações de leitura né, por exemplo, para a gente começar a produzir o documento (Professor/a A1, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas).

O/a professor/a A2, quando indagado/a sobre como foram as etapas de elaboração do DCRC, menciona que foi um processo longo, com muitas reuniões, diálogos e discussões sobre a BNCC. Ele/ela também cita que as equipes de trabalho por área de conhecimento receberam a orientação para convidar mais pessoas que pudessem contribuir com a produção do DCRC, levando-nos a inferir que os convites, além de não serem democráticos, foram feitos por afinidade, sejam pessoais, sejam ideológicas, sejam teóricas etc., entre quem convidava e quem era convidado.

Em 2020, devido à pandemia da COVID-19<sup>21</sup> e ao isolamento social, os grupos de trabalho continuaram de forma remota. No entanto, segundo alguns/algumas redatores/as, muitos debates foram realizados sobre o que estava sendo escrito no DCRC, com base na legislação vigente, buscando abrir espaço de diálogo em relação aos saberes e conceitos que os/as redatores/as tiveram que atualizar e recompor no processo de elaboração do documento, fato descrito como um dos principais desafios de sua elaboração.

O/a redator/a A1 relata que receberam orientações da equipe técnica da COGEM para que a organização da escrita do documento fosse feita a partir da metodologia de Bloom. Segundo ele/ela,

---

<sup>21</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, que foi identificado pela primeira vez na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019. A doença se espalhou rapidamente pelo mundo, e a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a existência de uma pandemia mundial em março de 2020. A pandemia da COVID-19 causou grande impacto na saúde pública, na economia e na vida das pessoas em todo o mundo, levando à implementação de diversas medidas para tentar conter a disseminação do vírus, como restrições de viagem, *lockdowns*, distanciamento social, entre outras de contenção.

(...) a gente recebeu uma orientação para poder estudar o que eles chamam, na verdade um método, que depois que eu fui ler um pouco sobre isso, é um método antigo, a metodologia de Bloom, que é um método que ele organiza, ele dá orientações para a gente organizar a estrutura da frase que vai estar dentro da referência. Então por exemplo, a questão dos verbos que se deve usar, dos comandos quando vai o conteúdo, a questão da atitude, a questão do conceito, a questão de como fazer né, o que quer alcançar. Então quer dizer, às vezes uma frase curta contém tudo isso, mas a gente não consegue identificar porque não conhece como ela está estruturada. E foi todo o estudo disso, também, para a gente tanto conhecer, porque a BNCC parece que ela foi estruturada desse modo. E também porque quando a gente fosse (*sic*) produzir né... E aí nós temos o trabalho Inicial e a construção. A partir disso, ao mesmo tempo que os estudos foram se dando, foi se desenhando como iríamos produzir o documento curricular do estado do Ceará, o DCRC. (Professor/a A1, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas).

A metodologia que o/a professor/a A1 relata, na realidade, trata da “Taxonomia de Bloom”, que é uma estrutura hierárquica que descreve diferentes tipos de aprendizagem, que vão desde habilidades básicas de memória até habilidades mais complexas de análise e avaliação. A taxonomia foi criada por Benjamin Bloom e seus colaboradores, em 1956, e é frequentemente usada em educação. Ela “foi utilizada como base teórica que fundamentou as Avaliações em Larga Escala implantadas no Brasil nas últimas décadas” (OLIVEIRA, PONTES, MARQUES, 2016), com a premissa de ajudar os educadores a planejar e avaliar seus objetivos de aprendizagem, conforme os resultados das avaliações, os quais também foram subsídio para que a reforma do ensino médio fosse instituída.

A taxonomia é considerada como um sistema e é composta por categorias. Assim,

A Taxonomia de Bloom é um sistema de classificação de objetivos educacionais que busca definir e estruturar as metas que se deseja alcançar na aprendizagem. Essa classificação é dividida em seis níveis hierárquicos: (1) Lembrar, (2) Entender, (3) Aplicar, (4) Analisar, (5) Avaliar e (6) Criar. (RIBEIRO, 2019).

Essas categorias são organizadas hierarquicamente, o que significa que as habilidades mais complexas dependem das habilidades mais básicas. Por exemplo, para ser capaz de analisar informações, quem analisa precisa primeiro entender essas informações e, antes de entender, precisa primeiro lembrar das informações.

A partir disso, e sabendo que a BNCC orienta, não de forma determinista, que o currículo das escolas deve ser baseado no ensino de competências e habilidades, vemos o uso da taxonomia de Bloom na elaboração do DCRC, conforme relato do/a professor/a redator/a A1. Isso porque, notadamente, a BNCC foi por essa taxonomia orientada e porque uma das finalidades da reforma do ensino médio é o alcance de

bons resultados nas avaliações externas. Com isso, o sistema de ensino do estado do Ceará também se utiliza dos resultados dessas avaliações o fomento de suas políticas educacionais com recursos externos e com o gerencialismo privado da educação pública.

De acordo com essa lógica, que orienta a BNCC e o DCRC, a direção para o rompimento com o ensino tradicional, para a obtenção de bons resultados nas avaliações, é a promoção de uma educação baseada em competência e habilidades, que tem como foco o aluno, através do seu protagonismo estudantil. Com a pretensão de que isso ocorra, destacamos uma amostra da receita empregada:

O professor age de forma reflexiva, traça objetivos em torno do desenvolvimento integral do aluno, percebe-o como ser social e político, dotado de experiências, que possui a capacidade de pensar criticamente sobre seus atos para torná-lo sujeito do seu próprio desenvolvimento. Com ela o docente acompanha o desenvolvimento de suas estratégias e conduz a articulação entre teoria e prática (OLIVEIRA, PONTES, MARQUES, 2016, p. 12-13).

No entanto, o que se vê, a partir da reforma do ensino médio e do texto da BNCC são grandes desafios para o seu processo de implementação, tais como, o ensino por área de conhecimento, causando sobrecarga de trabalho e polivalência desqualificada para os/as professores/as que não foram formados para lecionar a área e sim disciplinas específicas; algumas competências definidas não estão alinhadas com os conteúdos curriculares, o que pode dificultar o aprendizado dos/as alunos/as; falta de estrutura e recursos adequados, prejudicando o desenvolvimento de novas estratégias de ensino; o processo de avaliação do desempenho dos alunos em relação às competências, dentre outros desafios. Com isso, para implementar o ensino por “competência” de forma efetiva é necessário ter uma infraestrutura adequada, recursos tecnológicos e profissionais, o que nem sempre está disponível nas escolas, principalmente no processo unilateral, instrumental e aligeirado de reforma do ensino médio.

Dito isso, podemos afirmar que não apenas as justificativas para a reforma são questionáveis, mas também a sua implantação. O “novo ensino médio” parece ser um disfarce de um projeto educacional neoliberal de produção de mão de obra e de formação de sujeitos para que se adaptem a um modelo de sociedade neoliberal, e que, contraditoriamente, não consegue refletir a própria realidade concreta dos sistemas de ensino.



Retomando a elaboração do DCRC, segundo os/as professores/as redatores/as entrevistados/as, logo após o entendimento da estrutura que deveria ter o documento, eles/elas se debruçaram sobre os referenciais curriculares que o estado do Ceará já havia produzido, e que também já foram mencionados nesta dissertação: Coleção Escola Viva (2000) e Coleção Escola Aprendiz (2009).

Em suas palavras, o estudo dos referenciais curriculares, elaborados anteriormente pelo sistema de ensino estadual do Ceará, fez o grupo de trabalho desconstruir a ideia de “novo”, no ensino médio, e romper com a impressão de que tudo seria decidido apenas em nível nacional. Ainda segundo eles/elas, essa análise também fez parte das orientações iniciais da COGEM para a produção do DCRC e os levou a uma produção cuidadosa dos textos, a fim de criar uma abordagem mais completa e eficaz, tanto que o documento elaborado traz em sua estrutura uma semelhança com os referenciais criados anteriormente, por exemplo, os tópicos que trazem o conceito da área, discussão sobre avaliação e orientações para a prática docente.

Como sabemos, com a reforma do ensino médio, em regra geral, o ensino passou a ser organizado por área de conhecimento. Entretanto, o sistema de ensino do estado do Ceará manteve no DCRC os componentes curriculares, isto é, as diversas disciplinas existentes antes da reforma do ensino médio. E conforme os/as redatores/as entrevistados/as, em conjunto, eles/as elaboraram a discussão geral da área de ciências humanas, e depois, conforme a sua área de formação, cada um/a contribuiu com o texto a partir de seu componente específico de formação/atuação.

É importante salientar que a manutenção das disciplinas na rede estadual de ensino do Ceará é enfatizada como uma forma de corrigir equívocos da BNCC, como destacado no seguinte trecho do DCRC para as ciências humanas e sociais aplicadas:

Cercada de polêmicas, principalmente em torno das mudanças presentes na terceira e última versão, que interferem diretamente nos componentes curriculares das ciências humanas, a Base no Estado do Ceará foi pensada para que equívocos fossem superados. Por exemplo, na lei do Novo Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia deixaram de ser disciplinas obrigatórias, passando a ser estudos e práticas obrigatórios no Ensino Médio (CEARÁ, 2021, p. 224).

Ou seja, diferentemente de outros estados, como São Paulo e Rio do Grande Sul, que adotaram o ensino por área de conhecimento, excluindo algumas disciplinas, o sistema de ensino do estado do Ceará reconheceu, através do DCRC, algumas das

incoerências da reforma do ensino médio e manteve todas as disciplinas, com a proposta de organização dos objetos de conhecimento, no currículo, de forma interdisciplinar.

O DCRC segue a legislação vigente e é organizado por competências e habilidades. Por isso, a sua estrutura leva em consideração a proposta de organizar a matriz curricular por área de conhecimento, de acordo com as exigências da BNCC. No entanto, no DCRC, os objetos de conhecimento e objetos específicos foram selecionados por competência e por componente curricular, conforme observado no texto introdutório da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, senão vejamos:

Com base nos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nas propostas elaboradas por professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas das escolas de Ensino Médio do Ceará, será apresentada neste documento uma fundamentação acerca do sentido da aprendizagem proporcionada pela área, bem como a importância dos conhecimentos específicos de cada um dos seus componentes curriculares para o desenvolvimento integral do educando. Muito embora separados, deve-se considerar ainda o caráter interdisciplinar existente entre eles na definição curricular das escolas, ao indicar as competências e habilidades que vão ser desenvolvidas pelos educandos no processo de estudo dessas disciplinas. (CEARÁ, 2021, p. 218-219).

Assim, as matrizes curriculares do DCRC foram elaboradas com o objetivo de detalhar os objetos de conhecimento que devem ser trabalhados no ensino médio, assegurando a sua relevância na estrutura da formação básica dos estudantes.

De acordo com o/a professor/a A1, a questão da mudança estrutural na educação envolve compreender os componentes curriculares, competências e habilidades, que foram os pontos principais na elaboração do DCRC. Nas suas palavras, os/as redatores/as precisaram,

compreender o que cada componente de conteúdo envolvia em termos de habilidades e competências. Nós não tínhamos clareza sobre a dimensão da importância dos componentes e como eles influenciavam a educação. Por exemplo, na questão da produção do DCRC, os componentes se tornaram os direitos de aprendizagem dos estudantes, o que antes não tínhamos uma referência clara. Nós estudamos vários conteúdos na universidade, mas precisávamos de uma referência nacional para saber o que era importante para cada componente. Com isso, os objetos de conhecimento se tornaram secundários em relação aos componentes. Esse entendimento crítico e filosófico resultou na produção de uma matriz que nos ajudou a identificar os conteúdos e habilidades que estavam em cada componente e como eles poderiam ser desenvolvidos. Foi um trabalho grande, mas necessário para produzir uma matriz que pudesse ajudar os professores a criar um currículo autônomo. O documento final ficou grande, mas é uma ferramenta importante para professores que procuram desenvolver habilidades e competências específicas. Por exemplo, se um professor está pesquisando sobre um filósofo chamado Blanche e descobre que é importante trabalhar esse tema,

pode encontrar informações relevantes no documento para desenvolver habilidades e competências específicas (Professor/a A1, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas).

Portanto, conforme o/a entrevistado/a, a compreensão dos componentes curriculares, competências e habilidades por parte dos/as redatores/as, foi essencial para a identificação dos conteúdos e habilidades que estavam em cada componente e como eles poderiam ser desenvolvidos para ajudar as escolas e seus/suas professores/as a criar um currículo autônomo, levando em consideração suas peculiaridades, o que, ao menos me parte, ajuda a corrigir equívocos gerais da reforma do ensino médio.

É interessante perceber algumas contradições no DCRC. O documento propala a elaboração de um currículo autônomo, mesmo tendo como referencial geral da reforma do ensino médio o ensino por competências e habilidades. Afinal, quanto às orientações gerais do currículo, baseado em competências e habilidades a partir de uma determinação normativa nacional, o que será esse currículo autônomo? Segundo Arroyo (2013), o currículo escolar autônomo deve ser pensado a partir de um processo de diálogo e negociação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, levando em conta as particularidades de cada contexto escolar. Nesse sentido, é importante que os estudantes tenham voz ativa na construção do currículo, para que este possa atender às suas necessidades e demandas.

Porém, o que vemos na BNCC é a disseminação do protagonismo estudantil, que não condiz com essa voz ativa do estudante refletida por Arroyo (2007). Ao contrário, a reforma do ensino médio e a BNCC só reforçam algo já refletido por Arroyo (2007): a redução dos/as educandos/as a empregáveis e à mercadoria para o emprego:

Esta visão reducionista marcou as décadas de 1970 e 1980 como hegemônica e ainda está presente e persistente na visão que muitas escolas têm de seu papel social e na visão que docentes e administradores têm de sua função profissional. Sobretudo ainda essa visão dos alunos como empregáveis é determinante nos formuladores de políticas de currículo. As reorientações curriculares ainda estão motivadas pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são os referenciais para o que ensinar e aprender. Se continuarmos vendo os educandos desde a educação infantil e, sobretudo, no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental como recursos humanos a serem carimbados para o mercado segmentado e seletivo, seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. (ARROYO, 2007, p. 24).

Essa lógica curricular está enraizada na visão mercantilizada sobre os/as estudantes, como se eles/elas fossem meros empregáveis, preparados apenas para cumprir as demandas do mercado. Essa perspectiva ganha maior intensidade com a reforma do ensino médio, o que, conforme Arroyo (2007) e o quadro empírico atual, nos permite inferir que tem influenciado profundamente a autoimagem dos/as professores/as. Eles/elas, muitas vezes, se veem como meros/as treinadores/as e preparadores/as de mão de obra, em vez de se enxergarem como educadores/as que buscam desenvolver as potencialidades e habilidades dos/as estudantes, para além das demandas do mercado. Nas palavras de Arroyo (2007),

Se os educandos não passam de capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado e se o currículo se organiza nessa lógica segmentada, os profissionais que trabalham esses conteúdos serão segmentados, hierarquizados e valorizados ou desvalorizados na mesma lógica segmentada e hierarquizada do mercado (ARROYO, 2007, p. 25).

A visão mercantilizada dos/as estudantes, a partir da qual são vistos apenas como capital humano a ser capacitado para as demandas hierarquizadas do mercado, acaba por ter impacto direto nos/as professores/as e na forma como são valorizados/as.

Em relação à elaboração dos itinerários formativos, o DCRC seguiu os referenciais curriculares disponibilizados pelo MEC, através da Portaria nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Quando indagamos o/a professor/a A2 sobre como foi a experiência de desenvolver a parte do DCRC da área de Ciências Humanas, ele responde que foi um desafio, principalmente ao comparar com a realidade da rotina escolar.

Na parte III do DCRC, dedicado aos itinerários formativos, é possível perceber que o ponto de partida para a elaboração desses itinerários é o conjunto de competências e habilidades gerais e específicas que os/as estudantes devem desenvolver a partir deles. Em seguida, o documento elenca as competências e habilidades em forma de tabela.

No DCRC, essas competências e habilidades são organizadas em unidades curriculares próprias. Cada unidade curricular é composta por diferentes componentes, incluindo aprofundamentos, projetos de vida, disciplinas eletivas e atividades integradoras. Segundo o documento, esses componentes foram planejados

para atender às necessidades e especificidades de cada estudante, ajudando-os a aprofundar e ampliar seus conhecimentos nas áreas que mais lhes interessam.

Ainda segundo o documento,

Para alcançar os objetivos dos itinerários formativos, de ampliar e aprofundar aprendizagens, o que também passa pela consolidação da formação integral, da promoção e da incorporação dos valores universais; de ampliar a visão de mundo e o protagonismo para decidir e se posicionar frente às questões contemporâneas de forma autônoma e com responsabilidade, faz-se ainda necessário a aplicação de metodologias mais ativas - aquelas em que o educando é o agente principal, comprometido e responsável por sua aprendizagem -, além de diversificadas (CEARÁ, 2021, p. 348).

Ou seja, para que os itinerários formativos cumpram seu objetivo de ampliar e aprofundar a aprendizagem dos estudantes é importante não apenas consolidar sua formação integral, mas também ampliar sua visão de mundo e seu protagonismo.

Até aqui, entende-se que a escola tem autonomia para produzir seus próprios itinerários, tanto que o DCRC, seguindo as orientações nacionais, traz o tópico de orientações para a elaboração dos itinerários formativos e especifica algumas questões, por exemplo, que o estudante não escolhe as unidades curriculares que compõem o itinerário formativo, que devem seguir uma estrutura de começo, meio e fim e contemplar os quatro eixos estruturantes. Além disso, a carga horária de 1.200 horas será dividida em trilhas de aprofundamento, eletivas, projeto de vida, unidades curriculares obrigatórias e/ou atividades complementares. Cabe ressaltar que o DCRC entende,

por trilhas de aprofundamento, o conjunto de unidades curriculares, com duração de um semestre, voltada para o aprofundamento na Área do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pelo estudante. Os estudantes não escolhem as unidades curriculares. Já as eletivas são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de maneira a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo. Por sua vez, o Projeto de Vida é o trabalho pedagógico intencional e estruturado que tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Desse modo, as possibilidades de unidades curriculares que podem configurar um itinerário formativo são diversas. Isso posto, as escolas devem oferecer, no mínimo, dois itinerários formativos que contemplem todas as áreas do conhecimento, podendo inclusive integrar diferentes áreas em um mesmo itinerário, de acordo com seu corpo docente, discente e infraestrutura (CEARÁ, 2021, p. 349).

Assim, o documento descreve um roteiro com itens (área de conhecimento, título, apresentação, perfil do egresso, objetivos, eixos estruturantes, relação entre

habilidades do itinerário e competências e habilidades da BNCC, integração com outras áreas, avaliação, arquitetura do itinerário formativo e ementas das unidades curriculares) que as escolas devem seguir, caso produzam seu próprio itinerário formativo. Posteriormente, apresenta o modelo de carga-horária das aulas, considerando a arquitetura curricular elaborada pela própria SEDUC.

Em seguida o documento apresenta o que ele denomina de exemplos de itinerários formativos por área de conhecimento e conforme o relato do/a professor/a A1, os/a redatores/a participaram de formações organizadas pelo MEC, nas quais puderam trocar experiências com elaboradores/as de outros estados brasileiros e puderam ver outros modelos de itinerários formativos, como base para a escrita do DCRC.

No que se refere a elaboração do exemplo de itinerário da área de Ciências Humanas do DCRC, dos/as entrevistados/as, o/a professor/a A1 foi o que mais detalhou sobre o processo de construção do documento. Vejamos,

O itinerário formativo da área poderia ter muito mais coisa se a gente tivesse tido mais ferramentas, mais tempo e mais possibilidade de dialogar até presencialmente, mas eu acho que o resultado daquilo que saiu foi bom. Mas como tem muita coisa ainda que a gente precisa aprender, acho que muita coisa pode ser melhorada. Mas o resultado, achei bom porque foi assim, olha, eu vou dizer para você: qual foi o cerne histórico, que cabe a essa ideia? Foi o professor de história, que a gente confia muito no que ele fala, porque ele tem um conhecimento da cultura do Ceará. Não só conhecimento, mas ele vivencia, porque ele é um cordelista, ele é um apaixonado pela cultura popular. Então, ele iniciou com a ideia da gente fazer um itinerário. O itinerário ele tem que dar conta da especificidade do estado, né? Então, ele encabeçou a ideia dessa particularidade do estado. Então, a cultura popular cearense é o tema central do itinerário (Professor/a A1, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas).

Como disse o/a professor/a A1, o modelo de itinerário da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foi desenvolvido a partir da cultura popular cearense, e tem como tema “A diversidade da cearensidade: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades”. Outro ponto a evidenciar é que as trilhas de aprofundamento, eletivas, dentre outras que compõe o itinerário, trazem claramente os componentes curriculares da área vinculados ao referido tema. Conforme relatado na entrevista,

A cultura popular é muita coisa, né? Então, como cada componente pode contribuir com a compreensão, com o desenvolvimento do aluno no itinerário formativo, no campo de ciências humanas? O mesmo jeito que a gente pegou os componentes da área. Então, nós não poderíamos colocar diretamente uma unidade da filosofia, diretamente assim. Mas nós colocamos de uma

forma parecida, são temas conceitos que se direcionam muito determinados aos componentes, por exemplo, da área da sociologia, chegamos na ideia de que os professores precisam experimentar, cada um ao seu interesse, uma experiência sociológica com os alunos da escola e aí temos o laboratório do pensamento sociológico. Aí já você percebe que é totalmente ligada à sociologia. Da filosofia, por exemplo, grupo de pesquisa filosófica com o nome “Filosofia, alegria e espiritualidade das festividades dos povos do Ceará”. Então, o que é que acontece? Todos esses elementos, a felicidade, a alegria e a espiritualidade, são elementos que a filosofia trabalha e os professores vão trabalhá-los a partir, por exemplo, das festividades religiosas existentes aqui no estado (Professor/a A1, redator/a do DCRC da área de Ciências Humanas).

Diante desse contexto, podemos visualizar que em cada semestre do itinerário formativo tem um subtema, vinculado a um dos eixos estruturantes, a partir dos quais se organizam os componentes curriculares da área, dialogando diretamente com o tema gerador.<sup>22</sup>

Prosseguindo com a análise do DCRC, segundo o/a professor/a A2, após o documento ser elaborado, ele foi para a consulta pública três vezes, até 2021, através do portal professor online<sup>23</sup>, no qual os/as professores/as da rede estadual puderam contribuir com sugestões e considerações a respeito do DCRC. Ele/a também relata que o documento passou por escutas de vários setores educativos, em reuniões e pequenas formações com professores/as e gestores/as de várias escolas, localidades e tipos de escola, como as indígenas e quilombolas, sempre pensando no processo de implementação de forma gradual.

Depois desse processo de consulta, em 2021, o documento foi finalizado por parte dos/as redatores/as, tendo seguido para o Conselho Estadual de Educação (CEE), instância responsável pela sua avaliação e aprovação. Em 12 de janeiro de 2022, o CEE aprovou o DCRC, através da edição da Resolução nº. 497/2021, com orientações para a sua implementação e com normas complementares.

### **3.2 O processo de implementação do DCRC**

---

<sup>22</sup> De acordo com a perspectiva apresentada no DCRC, um tema gerador é um conceito que se origina de uma situação problemática experimentada por uma determinada comunidade. Através de uma análise cuidadosa desse tema, os educadores têm a oportunidade de estruturar o ensino de conteúdos relacionados e colaborar no desenvolvimento das habilidades necessárias para a tomada de decisões pelos alunos. O documento ainda ressalta que a escolha dos temas geradores não deve ser arbitrária, exigindo uma conexão mínima entre eles. Essa conexão permite que os alunos alcancem uma aprendizagem significativa, na medida em que podem estabelecer relações e contextualizar o conhecimento em situações do mundo real. (SEDUC, 2021, p. 188).

<sup>23</sup> Sistema desenvolvido pela SEDUC, no qual o/a professor/a insere as frequências das aulas ministradas, planos de ensino e notas dos/as alunos/as, de forma on-line.

De acordo com a/o coordenador/a da COGEM o processo de implementação do DCRC ficou travado, devido às circunstâncias da pandemia e ao impasse da definição da “arquitetura” curricular, com horários estabelecidos, em cada categoria de oferta de ensino, na rede estadual. Segundo ele/ela, foram várias discussões até a definição de como deveria ocorrer a implantação. Em suas palavras:

houve uma parada para a secretaria definir a arquitetura, o que acabou travando um pouco o processo. Todo mundo ficou muito preocupado, mas a discussão sobre a arquitetura de horários para cada categoria de escola, era necessária. Precisávamos de um desenho para as escolas regulares, um desenho para as escolas de tempo integral e outro para as escolas indígenas. Porém, a lei não atendia à demanda desses públicos, o que tornou a situação ainda mais difícil, especialmente para o ensino médio noturno e para a EJA que contempla uma parte à distância. Estava difícil encontrar um desenho que não parecesse ser dois cursos distintos: um presencial e outro à distância (Coordenador/a da COGEM/SEDUC-CE, 2021).

A definição de horários, conforme abordado pelo/a entrevistado/a, tratava da “arquitetura” curricular. Ela foi construída, de acordo com o DCRC, pela SEDUC, conjuntamente com representantes das Coordenadorias de Desenvolvimento da Educação (CREDEs), das Superintendências das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFORs) e diretores/as das escolas estaduais.

É importante salientar que foi elaborada especificamente uma arquitetura curricular para cada modalidade de oferta de ensino médio, no Ceará. Contudo, em nossa pesquisa, especificamos a modalidade de escola regular, de tempo parcial, para a qual foi definido o modelo de carga-horária dos três anos do ensino médio: 1.800 horas para Formação Geral Básica (FGB) e 1.200 horas para Itinerários Formativos (IF). Assim, foram distribuídas 600 horas de FGB e 400 horas de IF para cada série do ensino médio.

Com essa definição, a fim de dar início ao processo de implementação do DCRC, a SEDUC lançou o curso "Formação para a Implementação do Novo Ensino Médio - NEM", com o objetivo de auxiliar gestores/as, professores/as e equipes técnicas na adaptação a essa nova realidade educacional.

O curso, elaborado em parceria com o Instituto Reúna<sup>24</sup>, Instituto Unibanco e Programa Cientista Chefe, teve duração de 124 a 132 horas, e foi desenvolvido

---

<sup>24</sup>Organização sem fins lucrativos, cuja fundadora é Katia Smole, educadora e ex-secretária de Educação Básica do MEC, tem como propósito de assegurar uma educação de maior relevância, excelência e igualdade. A fim de alcançar esse objetivo, a organização pretende reunir recursos técnicos e materiais práticos em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional



especificamente para a implementação do NEM, em 2022. Ele foi disponibilizado na plataforma de aprendizagem da Coordenadoria de Educação à Distância (CODED/CED), em conjunto com a plataforma Nosso Ensino Médio, do Instituto Reúna.

No webinar de apresentação do curso, transmitido pela plataforma YouTube<sup>25</sup>, no dia 08 de outubro de 2021, a secretária executiva da SEDUC, salientou que o DCRC e o seu processo de implementação foram paralisados por conta da disseminação da COVID-19, e que os trabalhos foram retomados em março de 2021, objetivando a implantação do novo currículo para o ano letivo de 2022.

Em sua fala, a secretária informou que, em 2018, algumas escolas iniciaram o projeto piloto de implantação do NEM. Ela ressaltou que, em anos anteriores, o estado do Ceará já vinha realizando ações previstas pela reforma do ensino médio, como o desenvolvimento das competências socioemocionais, através do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), vigente desde 2008. Ela mencionou também as políticas públicas voltadas para o ensino profissionalizante, no Ceará, através das escolas de educação profissional (EETPs), também em funcionamento desde 2008; as escolas de ensino em tempo integral (EEMTI) do estado funcionam desde o ano de 2016, de modo que, em 2021, cerca de 50% das escolas estaduais já haviam aderido a essa oferta e ao ensino de jovens e adultos (EJA) com qualificação profissional.

Prosseguindo com a análise do processo de implementação do DCRC, como parte da reforma do ensino médio no sistema estadual cearense, a equipe da COGEM, na pessoa do/a coordenador/a, visitou todas as 20 CREDEs e as SEFORs de modo a apresentar o documento curricular, bem como a arquitetura das escolas para o ano de 2022.

Em relação ao curso de formação para professores/as, ele foi dividido em 03 módulos: os módulos 01 e 02 pertenciam à plataforma “nosso ensino médio”, com informações gerais a respeito da reforma do ensino médio; e o módulo 03 abordou a realidade da reforma do ensino médio com as especificidades do Ceará, como o DCRC e a arquitetura das escolas. Neste último módulo, os/as educadores/as inscritos/as foram divididos/as por área de conhecimento de sua graduação em nível

---

Comum Curricular (BNCC). Tem como parceiros a Fundação Lemman, Itaú Social, Instituto Unibanco, CONSED e etc.(Instituto Reúna, 2023).

<sup>25</sup> Link de acesso: <<https://www.youtube.com/watch?v=viwK4clatdc&t=1s>>

superior. Cabe destacar que, no curso, uma das atividades propostas seria a elaboração de um itinerário formativo.

O curso teve início em 04 de outubro de 2021 e foi finalizado em 28 de fevereiro de 2022. Na apresentação do referido curso, foi informado que, naquele momento, estavam inscritos cerca de 4.000 “educadores/as”, mas não foi especificada a quantidade de professores/as, gestores/as ou técnicos/as matriculado/as.

Sobre o número de participantes informado, é importante considerar que, segundo o resumo técnico do censo escolar da educação básica de 2021, no estado do Ceará, em 2021, atuaram na etapa do ensino médio o total de 18.556 professores/as. Se considerássemos que os 4.000 participantes fossem apenas professores/as, apenas cerca de 20% tiveram acesso ao curso; ou seja, um percentual baixo diante da mudança a ser implantada no contexto e na estrutura do ensino médio. Não tivemos acesso ao quantitativo de educadores/as que concluíram o curso.-

No início do ano de 2022, a Jornada Pedagógica da SEDUC<sup>26</sup> apresenta as diretrizes básicas para o ano letivo e traz a estrutura do novo ensino médio, iniciando as mudanças pelo 1º. ano dessa etapa de ensino.

Sendo assim, em 2022, o currículo dos 1ºs. anos das escolas regulares de tempo parcial foi composto por uma FGB, com carga horária de, no máximo, 18 horas/aulas, e por um IF com carga horária de 12 horas/aulas. A SEDUC apresentou um mapa curricular de referência para todas as modalidades de oferta do ensino médio. Nesta dissertação, apresentaremos o mapa para as escolas regulares:

Figura 1 - Mapa curricular de referência FGB para as escolas regulares.

| FORMAÇÃO GERAL BÁSICA                   | ÁREA | COMPONENTE CURRICULAR | 1ª série do Ensino Médio Diurno |        |
|---|------|-----------------------|---------------------------------|--------|
|   |      |                       | MÍNIMO                          | MÁXIMO |
| LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS           |      | Língua Portuguesa     | 2h/a                            | 3h/a   |
|   |      | Arte                  | 1h/a                            |        |
|   |      | Língua Inglesa        | 1h/a                            |        |
|   |      | Educação Física       | 1h/a                            |        |
| MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS           |      | Matemática            | 2h/a                            | 3h/a   |
| CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS |      | Química               | 1h/a                            | 2h/a   |
|   |      | Física                | 1h/a                            | 2h/a   |
|   |      | Biologia              | 1h/a                            | 2h/a   |
| CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS    |      | História              | 1h/a                            | 2h/a   |
|   |      | Geografia             | 1h/a                            | 2h/a   |
|   |      | Filosofia             | 1h/a                            | 2h/a   |
|   |      | Sociologia            | 1h/a                            | 2h/a   |
| Total da Formação Geral Básica          |      |                       | 18h/a                           |        |

<sup>26</sup> Seminário voltado para os representantes das CREDEs e SEFORs, com o propósito de apresentar e fornecer diretrizes sobre a estrutura e as estratégias da SEDUC para o próximo ano letivo das escolas.

Fonte e elaboração: COGEM - Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

Figura 2 - Mapa curricular de referência IF para as escolas regulares.

| ITINERÁRIOS FORMATIVOS | UNIDADES CURRICULARES  | 1ª série do Ensino Médio Diurno - Escola Regular |
|------------------------|--|--|
|                        | FORMAÇÃO PARA CIDADANIA E DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS (FC) | 2h/a   |
|                        | LÍNGUA ESTRANGEIRA   | 1h/a   |
|                        | REDAÇÃO  | 1h/A   |
|                        | TEMPO ELETIVO 1  | 2h/a   |
|                        | TEMPO ELETIVO 2  | 2h/a   |
|                        | TEMPO ELETIVO 3  | 2h/a   |
|                        | TEMPO ELETIVO 4  | 2h/a   |
|                        | Total  | 12h/a  |

Fonte e elaboração: COGEM - Secretaria da Educação do Estado do Ceará, 2021.

Como se pode observar na Figura 1, em relação à FGB, todas as escolas regulares têm a opção de carga horária máxima de 3h/a semanais para as disciplinas de português e matemática, que são os componentes mais presentes em avaliações externas. Assim, houve uma redução na carga horária de outras disciplinas obrigatórias, as quais puderam ser mantidas com, no máximo, 2h/a semanais, exceto arte, língua inglesa e educação física, que tiveram a carga horária fixada em 1 h/a. No currículo em implantação, foram mantidas apenas duas disciplinas com a carga horária mínima de 2 horas/aula semanais no ensino médio diurno: português e matemática. As demais foram mantidas com a carga horária mínima de 1 h/a cada uma.

No caso de uma escola regular de ensino médio, que se localiza na região da Serra da Ibiapaba, em 2022, o mapa curricular de FGB, ofertado para os 1<sup>os</sup> anos, ficou da seguinte forma: 3h/a para matemática; 3h/a para língua portuguesa, 2h/a para geografia e física e 1h/a para artes, língua inglesa, educação física, história, química, biologia, filosofia e sociologia.

Ou seja, no caso dessa escola, houve a redução de 1h/a nas disciplinas de história, química e biologia. Além disso, a disciplina de redação não integra a FGB.

Em relação aos IF, a arquitetura implantada em 2022 contradiz a proposta de IF do DCRC, pois, como vemos na Figura 2, o documento prevê que o IF é composto pelas unidades curriculares de formação para cidadania e desenvolvimento das

competências socioemocionais (2h/a), redação (1h/a), língua estrangeira (1h/a) e 04 disciplinas eletivas (2h/a).

As escolas regulares, mediante o catálogo de eletivas das EEMTIs, produzido pela SEDUC, tiveram que escolher quais iriam ofertar. Além da oferta totalmente presencial, alguns dos tempos eletivos foram ofertados de forma remota ou híbrida (remota e presencial).

As diretrizes para o ano letivo de 2022, elaborado também pela SEDUC, também explicitaram que, excepcionalmente, no segundo semestre de 2022, não haveria trilha de aprofundamento. E conforme as orientações dos IFs, todas as unidades curriculares serão eletivas, devendo a escola ofertar eletivas diferentes das ofertadas no primeiro semestre, também com base no catálogo das EEMTIs.

Nos 2<sup>os</sup> anos do ano letivo de 2022, nas escolas regulares, com base na reforma do ensino médio, houve a inserção do Projeto de Vida, com carga horária de 2h/a. Para essa inserção foi reduzida 1h/a de duas disciplinas da área de Ciências Humanas: geografia e história.

Tendo em vista a atribuição de maior ou menor carga horária a diferentes áreas do conhecimento e a diferentes componentes curriculares, podemos questionar: tirante as Ciências Humanas, por que não diminuir 1h/a de disciplinas de outras áreas de conhecimento? Nesse aspecto, a redução de horas/aula das disciplinas de Ciências Humanas nos leva a refletir sobre o processo histórico de resistência, nessa área, que é questionadora de ideias e de estruturas sociais vigentes, além da pouca importância que se dá a ela, diante da instrumentação da formação de capital humano e das avaliações externas, razão pela qual se privilegia língua portuguesa e matemática.

No segundo semestre de 2022, a SEDUC definiu a continuação da implementação do novo ensino médio para o ano letivo de 2023, e, mais uma vez, deixou de lado a proposta de IF do DCRC e optou por estruturar a arquitetura curricular para o próximo ano letivo, com base no “novo ENEM”, previsto para o ano de 2024.

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM foi instituído em 1998, através da Portaria MEC nº. 438, de 25 de maio de 1998, e tinha como propósito fornecer aos participantes um parâmetro de avaliação pessoal, o próprio desempenho acadêmico, informações relevantes para a inserção dos indivíduos participantes no mercado de trabalho e acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.

Em 2005, com a promulgação da Lei nº. 11.096, que cria o Programa Universidade para Todos (PROUNI), destinado à concessão de bolsas em instituições de ensino superior privadas para estudantes, o ENEM passou a ser a avaliação que seleciona os candidatos a concorrer.

No ano de 2010, o MEC, através da Portaria Normativa nº. 02, de 26 de janeiro de 2010, instituiu o Sistema de Seleção Unificada (SISU), uma plataforma informatizada que possibilita a seleção e o ingresso de estudantes em instituições públicas de ensino superior do país. O SISU utiliza a nota do ENEM como critério principal de classificação dos candidatos.

Portanto, com todos esses desdobramentos, o ENEM passou a desempenhar um papel de grande importância na seleção de conteúdos avaliados. Essa seleção é orientada pela “Matriz de Habilidades e Competências” do ENEM, a qual define a distribuição dos conteúdos de acordo com as áreas do conhecimento. A Matriz estabelece as habilidades e competências esperadas dos estudantes, funcionando como um guia fundamental para a elaboração das provas (MEUCCI, 2014, p. 98).

Todavia, com a implementação da reforma do ensino médio, o ENEM passou por uma reorganização para se adequar às mudanças do sistema de ensino e também da BNCC. Para isso, grupos de trabalho foram criados no MEC, por meio das Portarias nº. 411, de 17 de junho de 2021, e nº. 557, de 22 de julho de 2021, com o objetivo de atualizar o ENEM e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Para o trabalho de reformulação do ENEM, foram criados grupos de trabalho (GTs) coordenados pela Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB), compostos por representantes da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do CNE, do CONSED, da UNDIME e da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP).

Esses GTs foram encarregados de reestruturar o ENEM e o ENCCEJA. Eles elaboraram um relatório final com diretrizes e orientações, o qual foi apresentado pelo MEC em 17 de março de 2022. Posteriormente, esse relatório foi sistematizado e documentado com o título "Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio", divulgado em abril de 2022.

Os novos parâmetros para o ENEM foram elaborados para serem aplicados no

ano de 2024, conforme estabelecido na Resolução CNE nº 3, de 21 de dezembro de 2018. A principal atualização, destacada nesta pesquisa, foi a inserção dos itinerários formativos, como forma de avaliação e escolha dos participantes.

Atualmente, o ENEM é aplicado em dois dias, divididos por áreas de conhecimento. No novo formato proposto, o primeiro dia de aplicação seria destinado a avaliação de conhecimentos da FGB. Conforme o documento,

O Enem será constituído de dois instrumentos: 2.1 O primeiro instrumento abrangerá a formação geral básica do Novo Ensino Médio, tendo como referência a BNCC, de forma interdisciplinar e contextualizada, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, aprofundando a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre suas soluções. 2.1.1 As competências previstas na BNCC serão articuladas como um todo indissociável, fortalecendo as relações entre os saberes, conforme artigo 11 da Resolução do CNE nº 3, de 21 de dezembro de 2018, inseridas no contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, do mundo do trabalho e da prática social, a partir de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala regional e global. 2.1.2 A matriz de referência do instrumento deverá contemplar as articulações entre as competências gerais e as competências específicas e habilidades das áreas do conhecimento. 2.1.3 O instrumento deverá contemplar a complexidade crescente de conhecimentos e processos cognitivos esperados para o fim da educação básica, avaliados por meio de itens de diferentes formatos. 2.1.4 O instrumento incluirá avaliação da produção de textos em Língua Portuguesa, inclusive na forma de redação. 2.1.5 A avaliação do domínio da Língua Inglesa ocorrerá de forma integrada com as áreas de conhecimento. 2.1.6 O instrumento deverá dar maior ênfase à Língua Portuguesa e à Matemática. 2.1.7 Os itens abertos, incluindo a redação em Língua Portuguesa, deverão representar, no mínimo, 25% da pontuação final do instrumento. 2.1.7.1 A redação deverá ser orientada por matriz de referência específica e com escala de proficiência própria (BRASIL, 2022, p. 22).

No primeiro dia, que é dedicado à FGB, será dada maior ênfase às disciplinas de português e matemática, evidenciando que as outras áreas de conhecimento terão um foco menor. Além disso, é mencionado que a língua inglesa não terá questões específicas e será avaliada de forma integrada com outras áreas de conhecimento. Por exemplo, um texto na área de Ciências Humanas pode ser apresentado em inglês, e o estudante precisará ter domínio do idioma para responder.

Já o segundo dia de avaliação proposto é destinado aos IFs, de escolha do participante. Em relação a isso, o documento apresenta que,

O segundo instrumento deverá abordar os itinerários formativos do ensino médio, observando os eixos estruturantes dos itinerários (investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo) e o aprofundamento das competências e habilidades da BNCC. 2.2.1 As matrizes de referência do instrumento deverão contemplar as articulações entre os eixos estruturantes e as áreas de conhecimento de forma integrada, a partir do estabelecido na Portaria MEC nº 1.432/2018. 2.2.2 O instrumento será organizado em 4 blocos, cada um deles

correspondendo a uma combinação binária entre áreas de conhecimento. 2.2.3 Cada bloco do instrumento será composto de duas partes que devem refletir os eixos estruturantes dos itinerários formativos. A Parte I corresponderá ao eixo Investigação Científica. A Parte II corresponderá ao conjunto dos demais eixos (Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, Empreendedorismo) sintetizados como Projetos e Processos de Intervenção Social. 2.2.4 Cada bloco será composto por itens de diferentes formatos. 2.2.5 Cada participante deverá escolher apenas um bloco de questões para responder. 2.2.6 Sugere-se que os itens abertos representem, no mínimo, 50% da pontuação final do bloco/instrumento (BRASIL, 2022, p. 22-23).

Conforme o documento, destacamos que o segundo dia de ENEM poderá ofertar questões abertas, isto é, discursivas, correspondendo a 50% da pontuação, e poderá ofertar 4 blocos de IFs, cada um contemplando duas áreas de conhecimento, divididas em dois eixos estruturantes (investigação científica e projetos e processos de intervenção social). Para responder, o participante deverá escolher um bloco. Na figura abaixo, podemos visualizar a estrutura forma de blocos:

Figura 3 - Blocos de questões – Itinerários Formativos – ENEM/2024.

| EIXOS ESTRUTURANTES                                   | BLOCO I   | BLOCO II   | BLOCO III   | BLOCO IV  |
|---|---|--|---|---|
| Parte I - Investigação Científica                     | Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias | Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas | Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas |
| Parte II - Projetos e Processos de Intervenção Social |   |  |   |   |

Fonte e elaboração: Parâmetros Curriculares de atualização do ENEM (Brasil, 2022 p. 23).

Os quatro blocos de IFs irão determinar a seleção do nível superior que os/as participantes desejam cursar. Em outras palavras, as Instituições de Ensino Superior que utilizam o ENEM considerarão os/as participantes elegíveis para concorrer a uma vaga de um curso superior, de acordo com a escolha desses blocos. Portanto, o documento exemplifica a relação entre a elegibilidade do/a candidato/a aos cursos de ensino superior e a organização dos blocos, com base em análises realizadas sobre a oferta de cursos de nível superior no Brasil, conforme apresentado no documento Parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM:

Figura 04 - Cursos de nível superior correlacionado ao Bloco Itinerários Formativos.



Fonte e elaboração: Parâmetros Curriculares de atualização do ENEM. (Brasil, 2022 p. 30)

Figura 05: Cursos de nível superior correlacionado ao Bloco II – Itinerários Formativos



Fonte e elaboração: Parâmetros Curriculares de atualização do ENEM. (Brasil, 2022 p. 31)



Figura 06 - Cursos de nível superior correlacionado ao Bloco III – Itinerários Formativos



Fonte e elaboração: Parâmetros Curriculares de atualização do ENEM. (Brasil, 2022 p. 32)

Figura 07 - Cursos de nível superior correlacionado ao Bloco IV – Itinerários Formativos



Fonte e elaboração: Parâmetros Curriculares de atualização do ENEM. (Brasil, 2022 p. 33)

Os blocos de itinerários formativos permitem que os alunos escolham áreas específicas de estudo de acordo com seus interesses, aptidões e cursos de nível superior que pretendem cursar. Com essa flexibilidade, é importante considerar que nem todas as escolas oferecem uma variedade igualitária de opções de itinerários formativos e isto é previsto na própria Lei. As escolas podem ter uma oferta reduzida de itinerários ou até mesmo não oferecer certos blocos, limitando as oportunidades dos alunos.

Essa disparidade na disponibilidade de itinerários formativos pode afetar a preparação dos estudantes para o ENEM. Aqueles que têm acesso a uma ampla gama

de opções podem ter uma preparação mais direcionada para as áreas de conhecimento abordadas nos itinerários escolhidos, enquanto outros podem enfrentar dificuldades para se preparar adequadamente.

Como é o caso dos estudantes de escolas de educação profissional, no estado do Ceará, temos as EPPs, onde a oferta de itinerário formativo é de formação técnica e profissional não contemplado nos blocos de Ifs – ENEM. Assim, os novos parâmetros de atualização do ENEM trazem, o que ousamos dizer, um “remendo”, para sanar essa desigualdade velada, a saber:

As IES poderão utilizar diplomas de Curso Técnico de Nível Médio para aplicação de bonificações na pontuação final utilizada para ingresso, de acordo com a aderência entre este curso e o curso de graduação pretendido. 5.2 A bonificação do diploma de curso técnico será limitada, em pontos, até o valor máximo atribuído ao segundo instrumento. 5.3 Poderão ser utilizados os diplomas de cursos da educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada (integrada e concomitante) e subsequente ao ensino médio, independentemente de terem sido emitidos anteriormente à Reforma do Ensino Médio. 5.3.1 Para os efeitos da bonificação, o diploma de Curso Técnico de Nível Médio deverá ter sido expedido por instituição que teve o respectivo curso avaliado por Sistema nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica. 5.3.1.1 Até a instituição e efetiva operacionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Profissional e Tecnológica, poderão ser admitidos diplomas de cursos técnicos considerando a regularidade da instituição de ensino ofertante e a presença do curso no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). 5.4 A bonificação será proporcional à aderência entre os cursos técnicos e os cursos de graduação a partir de parâmetro de referência a ser desenvolvido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2022, p. 24).

Assim, o estudante que optar por um Itinerário Formativo (IF) de curso técnico e profissional deverá escolher um bloco específico para responder no segundo dia do ENEM. Após o processo do exame, ele poderá apresentar o certificado às Instituições de Ensino Superior (IES), que têm a possibilidade de lhe conceder um bônus, isto é, aumentar a pontuação, facilitando sua admissão em um curso superior. Isso pode criar uma desvantagem para os/as participantes que não possuem formação técnica.

Com tudo isso, é possível perceber que não há medidas para garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso equitativo aos blocos de itinerários formativos e às ferramentas necessárias para sua preparação. Pondo em xeque a garantia de uma participação justa e igualitária no ENEM, independentemente do contexto dos/as estudantes.

Em meados do segundo semestre de 2022, a SEDUC iniciou o processo de planejamento do ano letivo de 2023, considerando a implementação do novo ensino médio e os parâmetros de atualização do ENEM, tendo promovido a Jornada

Pedagógica com as CREDEs e SEFORs com a finalidade de apresentar a estrutura a ser implantada dos itinerários formativos.

Com base nesse processo de implementação, em 2023, os 2<sup>os</sup> anos do ensino médio deverão ofertar os itinerários formativos, com seus devidos eixos estruturantes, cabendo a SEDUC apresentar suas trilhas de aprofundamento, totalmente baseadas nos novos parâmetros do ENEM, descartando a implementação dos modelos de IFs produzidos no DCRC.

Na Jornada Pedagógica foi acentuado que os IFs são compostos por: unidades curriculares obrigatórias, unidades curriculares eletivas e as trilhas de aprofundamento, que serão integradas por áreas, e o DCRC aborda desta maneira as propostas de IFs.

Na arquitetura das escolas da rede estadual, no segundo semestre de 2022, fariam parte dos IFs, nos 1<sup>os</sup> anos, somente as unidades curriculares obrigatórias e as eletivas. Já nos 2<sup>os</sup> anos, os IFs se relacionariam às trilhas de aprofundamento que também serão compostas por unidades curriculares.

No entanto, o catálogo de trilhas de aprofundamento que a SEDUC ofertou, em 2022, é idêntico aos blocos dos parâmetros do ENEM, o que constatamos com uma breve comparação, senão vejamos:

Figura 08 - Catálogo de Trilhas de Aprofundamento - Itinerários Formativos – 2<sup>os</sup> anos

| CATÁLOGO DE TRILHAS |                                 |
|---------------------|---------------------------------|
| TRILHAS INTEGRADAS  | NOME                            |
| LGG e CHSA          | Fala aí!                        |
| MAT e CN            | Humanos e máquinas              |
| MAT e CHSA          | Os algoritmos na história       |
| CN e CHSA           | Sustentabilidade no nosso mundo |



Fonte e elaboração: COGEM - Secretaria da Educação do Ceará, 2022.

A trilha denominada “Fala aí”, integra as áreas de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), semelhante ao bloco I do novo ENEM, e, no primeiro semestre de 2023, a trilha é voltada para o eixo estruturante de investigação científica e contém cinco unidades curriculares (UC) denominadas: “Soltando o verbo!”, “Comunicar...pra quê?”, “Ideias que se tocam: o intertexto na pesquisa.”; “No balanço da rede.”; e “Ferramentas digitais contemporâneas”. No segundo semestre de 2023, o eixo estruturante é processos criativos, desta forma, as UC desta trilha serão: “LabArte: O corpo fala.”; “Menino tu vai fazer um arte!”, “Comunicação no esporte: contextos, falas e gestos”; “O corpo fala: sinais corporais.”; e “Mundo Jovem: vivências e conectividades”.

Já a trilha denominada “Humanos e máquinas” incorpora as áreas de conhecimento de Matemática e suas Tecnologias (MAT) e Ciências da Natureza (CN), similar ao bloco II da atualização do ENEM. No primeiro semestre de 2023, a previsão é de que, nessa trilha, sejam desenvolvidas as seguintes UCs: “Pensamento computacional: da lógica às ações.”; “O que eu faço com esses dados?”; “Linguagens Matemáticas e Tecnológicas”; “Linguagem e metodologia científica I e “Relação Humano-Máquina”. No segundo semestre de 2023, foram estabelecidas as UCs: “Mão na massa”; “Oficina de desenvolvimento de projetos”; “Linguagem e metodologia científica II”; “Destino do lixo eletrônico” e “Seminários sobre novas tecnologias”.

Semelhante ao bloco III dos parâmetros de atualização do ENEM, a trilha de aprofundamento de nome “A História dos Algarismos” traz as áreas de conhecimento de Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. No eixo investigação científica, traz as seguintes UCs: “A história dos algarismos”; “Investigação: como se faz?”; “Um passeio pelo infinito”; “Filosofando com os números” e “A matemática das desigualdades”. No eixo processos criativos, as UCs são denominadas de: “A história dos algarismos”; “Investigação: como se faz?”; “Um passeio pelo infinito”; “Filosofando com os números” e “A matemática das desigualdades”.

A última trilha de aprofundamento é chamada de “Sustentabilidade no nosso mundo”, trazendo a integração das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como as trilhas anteriormente mencionadas, é semelhante ao bloco IV do novo ENEM. As UCs do primeiro semestre são: “Energias sustentáveis I”; “Fontes de energias e impactos ambientais”; “Ciência e natureza, construindo a sustentabilidade”; “Quem cuida do Meio Ambiente -

legislação ambiental” e “O impacto da industrialização no meio ambiente”. No segundo semestre de 2023, as UCs estabelecidas são: “Energias sustentáveis II – Oficina”; “Linguagem e pesquisa científica”; “Rodas de conversa sobre responsabilidade social”; “Cidades sustentáveis” e “Mapeando o problema”.

Analisando essas definições estabelecidas pela SEDUC, o DCRC e suas orientações para a elaboração dos itinerários formativos, podemos inferir que o sistema de ensino estadual do Ceará não seguiu o modelo proposto, por exemplo: os itinerários formativos apresentados não têm título e apenas as trilhas de aprofundamento, que fazem parte dos IFs, apresentam denominações. Além disso, as escolas também não tiveram a opção de criar os seus próprios IFs, ou mesmo a opção de seguir o modelo de IF realizado pelo DCRC.

No que se refere ao processo de escolha dos/as estudantes matriculados no 1º ano, que irão cursar a 2º, em 2023, as orientações da SEDUC, para as escolas, foi a de realizar o processo de escolha dos/as estudantes, para a formação das turmas. No entanto, lembramos que se a escola tiver apenas duas turmas de 2º ano, a oferta será apenas de dois blocos de IFs, ou seja, limitando a escolha do estudante.

Segundo a/o coordenador/a pedagógica de uma escola estadual regular, localizada na região da Serra da Ibiapaba, esse processo de escolha das trilhas pelos/as alunos/as, iniciou com a apresentação da estrutura para eles/elas. Posteriormente, foi realizada uma reunião de pais ou responsáveis, na qual foi elucidada a nova proposta, segundo a qual os alunos deveriam escolher uma trilha de aprofundamento, com base no curso de ensino superior que pretendem fazer. Foi estabelecido um prazo para que os/as estudantes escolham uma trilha de aprofundamento, e, mediante a escolha realizada, os pais ou responsáveis assinaram um termo.

Quando questionamos outros três professores/as, da mesma escola regular, sobre esse processo, o/a professor/a A3 relata que, no início, até para ele, que é professor, foi difícil compreender essa nova proposta e que gerou muitas dúvidas nos/as alunos/as, principalmente de alguns que não pretendem cursar nível superior, e, mesmo assim, tiveram que escolher.

Já o/a professor/a A4, inferiu que muitos alunos, quando souberam que as turmas seriam organizadas com base na escolha da trilha, optaram por escolher a trilha que a maioria dos colegas iriam cursar também. Para ele/ela os/as alunos/as

não possuem maturidade para fazer uma escolha assim, principalmente no processo atropelado que foi feito.

O/a professor/a A5 revela que ficou preocupado/a, quando viu as UCs e os nomes das trilhas, que para ele são inusitados.

É importante destacar que, quando questionamos os/as professores/as entrevistados/as A3, A4 e A5 sobre o DCRC, todos/as mencionaram que sabiam da existência dele, mas não tinham um conhecimento detalhado, minucioso sobre o documento.

Com o ano letivo de 2023 em andamento, retomamos as entrevistas com o/a mesmo/a coordenador/a escolar e também com os/as 03 professores/as A3, A4 e A5, da mesma escola regular, questionando como estava o processo das trilhas de aprofundamento.

Nos foi relatado apenas dificuldades e desafios. Conforme o/a coordenador/a, é comum os/as alunos/as questionarem os conteúdos das UCs, pois eles/elas acreditaram que tais conteúdos se relacionavam com o curso superior almejado, por exemplo, era comum o/a aluno/a que escolheu a trilha de nome “Sustentabilidade no mundo”, que tem por objetivo cursar medicina veterinária, achar que iria adquirir, no ensino médio, conhecimento do curso pretendido. Nesse contexto de contradições e confusões, foi necessário retomar um processo de explicação detalhada de que as trilhas apenas darão subsídios para que eles consigam se preparar para o ENEM.

Sobre as dificuldades dos/as professores/as para lecionar as UCS, em síntese, em suas falas, os/as professores/as A3, A4 e A5 relataram não possuir formação para as atividades demandadas. Podemos citar, a título de exemplo, o caso do professor A3, que tem sua formação em matemática e foi lotado na UC “Pensamento computacional: da lógica às ações.” Segundo ele, o desafio está sendo enorme, pois além de não dominar essa lógica computacional, o material fornecido pela SEDUC, não é suficiente para se ter um preparo. Esse professor ainda afirma que o tempo de planejamento não está sendo suficiente para tantas demandas, preparo e estudo.

Cabe aqui salientar que para cada UC a SEDUC disponibilizou uma ementa e um material com 10 planos de aula para execução, no primeiro bimestre do ano letivo. No entanto, de acordo com os/as professores/as entrevistados/as, eles/elas não têm formação suficiente para algumas realidades, o que exige mais tempo de estudo e planejamento que não lhes foram ofertados. O/a professor/a A4 enfatiza que a situação dos/as professores/as chega a ser humilhante, pois são postos nessas UCs

sem conhecimento prévio, apenas para garantir sua lotação, sem falar nos desafios estruturais da escola, como falta de espaço e recursos tecnológicos e a falta de formação contínua, fatores que estão presentes nessa narrativa:

a sensação dessa reforma que estamos vivendo é como se o pneu do carro tivesse furado, eu estou trocando o pneu, mas o carro tá andando. Deu pra entender? Parece que os professores são os últimos a saber, não pedem nossa opinião, vem de uma hierarquia e você tem que fazer do jeito que dá, aos trancos e barrancos e ainda não é valorizado. Ser professor tá sendo muito difícil (Professor/a A4, lotado em escola regular estadual, localizada na região da Serra da Ibiapaba).

Portanto, a implementação da reforma do ensino médio, no Ceará, traz aos agentes escolares, sobretudo professores/as, muitos desafios relacionados a mudanças estruturais e curriculares, à formação e à adaptação dos/as professores/as e à infraestrutura e recursos didáticos do sistema de ensino como um todo. Um dos principais desafios é lidar com os IFs, que requerem dos/as professores/as a familiarização com novos formatos de ensino e uma reorganização dos planos de aula.

Nesse cenário de hierarquização do conhecimento e de componentes curriculares, de contradições e de confusões inerentes à reforma do ensino médio, analisaremos, especialmente, a presença da sociologia no DCRC, disciplina que permanece como obrigatória no sistema estadual de ensino cearense, o que analisamos no próximo capítulo.

#### 4 O COMPONENTE CURRICULAR DE SOCIOLOGIA NO DCRC

Para que a disciplina de sociologia seja reconhecida como legítima e relevante pelos/as estudantes, professores/as e pela sociedade em seu conjunto, é fundamental entender os fundamentos teóricos e os conteúdos que devem ser abordados no currículo (TEIXEIRA, 2012).

De acordo com Silva (2007), a adoção de uma abordagem baseada no desenvolvimento de competências no currículo resultou em uma simplificação e empobrecimento dos conteúdos, conhecida como "pedagogização" dos conhecimentos, que provocou modificações significativas nas ciências:

Essa "pedagogização" dos conhecimentos foi apontada por Bernstein (2003) como uma tendência dominante na Europa dos anos de 1990. Ropé e Tanguy (1997) também demonstram o quanto essa noção de competências está ligada à uma reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo e o quanto os currículos se prendem às necessidades imediatas da reestruturação do trabalho, da sociedade de consumo e do cotidiano dos alunos. Isso significa o empobrecimento dos conteúdos, simplificações, modificações essenciais da ciência (SILVA, 2007, p. 415).

Com base nessa observação de Silva (2007), fundamentada em Bernstein (2003), vamos analisar a presença da sociologia na redação do DCRC, sobretudo a partir da participação de um/a redator/a na elaboração do texto referente a esse componente curricular.

Durante sua entrevista, o/a redator/a ressaltou a importância fundamental da sociologia na formação humanística de uma pessoa, no contexto do Ceará, pois ela permite que o indivíduo compreenda sua realidade e seu papel no mundo.

Além dos/as redatores/as do sistema de ensino estadual, a parte destinada à sociologia também contou com a participação de três colaboradores/as externos/as, todos/as com mestrado e doutorado que, desempenharam as funções de revisores/as e leitores/as críticos/as.

A sociologia é abordada especificamente na seção destinada à área de ciências humanas no DCRC, no tópico 8.4.7, que traz como título "A diversidade e a multiplicidade no ensino de Sociologia: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento". No decorrer de oito páginas, é apresentada a importância da sociologia no ensino médio, bem como é apontada a necessidade dos/as professores/as atentarem para o trabalho com os/as estudantes, de modo que a sociologia tenha sentido para eles/elas. O tópico dedicado à sociologia propõe o uso



de recursos tecnológicos, como apoio ao ensino da disciplina, citando inclusive que eles podem ser ressignificados nos aspectos pedagógicos e ideológicos.

Os destaques do parágrafo anterior, sobre a sociologia no DCRC, levam à premissa de que o modelo de currículo, baseado nas competências, discutido no decorrer desta dissertação, além de desvalorizar disciplinas tradicionais, ciências de referência, como as ciências sociais, psicologizou o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o individualismo pedagógico, jogando a responsabilidade para o/a educador/a. Nessa psicologização, o/a professor/a passou a ter o papel de "entretendedor", ou seja, motivador dos alunos (SILVA, 2007, p. 416).

Inicialmente, o texto do componente curricular de sociologia no DCRC propõe uma reflexão dos/as docentes da disciplina, em relação ao ensino e aprendizado da sociologia, buscando responder as indagações de “para que serve a sociologia no ensino médio?” e “como se organiza o ensino sociológico na escola”?

Os parágrafos seguintes abordam a afirmação da Sociologia como ciência, bem como a reformulação dela, a partir dos estudos de Karl Marx e o materialismo histórico. Após os argumentos desenvolvidos, o texto volta-se a responder as indagações iniciais propostas, como podemos ver no seguinte trecho:

Afirmar a Sociologia como conhecimento necessário à formação do aluno significa amplificar os referenciais epistemológicos capazes de promover mudanças na forma de pensar e agir da/o aluna/o, tornando-o agente questionador e transformador de sua realidade social. Segundo (Morais, 2004, p. 101) “isso revela a competência permanente da Filosofia e da Sociologia, quer para formular as questões que interessam, quer para apresentar as respostas pertinentes. Estão aí duas razões pelas quais não pode estar ausente do Ensino Médio” (p. 101)”. Neste sentido, o ensino de Sociologia permite ao educando a oportunidade de descobrir novos olhares sobre a realidade social com que este se defronta a partir dos saberes das Ciências Sociais quando esses conhecimentos possibilitam diálogos com as juventudes que se encontram na escola de ensino médio no Brasil (CEARÁ, 2021, p. 252).

Nesse trecho, podemos dizer que o DCRC afirma o valor da sociologia como disciplina escolar e sua capacidade em formar cidadãos capazes de compreender a realidade social em que vivem, de uma forma analítica, oferecendo perspectivas diferentes que podem levar a sua transformação.

Assim, propõe a utilização de dois sentidos abordados pela sociologia em relação à cidadania: transformar a realidade social e formar o olhar sociológico. No primeiro caso, a cidadania seria um objetivo a ser buscado, enquanto no segundo caso, no máximo, seria um objeto a ser investigado (SANTOS, 2012, p. 53).

Porém, a sociologia não deve se restringir somente à cidadania. O conhecimento acumulado, nas ciências sociais, sobre temas como juventude, escola, trabalho, dentre outros temas, pode ser utilizado tanto para estabelecer os conteúdos a serem ensinados, quanto para orientar as abordagens pedagógicas (SILVA, 2007, p. 422).

Posteriormente, inicia-se uma discussão sobre a alternância da sociologia como disciplina nas escolas do Brasil, e, em seguida, é proposto o uso de tecnologias da informação, como uma forma de “elevar o nível cognitivo do aluno e como símbolo da sociedade pós-moderna, que busca nessas novas tecnologias, reorganizar o trabalho e o trabalhador” (CEARÁ, 2021, p. 253).

No decorrer do documento, são apresentadas alternativas de práticas pedagógicas que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo no dia a dia da sala de aula, com o uso dessas tecnologias, por exemplo, o uso do laboratório de informática, a utilização de filmes, documentários e o uso do acervo da biblioteca. Vale destacar que nem todas as escolas da rede possuem estrutura ou aparato para por em prática essas ações. Porém, mais uma vez, são apresentadas maneiras do agir do/a professor/a, como escolher criteriosamente os recursos de áudio/visual a serem apresentados nas aulas, incentivar a leitura, assumir ou não uma posição ideológica de sua preferência, algo que é referido como assunto delicado, contudo “faz-se necessário que, para além das suas preferências, ele não sacrifique conteúdos e muito menos assuma uma postura doutrinária, comprometendo o aprendizado do aluno” (CEARÁ, 2021, p. 254).

Ao propor o caminho a ser percorrido pelos/as professores/as, no ensino de sociologia, podemos ver a perspectiva do DCRC voltada para um currículo instrumentalista. Para Young (2011), esse tipo de currículo distorce seu propósito e confunde dois conceitos educacionais distintos: currículo e pedagogia.

O currículo refere-se ao conhecimento, considerado importante para os estudantes, enquanto a pedagogia diz respeito às atividades dos professores para motivar e envolver os alunos nesse currículo. Esses conceitos devem ser vistos como diferentes e complementares (YOUNG, 2011, p. 612-614).

No entanto, as diretrizes parecem pressupor que a falta de motivação dos estudantes pode ser resolvida fornecendo mais orientação curricular aos/às professores/as, em vez de fortalecer e apoiar seu conhecimento pedagógico e de

conteúdo, o que, por consequência, fortaleceria seu profissionalismo (YOUNG, 2011, p. 613).

Ao longo do tópico 8.4.7, é sugerido que o ensino de sociologia pode fortalecer o papel do grêmio escolar. O DCRC menciona que os/as professores/as da matéria têm a capacidade e a responsabilidade de auxiliar os/as estudantes na compreensão de que a democracia é construída por meio da participação ativa, e que a cidadania é conquistada com esforço, disciplina e responsabilidade. Também é enfatizado da urgência em reavivar, nas novas gerações, o interesse pela vida política, não apenas em termos de partidos políticos, mas como um exercício de cidadania ativa que leve em consideração as aspirações e necessidades coletivas (CEARÁ, 2021, p. 256).

Porém, se pensarmos no tempo de aula destinado ao ensino de sociologia, na prática escolar, a escolha dos conceitos que se deve trabalhar se torna ainda mais complicada. Logo, o desenvolvimento intelectual se baseia em conceitos, e não em meros conteúdos ou habilidades. Isso requer que o currículo seja construído com base em conceitos.

No entanto, os conceitos sempre se referem a algo específico. Eles envolvem determinados conteúdos e excluem outros. Portanto, o conteúdo é importante, não como fatos a serem simplesmente memorizados, mas sim porque sem ele os estudantes não podem adquirir os conceitos necessários para desenvolver sua compreensão, progredir em sua aprendizagem e praticá-la na sociedade (YOUNG, 2011, p. 614).

O tópico também traz uma discussão sobre o perfil dos professores da disciplina, que não possuem graduação específica em sociologia, destacando que pode ser um obstáculo no entendimento dos alunos em relação aos saberes sociológicos. Conforme o texto,

Para Ileizi Silva (2004), a problemática sobre o perfil dos professores de Sociologia que atuam nas salas de aula na disciplina Sociologia, mas que não possuem formação específica na Licenciatura em Ciências Sociais pode comprometer o ensino dessa disciplina no ensino médio, visto a ausência de conhecimentos metodológicos e de abordagem sobre o tratamento didático do saber sociológico em saber escolar por parte do professor que ministra a aula. Isso pode dificultar o entendimento por parte dos alunos/os sobre as grandes questões sociais que estão presentes no cotidiano da vida em sociedade, e que fazem parte do debate das Ciências Sociais e, em especial, da Sociologia (CEARÁ, 2021, p. 257).

Ou seja, quando profissionais de outros componentes curriculares, mesmo que sejam das ciências humanas, abordam essas temáticas sem o conhecimento metodológico do ensino de Sociologia na educação básica, eles podem se desviar do foco de análise adequado e se afastar das especificidades dos conhecimentos das Ciências Sociais.

Em suma, o DCRC ressalta a importância de contar com profissionais qualificados em Sociologia, para analisar questões sociais de forma precisa e abrangente para facilitar a aprendizagem dos estudantes. É interessante essa abordagem de valorização dos profissionais, no entanto, é comum, na lotação de professores/as da rede, para fechar a sua carga horária, que professores/as lecionem outras disciplinas que não aquelas da sua área de formação e atuação qualificada. Por exemplo, nas EEPs, os/AS professores/as têm dedicação exclusiva. Ou seja, toda a carga horária deve ser preenchida na escola. Assim, é comum, que professores/as de outras disciplinas sejam habilitados a lecionar sociologia.

O final do tópico, mais uma vez, é destinado a orientações para os/as professores/as. Dessa vez, eles/elas devem despertar nos/as estudantes um interesse pela pesquisa, estimulando a compreensão de que a produção de conhecimento científico envolve a conexão entre conceitos, teoria e realidade, ressaltando que o/a professor/a desempenha um papel crucial ao ensinar aos/às alunos/as sobre os fundamentos e a prática da pesquisa científica.

Prosseguindo, a parte do DCRC destinada às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, apresenta também o tópico 8.4.8: “Saberes, fazeres, práticas e vivências através de exercícios e avaliações internas e externas para produção de conhecimento significativo”, este tópico aborda o reconhecimento da existência e necessidade de saberes específicos para a profissão de professor/a, especialmente a partir dos anos 1980, com a redemocratização do ensino e o movimento pela profissionalização docente.

O tópico também menciona a necessidade de preencher lacunas e abordar questões negligenciadas na educação, tanto no Ensino Básico quanto no Ensino Superior. Nessa direção, é mencionado o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996) como um marco significativo em questões cruciais sobre a educação na década de 1990, a partir da escrita dos quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser), assim o tópico supracitado destaca como cada um desses pilares contribui para

o desenvolvimento integral do indivíduo, não apenas fornecendo conhecimento, mas também promovendo a capacidade de agir, interagir e alcançar uma compreensão mais profunda da realidade.

Posteriormente são apresentados os “sete saberes necessários para a educação do futuro” elaborados por Edgar Morin (2000): conhecer de forma crítica, discernir informações-chave, ensinar sobre a condição humana, ensinar sobre a identidade terrena, lidar com incertezas, ensinar compreensão e promover a ética do gênero humano.

Segundo o DCRC, esses pontos ressaltam a importância de repensar a educação, considerando a formação dos/as professores/as, os saberes específicos necessários e os desafios enfrentados no mundo contemporâneo. Assim, o documento justifica que é fundamental que, nas ciências humanas, as tecnologias da informação sejam utilizadas como forma de fortalecer a aprendizagem dos estudantes.

Entretanto, vale destacar que os sete saberes para a educação do futuro delineiam uma influência da visão pós-moderna de Edgar Morin (2000) em seu trabalho homônimo. Esta visão está intrinsecamente ligada ao pragmatismo neoliberal, cujo princípio norteador é a perpetuação do capitalismo a qualquer custo (MORENO, 2021, p. 111).

Ou seja, se relaciona diretamente com os conceitos de "aprender a aprender", "aprender a ser" e "aprender a fazer", enquanto se distancia do enfoque no conhecimento e do que é necessário ser conhecido, especialmente em relação aos fenômenos, sejam naturais, sejam sociais, cujo entendimento é essencial para compreender e combater as desigualdades.

Portanto, pode-se inferir que nesse tópico o DCRC elaborado a partir da BNCC, embasada em teorias pós-modernas e no neoliberalismo escolar, desempenha o papel de influenciar a estrutura do sistema educacional, promovendo um modelo de ensino alinhado com os princípios do capital. Dentro dessa perspectiva, a ideologia da competência, representada pela premissa metodológica "aprender a aprender", obscurece os interesses reais da classe dominante (MORENO, 2021, p. 128).

Em síntese, essa análise revela a conexão entre o campo educacional, a lógica do capital e a influência desses valores na manutenção da ordem social e no controle dentro de uma sociedade capitalista.

Em seguida, o documento enfatiza a importância de uma abordagem processual e contínua da avaliação, que ocorre desde o planejamento da aula até a sua execução. Além de medir o desempenho cognitivo dos/as alunos/as, a avaliação também deve considerar o modo como o/a professor/a atua na relação de ensino e aprendizagem e deve priorizar o aprendizado dos/as alunos/as. A avaliação não deve ser punitiva ou classificatória, pois isso poderia diminuir a autoestima dos/as alunos/as, promover a competitividade e o individualismo. Segundo o DCRC, com o surgimento de novas tecnologias e espaços na educação, a organização do trabalho pedagógico foi alterada, e a avaliação precisa se adaptar a essas mudanças, buscando estratégias de avaliação positivas, que contribuam para o desenvolvimento de suas competências e habilidades (CEARÁ, 2021, p. 262).

Cabe salientar que o DCRC ressalta a importância do ENEM e das avaliações externas, mas também alerta para o risco de a educação básica se tornar refém delas. Isso significa que não se deve permitir que a formação dos/as alunos/as seja exclusivamente direcionada para atender aos requisitos dessas avaliações, negligenciando outros propósitos igualmente importantes, como a preparação para o mundo do trabalho, o exercício da cidadania, a promoção e a construção de conhecimentos que preparam os alunos para serem pensadores reflexivos e críticos. (CEARÁ, 2021, p. 262).

No entanto, vemos na prática que esta não é a realidade da rede estadual que promove ranking, metas para as credes e escolas, relativas às avaliações externas. Como vimos no capítulo anterior, referente à implementação do novo ensino médio, as diretrizes do DCRC, relacionadas aos itinerários formativos, foram desprezadas, pois a SEDUC optou em desenvolver uma arquitetura baseada nas diretrizes do novo ENEM; ou seja, existe uma oposição entre currículo e prática escolar que ignora a complexidade da ordem legal e as conexões entre os diferentes órgãos envolvidos. Como vimos, existem várias ordens legais e práticas que podem se influenciar mutuamente, algumas vezes legitimando umas às outras ou não (MEUCCI, BEZERRA, 2014).

Portanto, o processo educativo não se restringe apenas às escolas, mas também envolve outros agentes e instituições, como o MEC, as universidades, as editoras, entre outros, a partir disso é necessário ressaltar que o mundo legal, oficial e burocrático é tão complexo e contraditório quanto a prática escolar (MEUCCI, BEZERRA, 2014).

O próximo tópico, 8.4.9, é nomeado de “Pesquisa como princípio pedagógico: lendo, acessando, ouvindo, assistindo e experienciando”, e nele, percebemos mais referenciais sociológicos que estão além do tópico específico da sociologia. O texto no documento sugere que os/as professores/as devem adotar práticas que incentivem a crítica e a reflexão sobre a sociedade em que os estudantes estão inseridos, bem como abordar temas como a diversidade étnica e racial, incentivando a pesquisa como um princípio educativo e fator importante para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa (CEARÁ, 2021, p. 266).

O tópico 8.4.10 do DCRC traz a matriz das Ciências Humanas Sociais e Aplicadas, dividida por competências e habilidades específicas da área, conforme a BNCC, objetos de conhecimento e objetos específicos, como podemos ver na tabela abaixo, a qual tem o intuito de elucidar como a matriz foi apresentada no documento:

Tabela 1 - Competência específica 1 e Habilidade específica 1 BNCC - Matriz de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – DCRC.

| <b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>  |   |   |  |   |
|--|---|---|--|---|
| Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. |   |   |  |   |
| <b>HABILIDADE 1</b>  | (EM13CHSA101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.  |   |  |   |
| <b>OBJETOS DE CONHECIMENTO</b>   | Métodos, narrativas e ferramentas de pesquisa nas ciências humanas;<br>A constituição das diversas fontes históricas e a construção de significados a partir das evidências documentais: fontes orais, visuais, audiovisuais, escritas e virtuais;<br>Os diversos discursos historiográficos e seus pressupostos teóricos na compreensão dos processos históricos;<br>As diversas linguagens e narrativas sociais como expressões culturais no tempo e no espaço; Fontes e narrativas filosóficas;<br>A dúvida filosófica; Linguagens cartográficas e pictográficas: Mapas, Atlas e escalas;<br>Narrativas sociológicas e antropológicas;<br>Pensamento clássico e contemporâneo da sociologia. |   |  |   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | <b>HISTÓRIA</b>   | <b>GEOGRAFIA</b>  | <b>FILOSOFIA</b>   | <b>SOCIOLOGIA</b>   |
|  | Discussão das diversas fontes históricas e suas especificidades, compreendendo-as como substratos que auxiliam na interpretação dos fatos e contextos históricos.   | Análise e interpretação de mapas, escalas, gráficos, tabelas e outras fontes e nos diversos âmbitos da vida considerando-os como elementos capazes de fornecer uma leitura e compreensão de ideias. | Reconhecimento do problema filosófico como fonte de pesquisa e sua relação com o questionamento, a especulação, a criticidade, a sistematicidade, o pensamento racional, a argumentação, a abstração e a criação de conceitos. | Compreensão da Sociologia como ciência da sociedade em sintonia com o movimento da vida social contemporânea.   |
|  | Apresentação dos discursos interpretativos da História, discutindo os pressupostos teórico-metodológicos utilizados na análise e interpretação dos processos históricos   | Desenvolvimento e aplicação de noções corretas de localização e orientações através da leitura de diversas fontes cartográficas em variadas escalas.  | Identificação das diversas narrativas filosóficas (ética, política, metafísica, lógica, epistemologia, estética, filosofia da arte, antropologia filosófica etc.).   | Conhecimentos e narrativas sobre as principais questões das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Economia), mediante a análise da realidade social, através dos |

|  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
|  | e situando-os no tempo e no espaço.  |  |   | acontecimentos históricos, socioculturais e políticos.   |
|  | Compreensão dos saberes populares e locais através das multiplicidade das suas manifestações culturais, considerando a diversidade da sociedade, do tempo histórico e dos espaços geográficos.   | Considerações e aplicações acerca dos códigos específicos da Geografia para a compreensão, distribuição, localização e frequência de fenômenos naturais.   | Estudo das diferentes narrativas que dialogam com a filosofia (mito, religião, senso comum, arte e ciência) e suas distinções, assim como obras que abordam temáticas filosóficas que dialogam com temas contemporâneos, como corpo, gênero, sexualidade, trabalho, neoliberalismo.   | Estudos sobre especificidade do conhecimento sociológico e suas relações, diálogos e distinções com outras narrativas sociais fundadas em opiniões e crenças comuns, proporcionando à/ao aluna/o compreender o procedimento metodológico das ciências sociais. |
|  | Entendimento dos conceitos de documento e monumento, distinguindo-os como expressão do tempo, da memória e das demandas do tempo presente.   | Interpretação das múltiplas escalas nos fenômenos socioespaciais, ambientais e naturais, a partir das diversas fontes de informação, considerando a pluralidade de procedimentos metodológicos da Geografia. | Entendimento do significado, sentido e potencialidade da dúvida na atitude filosófica, desconstrução da ideia da dúvida como fragilidade, diferenciação entre a dúvida cotidiana e a filosófica, relação da dúvida com a escuta e o diálogo e as teorias filosóficas que tenham a dúvida como problema filosófico (ceticismo clássico, Descartes e outros). |  |
|  | Problematização do saber histórico como transitório, dinâmico e em contínua construção, percebendo que, intermediado por fontes, ele resulta das interações entre o passado e o presente a partir dos anseios e necessidades da sociedade. |  | Reconhecimento das diversas correntes filosóficas da tradição (idealismo, realismo, racionalismo, empirismo, materialismo, fenomenologia, existencialismo e outras).  |  |

Fonte: Documento Curricular Referencial do Ceará (Brasil, 2021 p. 272).

Elaboração: elaborado pelo autor.

No DCRC, cada habilidade específica possui os objetos de conhecimento, que são comuns para todos os componentes curriculares e os objetos específicos de cada um.

É importante ressaltar que a proposta curricular do DCRC é abrangente, apresentando uma variedade de temas que envolvem as Ciências Sociais, com ênfase na sociologia, mas também considerando a antropologia e a ciência política, sem negligenciar essas áreas, sobretudo a temática da cultura e da cidadania.



Quando perguntamos ao/à redator/a da sociologia como foi à elaboração da abordagem dos conteúdos teórico-metodológicos e das práticas pedagógicas inerentes à disciplina de sociologia, ele/ela relatou que foi através de várias fontes bibliográficas, vejamos:

através de muita pesquisa, compomos um banco de dados para o desenvolvimento de toda a escrita, revisitamos autores da área, pesquisamos e analisamos todos os livros didáticos vigentes para a ideia inicial, que seria a proposta do MEC de um currículo mínimo, porém optamos, na área de Humanas, por compor um documento mais enriquecido com mais sugestões e possibilidades de escolhas para os professores nas escolas. Discutimos com os colaboradores também que puderam fazer suas contribuições em todo o documento e através da consulta pública, justificamos e/ou acrescentamos todos os elementos propostos válidos. (Redator/a de sociologia - DCRC).

Assim, conforme o/a entrevistado/a ocorreu um processo de pesquisa extensa realizado para o desenvolvimento de um banco de dados que embasa toda a escrita do documento. Ele/ela enfatiza a importância de visitar autores da área, analisar os livros didáticos existentes e considerar a proposta inicial do MEC de um currículo mínimo.

Meucci e Bezerra (2014) abordam a importância de uma análise sociológica do currículo, levando em consideração a dinâmica institucional e histórica que o envolve. Isso é essencial para evitar uma abordagem simplista que conecte automaticamente os resultados do processo educacional à intenção original do currículo.

Ou seja, a simples rotinização dos conteúdos abordados pela disciplina não é suficiente para definir sua identidade ou seu papel no contexto da educação básica. É necessário considerar as relações entre currículo, pedagogia e avaliação como elementos interligados que influenciam o processo educativo como um todo. (MEUCCI, BEZERRA, 2014).

Todavia, na disciplina sociologia, segundo o/a redator/a, optou-se por criar um documento mais rico, oferecendo mais sugestões e possibilidades de escolha para os professores nas escolas. Os/as colaboradores/as (externos/as) foram envolvidos/as nesse processo, permitindo que fizessem suas contribuições em todo o documento. Além disso, é citada a importância da consulta pública, na qual todas as propostas válidas foram justificadas e ou incorporadas.

Assim, podemos inferir que houve uma abordagem cuidadosa e abrangente adotada no desenvolvimento do documento, com ênfase na colaboração e no

envolvimento de diversas perspectivas, através da participação dos/as professores/as e a consideração das contribuições deles/delas durante a consulta pública.

Cabe salientar que o/a redator/a, em sua fala, enfatiza a necessidade de pensar o currículo de uma maneira não essencialista. Quando indagado/a sobre a experiência de desenvolver o texto orientador do componente curricular de sociologia, ele/ela menciona,

Foi um desafio necessário, como tudo neste processo, pois durante a criação, por fazermos parte da própria escola, atuarmos também no chão da escola, tínhamos a capacidade de nos colocar dentro do processo e saber de cada necessidade, da defesa de cada espaço, dos conhecimentos que poderiam ser trabalhados ou elencados em acordo com a formação de professores e necessidades de cada comunidade etc. Tudo foi pensado neste sentido também e todo o documento é referencial para o professor, que deve ter sua autonomia e criatividade, como direito, assim como sua formação, entre outros estabelecidos pela CF/88 e LDB etc. (Redator/a de sociologia - DCRC).

Ou seja, em sua fala podemos inferir que a proposta curricular não deve ser considerada algo isolado ou estático, mas sim como algo influenciado por fatores sociais, históricos e pedagógicos, de acordo com a realidade em que estão inseridos. Em outras palavras, a proposta curricular não pode ser considerada de forma independente, mas deve ser compreendida dentro do contexto da realidade em que é aplicada.

A Tabela 2 detalha especificamente os objetos específicos do componente curricular de sociologia, de acordo com a matriz curricular de ciências humanas, ou seja, os objetos por competência e habilidade específicas da área, conforme definidos pela BNCC:

Tabela 2 – Objetos específicos de sociologia, conforme a matriz curricular de Ciências Humanas do DCRC

| <b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1</b>  |  |
|--|--|
| Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. |  |
| <b>HABILIDADE 1</b>  | (EM13CHSA101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Compreensão da Sociologia como ciência da sociedade em sintonia com o movimento da vida social contemporânea.  |
|  | Conhecimentos e narrativas sobre as principais questões das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Ciência Política e Economia), mediante a análise da realidade social, através dos acontecimentos históricos, socioculturais e políticos.                         |
|  | Estudos sobre especificidade do conhecimento sociológico e suas relações, diálogos e distinções com outras narrativas sociais fundadas em opiniões e crenças comuns, proporcionando à/ao aluna/o compreender o procedimento metodológico das ciências sociais.           |
| (EM13CHSA102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas,   |  |

|                            |  |
|----------------------------|--|
| <b>HABILIDADE 2</b>        | geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | <p>Compreensão e análise dos conhecimentos sobre indivíduo, sobre sociedade, seus processos e suas práticas socioculturais, desenvolvendo condutas de questionamentos, problematização e análise sobre as questões que envolvem a vida social, cultural, além de pessoal, política e econômica.</p> <p>Estudos e debates a respeito dos conhecimentos sobre os elementos da cultura e seu desenvolvimento, principalmente os da cultura local, formação da própria identidade étnica, além da cultura e identidade de outros, implicando o auto reconhecimento, reconhecimento das diferenças, visando construir uma relação de respeito.</p> <p>Identificação, reflexão e contextualização sobre os processos de estratificação social, socialização e seus agentes, interação social e conflitualidade, estrutura social, organizações e grupos sociais, questionando sobre a ideia de socialização e a construção de cidadãos e cidadãs do futuro.</p> <p>Identificação e análise das diferenças e desigualdades étnicas, raciais, de gênero, religiosas, regionais e culturais, interpretando-as enquanto fenômenos sociais, não naturais, proporcionando à/ao aluna/o conhecer perspectivas teóricas sobre cultura e seus principais representantes.</p>  |
| <b>HABILIDADE 3</b>        | (EM13CHSA103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | <p>Estudos e reflexões para entendimento da Sociologia como uma ciência dinâmica, prática e reflexiva sobre as questões sociais, possibilitando a compreensão sobre as diferenças entre os conceitos de senso comum e de conhecimento sociológico, assim como seu objeto de estudo, distinguindo os dois métodos clássicos de pensar a realidade social através da Sociologia clássica: a abordagem positivista e a abordagem dialética;</p> <p>Interpretação e análise dos fundamentos teóricos dos primeiros pensadores da Sociologia, distinguindo suas principais teorias e conceitos básicos: Durkheim (Teoria da Integração), Weber (Teoria da Ação Social), Marx (Teoria da Acumulação)</p> <p>Identificação e investigação da realidade social, econômica e política brasileira, exercitando o desenvolvimento da Imaginação Sociológica e do exercício da Pesquisa Sociológica, buscando compreender e experimentar conceitos e métodos de pesquisa em Ciências Sociais.</p>  |
| <b>HABILIDADE 4</b>        | (EM13CHSA104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | <p>Investigação, análise e debate sobre a organização social das etnias indígenas cearenses na atualidade, identificando: identidade, diversidade, valores, crenças e práticas culturais (cultura e sociedade);</p> <p>Investigação sobre a distinção entre as culturas material e imaterial dos povos originários cearenses hoje, relacionando-as aos fatores históricos de identidade na luta pelo acesso à terra (cultura e território);</p> <p>Compreensão, descrição e análise da distribuição espacial e constituição demográfica das múltiplas práticas culturais das diversas etnias cearenses, circunscrevendo-as ao longo do tempo (cultura e população).</p> <p>Estudo e discussão a respeito das formas de representação e de processos sociais, conselhos, organização social, instituições sociais e movimentos sociais (feministas, indígenas, negros, homossexuais, etc.), buscando valorizar, respeitar e apoiar suas causas, suas lutas, validando-os enquanto fenômenos necessários a formação da cidadania e da própria formação educacional.</p> <p>Reconhecimento da cultura dos povos indígenas, dos quilombolas e de outros grupos sociais, empenhando-se na defesa e garantia do direito à diversidade dentro da sociedade, seja nos aspectos culturais e/ou políticos/ideológicos, promovendo a visibilidade em favor de suas causas e dos seus direitos garantidos legalmente, enquanto direitos de todos e como fortalecimento da própria identidade cultural de cada cidadão cearense e brasileiro.</p> |
| <b>HABILIDADE 5</b>        | (EM13CHSA105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | <p>Identificação e discussão sobre os diversos embates de representação, históricos, filosóficos e sociológicos, na construção da sociedade global, nacional e local em seus diversos tempos e espaços sociais: etnias; migrações, suas formas e tipologias; o processo de urbanização; relação da estrutura urbana e a rural; o desenvolvimento da prática agrícola e sua relação com o meio (natural e geográfico);</p> <p>Estudo dos processos históricos de formação do pensamento antropológico, reunindo suas narrativas, investigações, documentos e registros históricos a respeito dos povos originários, explorações, avanços colonialistas, imperialismo europeu e outros</p>   |

|  |  |
|--|--|
|  | estudos científicos, buscando compreender a história da humanidade.  |
| <b>HABILIDADE 6</b>  | (EM13CHSA106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.         |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Compreensão do uso reflexivo, crítico e ético de diferentes linguagens e das TICs na produção do conhecimento, possibilitando ao aluno melhor manejo dessas ferramentas para sua aprendizagem.   |
|  | Identificação e análise dos avanços proporcionados pelas tecnologias à humanidade, questionando aquelas situações que possam implicar em prejuízos para a atuação do homem dentro do processo produtivo e humanitário da sociedade.  |
|  | Identificação e análise dos avanços proporcionados pelas tecnologias à humanidade, questionando aquelas situações que possam implicar em prejuízos para a atuação do homem dentro do processo produtivo e humanitário da sociedade.  |
| <b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2</b>  |  |
| Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-Nações. |  |
| <b>HABILIDADE 1</b>  | (EM13CHSA201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.                    |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Compreensão, interpretação e análise do pensamento e os conceitos formulados pelos principais pensadores clássicos e contemporâneos da Sociologia.   |
|  | Conhecimento e discussão dos conceitos de política, poder e autoridade na perspectiva das classes sociais, etnias (europeias, indígenas e africanas) e gênero, valorizando as diferentes manifestações culturais destes segmentos sociais, de modo a preservar o direito à diversidade.  |
|  | Examinar, aplicar e avaliar o processo de construção individual e coletiva da cidadania, numa perspectiva das classes sociais, das etnias (europeias, africanas, indígenas) e gênero, observando a realidade social, econômica e política da sociedade brasileira.   |
|  | Estudo, aplicação e avaliação do processo de construção individual e coletiva da cidadania, numa perspectiva das classes sociais, das etnias (europeias, africanas, indígenas) e gênero, observando a realidade social, econômica e política da sociedade brasileira.  |
| <b>HABILIDADE 2</b>  | (EM13CHSA202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Estudo, descrição e análise, com base nas perspectivas sociológicas, históricas e filosóficas, dos Meios de Comunicação de Massa, refletindo sobre seus impactos causados e investigando como as Tecnologias da Informação e da Comunicação contribuem para a formação de novos fenômenos sociais, de grupos, de identidades, além de processos de inclusão e exclusão social.   |
|  | Identificação e análise das questões contemporâneas que envolvem o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação, tais como: privacidade, liberdade de expressão, censura, fake news, iniciativas políticas e legais, entre outros temas, avaliando a influência e impactos dessas tecnologias e dos meios de comunicação de massa sobre os hábitos culturais, formação e transformações sociais, políticas e econômicas.         |
| <b>HABILIDADE 3</b>  | (EM13CHSA203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Entendimento, investigação e avaliação do fenômeno da globalização, a partir da consequência do aumento da desigualdade social, além do acúmulo de problemas ecológicos, reconhecendo estes como os principais desafios no século XXI.   |
|  | Conhecimentos e investigação sobre conceitos e causas relacionados às terras, aldeias e Territórios Indígenas (TI 's) cearenses e brasileiros, reconhecendo seus aspectos ancestrais, históricos, econômicos, políticos e ecológicos.  |
| <b>HABILIDADE 4</b>  | (EM13CHSA204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas. |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Entendimento, assimilação e debate entre os conceitos de cultura, gênero, diversidade sexual, etnia, identidade cultural (indígenas, europeias, africanas e afrobrasileiras, interpretando ainda os conceitos de interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade..   |

|   |  |
|---|--|
|   | Conhecimento e registro das diferenças entre os conceitos de terra, aldeia e de território para os povos originários do Ceará e do Brasil, buscando observar, estudar e buscar experiências através de aula de campo, trabalho de campo e turismo comunitário em suas aldeias e territórios.   |
| <b>HABILIDADE 5</b>   | (EM13CHSA205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Compreensão e discussão do conceito de Juventude, investigando as questões antropológicas, históricas, culturais e sociais, além de biológicas, que envolvem este período da existência do indivíduo, caracterizado pela transitoriedade.  |
|   | Identificação, entendimento e experimentação da relação entre juventude e movimentos sociais, discutindo suas dimensões sociais, políticas, culturais, ambientais e econômicas.  |
|   | Entendimento, experimentação e expressão a respeito da emergência do debate sobre a questão juvenil em suas relações com a cultura e a organização territorial na produção do mundo urbano.  |
|   | Problematização e reflexão sobre os processos de formação identitária dos jovens e suas trajetórias de vida, possibilitando a consciência de si e suas subjetividades em meio à diversidade humana   |
| <b>HABILIDADE 6</b>   | (EM13CHSA206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Compreensão e avaliação do fenômeno da urbanização e o crescimento das cidades contemporâneas, percebendo-as enquanto espaços democráticos e de contradições, debatendo sobre as questões dos processos de interesse privado, especulação, apropriação do espaço público, espaços excludentes, entre outros fenômenos.   |
| <b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3</b>   |  |
| Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. |  |
| <b>HABILIDADE 1</b>   | (EM13CHSA301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Identificação e avaliação dos impactos da produção humana na natureza, pontuando os fatores contraditórios que são considerados como crescimento e os fatores que representam a destruição sobre o meio ambiente e do próprio homem, com base nos modelos seculares da produção e do consumo.  |
|   | Compreensão e discussão sobre os diferentes modos de produção e consumo sustentável dos grupos minoritários que representam diferentes padrões de consumo na aldeia global, investigando sobre essas experiências, seus agentes sociais, instituições e parceiros envolvidos.  |
| <b>HABILIDADE 2</b>   | (EM13CHSA302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais - entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais -, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.                             |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Compreensão e discussão das relações econômicas, políticas, culturais e sociais a respeito do desenvolvimento econômico, refletindo sobre os fenômenos sociais atuais que representam impactos ambientais negativos e prejudiciais ao planeta, entre eles: aquecimento global, desertificação, poluição e desperdício, esgotamento de recursos naturais e outros relacionados a preocupação com o meio ambiente e consequentemente com a vida da própria humanidade. |
|   | Identificação e discussão sobre as contradições dos discursos políticos e econômicos produzidos sobre o crescimento, desenvolvimento local e global, relacionando-os a dados produzidos por fontes válidas, procurando analisar documentos produzidos ao longo dos anos por pesquisadores da área.   |
| <b>HABILIDADE 3</b>   | (EM13CHSA303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Identificação e análise dos aspectos naturais afetados pela mão humana diante da exploração dos recursos naturais e padrões atuais de consumo, analisando seus impactos sociais, políticos e econômicos.   |
|   | Conhecimento e discussão sobre como são assimilados pelos sujeitos os processos sociais que exigem a incorporação da lógica da sociedade do consumo (valores, ideias, comportamentos e práticas sociais eleitas na e pela cultura) presente na vida social contemporânea cuja finalidade incide sobre a possibilidade de mudança, ou não de uma nova postura desses sujeitos frente à realidade socialmente padronizada.   |
| <b>HABILIDADE 4</b>   | (EM13CHSA304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens  |

|  |   |
|--|---|
|  | dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Investigação e reflexão sobre os desafios enfrentados pelas sociedades contemporâneas relacionados às questões da ecologia ambiental, à expansão da ciência, à tecnologia e ao crescimento econômico, buscando refletir sobre as questões de ética socioambiental e bioética.   |
| <b>HABILIDADE 5</b>  | (EM13CHSA305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Entendimento e discussão sobre as questões legais e mudanças sociais e tecnológicas, assimilando-as enquanto fatores necessários para práticas ambientais sustentáveis.<br>Pesquisa e análise de documentos e acordos locais, nacionais e internacionais que definem as regras sobre a promoção e garantia dos direitos ambientais, refletindo sobre suas aplicabilidades e as possibilidades dos países em desenvolvimento e outros promoverem mudanças em detrimento do crescimento econômico, em virtude dos problemas ambientais criados em larga escala pelos países ricos.  |
| <b>HABILIDADE 6</b>  | (EM13CHSA306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Compreensão e análise sobre os modos de produção ligados ao agronegócio e aos sistemas agrícolas sustentáveis, identificando as diferenças entre os modos de produção e seus impactos ambientais, sociais, políticos e econômicos.  |
| <b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4</b>  |   |
| Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. |   |
| <b>HABILIDADE 1</b>  | (EM13CHSA401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Entendimento a respeito da diversidade sobre os modos de produção e os mercados de trabalho, orientado pelos conflitos entre grupos sociais orientados pela propriedade privada e a distribuição da riqueza.<br>Entendimento e decodificação das relações econômicas, políticas e sociais desenvolvidas no interior da sociedade capitalista, buscando compreender a especificidade da realidade brasileira neste contexto.   |
| <b>HABILIDADE 2</b>  | (EM13CHSA402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Conhecimento, acompanhamento e debate sobre as novas configurações do trabalho mediante novas formas de contratação, no Brasil e no mundo, para além do trabalho assalariado: terceirização, quarteirização, mercado informal etc.<br>Reconhecimento, discussão e análise da dinâmica das classes sociais na sociedade capitalista, os conflitos de interesses e o impacto nas relações econômicas, políticas e sociais no Brasil e no mundo.<br>Entendimento e debate sobre a evolução das organizações sociais e dos modos de produção econômica ao longo da história da humanidade e suas ramificações na contemporaneidade.<br>Conhecimento, reflexão e análise da educação no Brasil relacionada aos indicadores de emprego, trabalho e renda, buscando possibilitar aos estudantes na escola pensarem a própria escola. |
| <b>HABILIDADE 3</b>  | (EM13CHSA403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Reconhecimento, análise e discussão dos direitos humanos em meio às sociedades democráticas.<br>Conhecimento e análise das principais teorias sociológicas a respeito das classes sociais e estratificação, principalmente em Marx e Weber, procurando entender as divisões de classes nas sociedades atuais.   |
| <b>HABILIDADE 4</b>  | (EM13CHSA404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>   | Compreensão e análise das questões sobre o trabalho da mulher, entendendo os conceitos de patriarcado, de feminismo, aprofundando a visão histórica sobre o tema e demais problemáticas relacionadas, tais como: crescimento da participação feminina no mundo do trabalho, as desigualdade de gênero, de salários, papéis sociais da mulher e a divisão doméstica do trabalho.<br>Identificação e análise da adesão das juventudes às novas tecnologias, ao acesso à informação e internet e as consequências para sua inserção no mercado de trabalho.  |

|   |  |
|---|--|
|   | Percepção e discussão sobre as diferenças existentes entre o trabalho nas sociedades tradicionais e nas sociedades modernas, a respeito da divisão social do trabalho.   |
| <b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5</b>   |  |
| Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.  |  |
| <b>HABILIDADE 1</b>   | (EM13CHSA501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Compreensão e reflexão sobre o processo de participação política, seus atores, limites e alcances.   |
|   | Análise e compreensão sobre o processo de construção da cidadania no Brasil, refletindo sobre seus avanços e recuos ao longo da história.  |
|   | Reconhecimento e debate sobre as formas de discriminação como fenômenos que agravam os problemas sociais, tais como a violência, o crime, a injustiça e outros e enfraquecem valores éticos e democráticos.  |
| <b>HABILIDADE 2</b>   | (EM13CHSA502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Observação, reflexão e reconhecimento das diferentes formas de desigualdade; destacando o preconceito ao diferente e ausência de alteridade.   |
| <b>HABILIDADE 3</b>   | (EM13CHSA503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Explicação, análise e compreensão sobre a violência como elemento estrutural da sociedade brasileira.  |
|   | Identificação, reflexão e debate sobre os diversos tipos de violência e suas principais vítimas, atentando para as condições sociais, de raça e de gênero.   |
|   | Entendimento, reflexão e debate sobre como o medo e a violência impactam a vida social   |
|   | Conhecimento e discussão sobre as lutas de combate à violência e seus impactos na construção de leis protetivas  |
| <b>HABILIDADE 4</b>   | (EM13CHSA504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Reconhecimento e reflexão sobre os problemas éticos (respeito à diversidade, relação com o meio ambiente, redução das desigualdades; a questão das migrações etc), a fim de que o aluno perceba as contradições e dilemas do mundo contemporâneo.  |
|   | Entendimento, discussão e análise do problema da solidão e do individualismo no mundo contemporâneo, atentando para as consequências para a vida social.   |
| <b>COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6</b>   |  |
| Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |  |
| <b>HABILIDADE 1</b>   | (EM13CHSA601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b>  | Compreensão e análise do papel dos movimentos sociais, valorizando e interpretando a existência e importância destes para a formação educacional e exercício da cidadania.   |
|   | Identificação, análise e reconhecimento dos movimentos sociais dos povos originários locais e outros, como dos quilombolas e do movimento negro, apontando seus objetivos, causas e conflitos, reconhecendo seu papel na formação da identidade cultural brasileira e cearense   |
|   | Compreensão e interpretação dos conceitos e dos processos históricos e geográficos sobre a formação da cultura indígena, seus processos interculturais e intraculturais, decolonizando e desmistificando estereótipos.   |
|   | Reconhecimento e desmistificação das noções sobre a população indígena e negra no Brasil tomados no processo de colonização no Brasil, de modo a propor reflexões que visem ultrapassar a visão colonial e reconfigurando os sentidos sociais, históricos, culturais e de poder dessas populações étnicas na sociedade brasileira.   |
| <b>HABILIDADE 2</b>   | (EM13CHSA602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos              |

|                            |  |
|----------------------------|--|
|                            | humanos na sociedade atual.  |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | Compreensão, definição e distinção sobre as concepções de estado, governo, nação, sociedade civil, entre outros conceitos relacionados, construídos historicamente, discutindo sobre suas contradições e problemas na sociedade atual.   |
|                            | Conhecimento e debate sobre os significados de autoritarismo, totalitarismo e ditadura, entendendo estes como ameaças à cidadania e inversão da lógica de um sistema democrático.  |
|                            | Compreensão, análise e debate sobre os impactos da ditadura civil militar nas instituições e na sociedade brasileira atual   |
|                            | Reflexão, compreensão e identificação dos direitos humanos e seu papel na construção de um padrão civilizacional e de uma sociedade democrática.   |
| <b>HABILIDADE 3</b>        | (EM13CHSA603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | Entendimento, explicação e análise do papel do Estado brasileiro na relação entre as classes sociais e as dinâmicas políticas que estruturam a sociedade.  |
|                            | Compreensão, exame e debate do processo histórico da construção dos conceitos de cidadania e cidadão, identificando as necessidades atuais na sociedade brasileira quanto ao fortalecimento destes processos, na construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.   |
| <b>HABILIDADE 4</b>        | (EM13CHSA604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.   |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | Entendimento, esclarecimento e análise da formação das organizações internacionais, seus objetivos e suas causas, desenvolvendo a visão crítica por sua atuação em âmbitos humanístico, geopolítico e econômico.   |
|                            | Reflexão, discussão e análise sobre as organizações internacionais no contexto da globalização, os riscos e as crises econômicas, sanitárias (pandemia) e outros fenômenos sociológicos dentro desse contexto.   |
| <b>HABILIDADE 5</b>        | (EM13CHSA605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo. |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | Conhecimento, expressão e emprego dos princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos, buscando discutir as contradições e práticas vistas na realidade da sociedade contemporânea, em particular no Brasil.   |
|                            | Compreensão e reconhecimento dos sujeitos e dos movimentos sociais representados em cada artigo da Declaração Universal de Direitos Humanos.   |
| <b>HABILIDADE 6</b>        | (EM13CHSA606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.           |
| <b>OBJETOS ESPECÍFICOS</b> | Compreensão, tradução e distinção do papel e do poder das mídias, como inovação, discutindo seus impactos positivos e negativos na sociedade atual.  |
|                            | Estudos, compreensão e análise das desigualdades sociais e suas causas no Brasil, buscando desenvolver a capacidade de apontar exemplos e discutir soluções à diminuição dos extremos.   |
|                            | Estudos e compreensão sobre os processos de modernização e transformação que explicam o Brasil, com base em autoras e autores do pensamento social brasileiro.   |

Fonte: Documento Curricular Referencial do Ceará (Brasil, 2021 p. 272-334).

Elaboração: elaborado pelo autor.

Conforme a Tabela 2, no DCRC, a sociologia aborda os campos das três ciências, Antropologia, Sociologia e Ciências Política, mas diferentemente dos PCNs (2002), que na área de ciências humanas e suas tecnologias, estabeleceram três categorias essenciais para o ensino de sociologia no ensino médio: cultura, trabalho e cidadania, enfatizando que esses conceitos não apenas conectam as três principais ciências sociais, mas também englobam a economia, o direito e a psicologia (PEREIRA, 2015). Além dessas categorias, o DCRC aborda objetos sociológicos da



contemporaneidade, como as “Fake News” e seus impactos na sociedade, e abrange a realidade local, como por exemplo, a organização social das etnias indígenas cearenses na atualidade.

Na distribuição entre competências e habilidades, o DCRC também traz as principais teorias dos autores considerados clássicos da sociologia, Karl Marx e Max Weber, relacionados às divisões da sociedade por classes, e, respectivamente, teoria da acumulação e teoria da ação social. De Émile Durkheim, outro autor clássico da sociologia, o DCRC traz a teoria da integração.

Portanto, a partir das palavras do/a redator/a e da análise do texto já elaborado do DCRC, a proposta curricular de sociologia oferece aos/às professores/as uma variedade de opções para a elaboração do currículo escolar. Isso significa, ao menos em tese, que os/as professores/as têm em mãos a possibilidade de selecionar e adaptar os conteúdos e abordagens de acordo com as necessidades e contextos específicos de suas escolas e alunos/as.

Essa flexibilidade curricular pode ser vista como uma vantagem, pois permite que os/as professores/as personalizem o ensino da sociologia de acordo com os interesses e características dos/as estudantes. Ao terem várias possibilidades de escolha, conforme o DCRC, os/as professores/as podem selecionar os temas, conceitos e abordagens que consideram mais relevantes e adequados para promover a compreensão e o engajamento dos/as alunos/as.

O DCRC, fortemente associado à pedagogia das competências e habilidades para a formação de capital humano, carro chefe da reforma do ensino médio e da BNCC, pode ser considerado um documento de referência fundamental para os/as educadores/as do Ceará. Contudo, é importante ressaltar que estamos em meio ao processo de implementação do chamado “novo ensino médio”, que inclui a adoção de itinerários formativos e a busca por uma formação instrumental dos/das alunos/as, com ênfase nas perspectivas relacionadas ao mercado de trabalho. Nesse contexto, a sociologia é abordada apenas em uma aula e cabe aos/às professores/as enfrentar os desafios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem desse componente curricular, considerando as limitações impostas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do “novo ensino médio” e da sociologia no DCRC nos leva a refletir sobre uma realidade paralela à prática educacional em que estamos inseridos. É ousado dizer que a utilização desse documento seria uma utopia romântica, pois falta sua divulgação e a aplicação consistente no cotidiano escolar. É interessante observar que a própria SEDUC contradiz o que produziu ao elaborar a estrutura do ensino médio, em 2023, voltada para o "novo ENEM", através da divisão das turmas de segundo ano do ensino médio em trilhas de aprendizagem, desconsiderando os itinerários formativos, propostos no DCRC.

Essa contradição suscita questionamentos sobre a coerência das políticas educacionais e a capacidade de implementação efetiva das reformas propostas, visto que houve um extenso processo de elaboração do DCRC. No entanto, é notório que a SEDUC procedeu a uma significativa modificação na estrutura do ensino médio, em 2023, reorientando seu foco exclusivamente em relação aos parâmetros de atualização do ENEM para o ano de 2024.

O processo de discussão sobre o delineamento do currículo escolar é complexo e vai além das instituições educacionais tradicionais, como o Conselho Nacional de Educação (CNE), as Secretarias da Educação (sistemas de ensino) e as escolas. Essa discussão mostra a relevância da abordagem proposta por Bernstein (2003), que destaca que o processo educativo não se limita apenas às ações curriculares e à sala de aula (MEUCCI, 2014).

Isso significa que a educação não pode ser padronizada, mas deve ser adaptada e contextualizada de acordo com as particularidades de cada comunidade e cultura. Do contrário, podemos estar propensos a um modelo de currículo que pode não proporcionar,

aos jovens espaços para experienciar a cultura científica, artística e os diferentes sentidos de suas vidas. A ênfase no "aprender a aprender" a partir do nada ou da realidade imediata dos alunos não elevou o padrão cognitivo dos jovens nem sua autoestima. Além disso, não contribuiu para a formação de cidadãos completos, uma vez que a cidadania requer habilidades como leitura, escrita, expressão oral e conhecimentos matemáticos (SILVA, 2007, p. 415-416).

Ou seja, a pedagogização dos conhecimentos (BERNSTEIN, 2003), incluindo o conhecimento da sociologia, não proporciona aos jovens uma formação abrangente,

capaz de desenvolver habilidades cognitivas, promover o engajamento com a cultura científica e artística, e prepará-los de forma adequada para a vida em sociedade como “cidadãos completos”.

Nesse contexto, “o papel da sociologia na formação de adolescentes e jovens dependerá do tipo de escola, ensino médio e currículo que iremos definir ao longo da história” (SILVA, 2007, p. 422). E reconhecer a necessidade desse conhecimento para a formação do aluno implica não apenas na inclusão da sociologia na base comum, mas também no desenvolvimento de uma política educacional comprometida com uma formação verdadeiramente analítica e reflexiva, algo bem diferente do “aprender a aprender” em detrimento do saber.

A falta de operação adequada com os conceitos no processo de mediação pedagógica, pode acarretar um reducionismo das teorias, a simplificação excessiva dos conceitos, podendo torná-los superficiais e descontextualizados. E isso pode levar a uma compreensão limitada e superficial dos conteúdos, conceitos teóricos das disciplinas Antropologia, Ciência Política e Sociologia, comprometendo a formação dos estudantes (GONÇALVES, 2014).

Cabe salientar que a reforma do ensino médio, no Brasil, está intrinsecamente relacionada ao modelo socioeconômico do país, numa perspectiva neoliberal, sendo concebida com o objetivo de investir no capital humano e criar condições para formar trabalhadores adequados às demandas do mercado de trabalho em constante precarização. Assim, “é inegável a influência da Teoria do Capital Humano, popularizada por Theodore Schultz e Gary Becker, no consenso produzido em torno da premente necessidade de se investir em educação” (COLBARI, 2012, p. 553). Como diz Antonia Colbari,

Na ‘sociedade do conhecimento’, o ‘capital humano’ se torna o ‘principal ativo das empresas’, e ‘[...] é formado pelo conjunto de habilidades [...] adquiridas por meio de processos educativos, treinamento ou da experiência. As chamadas competências básicas, formadas pela educação básica e a continuada, são condição para o desenvolvimento das demais competências, inclusive as profissionais’ (CNI, 2005, p. 22) e para a continuidade e o aperfeiçoando (*sic*) profissional ao longo da vida (COLBARI, 2012, p. 554).

Portanto, as empresas reconhecem que o capital humano é o ativo mais valioso, sendo essas habilidades e competências fundamentais para o desenvolvimento das atividades profissionais, por isso, devem ser adquiridas durante a educação básica.

Assim, fica claro que a educação é um campo de disputa ideológica, e a escola desempenha um papel crucial nesse sentido. Ela é tanto um espaço de gestão das oportunidades educacionais quanto um instrumento ideológico de manutenção das desigualdades sociais, quando se assume uma postura neoliberalista. Nessa direção, a crise crônica vivenciada pela escola, conforme apontado por Laval (2004), não se limita apenas ao seu funcionamento, mas também afeta os valores pessoais, familiares e até mesmo a legitimidade do/a professor/a.

Nesse contexto, Laval (2004) relaciona a escola neoliberal a uma empresa, cujo objetivo é produzir funcionários dentro das mesmas regras das empresas com fins lucrativos. No entanto, é importante destacar que a flexibilização nesse contexto pode significar a renúncia a garantias mínimas de condições de trabalho, direitos trabalhistas e previdenciários.

Assim, na lógica do capitalismo, a ideia de trabalho produtivo e trabalhador produtivo, especialmente dentro da perspectiva neoliberal, está ligada à concepção de que a produtividade é medida pela capacidade de produzir rapidamente, com qualidade e competência. Isso significa que a remuneração e o valor social de um trabalhador estão frequentemente relacionados à sua produtividade e contribuição para a sociedade. Em outras palavras, à medida que o trabalhador se torna mais eficiente e competente, sua recompensa e valor na sociedade aumentam. Essa ideia tem sido difundida no campo educacional, com o objetivo de preparar os alunos para se tornarem trabalhadores produtivos e competitivos na sociedade. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p.50).

Portanto, diante do processo de reforma do ensino médio, da implementação da BNCC e do DCRC, no Ceará, é fundamental refletir sobre as suas implicações e buscar caminhos que promovam uma educação comprometida com a formação integral dos estudantes, a partir da concepção de Gramsci (2011), uma educação que equilibre de forma justa o desenvolvimento de capacidades intelectuais resultantes da relação entre conhecimento e mundo concreto da vida, do trabalho e da transformação da natureza. Ou seja, uma formação humanista, científica e técnica, que possibilite o conhecimento do mundo e de seus mecanismos de reprodução, de desigualdade e de mudança, e não pautada somente em competências e habilidades para a formação de mão de obra.

Essa mão de obra, associada à teoria do capital humano, enfatiza o treinamento para a produtividade e, no contexto educacional, tem sido usada para

explicar desigualdades e justificar políticas de bem-estar social reduzidas. Assim, a ideia central do capital humano é que o investimento em educação resultará em uma força de trabalho mais produtiva. Mesmo no contexto do ideário capitalista, a educação é considerada um direito e um investimento estatal para alcançar pleno emprego e desenvolvimento econômico. No entanto, essa abordagem pode ser limitada ao não considerar outros fatores, como relações de poder e desigualdades históricas (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p.51-52).

A sociologia como disciplina obrigatória no DCRC representa uma resistência ao que foi previsto nacionalmente, em linhas gerais, pois proporciona aos educadores uma diversidade de alternativas para a construção do currículo escolar da disciplina, mas não podemos desconsiderar o contexto instrumental que a limita no sistema de ensino. Em meio a todas as contradições e confusões existentes no “novo ensino médio”, no Brasil e no Ceará. O papel da sociologia deve ser o mesmo: com base no estranhamento e na desnaturalização, possibilitar a tantos quantos a oportunidade de desenvolver a imaginação sociológica, desconstruindo mitos e compreendendo os mecanismos que operam as desigualdades e as formas de opressão.

É papel de todo o conhecimento científico, não só da sociologia, proporcionar aos jovens do ensino médio uma formação capaz de impulsionar sua capacidade de pensar analiticamente e de agir de forma consciente na sociedade, tarefa que a sociologia, em razão da natureza de seu conhecimento, de suas teorias, conceitos e temas, faz com a peculiaridade de sua tradição.

Para o trabalho com a disciplina de sociologia, no contexto aqui exposto e analisado, precisamos de um olhar atento que também estranhe e desnaturalize as demandas mercadológicas sobre o trabalho e as configurações recentes do neoliberalismo escolar. Algo a ser feito dialeticamente, pensando com Gramsci (2011), com “o pessimismo da razão e o otimismo da vontade”, sempre alimentados/as pela utopia da construção de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipatória através da educação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação Educacional: a abordagem por competências. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/gz8crLXnbW33bgZN5P4zjMp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2023.

ARAÚJO, V. Ensino de Sociologia: desafios e perspectivas para a sensibilização sociológica: uma experiência com estágio curricular nas escolas públicas estaduais no sudoeste baiano. In. VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Prática Educacional. **Anais eletrônicos...**Bahia, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7244/7027>. Acesso em: 02 mar. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento por Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Título original do inglês: Can Education Change Society?. Tradução autorizada a partir da edição inglesa publicada pela Routledge, um selo do grupo Taylor & Francis LLC.

AZEVEDO, Gustavo Cravo. A Base Nacional Comum Curricular atropelada pela reforma do ensino médio: uma entrevista com Marcelo Burgos. **Revista Perspectiva Sociológica**, n. 21, p. 5-20, 2018. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1738>. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3**, de 26 de junho de 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840-A**, de 2013. Da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio.

BRASIL. **Ciências humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio volume 3). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 13.495**, de 24 de outubro de 2017. Brasília, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº. 15/98** aprovado em 01 de junho 1988 e homologado em 26 de junho de 1998.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Portaria MEC nº 331** de 05 de abril de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Portaria MEC nº 756** de 03 de abril de 2019.

BRANCO, L. S. A.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Evasão na educação a distância: pontos e contrapontos à problemática. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 01, p. 132-154, mar. 2020.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução de Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, novembro de 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CEARÁ, Conselho Estadual de Educação. Resolução nº. 422. Fortaleza (CE). 2008

\_\_\_\_\_. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**. Versão Lançamento Virtual (Provisória). Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: [https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf). Acesso em: 21 nov. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Metodologias de apoio**: matrizes curriculares para ensino médio. SEDUC. Fortaleza (CE). (Coleção Escola Aprendiz – Volume 1). 2009.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado do Ceará. Edital nº. 0004/2003 – Concurso público de provas e títulos para provimento de cargo de professor, classe pleno I. **Diário Oficial do Estado**: série 2 ANO VI Nº 089, Fortaleza, CE, 14 mai. 2003. Disponível em:

<http://pesquisa.doe.seplag.ce.gov.br/doepesquisa/sead.do?page=ultimasEdicoes&cmd=11&action=Ultimas>. Acesso em: 18 ago. 2022.

COORDENADORIA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE E EAD. *Formação novo ensino médio – NEM* [vídeo]. *YouTube*, (08 out. 2021). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=viwK4clatdc&t=1s>. Acesso em: 08 out. 2021.

COLBARI, Antonia de Lourdes. Educação e trabalho na retórica empresarial: a atualização do ethos fordista. **Caderno CRH**, Salvador, v. 25, n. 66, p. 553-572, Set./Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/PtzLwXL7nhDHfvPVPqTxW4C/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. **Anais...** São Paulo, 1954. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=1693&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1693&Itemid=170). Acesso em: 16 mar. 2020.

FLICK, Uwe. Utilização de documentos como dados. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3.ed. Tradução de Joyce Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 230-237.

FLORENCIO, M. A. **A sociologia no ensino médio**: o percurso histórico no Brasil e em Alagoas. Alagoas, 2011. Disponível em: [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2669&Itemid=170](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2669&Itemid=170). Acesso em: 16 mar. 2020.

FONTENELE, Maria Daiane R. **Olhares sobre a Sociologia**: significados e sentidos que os jovens atribuem ao ensino de Sociologia na Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Júlio de Carvalho, em Viçosa do Ceará. Monografia (Licenciatura em Ciências Sociais) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual Vale do Acaraú. Sobral, 2017.

FORTE, J. P. S. **A escola e a tragédia do “cada um por si, salve-se quem puder”**: currículo do ensino médio e ideologia do empreendedorismo no Brasil (2016-2018).

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979), aula de 14 de março de 1979. ed. estabelecida por Michel Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Eduardo Brandão; ver. da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 297-328.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p.



45-60, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>. Acesso em: 07 out. 2023.

FUNDAÇÃO Lemman. Documento Eletrônico. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em: 04 set. 2023.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e entrevistas grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Danyelle Nilin. **A sociologia de volta à escola: um balanço provisório**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 277-284, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2437/1881>. Acesso em: 20 mai. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Organizador: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

INSTITUTO Aliança. Documento Eletrônico. Disponível em: <https://institutoalianca.org.br/>. Acesso em: 21 set. 2023.

INSTITUTO Unibanco. Documento Eletrônico. Disponível em: <https://institutoalianca.org.br/>. Acesso em: 21 set. 2023.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, p. e222442, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mana Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LOPES, F. W. R. **(Des) continuidades na política de um currículo nacional: a sociologia nos arranjos da base nacional comum curricular (BNCC) do Brasil**. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 245–282. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/59993/165882>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MASCARENHAS, A. G. **A Trajetória da Sociologia no Ensino Médio: a falta de tradição e a fragilidade da disciplina**. Anais...Pelotas, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2518/957>. Acesso em: 17 mar. 2020.

MENDONÇA, Sueli. Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação. In: CARUSO, Haydée; SANTOS, Mario Bispo dos (Orgs.). **Rumos da sociologia na educação básica: ENASEB 2017, reformas, resistências e experiências de Ensino**. Local: Cirkula, 2019. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/wp-content/uploads/2019/08/LIVROE-ENASEB2019.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria de educação básica. **Cadernos de parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

MORAES, Amaury Cesar. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 17-38, 2014.

\_\_\_\_\_. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedus**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.

\_\_\_\_\_. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000100001>. Acesso em: 04 jul. 2022.

MORAES, Jacqueline. SOUZA, Karine. PRADO, Kétilla(Orgs.). **Itinerário formativo: Ciências Humanas** [recurso eletrônico]. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/publicacoes/e-books/>. Acesso em: 26 dez. 2021.

MORENO, Werber Pereira. **Educação no contexto capitalista contemporâneo: as influências do pós-modernismo e do neoliberalismo sobre o currículo da escola pública**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/57483>. Acesso em: 02 out. 2023.

OLIVEIRA, Amurabi; BINSFELD, William; TRINDADE, Tayná. A reforma do ensino médio e suas consequências: o que pensam os professores de sociologia? **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 249-259, mai./ago. 2018.

PAULA, P. V. B.; SOUSA, M. V. L.; SOUSA, A. A. P. de. O trabalho docente na área de Ciências Humanas: perspectivas sobre a construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para a Base Nacional Curricular Comum (BNCC). *Problemata*, v. 10, n. 5, edição de 2019, **Seção: Dossiê especial – EM DEFESA DA FILOSOFIA**, p. 271-281, publicado em 24-12-2019. DOI: <https://doi.org/10.7443/problemata.v10i5.49925>. Acesso em: 20 maio 2020.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Disputas curriculares: o que ensinar de sociologia no ensino médio?. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, p. 261-267, 2015.

PINHO, Ana. Por dentro da Gera Venture, fundo de educação que tem Jorge Paulo Lemann entre os investidores. **Na prática.org**, 22 jan. 2016. Disponível em: <https://www.napratica.org.br/como-funciona-uma-empresa-de-capital-de-risco-focada-em-educacao/>. Acesso em: 21 set. 2023.

REÚNA. Documento Eletrônico. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/>. Acesso em: 04 set. 2023.

RIBEIRO, L. S. S., CARVALHO, L. M.; MORAES, J. A. A taxonomia de Bloom: fundamentação teórica e aplicabilidade no ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Saúde**, v. 1, n. 10, 1-17, 2019.

SANTOS, Mário Bispo. Diretrizes curriculares estaduais para o ensino de sociologia: em busca do mapa comum. **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 01, p. 40-59, jan/jun. 2012.

SCHEFFER, T. S. **A seleção de conteúdos de sociologia por professores do ensino médio**. 2010. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/7469/7239>. Acesso em: 02 mar. 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: **Coleção Explorando o Ensino**. Volume. 15 Coordenação Amaury César Moraes Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. In: **Cronos**. Natal, v. 8, n.2, p. 403-427, jul./dez.2007.

\_\_\_\_\_; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a Sociologia (2014 a 2018). **Rev. Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 262-284, maio/ago. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Revista Palavra Aberta**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

VELHO, Gilberto. "Observando o familiar". In: \_\_\_\_\_. **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

WENDY, Brown. **Cidadania sacrificial**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Tradução Juliane Bianchi Leão, 2018.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 48 set.-dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**. v. 44, n. 151, p.190-202, jan./mar. 2014.

