



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE
NACIONAL- PROFSOCIO**

SILAS SAVEDRA

**O CURRÍCULO A SERVIÇO DO NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DO
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CEARÁ E O LUGAR DA
SOCIOLOGIA NO DCRC**

JUAZEIRO-BA

2023

SILAS SAVEDRA

**O CURRÍCULO A SERVIÇO DO NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DO
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CEARÁ E O LUGAR DA
SOCIOLOGIA NO DCRC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós - Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)/ Associada UNIVASF, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dr^a. Janedalva Pontes Gondim

JUAZEIRO-BA

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

S266c Savedra, Silas Souza
O currículo a serviço do Neoliberalismo: uma análise do processo de implementação da BNCC e o lugar da Sociologia no DCRC / Silas Souza Savedra. – Juazeiro-Ba, 2023.
xv, f. : 113, il. ; 29 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, 2023

Orientadora: Profa. Dra. Janedalva Pontes Gondim.

1. Neoliberalismo. 2. Ciências Sociais. I. Título. II. Gondim, Janedalva Pontes. III. Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 320.513

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Integrado de Biblioteca SIBI/UNIVASF
Bibliotecário: Márcio Pataro. CRB - 5 / 1369.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO MESTRADO
PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL- PROFSOCIO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Silas Savedra

**O CURRÍCULO A SERVIÇO DO NEOLIBERALISMO: UMA ANÁLISE DO
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO CEARÁ E O LUGAR DA
SOCIOLOGIA NO DCRC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós -
Graduação do Mestrado Profissional em Ensino
de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO)/
Associada UNIVASF, como requisito para
obtenção do grau de Mestre em Sociologia.

Aprovada em: 27/04/2023

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
JANEDALVA PONTES GONDIM
Data: 30/05/2023 09:26:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Janedalva Pontes Gondim- Cartes/Univasf

Orientadora



Documento assinado digitalmente
JOSE HERMOGENES MOURA DA COSTA
Data: 30/05/2023 08:39:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Hermógenes Moura- Ciso-Univasf

Avaliador interno



Documento assinado digitalmente
AMARILDO MUNIZ MALVEZZI
Data: 27/05/2023 10:37:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Amarildo Malvezzi- UPE-Petrolina

Avaliador externo

*Aos educadores e educandos que sofrem
e bravamente lutam pela revogação do
nefasto e desumano Novo Ensino Médio.
Venceremos!*

AGRADECIMENTOS

Chegar nesses “lugares” sempre me faz rememorar o que passei até chegar aqui. A ideia do “filme” passando na cabeça é mais real que qualquer tecnologia de ponta que tente aproximar o espectador da dinâmica cinematográfica. Lembrar traz consigo a reedição na memória de todo o enredo da minha história e em sua companhia, todos os sentimentos envolvidos naqueles momentos, somados à possibilidade de interpretá-los a partir de um distanciamento temporal, mas infelizmente ou felizmente, nunca de um afastamento de quem eu era/fui e dos sentimentos gerados naqueles contextos – ao contrário, às vezes mais intensos até. Galeano disse: “a memória guardará o que valer a pena. A memória sabe de mim mais que eu; e ela não perde o que merece ser salvo”.

A última parte do poema, remete-me a uma entrevista do Mano Brown em que ele diz que quando se vê em alguma situação de adversidade, faz o movimento de olhar para o passado, lembrar dos “perrengues” e encontrar nas lembranças a solução para os problemas do presente. Eu já usava esse princípio do Brown antes mesmo de ouvi-lo, creio que seja inclusive consequência daquele que tem na sobrevivência um desafio. Não cabe nos dedos das mãos e dos pés juntos as vezes que pensei em desistir desse mestrado pelas mais diversas razões: ter ingressado em tempos pandêmicos, a carga excessiva advinda do trabalho de professor, a mudança de estado, as responsabilidades diárias, a falta de motivação com minha pesquisa e comigo mesmo, o revés na qualificação, tanta coisa...

Contudo, todas as vezes que me batia a vontade de abdicar desse sonho e ter uma responsabilidade a menos pra dar conta, a memória trazia consigo o encorajamento. Lembro do início de tudo: a casa de dois cômodos sem energia elétrica e a água de pote; eu e minha mãe na labuta em casa de família; os dilemas comuns de uma juventude vivida na periferia de uma pequena cidade. Mais pra frente a adversidade de um jovem que sai de Remanso-Bahia para Juazeiro/Petrolina com o intuito de cursar Ciências Sociais. Lá, mais dificuldades: mais uma vez voltava a morar numa casa de dois cômodos e bebendo água de pote, dessa vez pelo menos tinha energia (risos); a dezena de mudanças de residências durante a graduação; a saudade de casa e da família; a transferência do bacharelado para

licenciatura; tornar-me pai muito jovem nesse percurso e as incumbências que isso trouxe...

Enfim, essa dissertação, mais do que os elementos teóricos e os/as autores/as aqui citados, é produto desse conjunto de coisas vividas. E não falo isso a partir da premissa neoliberal de “resiliência” de que sozinhos podemos nos ressignificar diante dos obstáculos. Seria um contrassenso com o que minha pesquisa produziu. É exatamente o caminho inverso: estou aqui pela e por conta da coletividade, das pessoas que me acompanham. É o sentimento de comunidade que tanto o capitalismo/neoliberalismo tentam destituir que me trouxe até aqui. Creio que essa parcela da dissertação é pra isso, a reserva humana de um processo que muitas vezes nos desumaniza. No mais, seria uma grande injustiça não citar aqueles que foram proeminentes nesse processo.

Em primeiro lugar, claro, agradeço a maior responsável por essa conquista, minha mãe, Mariza. Mãe solteira, ex-empregada doméstica, agora mãe de um futuro mestre! Ver sua luta, faz com que meus problemas se apequenem.

Agradeço aos meus irmãos, João Victor e Matheus, a quem tenho como filhos. Só me dão orgulho e são demonstração da criação exemplar que tivemos!

À minha avó, Benedita, matriarca da nossa família, obrigado pelo amor, carinho e pelo café. Ao meu avô, Jorge, um grande homem sertanejo.

Aos meu tio Valdeci, maior referência intelectual que tenho. À minha tia Arlete, referência, além de outras coisas, enquanto professora e pedagoga. À minha tia Arlene, exemplo de pureza e bondade. Aos meus primos e primas, que infelizmente não poderão ser citados nominalmente por serem muitos.

A Lorena, minha companheira, agradeço imensamente pelo amor, paciência e companheirismo.

Agradeço à minha filha, Olga Beatriz, meu anjo de luz, que me motiva todos os dias a ser alguém melhor e entender que esse mundo ainda vale a pena ser vivido. As dificuldades só existem pra mim, quando estou longe de ti. Quando a distância é necessária e aflige, sigo o conselho de Olga Benário, penso em “algo bonito”, - ou melhor, na coisa mais linda que existe - em você.

Aos meus grandes amigos/as: Ricardo (Pelego), Cassio Bruno, Gabriela (Cumade), Márcio, Tiago (Manguebixa), Victor Maciel, Henrique,

Gregório, Laio e Daniel (grande parceiro nesse mestrado). Sou grato pelas boas prosas, pelo acolhimento, pelas discussões e pela honra de dividir o lugar sagrado que é mesa de bar com vocês. Os agradecimentos aos amigos vêm de forma “genérica” e no plural, pois se entrar em detalhes com cada um, os “agradecimentos” serão maiores que o texto da Dissertação e, claro, já cansei de expressar minha gratidão de forma presencial.

Do ponto de vista institucional, agradeço a CAPES, ao ProfSocio e à UNIVASF. Somando graduação e mestrado, são quase 8 anos nesta universidade que me abriu portas e me possibilitou conhecer grandes amigos, o marxismo e o movimento estudantil. Quero inclusive fazer uma menção honrosa à política de assistência estudantil, que do ponto de vista material, foi fundamental para cumprir determinados ciclos.

Aos meus alunos pelo aprendizado.

À minha orientadora Janedalva Gondim pela paciência, contribuições teórico-metodológicas e pela humanidade em todo processo de orientação. Ao meu orientador da Graduação, Adalton Marques, pelas contribuições e incentivos no início desse caminho.

Por fim e não menos importante, agradeço à memória.

*“Fracassei em tudo o que tentei na vida.
Tentei alfabetizar as crianças brasileiras,
não consegui.
Tentei salvar os Índios, não consegui.
Tentei fazer uma universidade séria
e fracassei.
Tentei fazer o Brasil desenvolver-se
autonomamente e fracassei.
Mas os fracassos são minhas vitórias.
Eu detestaria estar no lugar de quem
me venceu.”
(Darcy Ribeiro)*

RESUMO

A presente dissertação objetiva investigar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Estado do Ceará e o lugar do componente curricular de Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) à luz da teoria crítica do currículo (APPLE,1996; 2006); (BERNSTEIN,1996) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012; 2016). Os principais instrumentos de construção de dados utilizados foram a análise de revisão bibliográfica e análise documental de Cellard (2008), tanto primária quanto secundária. Considerando os pressupostos epistemológicos do trabalho, a pesquisa se caracteriza de tipo qualitativa, pois a própria condição do objeto requer uma análise que esteja mais centrada nos aspectos constitutivos dos interesses, objetivos, atores envolvidos e, principalmente, as relações de poder que estão inseridas para construção da nova BNCC e o lugar da Sociologia no DCRC. Em vista disso, concluímos que a compreensão do processo de implementação da BNCC no Ceará deve considerar estruturas sociais, econômicas e políticas mais amplas, que existe uma relação contínua em quase sua totalidade entre BNCC e DCRC, principalmente, naquilo que cerne ao processo de “desfronteirização” e enxugamento curricular, assim como no sentido da descaracterização do papel do educador e, conseqüentemente, apresentando um prejuízo na relação ensino e aprendizagem. Somado a isso, por mais que se encontre no DCRC alguns elementos de resistência ou de descontinuidade de alguns aspectos da BNCC, a exemplo da permanência de boa parte das disciplinas dos modelos curriculares anteriores na atual matriz e da criação de objetos específicos de cada componente, contudo, não identificamos elementos de contraposição ou de avanços, mas, ao contrário, um decurso de continuidade na quase totalidade dos princípios presentes na BNCC. No que se refere ao lugar da Sociologia no DCRC, percebe-se um processo de secundarização e prejuízo dos objetivos didáticos-pedagógicos do componente, demonstramos isso através dos dados que certificam uma menor quantidade de objetos específicos em relação aos outros componentes, dos conceitos e temas sociológicos nos objetos de aprendizagem.

Palavras Chave: Neoliberalismo; Currículo; BNCC; DCRC; Sociologia.

ABSTRACT

The present dissertation aims to investigate the process of implementing the BNCC in the state of Ceará and the place of Sociology in the Curricular Reference Document of Ceará (DCRC). The main research instruments used were bibliographic review analysis and documentary analysis, both primary and secondary. Considering the epistemological assumptions of the work, the research is characterized as qualitative, since the object itself requires an analysis that is more focused on the constituent aspects of interests, objectives, actors involved, and especially the power relations that are inserted to build the new BNCC and the place of Sociology in the DCRC. Therefore, we conclude that the understanding of the process of implementing the BNCC in Ceará must consider broader social, economic, and political structures, that there is a continuous relationship between BNCC and DCRC, especially in what concerns the process of "de-bordering" and curriculum reduction, as well as in the sense of the de-characterization of the role of the educator and consequently presenting a detriment to the teaching-learning relationship. In addition, although some elements of resistance or discontinuity of some aspects of the BNCC can be found in the DCRC, such as the permanence of a good part of the disciplines from previous curriculum models in the current matrix and the creation of specific objects for each component, we did not identify elements of opposition or advances, but rather a continuity in almost all of the principles present in the BNCC. Regarding the place of Sociology in the DCRC, there is a process of downgrading and detriment to the didactic-pedagogical objectives of the component, as demonstrated by data that certify a lower quantity of specific objects (78) compared to the other components and the presence of sociological concepts and themes in the learning objects.

Keywords: Neoliberalism; Curriculum; BNCC; DCRC; Sociology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Brasileira de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN'S - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior
DCRC – Documento Curricular Referencial do Estado do Ceará
EEEP's - Escolas Estaduais de Educação Profissional
EMTI - Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ENESEB - Encontro Nacional Para o Ensino de Sociologia na Educação Básica
FGB - Formação Geral Básica
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IT - Itinerário Formativo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM - Novo Ensino Médio
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PLI - Programa de Implementação do Novo Ensino Médio no Ceará
PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE - Plano Nacional de Educação
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
PT - Partido dos Trabalhadores
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia
SEDUC-CE - Secretaria da Educação do Estado do Ceará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Metas e Indicadores/marcos da dimensão e oferta	57
QUADRO 2 - Macroações e atividades das dimensões do Currículo	58
QUADRO 3 - Organização da FGB nas EEM	61
QUADRO 4 - Organização da FGB nas EMTI	62
QUADRO 5 - Organização da FGB nas EPPP's	62
QUADRO 6 - Metas e indicadores/marcos da dimensão do Currículo	63
QUADRO 7 - Macroações e atividades da dimensão de oferta	64
QUADRO 8 - Estrutura dos Códigos Alfanuméricos da BNCC	81
QUADRO 9 - Quantidade de objetos sociológicos na competência 1.	82
QUADRO 10 - Quantidade de objetos sociológicos na competência 2	83
QUADRO 11 - Quantidade de objetos sociológicos na competência 3	83
QUADRO 12 - Quantidade de objetos sociológicos na competência 4	84
QUADRO 13 - Quantidade de objetos sociológicos na competência 5	85
QUADRO 14 - Quantidade de objetos sociológicos na competência 6.	85
QUADRO 15 - Quantidade de objetos específicos por componente	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CONTEXTO, CONTROVÉRSIAS E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	24
3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: APONTAMENTOS ACERCA DO DOCUMENTO APROVADO	33
3.1 ESTADO DA ARTE DA TEMÁTICA	37
4 NEOLIBERALISMO E BNCC: UM NOVO CURRÍCULO PARA UM “NOVO” TRABALHADOR	42
4.1 A RELAÇÃO ENTRE BNCC E OS EXAMES DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	47
5 METODOLOGIA	50
5.1 PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL	52
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	57
6.1 O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC).....	67
6.2 RELAÇÃO ENTRE BNCC E DCRC	70
6.3 O DCRC, AS CIÊNCIAS HUMANAS E A SOCIOLOGIA.....	72
6.3.1 O lugar da Sociologia no DCRC.....	78
7 CONCLUSÕES	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS	100

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação objetiva investigar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Estado do Ceará e o lugar do componente curricular de Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), entendendo este à luz da teoria crítica do currículo (APPLE, 1995/1996; 2006) e da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012; 2016). Um dos fundamentos centrais da abordagem centra-se na compreensão da educação e, conseqüentemente do currículo, como produto da dinâmica mais geral, assim como produtor (seja de desigualdades ou como objeto de disputa) das relações sociais na contemporaneidade (APPLE, 1995).

Partimos do pressuposto de que o currículo não pode ser entendido a partir de uma perspectiva “fechada” e neutra, apontando para necessidade de uma compreensão mais abrangente e, no que se trata da disciplina de Sociologia, analisar o lugar que o componente ocupa na DCRC, considerando suas particularidades didático-pedagógica e históricas.

Isto posto, as transformações impostas na educação brasileira a partir das reformas educacionais (Novo Ensino Médio e BNCC) são produtos de uma dinâmica mais ampla. Consideramos principalmente dois aspectos: a reestruturação produtiva do capitalismo que tem o Neoliberalismo como organizador da dinâmica de produção da sociedade e o conjunto de (contra)reformas impostas no Brasil a partir do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT).

O primeiro aspecto tem uma relação íntima com o processo de mercantilização e privatização da educação, cujo novo objetivo direciona-se à formação dos estudantes voltados à construção de um “novo” trabalhador e ao aprofundamento da subordinação do currículo aos exames supranacionais de larga escala.

O segundo ponto relaciona-se com o primeiro e tem como pano de fundo o conjunto de (contra) reformas gestadas no Brasil *pós-impeachment*, sendo as

principais: a Emenda Constitucional 95¹; a Reforma Trabalhista; e o Novo Ensino Médio (NEM). Esta última está intrinsecamente ligada com a BNCC, sendo entre todos os elementos que acompanham o NEM, a mais importante.

Os impactos na constituição da educação brasileira são múltiplos, perpassando desde os conteúdos curriculares da Educação Básica, pela reorganização da formação inicial e continuada de professores, mudanças nos currículos das licenciaturas e, evidentemente, pelo próprio processo de formação dos sujeitos envolvidos na relação ensino e aprendizagem. Em consonância com essas questões, insere-se o problema das incertas consequências concretas e das formas de efetivação dessas políticas educacionais.

Junto dessas questões, é de interesse da pesquisa também compreender as reais intenções e objetivos implícitos na BNCC. Esta que advoga por um novo modelo educacional que transgrida a lógica do formato anterior - que segundo o texto presente no documento, é inadequada, engessado com pouca relação com a vida cotidiana dos estudantes.

Isto posto, o Novo Ensino Médio (NEM)² e a BNCC nascem para uma educação voltada para as “aprendizagens essenciais” e que valorize os “saberes práticos”. No decorrer do trabalho questionamos indiretamente: o que é essencial? Ou, quem define o que é essencial? Essencial para quem e/ou para quem? Resumindo, quem determina o currículo?

Existe, sem dúvidas, uma relação paradoxal entre o discurso e a efetivação prática da BNCC, nesse ponto em específico, por exemplo, apontando, na verdade, para uma centralização curricular e, no caso da disciplina de Sociologia, um antagonismo dos princípios teóricos e metodológicos da disciplina com a gênese da BNCC.

¹ A Emenda Constitucional 95, conhecida como PEC do Teto de Gastos, foi aprovada em dezembro de 2016 e entrou em vigor em janeiro de 2017. Ela estabeleceu um limite para os gastos públicos do governo federal por um período de 20 anos, limitando o aumento dos gastos à inflação do ano anterior, através do cálculo do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA). A emenda afeta principalmente os gastos com saúde, educação e programas sociais, que terão um teto fixo de gastos, com possibilidade de redução real ao longo do tempo, o que tem gerado críticas por parte de especialistas e organizações da sociedade civil. Existe hoje um avanço no sentido de substituir esse modelo por um “novo arcabouço fiscal”.

² Importante lembrar que o Novo Ensino Médio não é efetivado primeiro como uma lei, mas a partir da Medida Provisória de nº 746/2016 e só passou a ser fundamentado pela lei em 2017. Este processo demonstra a “pressa” que o governo da época e setores empresariais tinham com a reestruturação da educação brasileira em atender os interesses do capital.

Contudo, apesar de ser questionável esse elemento da autonomia curricular por parte dos estados e que a BNCC se apresenta mais como um mecanismo de centralização curricular do que propriamente de flexibilização.

A BNCC de forma diferente tem relação direta com uma série de fatores, como a correlação de forças políticas, seja dos governos estaduais e secretarias de educação como do nível de organização dos docentes e estudantes. Ou ainda do tamanho da ruptura posta a partir da implementação e da adequação da educação estadual com o novo modelo educacional; ou do lugar da disciplina ao longo da história em cada estado; enfim, vários são os elementos que corroboram para uma análise mais ampla e fidedigna da realidade e que permitem um exame que não tenha o currículo como dotado de vida própria e a parte do contexto mais amplo.

O estudo desse processo de implementação a partir do componente curricular da Sociologia possibilita uma percepção importante tanto em aspectos que podem ser comuns não só às disciplinas de Ciências Humanas como as demais áreas do conhecimento, mas também particularidades da própria disciplina, que ao longo do tempo tem sido bastante desprivilegiada na Educação Básica e que tem um histórico de intermitências no seu currículo (BODART, 2020).

Nesse sentido, os documentos produzidos pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará serão o campo de pesquisa, em especial o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede de Ensino do Estado do Ceará (PLI) e o DCRC, onde iremos nos debruçar sobre a implementação da BNCC e o ensino de Sociologia no currículo escolar mediante a análise das ambiguidades e incertezas presentes nos textos legais.

Sendo assim, a questão de partida incide na indagação: *“como se deu o processo de implementação da BNCC no Ceará e o lugar da Sociologia no currículo escolar?”*.

À vista do objeto em questão, a seguir elencamos os objetivos desta pesquisa:

Geral: Analisar de que maneira se deu o processo de implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no estado do Ceará e o lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)

Especificamente, nos deteremos a;

- ❖ Investigar o contexto sociopolítico de elaboração da BNCC.

- ❖ Estudar como a relação entre Neoliberalismo e educação incidem na construção curricular
- ❖ Analisar o processo de elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará.

- ❖ Examinar os aspectos de continuidade e descontinuidades da BNCC em relação a DCRC;
- ❖ Estudar o lugar da Sociologia no currículo Documento Curricular Referencial do Ceará.

O ponto de partida epistemológico e metodológico é o materialismo histórico-dialético, entendendo que a construção e constituição da realidade social é condicionada (e não determinada) pelas relações de produção (MARX e ENGELS, 2007). Evidente que não é objetivo do trabalho fazer uma análise funcional ou fatorialista entre economia e educação, porém, é fato que a produção das condições de existência que regem as sociedades é um elemento basilar para a compreensão dos efeitos práticos no campo educacional.

O objeto de estudo “O processo de implementação da BNCC no estado do Ceará e o lugar do componente curricular de Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC)” tem seu arcabouço metodológico de investigação determinado pela própria relação que estabelece com os componentes sociais que o cercam, portanto, o arcabouço metodológico, inclusive os instrumentos de construção de dados, surge da própria dinâmica do objeto e dos seus fatores endógenos e exógenos, considerando suas múltiplas determinações.

Partindo dos pressupostos epistemológicos do trabalho, a pesquisa empreendida é de tipo qualitativa, pois a própria condição do objeto requer uma análise que esteja mais centrada nos aspectos constitutivos dos interesses, objetivos, atores envolvidos e, principalmente, as relações de poder que estão inseridas para construção da BNCC e sua forma de efetivação em relação à Sociologia no Ceará (SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F., 2009).

O entendimento basilar de que o currículo não é algo neutro, como mostra Apple (2006), é o fundamento que embasa a necessidade de uma investigação e interpretação qualitativa.

A investigação do objeto de estudo no atendimento aos objetivos da pesquisa efetuou-se por meio de dois instrumentos de construção de dados, a saber: revisão bibliográfica das principais fontes científicas da área, assim como artigos de autores especialistas que abordam a temática do “currículo”, com foco especial para aqueles que tratam da implementação da BNCC.

A pesquisa foi realizada a partir análise documental dos principais documentos que norteiam a implementação da BNCC no estado do Ceará, sendo as principais fontes: O Plano de Implementação da BNCC no estado do Ceará (PLI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

A análise do primeiro documento teve a finalidade de examinar os aspectos normativos e institucionais assim como cronograma de implementação da BNCC/DCRC, já os outros dois tiveram um escopo mais pedagógico, assim como um enfoque nos aspectos que têm relação e maior impacto na disciplina de Sociologia à luz da teoria crítica do currículo (APPLE, 1996, 2006) e da Pedagogia Histórico Crítica (SAVIANI, 2012; 2016), principalmente naquilo que confere seus objetivos didáticos e pedagógicos.

Para realizar o procedimento de análise dos documentos partirei das contribuições de Cellard (2008), que indica o caráter "político" do documento, haja visto que este foi feito dentro de determinadas condições históricas e também, apesar de ser um objeto que não pode ser modificado pelo pesquisador, requer de uma relação de ação do pesquisador para que se possa explorar de uma melhor maneira o conteúdo do documento.

Buscou-se nessa etapa da pesquisa fazer uma análise comparativa sobre a forma como o componente curricular de Sociologia apresenta-se na BNCC e no DCRC, com intuito de entender os elementos de continuidade e descontinuidade dos dois documentos.

Foi analisado, portanto, elementos que estruturam documentos que estão presentes em um ou outro, assim como daquilo que foi adicionado aos pressupostos da BNCC no DCRC e seus pontos de encontros e desencontros pedagógicos.

No que cerne ao último ponto, para tanto foram estabelecidas três categorias que foram norteadoras da compreensão dos impactos desse processo que

denomino “desfronteirização disciplinar de cima pra baixo”³. As três categorias utilizadas foram “conceitos”, “temas” e “teorias” nos Objetos de Conhecimento e nos Objetos Específicos. Essas categorias foram determinadas a partir dos critérios que envolvem a dinâmica da própria disciplina e sua disposição no currículo.

Isso posto, no capítulo a seguir abordaremos na primeira parte uma comparação da forma como a categoria “tema” encontra-se em ambos os documentos, assim como as categorias *objetos de conhecimento* e *objetos específicos* representam ou não aspectos de continuidade ou descontinuidades do DCRC em relação à BNCC”.

Para análise dessas categorias utilizaremos o conceito de “classificação” de Bernstein (1996). O autor discrimina a classificação dos conteúdos entre “fraca” e “forte”, sendo a primeira expressa quando os conteúdos se apresentam de maneira mais genérica, sem fronteiras claras que determinem a disciplina/área do conceito, e o segundo, inversamente, representa uma maior distinção entre os conteúdos e, conseqüentemente, uma demarcação mais clara entre as áreas do conhecimento.

Dessa maneira, analisamos e identificamos os conceitos sociológicos dos objetos *de aprendizagem* na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a quantidade de *objetos específicos de Sociologia* em relação aos outros componentes curriculares pertencentes à área do conhecimento que o componente está inserido.

A dissertação está dividida em cinco (5) capítulos, excetuando, claro, a “Introdução” e a “Conclusão”. O primeiro versa sobre o contexto e as disputas em torno da construção da BNCC, que está inserida em um cenário de intensas disputas que não se restringem somente ao âmbito educacional, mas que está ligada em um plano mais amplo ao processo de globalização e da associação dos currículos aos exames globais de avaliação, assim como está intrinsecamente relacionada à conjuntura política e econômica do Brasil durante e depois do *impeachment* da ex-presidente da República, Dilma Rousseff (PT).

Nessa fração do texto indicamos que o golpe jurídico-parlamentar não foi somente uma ação contra a presidente, mas pertencia a um projeto mais abrangente que objetivava uma reestruturação do Estado brasileiro e que tinha nas políticas

³ Essa noção está associada ao processo de depauperação das fronteiras disciplinares, gerando um espraiamento de conceitos e temas que são tidos como transversais e interdisciplinares. Na BNCC esse processo é dirigido pelo modelo de competências e habilidades, provocando um enfraquecimento da esfera conceitual e científica.

educacionais e na reorganização do currículo um instrumento importante para tal propósito. Essas mudanças que ocorrem na esfera educacional fazem parte do conjunto de mudanças que alavancam esse processo de reestruturação, junto da Reforma Trabalhista⁴ e da Emenda Constitucional 95⁵.

Neste capítulo também tratamos sobre as mudanças na estrutura da BNCC no decurso da elaboração das suas três versões, demonstrando a existência de um processo de “neoliberalização” do documento a partir da influência de setores empresariais e filantrópicos ligados à seara da educação, movimento este que teve sua consolidação na terceira versão do documento, com a consolidação da Pedagogia das Competências e Habilidades. Referenciado, principalmente, na teoria crítica do currículo, analisamos a relação entre capital, educação e currículo, demonstrando de que maneira as políticas neoliberais tentam reestruturar o próprio sentido da educação.

No segundo capítulo, tecemos uma análise descritiva da BNCC partindo dos seus próprios pressupostos, isto é, interpretando a própria coerência interna do próprio documento. Também nesse texto identificamos o aparato legal que fundamenta a sua existência, a maneira como se estruturou a ideia de Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF), a carga horária estabelecida, entre outros elementos políticos e pedagógicos que embasam e são concernentes à BNCC.

O terceiro capítulo aborda a relação entre a Pedagogia das Competências e Habilidades e sua relação com o padrão de acumulação flexível do modelo neoliberal. Este novo padrão de acumulação exige transformações no processo de formação humana, tanto no que se refere à questão técnica - devido principalmente à intensificação do processo de automação do trabalho e das relações sociais – como também no que cerne à formação subjetiva dos indivíduos, cada vez mais associada aos princípios neoliberais do empreendedorismo, da naturalização da

⁴ A Reforma Trabalhista, a partir da Lei Nº 13.467, de 13 de Julho de 2017 a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) com o argumento de adequação à legislação às novas relações de trabalho. Entretanto, sindicatos, partidos políticos e sociedade civil apontam que a nova legislação retira direitos trabalhistas e seria um instrumento de espoliação dos trabalhadores.

⁵ A Emenda Constitucional (EC) nº 95 de 15 de Julho de 2016 institui um novo regime fiscal, congelando por vinte (20) anos os investimentos públicos, tendo como base de cálculo o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo – IPCA. A emenda quando transitou no Congresso foi denominada de “PEC da Morte” pelos Movimentos Sociais e Partidos Políticos de oposição ao governo da época.

concorrência e da negação do trabalho como condição pertencente ao gênero humano.

Nesse sentido, percebe-se que a Pedagogia das Competências e Habilidades “requebra” a teoria do capital humano, exigindo no modelo atual de acumulação a formação de um “novo” tipo de trabalhador, que seja *polivalente, multifuncional e resiliente*. A educação e a escola, nesse caso, assumem a função de reprodutora e produtora deste complexo sistema.

Nessa fração do texto também tratamos sobre a relação direta existente entre a BNCC e os mecanismos de avaliação globais em larga escala, que são mecanismos indispensáveis para o processo de mercantilização e padronização dos processos educacionais. Além do mais, essa relação implica, dentre outras coisas, num processo de desvalorização das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como um todo e da Sociologia de modo particular, pela própria incongruência entre os objetivos desses mecanismos de avaliação e dos objetivos didáticos e pedagógicos dessa área de conhecimento.

Em relação aos resultados da pesquisa, dividimos em três partes: na primeira é feita uma análise do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio/PLI no estado do Ceará, que estrutura e direciona a implantação do novo Ensino Médio e da elaboração Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

Deste modo, identificamos as principais metas e ações que regem este processo e seus objetivos para reconstrução dos currículos na rede de ensino do estado, assim como a relação desta nova matriz curricular com a estrutura mais ampla do Novo Ensino Médio. Somado a isso, o PLI contribui para que se entenda o lugar da Sociologia nessa nova configuração, permanecendo o componente curricular com uma aula semanal em cada série do Ensino Médio.

Na segunda parte, analisamos o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), examinando os seus *autores, seu contexto, natureza, confiabilidade e lógica interna*. A partir desse exame preliminar, a análise sobre o processo de elaboração do documento foi aprofundada no intuito de entender como o DCRC estabeleceu a matriz curricular e quais os aspectos de continuidades e descontinuidades em relação à BNCC.

A esse respeito interpretamos que, de modo geral, o DCRC reproduz a grande maioria dos pressupostos estabelecidos pela BNCC, seja no sentido estrito

da reprodução textual, dos marcos legais e, claro, dos princípios didáticos pedagógicos.

A BNCC apresenta uma suposta defesa de princípios descentralizadores, autonomia curricular e protagonismo dos estudantes e das unidades de ensino, mas em verdade, tenta através desses pressupostos esconder suas reais intenções. Sua própria natureza é baseada numa lógica despótica de submissão dos valores de uma educação emancipadora pela dominação do capital. Dessa maneira, é bastante complexo identificar aspectos que se mostrem de forma expressa como contrapontos à BNCC.

Evidente que existem elementos de resistência importantes, como é o caso de uma tentativa de resguardar ao máximo o modelo curricular anterior e a conservação de grande parte das disciplinas na grade curricular obrigatória, mas, ainda assim, esses aspectos representam, como já dito, a “resistência”, e não o “avanço”.

Na última parte, analisamos o lugar da Sociologia no DCRC e as consequências dessa nova organização curricular em seus objetivos didáticos e pedagógicos. O resultado da análise revela os seguintes aspectos: em primeiro lugar, no que confere à carga horária o componente permanece com a mesma quantidade de aulas semanais por série – e isso é um ponto importante se considerarmos os documentos referenciais de outros estados – no prisma pedagógico depreende-se prejuízos, principalmente, por conta do processo que denomino “desfronteirização do curricular de cima pra baixo”, descaracterizando os objetos de estudo da Sociologia.

A noção de “desfronteirização do currículo”, mesmo que implicitamente, está presente em diversas correntes do pensamento pedagógico e pode ser comumente entendida como positiva quando se trata de uma negação ao engessamento disciplinar. Contudo, da forma como está presente na BNCC existe um processo capitulação das noções de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade pelo modelo de Competências e Habilidades gerando isso que denomino de “desfronteirização curricular de cima pra baixo”, ou seja, uma imposição do processo de flexibilização curricular pela dinâmica de acumulação flexível do capital congregada a seus objetivos para educação e para o currículo.

Isso é atestado por meio da pouca quantidade de *objetos de conhecimento* que podem ser definidos como sociológicos na área de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas. Além disso, dentre os quatro componentes da área, o componente de Sociologia é aquele que temos menos *objetos específicos*. Entendemos que esses problemas se intensificam quando consideramos o histórico intermitente da Sociologia no currículo.

2 CONTEXTO, CONTROVÉRSIAS E DISPUTAS NA CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Antes de um exame prévio sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz-se importante discutir os conceitos e propostas que estão em seu interior, assim como seu contexto de surgimento, os debates em sua volta, como meio de não haver uma análise muito parcial da situação concreta e que desconsidere questões importantes para o debate.

Examinar criticamente esse contexto requer em primeira instância a compreensão de que se trata de algo mais amplo, de um conjunto de mudanças que ocorreram no Brasil, mais precisamente a partir de 2016, quando ocorreu o *impeachment*⁶ da então presidenta da República, Dilma Rousseff. Houve, claro, uma série de fatores que resultaram no golpe jurídico-parlamentar da ex-presidente, porém, é dado como um elemento inexorável a não aceitação – ou pelo menos não da forma como estava posta – do projeto “Uma Ponte Para o Futuro”⁷.

O “Uma Ponte Para o Futuro” foi um programa criado pelo Partido Democrático Brasileiro (PMDB) do então vice-presidente da República, Michel Temer, que, na prática, foi um “programa de governo”, a ser executado após o processo de *impeachment*. Em linhas gerais, o documento apontava para necessidade de criação de uma nova maioria política que “mesmo que transitória ou

⁶ Antes, durante e depois do *impeachment*, muitos juristas, sociólogos, movimentos sociais e partidos políticos definiram o processo como um exemplo clássico de “lawfare” que é um termo que se refere à manipulação do sistema judicial como uma forma de atingir objetivos políticos ou econômicos, em vez de seguir os procedimentos legais tradicionais. Outro conceito bastante utilizado foi o de “Guerras Híbridas” cunhado por Andrew Korybko (2018), que é a articulação das táticas de guerra convencionais e não convencionais (propaganda midiática, novas ferramentas de comunicação, espionagem, etc) para mudança de regime. Após o *impeachment*, Michel Temer (PMDB), que era vice-presidente, ocupa o cargo de presidente da República passa a dar seguimento às (contra)reformas.

⁷ Evidente que quando falo em negação do programa, refiro-me às proposições que nele estão presentes. Ainda assim, o documento foi apresentado à sociedade brasileira em 2015, isto é, no primeiro ano de mandato da então presidenta recém reeleita.

circunstancial, capaz, de num prazo curto, produzir todas estas decisões na sociedade” (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015, p.2).

O argumento central posto no documento apontava para um estado de colapso na questão fiscal na economia brasileira que naquele contexto eram potencializadas pelos entraves gerados por questões que se davam na esfera política. Nesse sentido, seria necessário uma reorganização e reconstrução do Estado brasileiro a partir de um amplo ajuste fiscal que reordenasse o papel do Estado e do Mercado (PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO, 2015).

O “Uma Ponte Para o Futuro” é, nesse caso, um fio condutor das políticas que foram gestadas no contexto do pós-golpe e que tem em três reformas a sua âncora: a Emenda Constitucional nº95, que tinha como objetivo central congelar o investimento público por vinte anos; a Reforma Trabalhista, que tinha como mote principal a flexibilização das relações de trabalho; e o Novo Ensino Médio, que alterou a estrutura do Ensino Médio no país, tanto do ponto de vista legal como jurídico.

Acompanhando esse contexto de reformas e adequação do currículo aos interesses do capital, o processo que envolve a implementação da Base Nacional Comum Curricular envolve não somente os aspectos pedagógicos e didáticos, como um pretense senso comum pode alegar. Em verdade, existem nessa problemática aspectos políticos, econômicos e também históricos que englobam a questão e que por necessidade da pesquisa devem ser pormenorizados.

Em primeiro lugar, a BNCC surge dentro de um contexto de intensa efervescência política e de transformações na estrutura econômica da sociedade brasileira, capitaneadas principalmente pela aprovação da Emenda Constitucional nº95, da Reforma Trabalhista e, claro, da Reforma do Ensino Médio. Ambas tinham como pano de fundo uma reestruturação do Estado brasileiro assentados em premissas neoliberais.

Silva e Neto (2020) esmiuçam a influência de grupos empresariais e fundações ligadas ao mercado financeiro não só no sentido da evocação da necessidade de construção da BNCC, mas também da preponderância desses segmentos na dimensão teórica e pedagógica presente no documento.

Os autores descrevem de forma analítica o processo de disputa em torno da construção do documento, traçando uma linha do tempo desse processo,

demonstrando as mudanças de concepções e orientações contidas no texto ao longo do tempo e dos espaços de elaboração da BNCC (SILVA E NETO, 2020).

Os autores analisaram o processo de construção do documento a partir de três momentos: o primeiro é denominado por Silva e Neto de “fase de consolidação da ideia de Educação Básica abrangente, da Educação Infantil ao Ensino Médio e de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Essa etapa, a grosso modo, definiu que um conjunto de direitos de aprendizagem e basicamente foi produto do esforço de agentes ligados à educação em interpretar a legislação vigente com o intuito de garantir estes direitos de aprendizagem (SILVA e NETO, 2020).

O segundo momento, denominado pelos autores de “fase da conciliação entre as perspectivas dos direitos à aprendizagem e das matrizes de conteúdos elaboradas no sistema de avaliação em larga escala”, onde além dos direitos de aprendizagem surgem também os temas integradores e eixos-estruturantes, apresentando também os objetos de aprendizagem e os conteúdos que deveriam ser abordados em cada etapa da educação básica (SILVA e NETO, 2020)

É possível perceber nesta etapa um processo de progressão da participação dos supracitados grupos empresariais e do sistema financeiro, nesse momento em específico, principalmente, a atuação da Fundação Lemann (SILVA e NETO). A centralidade analítica está justamente nessas tensões e conflitos que se colocavam a partir dos interesses empresariais e de fundações como *Movimentos pela Base e Todos pela Educação* e de Associações como a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa (ANPEd).

Um dos objetos dessas tensões dizia respeito sobre o quão flexível seria o currículo do Ensino Médio, sendo os primeiros grupos favoráveis ao processo de flexibilização e enxugamento dos componentes obrigatórios, enquanto que as associações de pesquisa, sindicatos e movimentos sociais não corroboram com essa perspectiva.

O dado é que, mesmo essa segunda versão foi interrompida devido ao *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) no ano de 2016, o que, como já aludido anteriormente, modificou de forma incisiva o processo de construção da BNCC, no sentido de aumentar a influência de grupos empresariais e, conseqüentemente, a inserção de princípios pró-mercado no seu texto.

O terceiro momento, de finalização da BNCC, que já ocorre num cenário pós-ruptura institucional, quando já temos Michel Temer (PMDB) como presidente do

país e Mendonça Filho (DEM) como ministro da educação, será acompanhado de descontinuidades na proposta pedagógica do documento. Segundo os autores:

Houve, como dissemos, um rompimento com o processo de integração do Ensino Médio como direito e obrigação do Estado (SILVA, 2020) e com os métodos de elaboração das propostas curriculares desde os anos de 1990 (SILVA et al, 2015). Dessa forma, admite-se que é um processo de seis anos (2013 a 2018) de formulação de propostas para uma BNCC, mas com rupturas (SILVA e NETO, p. 273, 2020).

A ruptura é mais contundente da penúltima para última versão, em que a o ordenamento curricular passa utilizar a noção de *competências e habilidades*, incluindo inclusive o termo “tecnologias” como complemento das áreas do conhecimento, que faziam parte do modelo do PCN de 1998 (SILVA e NETO, 2020).

Segundo os autores, isso remete inclusive a um redirecionamento da política para o Ensino Médio defendida pelos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) nos governos do então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Essa cessação é acentuada também por um grau de participação ainda maior de grupos privados, empresariais e educacionais. Expressão clara disso pode-se verificar na finalização da elaboração da BNCC que ficou a cargo da Fundação Vanzolini (e SILVA, 2020).

A partir dessa contextualização, a análise desses elementos leva a conjecturar como é possível pensar uma educação que se coloca como “flexível”, “autônoma” e estimuladora do “protagonismo”, por meio dessas ideias que são fundadas na lógica do capital em seu contexto de crise estrutural e reorganização a partir do Neoliberalismo.

Em vez de uma autonomia e protagonismo real, constata-se uma relação despótica dos interesses do capital para educação em relação aos fundamentos de uma educação realmente emancipadora. E essas premissas pretensamente “transformadoras” são, na verdade, instrumentos da ideologia neoliberal para reformar a educação.

Por muitas vezes o conceito de “Neoliberalismo” é entendido como algo vago ou que determine fenômenos completamente distintos e que por isso teria sua validade colocada à prova.

Andrade (2019) faz um percurso histórico demonstrando que houve uma mutação sobre a noção de Neoliberalismo ao longo do tempo. Sendo esta, em

primeiro momento, uma escola mais restrita ao âmbito da economia, que objetivava divulgar e potencializar as ideias de desregulamentação e privatização do Estado em contraposição às noções *keynesianas* e socialistas de intervenção e planejamento estatal.

Nesse decurso, o neoliberalismo passa a ter, principalmente a partir da Ditadura de Pinochet, um novo caráter, passando a ter incidência também na esfera política.

A partir dos anos 1990, a noção de Neoliberalismo passa, principalmente por iniciativa de seus críticos a remeter a uma série de fenômenos, das mais diversas esferas: ideológicos, culturais, políticos e econômicos, claro, na esfera educacional. Passando a ter uma conceituação que dizia respeito à “própria época, convertendo-se no termo pelo qual a sociedade contemporânea se apresenta a si mesma” (ANDRADE, p. 212, 2019).

Andrade (2019) divide as definições sobre neoliberalismo em duas concepções: uma que busca uma “essência” no fenômeno e, portanto, se caracterizaria por conceber uma natureza que se aplicaria em diversos contextos e que a partir dessas singularidades locais tomariam formas particulares. A outra percepção entenderia o Neoliberalismo não a partir de uma substancialidade, mas que, na verdade, existiriam “práticas neoliberais” em cada enquadramento (ANDRADE, 2019).

Partimos do primeiro ponto de vista, pois reconhecemos que o fenômeno do Neoliberalismo tem características intrínsecas à sua natureza que se adequam e modelam aos diversos ambientes e concepções políticas, ideológicas, educacionais e etc. Portanto, a relação entre neoliberalismo e educação não tem uma existência própria, mas é produto de uma dinâmica mais geral da condição neoliberal.

Diante da premissa marxista, que dá base e estrutura o conjunto de percepções presentes neste trabalho, o Neoliberalismo é entendido como um meio de dominação e de garantia da hegemonia do capitalismo, portanto, instrumento da burguesia em relação aos trabalhadores e que se torna esse mecanismo a partir da década de 1970, cenário de reestruturação produtiva do capital e de crise estrutural, que requer novas formas de acumulação (MÈSZÀROS, 1995).

O Neoliberalismo seria, em primeira instância, um meio de operar a espoliação da classe trabalhadora a partir de processos de desregulamentação e privatização (HARVEY, 2008). Não significa dizer que somente os aspectos

econômicos são relevantes, mas a base dessas transformações tem como origem conflito entre as classes sociais.

Dessa forma, a intensificação do processo de financeirização do capital, a desfronteirização dos processos produtivos, a repressão sindical, as ideologias e políticas voltadas para responsabilização individual propiciaram as condições para que o Neoliberalismo fosse um fenômeno que expandisse sua capacidade de dominação tendo a defesa do “Estado mínimo” como seu suporte ideológico.

Contudo, para essa tendência o próprio Estado toma para si a função de ser seu reestruturador. Assim sendo, não se trataria de criar uma dicotomia entre um suposto “Estado mínimo” ou um “Estado grande”, mas entender que a partir do Neoliberalismo, o estado assumiria o caráter de indutor do processo de neoliberalização da sociedade (HARVEY, 2008).

Uma outra perspectiva importante, ancorada principalmente em Dardot e Laval, que é mais próxima da interpretação foucaultiana (2009), refere-se ao princípio de que o Neoliberalismo objetiva o autogoverno dos indivíduos. Ou seja, a partir das premissas de concorrência, haveria um processo de constrangimento das ações individuais. De alguma maneira, haveria aquilo que Andrade (2019) denomina:

Não se trata exatamente da mercadorização de tudo, pois o mercado mantém sua limitação e singularidade, mas da difusão do modelo de mercado para além do próprio mercado, reformando o Estado, as políticas públicas, as instituições, a gestão e as subjetividades (ANDRADE, 2019, p. 219).

Então, os próprios indivíduos são impelidos a aderirem às noções concorrenciais e naturalizá-las, assim como, o próprio Estado passa a ter esse caráter empreendedor (DARDOT e LAVAL, 2009).

Naquilo que se trata dos pressupostos das reformas educacionais, pode-se dizer que as noções de “autonomia”, “protagonismo”, “flexibilização”, “resiliência”, dentre outras, correspondem a esse axioma, produzindo uma falsa noção nos estudantes de produtores dos seus currículos e projetos de vida.

Dito de outra forma, seria função do Estado incutir uma subjetividade empreendedora nos indivíduos, a partir de uma noção de cidadania que está mais desligada da noção de “direitos” – entendendo estes a partir de uma percepção

coletiva – e mais próximo de uma noção associada ao consumo e da responsabilização individual. Por meio desses princípios, pode-se pensar melhor a relação entre Neoliberalismo e educação.

Michael Apple (2005) demonstra que há algum tempo o mercado utiliza de variados mecanismos de capitulação da educação pública, como a influência de decisões macropolíticas a respeito das políticas educacionais. O autor demonstra que existe um movimento de exportação de políticas educacionais que surgem principalmente dos Estados Unidos da América e da Inglaterra, que são “vendidas” como exitosas a países emergentes, como é o caso do Brasil.

Apple (2006) ao fazer uma análise das reformas educacionais, demonstra que essas proposições incorporam componentes progressistas, que de alguma maneira é parte de compromissos políticos e como meio de legitimação e apaziguamento.

Isso remete à análise de terminologias e orientações que estão presentes na BNCC e no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) que, à primeira vista, são vistos como proposituras tidas como interessantes. Então, por exemplo, quem diria, sem uma contextualização prévia, que é contra uma “educação contextualizada”, o “protagonismo juvenil”, autonomia das unidades de ensino?

Contudo, como indica Goodson (1993), as palavras e os conceitos no campo da educação devem ser historicizados e colocados num contexto, até porque estes podem ter significados distintos a depender do tempo e da sua concepção pedagógica interlocutora. Dessa forma, essa estratégia é utilizada como meio de introdução de concepções pedagógicas conservadoras e amplamente ligadas à lógica de mercado.

Apple (2005) utiliza o conceito de “modernização conservadora” entendendo que há uma centralidade com os compromissos neoliberais e neoconservadores, a partir de novas formas de gerenciamento e controle do currículo. O autor afirma que esse processo tem as seguintes características: a condição do Estado como servidor do mercado e a tentativa de tirar as decisões políticas das instituições públicas.

Segundo o autor, a educação serve ao modo de produção vigente, mas com formas distintas dessa relação de dominação e capitulação ao longo da história (2006). Problematizando a relação entre o modelo de sociedade vigente (capitalista) e a relação com a educação, Apple demonstra que existem algumas mudanças importantes na forma como Estado e Mercado pensam a educação em seus

diversos contextos históricos, principalmente no contexto vigente, de reestruturação do capital e do neoliberalismo (APPLE, 2005).

Ideologicamente falando, segundo o autor, o liberalismo clássico entendia de modo negativo o poder do Estado, como uma forma de libertação do indivíduo, já o neoliberalismo enxerga no Estado uma forma criação do mercado, isto é, utiliza o Estado a seu favor, inclusive no sentido de formar através da educação um indivíduo empreendedor, competitivo, proativo (APPLE, 2005).

Dito de outra forma, o Estado tem a função no neoliberalismo de formar os indivíduos para competitividade, de fazer da escola uma empresa, como diz Laval (2019), mas também de fazer dos indivíduos empresários de si mesmos, autônomos e principais responsáveis pelo seu “sucesso” ou “fracasso”.

Laval (2019) tece uma crítica ainda mais acentuada ao novo modelo educacional. Para o autor, existe uma crise de legitimidade em relação à escola, que perpassa as mais diversas concepções políticas - de liberais e conservadores à revolucionários - que têm possibilitado a captura da educação escolar pelo neoliberalismo, a partir do que ele chama de “escola neoliberal”.

Esse conceito está amparado numa série de transformações que se impõe à educação que estão ligadas à “lógica gerencial, do consumismo escolar ou das pedagogias inspiradas no individualismo, e ligadas às transformações econômicas e culturais que atingiram as sociedades de mercado” (LAVAL, p. 20, 2019).

Em linhas gerais a noção de “escola neoliberal” está ligada à tentativa de subordinação total da escola ao capital, sendo a educação um bem de consumo privado e vista em primeira instância como um valor econômico (LAVAL, 2019).

Existe aí um processo de reestruturação da formação das subjetividades por meio da retirada de funções antes entendidas como responsabilidade do Estado, da sociedade e da escola (nos valores republicanos), para uma lógica individualista, donde o indivíduo deve aprender a captar e utilizar os recursos privados, deste modo, a seleção de conteúdos, isto é, o que é considerado essencial para educação tem sempre como chave os objetivos da sociedade para com o que é ensinado e aprendido (APPLE, 2006).

Isto significa que não tem como analisar o currículo deslocado das relações sociais e dos processos históricos e políticos, ou seja, como sendo “neutro”, como fazia grande parte das concepções educacionais ligadas à noção tecnicista do ensino (APPLE, 1995).

Segundo Apple (1995), a educação e o currículo estão ligados às estruturas sociais mais amplas, como a economia, cultura, a política, etc. Dessa forma, o currículo não corresponde a um componente neutro dotado de vida própria e descolado do ordenamento social e das bases que o dão sustentação, mas, ao contrário, intimamente associado ao sistema societário.

Não precisamos de participar na análise do papel da escola na reprodução econômica e cultural das estruturas de classe, gênero e raça em que se encontram os rapazes, meninos e meninas para compreender que existe actualmente uns intensos conflitos entre outros grupos em torno da escola. Industriais e burocratas do Estado pretendem tornar as escolas mais eficientes de forma a satisfazerem as exigências ideológicas e de "mão-de-obra" da economia. (APPLE, 1995, p.188)

Todavia, Apple distancia-se das concepções reprodutivistas e funcionalistas da educação do currículo, entendendo que, apesar de interligada às estruturas superiores, não existe uma relação funcional e mecânica, onde a educação reproduziria as lógicas desses ordenamentos (APPLE, 1995).

Por isso, ancorado principalmente na leitura de Raymond Williams, Apple define o conceito de hegemonia como central para entendimento dos processos de disputas ideológicas e da relação entre a esfera econômica e a esfera educacional (APPLE, 2006).

A noção de hegemonia para o autor parte da ideia que mais que uma análise funcional ou monolítica entre economia e educação, há uma colocação mais flexível, em que as diversas searas da sociedade se determinam, mas que de alguma maneira tem suas raízes na "economia" e que se reverbera em sua totalidade (APPLE, 2006).

Na verdade, a construção do currículo é transpassada por relações complexas que implicam um retorno ao paradoxo clássico das Ciências Sociais no campo do currículo, no caso a relação entre "agência e estrutura". Sendo assim, existe, claro, uma tentativa de imposição dos interesses e valores da classe dominante, mas também resistências e conflitos por parte dos grupos sociais que têm historicamente seus conhecimentos deslegitimados nos currículos formais da educação (APPLE, 1995). Esse trecho expressa bem o que foi mencionado;

Convém recordar que, como um aspecto do Estado, as escolas parecem estar envolvidas em duas actividades preponderantes, entre outras. Contribuem tanto para o processo de legitimação como para o estabelecimento de algumas das condições prévias necessárias à

acumulação de capital. Muito embora a escola "produza" estes resultados de formas contraditórias, não intencionais, e contestadas, é fundamental focalizarmo-nos mais directamente na relação que os referidos elementos estabelecem com o Estado, sobretudo porque as reformas que se discutem são geradas a partir do seu interior. (APPLE, 1995, p.188)

Um dos intentos postos neste trabalho está justamente na necessidade de compreender as nuances políticas e econômicas na elaboração e construção dos currículos, principalmente a partir da BNCC, considerando as disputas e concepções pedagógicas e os atores sociais envolvidos.

3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: APONTAMENTOS ACERCA DO DOCUMENTO APROVADO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define-se como um

“documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, p. 7, 2017).

Segundo a definição do documento, a BNCC surge para ser um referencial nacional para construção dos currículos nos sistemas de ensino, buscando, entre outras coisas, fortalecer o regime de colaboração e superação daquilo que é chamado de “fragmentação das políticas educacionais” (BRASIL, 2017) a fim de promover maior integração entre os três entes da federação na formulação de políticas educacionais para Educação Básica, tais como a formação de professores e a avaliação do desempenho escolar (BRASIL, 2017, p. 8).

Como descrito no texto encaminhado pelo Ministério da Educação, a BNCC é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica”. (BRASIL, 2017, p. 2017).

O documento aponta dez "competências gerais" que serão norteadoras para o desenvolvimento da aprendizagem da Educação Básica, em seus três níveis: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Entende-se que essas competências devem estar inter-relacionadas durante as três etapas da Educação Básica, de forma que, partindo da Educação Infantil até o Ensino Médio, a mobilização das

habilidades dessas competências ganhe “complexidade” à medida que as aprendizagens essenciais são adquiridas nesse percurso formativo (BRASIL, 2017).

Na BNCC, *competência* é entendida como:

a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, p. 8, 2017).

O documento tem seus marcos legais, em particular, são eles: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional (LDB 9.394/96), Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado em 2014 e tem vigência até 2024, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM's/2018) e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

O apontamento desses marcos legais interessa à discussão acerca da adesão do modelo de competências e habilidades e direitos de aprendizagem presentes na versão final por demonstrar que essa fundamentação ancorada em concepções pedagógicas do "aprender a aprender" acompanha o projeto político de reforma da educação brasileira.

Portanto, a BNCC é uma consequência desses marcos legais e arcabouços pedagógicos e justifica sua existência de uma forma bem fundamentada, tanto do ponto de vista jurídico quanto pedagógico. Importante salientar, para corroborar com o ponto de vista que a noção de “competências e habilidades” e “direitos e objetivos de aprendizagens” não são um “raio em céu azul”, é que essas concepções já se encontravam presentes nos currículos de grande parte dos estados e municípios brasileiros, como afirma o texto da própria BNCC

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos (BRASIL, p.13, 2017)

Além do mais, a BNCC justifica a adesão desses modelos e concepções pedagógicas a partir da argumentação de que essa é a perspectiva utilizada nos exames internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, que é coordenado pela Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ainda segundo o texto do documento, esse enfoque tem como objetivo a indicação clara do que os/as alunos/as devem “saber” e também o que devem “saber fazer”. Então, entende-se que os conhecimentos adquiridos e produzidos devem ser mobilizados para situações concretas do cotidiano (BRASIL, 2017).

Essa percepção de uma educação voltada à prática, também é a justificativa utilizada para empreender o Novo Ensino Médio, argumentando que a educação brasileira tinha uma grande quantidade de disciplinas e uma educação presa a modelos arcaicos e engessados, pouco ligada às situações concretas do cotidiano.

Segundo a BNCC, no contexto de intensas transformações que se dão no mundo contemporâneo, um dos desafios da educação é ser voltada para a formação *integral do ser humano*. Deste modo, a educação deve ser voltada cada vez mais para formação de sujeitos comunicativos, resilientes, colaborativos, responsáveis, entre outras características (BRASIL, 2017).

Sobre o princípio de autonomia e flexibilidade curricular, a BNCC diz não ser exatamente um currículo

Embora a BNCC seja o documento orientador das redes de ensino e das escolas de todo o território nacional, não podemos chamá-la, contudo, de currículo, pois uma proposta curricular envolve uma diversidade de saberes, práticas e estudos que excedem o que nela está. Em termos gerais, quem faz o currículo de uma escola é a própria escola com suas regionalidades e peculiaridades, observando todas as suas especificidades e as diretrizes presentes na LDB (BRASIL, 2018, p. 4).

Dessa forma, está presente a defesa de uma educação contextualizada às realidades locais e culturais, assim como a noção de *protagonismo* das unidades de ensino, no sentido de serem produtoras dos seus próprios currículos. O ponto fulcral é o alcance das competências e habilidades designadas, a forma, isto é, a organização curricular, e os meios de chegar a essas competências, são produtos da ação autônoma e protagonista das escolas. Claro, segundo o entendimento dos autores da BNCC (BRASIL, 2017).

Ainda sobre a construção curricular e da relação entre BNCC e sistemas de ensino, o documento diz abrir possibilidade para as experiências curriculares já realizadas, no sentido de “inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados” (BRASIL, p.19, 2017)

Em relação ao Ensino Médio, que é o objeto de estudo da pesquisa, a BNCC assenta-se nas concepções que se orientam para *flexibilização curricular* e do *protagonismo juvenil*. Dessa forma, ambos os aspectos se influenciam mutuamente e de forma interdependente, assim sendo a flexibilização seria um mecanismo de valorização do protagonismo à medida que tornassem os estudantes construtores do seu próprio currículo (BRASIL, 2017).

Este entendimento seria amplificado à medida que nessa relação (flexibilidade e protagonismo) os/as estudantes construíssem seu *Projeto de Vida*, que é também um dos elementos basilares na integralidade do Novo Ensino Médio e da BNCC.

Do ponto de vista da sua estrutura, a BNCC ratifica o modelo de organização do currículo a partir de Áreas Conhecimento (substituindo o modelo disciplinar), sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2017).

Com esse formato indicado pela BNCC, somente Língua Portuguesa e Matemática serão disciplinas obrigatórias nas três (3) séries do Ensino Médio as demais ficam a cargo das necessidades e condições de cada unidade escolar.

Ainda relativo à sua estrutura, a BNCC divide o currículo em Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF), sendo a primeira relacionada à parte comum determinada pela base e o segundo à parte diversificada, que deverá ser construída pelos próprios estados e unidades de ensino. A FGB deve ter no mínimo 1800 horas no decorrer do Ensino Médio.

Sobre os *Itinerários Formativos*, cabe atenção, pois este elemento remete de forma mais próxima a questão da flexibilização curricular, devendo estar ligados à realidade da escola em suas múltiplas dimensões, assim como organizados também a partir das competências e habilidades, das áreas do conhecimento e dos seguintes eixos estruturantes:

I – Investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II – processos criativos: supõem o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos,

modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas para a resolução de problemas identificados na sociedade;

III – mediação e intervenção sociocultural: supõem a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: 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 (BRASIL, p.478, 2017)

Interessante se ater a essa condição dos Itinerários Formativos por ser permeado pela lógica da flexibilidade curricular e norteado por eixos-estruturantes, porque é nesse ponto que há uma direção mais explícita no sentido de “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (BRASIL, p.479, 2017).

3.1 ESTADO DA ARTE DA TEMÁTICA

Nesse propósito da pesquisa foi realizado o estado da arte da temática, onde foi empreendida uma minuciosa busca de artigos, dissertações e teses que abordassem de forma mais central o assunto da implementação da BNCC e suas implicações na disciplina de Sociologia. Essa etapa, portanto, teve duas perspectivas: a de entender, do ponto de vista numérico, a quantidade de produções sobre a temática, a partir de buscas das palavras chaves: “BNCC”; “DCRC” e “Sociologia do currículo”, junto de uma revisão dos resultados em que estes trabalhos chegaram a partir do estudo da temática.

A esta altura não dá para dizer que a produção acadêmica sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é incipiente. À medida que as discussões sobre sua elaboração e implementação avançavam, florescia também o debate acerca da temática na academia e na rede básica de ensino. As incertezas que são da própria essência do assunto produziram reflexões pelos sujeitos envolvidos e impactados por esse processo. Nesse sentido, houve um certo crescimento de produções de trabalhos acadêmicos voltados para analisar o problema.

O tema da criação da BNCC não é “novo”, mas é importante percebermos como existe um percurso crescente na discussão à medida que o seu processo de

elaboração teve continuidade desde 2016. Cada nova informação gerava inquietações e questionamentos, o que gerava novos elementos a serem pensados.

No entanto, apesar de não ser mais incipiente, podemos dizer que existe uma insuficiência, devido à grande relevância do tema, mas esse *déficit* é mais sentido quando analisamos as possibilidades de desdobramentos da própria temática. Sendo assim, podemos dizer que a produção (artigos, teses e dissertações) que relaciona BNCC e Sociologia ainda é carente, apesar dos importantes avanços. No que se trata do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), temos uma produção muito parca, relacionando o DCRC com a Sociologia temos uma escassez ainda maior.

No Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS) a temática das reformas educacionais só será abordada de uma forma mais aprofundada a partir do 19º Congresso, em 2019, donde teremos o Grupo de Trabalho (GT) de Ensino de Sociologia alguns artigos que abordam acerca da BNCC.

Dessa forma, o GT tem dois artigos que tratam do problema, sendo “Como fica o ensino de Sociologia com a Reforma do Ensino Médio?” de autoria de Gislaíne dos Santos Pereira e “As (contra)reformas do Governo Temer na educação: como fica a Sociologia?” de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, que é uma das autoras pioneiras na discussão sobre a BNCC e seus impactos no ensino de Sociologia.

Guardados suas devidas particularidades, os textos apontam para a relação entre essas políticas educacionais e o contexto sociopolítico de (contra)reformas no Brasil, principalmente no cenário da época, de transição entre os governos Temer (PMDB) e Bolsonaro (PSL). Evidente também que naquele momento as incertezas ainda eram maiores e o processo de implementação da BNCC andava a passos lentos nos estados, além dos próprios dados em relação a esses processos também eram insuficientes.

Mendonça (2019) demonstra que o Novo Ensino Médio e a BNCC são desdobramentos do processo de desregulamentação de direitos sociais, tendo esse decurso sua base na ascensão de uma “nova direita” que se expressa ideologicamente a partir do conservadorismo e do neoliberalismo. Enquanto isso, Pereira (2019) por meio de uma análise mais voltada para o elemento curricular, já identificava o empobrecimento do currículo a partir da introdução do modelo de Competências e Habilidades.

No Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia/SBS do ano de 2021 há uma redução dos grupos de trabalhos, possivelmente por ser um ano pandêmico, e o GT de Ensino de Sociologia não está presente, assim como não há produções que tratavam sobre a BNCC. Esse dado é importante, pois a pandemia afetou, como se sabe, a sociedade em todas as suas instâncias, mas vale a reflexão sobre esses impactos do ponto de vista da produção acadêmica sobre a temática do currículo, pois foi nesse período que grande parte da implementação da BNCC foi realizada nos estados.

No Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (ENESEB) temos, principalmente a partir da 6ª edição realizada em 2019, um importante aumento na produção de trabalhos sobre a temática do currículo no GT “O ensino de Sociologia e as políticas educacionais”, donde em um cenário de efervescência acerca da discussão, verifica-se que a maioria dos trabalhos versavam sobre a relação entre Reforma do Ensino Médio, BNCC e o ensino de Sociologia. Mais uma vez é importante salientar que nesse momento, por exemplo, o que hoje é o Novo Ensino Médio, à época ainda era chamada de “Reforma”, pois não havia iniciado sua efetivação nas unidades de ensino.

Identificamos nesse evento científico pelo menos cinco trabalhos que exploravam os temas da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, entre eles destacamos: Pereira (2019) atesta que a partir de uma análise comparativa que haveria o processo de diluição da Sociologia na grande área de Ciências Humanas devido aos princípios das competências e habilidades; Taytsohn (2019) faz uma crítica à noção de “autonomia” na construção curricular presente na BNCC, demonstrando que esse mecanismo é, na verdade, um artifício para ludibriar os estudantes sobre o real caráter da então Reforma do Ensino Médio e Moura *et al.* (2019) discorrem sobre como a REM e a BNCC poderiam contribuir para o processo de privatização da educação pública brasileira e a Sociologia poderia assumir uma condição de transversalidade na área de Ciências Humanas, perdendo o núcleo no currículo.

No 7º Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (7º ENESEB), realizado em 2021, ocorreu um acentuado aumento de produções, tendo inclusive esta edição do Encontro, um GT específico sobre a BNCC denominado “Currículo e políticas educacionais: o ensino de sociologia frente à BNCC”. Verificou-se dez trabalhos que versavam sobre a relação entre BNCC e ensino de Sociologia.

É unânime nos trabalhos a percepção o apontamento de que haverá um prejuízo para o componente curricular de Sociologia mediante a implantação da BNCC e de seus pressupostos pedagógicos.

Silva *et al.* (2021), por exemplo, argumentam que a noção de “flexibilização curricular”, na verdade, acoberta seu verdadeiro sentido de fazer a escola uma reprodutora das desigualdades sociais, reforçando do que se chama de “fracasso escolar” que são, como apontam os autores, uma construção da dinâmica da sociedade vigente.

Em linha de pensamento semelhante, Silveira (2021) demonstrou que esta flexibilização está em expressa contradição com os objetivos didáticos e pedagógicos da Sociologia, demonstrando que as noções da Pedagogia das Competências e Habilidades estão intrinsecamente associadas à noções de “autogestão”, “individualização” e “competitividade” do âmbito empresarial e que um dos objetivos das políticas educacionais seria a de formação do “indivíduo-empresa”, que de alguma maneira é uma linha de pensamento próxima da que defendemos.

No que conserve ao lugar da Sociologia na BNCC, a autora chega a denominar de “não lugar da Sociologia”, pois os conteúdos do componente serão ministrados junto com os conteúdos dos demais componentes de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Schevisbiski (2021) argumenta que a BNCC geraria uma “fluidez” nos conteúdos de Sociologia, assim como aquilo que o autor chama de “sociologização, culturalização e politização de cunho esvaziado” (SCHEVISBISKI, p.4, 2021). Na sua interpretação, este processo de enxugamento e esvaziamento curricular do modelo de Competências e Habilidades está ligado também ao cenário de “negacionismo científico” defendido pelo então governo da época, na gestão de Jair Messias Bolsonaro (PL).

No que se trata das produções acerca da Sociologia e DCRC, temos como produção acadêmica, o artigo de Lopes e Lima (2021), em que os autores fazem uma análise comparativa os conteúdos de Sociologia no Documento Curricular Referencial de São Paulo e o Documento Curricular Referencial do Ceará, indicando que em ambos existe um prejuízo dos conteúdos de Sociologia haja visto o processo de desfronteirização disciplinar ocasionado pela BNCC, mas que este processo se dá de forma mais profunda no documento de São Paulo, já que neste os conteúdos

sociológicos são ainda menos presentes se comparados com a maneira como se apresentam no DCRC (LOPES e LIMA, 2021).

Naquilo que confere à produção de teses e dissertações que tenham como centralidade a temática da relação entre ensino de Sociologia e BNCC, através de pesquisa no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), temos uma produção muito parca, sendo aquelas em que se percebe uma centralidade maior entre as dissertações, das quais destacamos “O lugar da Sociologia no novo ensino médio: os impactos da BNCC para o ensino, currículo e integração curricular” de Guimarães (2020).

A pesquisa em destaque foi empreendida a partir da busca das palavras chaves “BNCC”, “Sociologia” e “neoliberalismo” no acervo digital Banco de Teses e Dissertações da CAPES o que resultou em uma série de trabalhos que não tinham relação direta com a temática da pesquisa, mas através de uma garimpagem mais minuciosa, foi identificado um pequeno número de produções. Como aludido por Guimarães (2020), até aquele momento, sua dissertação era a única que tratava diretamente acerca do tema em questão e sua relação com o componente curricular de Sociologia.

No trabalho, o autor trata sobre os efeitos da BNCC no ensino de Sociologia, fazendo uma análise dos processos históricos de introdução e retirada da Sociologia no currículo, demonstrando que a partir da então Reformar do Ensino Médio e da BNCC haveria uma série de indefinições acerca do lugar que a Sociologia ocuparia nos currículos da educação básica (GUIMARÃES, 2020).

A pesquisa analisa também o processo de implementação da BNCC no estado da Bahia a partir dos documentos normativos que orientam sua efetivação. De modo geral, o texto discute a noção de “integração curricular”, porém fazendo basicamente uma leitura sobre o que a BNCC e os princípios pedagógicos que a orientam entendem pelo conceito, portanto, não se percebe um diagnóstico crítico do problema, que gera, na verdade, um espraiamento dos conteúdos sociológicos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No mais, Guimarães (2020) aponta que o campo educacional é um produtor e reproduzidor de desigualdades e que a Sociologia se insere de maneira vulnerável, tendo esse dado atestado pelo seu histórico de intermitências no currículo da Educação Básica.

4 NEOLIBERALISMO E BNCC: UM NOVO CURRÍCULO PARA UM “NOVO” TRABALHADOR

Para melhor compreender as mudanças que se desenvolvem na esfera da educação brasileira, faz-se necessário, do ponto de vista analítico, interpretar os processos que se realizam numa escala mais ampla. Desta maneira, é improvável compreender os arranjos dos quais é constituída a Base Nacional Comum Curricular e seus programas correlatos, sem se ater também às transformações que são realizadas na base do sistema capitalista de produção, notadamente, da década de 1970 até os dias de hoje.

Desde os princípios da legitimação do capitalismo, a educação e o mundo do trabalho sempre tiveram uma relação muito próxima, já que o próprio processo de centralização educacional insere no contexto da formação dos Estados-Nacionais, como método de formação de mão-de-obra e disciplinamento dos trabalhadores. Qualquer mudança significativa que se dê na base do sistema produtivo, requer uma transformação (não necessariamente funcional) no âmbito da educação.

De acordo com Mészáros (1995) a partir da década de 1970 deu-se início a maior crise estrutural do sistema capitalista. Como descreve o autor, o modo de produção capitalista constitui-se através de crises, devido ao caráter incontrolável do sociometabolismo de sujeição do “valor de uso” ao “valor de troca”.

Mészáros, com objetivos didáticos, indica a existência de funções de primeira e segunda ordem. As primeiras dizem respeito às atividades essenciais dos indivíduos para manutenção da vida, tais como a regulação da atividade biológica reprodutiva; as relações de intercâmbio com a natureza; e a organização e coordenação de atividades produtivas e culturais (MÉSZÁROS, 1995).

Esses elementos são engendrados a partir do apartamento entre aqueles que efetivamente produzem e aqueles que controlam a produção. Evidente que esse processo se dá em primeira instância no âmbito da produção material, mas alarga-se aos demais círculos da sociabilidade, inclusive na esfera educacional.

De fato, o processo acelerado de privatização da educação, tratada cada vez mais como “bem de consumo”, assim como a penetração de concepções empresariais nessa esfera são, sem dúvida, exemplos expressos dessa sujeição das funções de primeira ordem, ou seja, da educação como bem essencial, pelas

funções de segunda ordem, no caso, a educação como mercadoria (MÈSZÀROS, 1995).

Segundo Antunes (1999), alguns elementos são fundamentais para entender a emergência da nova configuração produtiva do modo de produção capitalista sendo as principais: a queda nas taxas de lucro; o esgotamento do binômio taylorismo/fordismo; a crise do compromisso do *Welfare State*⁸; e a hipertrofia do capital financeiro.

Enquanto nos modelos taylorista/fordista de organização das relações de trabalho existia a predominância do trabalho semiqualficado, com uma produção verticalizada e fragmentada, combinando a otimização do tempo (fordista) com o aumento da intensidade (taylorista), a partir dos anos 1970 com o modelo toyotista, haverá uma importante mudança nesse padrão como resposta à crise estrutural do capital (ANTUNES, 1995).

Mediante essa nova modificação da relação capital/trabalho, exige-se a formação de um trabalhador de “novo tipo”, que seja compatível com a ascensão das novas formas de gerenciamento do processo produtivo. Sendo necessárias transfigurações não só na forma como esse “novo trabalhador” se desvela na manufatura, mas também numa subjetividade que seja conciliável com essas novas conformações.

Em vista disso, o trabalhador fragmentado, parcelado e de estrutura vertical, dá lugar ao aparecimento do trabalhador *participativo, multifuncional e polivalente*. Essa reorganização do trabalho que, segundo os defensores do Toyotismo seria mais realizadora, e participativa para o trabalhador tem se mostrado mais uma forma de intensificação da exploração da força de trabalho através de formas flexíveis de acumulação (ANTUNES, 1999).

Laval (2019) também entende que esse processo não tem início e menos ainda se encerra na instituição escolar ou mesmo na educação, mas produto de transformações mais amplas na estrutura da sociedade capitalista, principalmente, no que se refere ao processo de acumulação de capital.

Deste modo, o novo padrão de acumulação do capital carece de uma formação técnica que seja mais alinhada ao sentido da inovação, devido à

⁸ *Welfare State* trata-se do conceito que se refere ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, existindo por parte do Estado um planejamento e intervenção para diminuição da desigualdade social. Essa percepção tornou-se hegemônica na Europa no pós Segunda Guerra, mas como mostra Elaine Rossetti Behring (2000) não chegou à periferia do Capitalismo.

radicalidade do processo de automação do trabalho, que requer um tipo de trabalho mais “qualificado” e, como dito anteriormente, numa formação subjetiva regida pelo princípio da competitividade (LAVAL, 2019).

O autor aponta também que este princípio reverbera na própria noção de cidadania entendida pelos sujeitos, que antes ancorada numa ideia de direitos e deveres, passa a ser apresentada por uma lógica de consumo: cliente, consumidor.

É a partir da constituição desse cenário que se pode compreender as mudanças e as novas políticas que se dão na esfera da educação. Além disso, na visão dos setores empresariais, “a educação seria, então, um setor estratégico muito importante para ficar só nas mãos dos educadores” (DANTAS, 2018, p.106).

Nesse contexto surge a “pedagogia das competências e das habilidades”. Assim como a concepção de uma maior participação no processo produtivo por parte dos trabalhadores, a “pedagogia das competências e habilidades” ostenta a ideia de uma transgressão do modelo educacional antigo onde predomina a “transferência do conhecimento”.

O principal ideólogo da “pedagogia das competências”, Philippe Perrenoud, chama atenção para a construção de mecanismo de ensino que estejam mais voltados à formação dos estudantes para saberes práticos da vida cotidiana (HOLANDA, FRERES e GONÇALVES, 2009).

Em essência, esse é o mesmo discurso que prega o Novo Ensino Médio para embasar o argumento da necessidade de reorganização dos currículos da educação básica. Isso explicita a orientação global de mudança no modo de formação discente e docente, compatível com as transformações no mundo do trabalho contemporâneo.

Para Motta e Frigotto (2017) a Reforma do Ensino Médio cumpre dois papéis: um econômico e outro político-ideológico. Sendo o primeiro aspecto relacionado, segundo os autores, à teoria do Capital Humano, a partir do *fetichismo* ao determinismo técnico-inovador – tanto é que as áreas do conhecimento têm agora o acompanhamento de “suas tecnologias” em sua denominação - ou daquilo que se chama de “educação do Séc. XXI” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017). Os autores abordam a questão da seguinte maneira:

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de

mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.” (MOTTA e FRIGOTTO, p. 358, 2017).

Essa concepção é dominante na história da educação brasileira, apesar de ser de alguma forma “requeitada” nos diversos contextos de sua aplicabilidade. Dessa maneira, essa concepção esteve alinhada aos projetos *neodesenvolvimentistas* do séc. XX, mas acopla-se nos objetivos e na estrutura ideológica da educação para o neoliberalismo.

Dessa forma, em vez de uma formação do capital humano voltada para formação de um trabalhador semiquilificado, projetado a fazer uma função fracionada no ambiente fabril – como era o binômio do taylorismo/fordismo – temos agora um processo de formação da mão de obra tem como consecução a instrução de um “Novo” tipo de trabalhador, voltado para a lógica de trabalho flexível e polivalente.

Outro elemento importante destacado por Motta e Frigotto (2017) diz respeito a quem são os sujeitos dessa Reforma, apontando para os “filhos da classe trabalhadora” que são a quase totalidade das matrículas escolares. Sendo assim, os autores apontam que a urgência da então Lei nº 13.415/2017 tinha como objetivo a “questão social”, ou seja, a educação seria um gerador da possibilidade de inserção e formação de trabalhadores mais “aptos” à competição nas novas formas de relação de trabalho.

De todo modo, é inegável a íntima relação entre o Novo Ensino Médio e a Emenda Constitucional nº95 que, como Motta e Frigotto (2017) apontam, objetiva liquidar o Estado brasileiro, inclusive no que se refere aos investimentos com educação, como meio de facilitar o processo de privatização “por dentro” dessa esfera.

A educação é um meio de propagação dos valores, da moral, entre outros elementos que são organizados pela cultura e que tem no currículo um artifício dessa disseminação.

Para Marise Ramos (2011), há um deslocamento da noção de *qualificação* para a noção de *competências* na abordagem pedagógica das políticas educacionais, a partir de uma série de mudanças que ocorrem no seio da sociedade

capitalista desde os anos 1980, onde as noções de “flexibilização do trabalho, reestruturação de ocupações, multifuncionalidade e polivalência” passam ser predominantes na esfera da produção e tem seus correspondentes na seara educacional.

De alguma maneira, o modelo de competências, segundo Ramos (2011), é uma resposta na esfera da educação às novas formas de organização do trabalho que são carentes de regulações. Sendo assim, a noção de *qualificação* tinha uma íntima relação com binômio fordista/taylorista e que tinha concepções pedagógicas que lhe eram correspondentes.

Nesse processo de transformação, é possível perceber que essas mudanças não se circunscrevem apenas na esfera técnica, mas existe também uma dinâmica de mutação da subjetividade e daquilo que se espera enquanto identidade e perfil do trabalhador que exerce seu labor em condições de trabalho flexíveis e no contexto de automação.

Essa percepção tem ligação com a relação dual que existe entre valor de troca e valor de uso (MÈSZÁROS, 1995). Nesse sentido, o pretense objetivo da educação voltados à emancipação são subsumidos pelo *valor de troca*, ou seja, pela forma despótica com que o capital se organiza e, conseqüentemente, captura as demais esferas sociais a sua lógica de dominação.

Assim sendo, o âmbito educacional – considerando aqui todas as estruturas que a circundam: escola, currículo, prática pedagógica, etc. – são atreladas ao modo característico de acumulação neoliberal, a saber, o padrão de acumulação flexível.

Segundo Dantas (2018), a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está associada a um projeto de educação que objetiva um processo de enxugamento dos currículos da educação básica, amparada numa concepção neoliberal, desprivilegiando elementos importantes da área das Ciências Humanas.

É necessário problematizar essas concepções advindas da “*pedagogia das competências e das habilidades*”, considerando sua relação simbiótica com premissas empresariais transpostas e aclimatadas para esfera educacional. Essa anuência com as concepções advindas da “*pedagogia das competências e das habilidades*”, tem relação muito intensa com as novas formas de acumulação (NOMERIANO, 2005).

Somado a esse conjunto de fatores encontra-se também a noção de “empregabilidade” e “empreendedorismo”. Nessas concepções, estão inseridas a percepção de que esse “novo trabalhador” deve se adaptar às novas formas de flexibilização do trabalho, junto à ideologia de responsabilização individual dos sujeitos pelos seus sucessos ou fracasso.

A ideologia do empreendedorismo radicaliza a visão meritocrática. Nesse caso, o “empreendedor” não deve somente ser inventivo e mover habilidades para superar as diversas situações, mas deve ser também o sujeito que compreende os riscos de investimentos e das suas ações como ações meramente individuais.

De fato, essa é uma das principais expressões da associação entre a concepção neoliberal de desregulamentação estatal, das consequências do desemprego estrutural inerente ao toyotismo e a necessária reverberação na esfera subjetiva, que incute no trabalhador a culpa pelo desemprego ou pela sua incapacidade de ser *dinâmico*.

Sobre a formatação curricular e do que é tido como aprendizagem essencial, por meio do enxugamento curricular e da definição do que é essencial na aprendizagem, somente as disciplinas de Português e Matemática continuarão sendo obrigatórias no Ensino Médio, observa-se uma focalização no “letramento” e nas ciências exatas, que são as áreas do conhecimento mais cobradas nos exames internacionais de larga escala e mais ligadas a determinadas para atividades básicas laborativas (FREITAS, 2013).

4.1 A RELAÇÃO ENTRE BNCC E OS EXAMES DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Um dos principais aspectos implicados na constituição da BNCC diz respeito à discussão sobre a contextualização da relação “ensino-aprendizagem” às regionalidades, abordagem que tem uma íntima relação com a lógica de flexibilização e protagonismo. Deste modo, existiu um esforço por parte do Ministério da Educação em mostrar que “as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” e que a BNCC não é o currículo, mas instrumento norteador deste (BRASIL, 2017, p. 11).

Embora a BNCC seja o documento orientador das redes de ensino e das escolas de todo o território nacional, não podemos chamá-la,

contudo, de currículo, pois uma proposta curricular envolve uma diversidade de saberes, práticas e estudos que excedem o que nela está. Em termos gerais, quem faz o currículo de uma escola é a própria escola com suas regionalidades e peculiaridades, observando todas as suas especificidades e as diretrizes presentes na LDB” ((BRASIL, 2018, p. 4)

O documento é concludente em destacar que a categorização em “competências gerais”, substituindo o conceito de disciplinas, tem relação com os mecanismos de avaliações de órgãos internacionais como a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês);

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Vale ressaltar também que existe um processo de “mundialização” dos processos econômicos, por conta da crise estrutural do capitalismo, sendo a educação uma esfera de suma importância para efetivação desses processos globais. Basicamente, os órgãos supranacionais citados têm como seus correspondentes, no âmbito econômico, os órgãos multilaterais como FMI e Banco Mundial.

No que concerne a esse problema, Dantas (2018) assinala que essa relação entre o estabelecimento da BNCC e sua conexão com os programas de avaliação em larga escala, acaba por reforçar “processos de desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização dos professores da educação básica” (DANTAS, 2016).

No que concerne a esse problema, Dantas (2018) assinala que essa relação entre o estabelecimento da BNCC e sua conexão com os programas de avaliação em larga escala, acaba por reforçar “processos de “desprofissionalização”,

“desqualificação” e “desintelectualização” dos professores da educação básica” (DANTAS, 2016).

Destarte, Dantas (2018) também caracteriza que a BNCC aprofunda a lógica de esvaziamento do conteúdo crítico e analítico, especialmente da área das Ciências Humanas, haja visto o caráter centralizador e tecnicista dos métodos das avaliações em larga escala dos órgãos internacionais citados anteriormente.

Nesse caso em específico, conforme mostra Torres (2003), existe um exposto processo de centralização curricular por meio de avaliações que exigem saberes neutros em meio a universos de subjetividades. Desse modo apresenta-se também a incongruência do discurso posto na BNCC e da flexibilização e autonomia curricular.

No Brasil, as principais expressões desses mecanismos de avaliação estão no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na Prova Brasil, ambos fazem parte do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e também do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nestes exames, SAEB e Prova Brasil, privilegiam os aspectos mais “objetivos” da educação. No caso, avaliações acerca da leitura e interpretação textual, assim como as habilidades para resolução de problemas matemáticos. Ou seja, os aspectos críticos e reflexivos dos processos educativos, contidos especialmente em disciplinas como Sociologia e Filosofia, são relegados, não sendo base para orientação da política educacional.

As implicações, conforme explicita Souza (2003), são currículos voltados para resolução desses problemas imediatos da educação: leitura e resolução de problemas matemáticos.

Saviani (2016) sinaliza que não existe outro motivo para criação de uma Base Nacional Comum Curricular, que não seja o fato de que este documento tenha como objetivo atender justamente os interesses de avaliações globais, que são, segundo o autor, instrumentos de padronização da educação.

Essa perspectiva apontada por Saviani reassume o paradoxo entre uma BNCC que supostamente estimula a autonomia e flexibilidade curricular e uma BNCC que está intrinsecamente ligada aos interesses internacionais de padronização da educação, voltada para um processo global que se impõe de maneira despótica.

Com a Base Nacional Comum Curricular existe um aprofundamento dessa lógica de subordinação a processos de avaliação que negam o desenvolvimento de

subjetividades dos estudantes, por mais que haja no corpo do texto do documento a ideia de protagonismo, escolha e construção do currículo.

Naquilo que concerne às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e, mais especificamente, a Sociologia, existe evidentemente um desenrolar prejudicial ao componente curricular a partir dessa relação de subordinação.

Destarte, Dantas (2018) também assinala que a BNCC aprofunda a lógica de esvaziamento do conteúdo crítico e analítico, especialmente, da área das Ciências Humanas, haja visto o caráter centralizador e tecnicista dos métodos das avaliações em larga escala dos órgãos internacionais citados anteriormente. Nesse caso em específico, conforme mostra Torres (2003), existe um exposto processo de centralização curricular por meio de avaliações que exigem saberes *neutros* em meio a universos de subjetividades.

Fernandes (2015) atesta que os exames de avaliação em larga escala da educação básica resguardam uma epistemologia de cunho positivista, primando em primeira instância por uma racionalidade técnica, desafeita às subjetividades, com um objetivo explícito de perseguição de padrões homogêneos em sujeitos diversos.

Esse ponto, em si, demonstra as possibilidades da intensificação dessa relação no componente de Sociologia, principalmente, se considerarmos seus objetivos didáticos e pedagógicos: desnaturalização; estranhamento; e desenvolvimento do pensamento crítico.

Considerando esses aspectos, percebe-se que os objetivos da Sociologia caminham em sentido opostos aos objetivos de avaliações globais, principalmente, pelos critérios utilizados nessas avaliações.

No geral, a Sociologia está excluída da maioria desses exames, mas mesmo que se fizesse presente, a natureza teórica e metodológica da disciplina e seus objetivos didáticos e pedagógicos seriam prejudicados por esses sistemas.

5 METODOLOGIA

Do ponto de vista metodológico, partimos dos pressupostos do materialismo histórico e dialético, de onde entende-se que a construção e constituição da realidade social é condicionada (e não determinada) pelas relações de produção (MARX e ENGELS, 2007). Evidente que não é objetivo do trabalho fazer uma análise funcional ou fatorialista entre economia e educação, porém, é fato que a

produção das condições de existência que regem as sociedades é um elemento basilar para a compreensão dos efeitos no campo educacional.

Além do mais, o objeto de estudo “o processo de implementação da BNCC no estado do Ceará e o lugar da Sociologia Documento Referencial Curricular do Ceará” tem seu arcabouço metodológico de investigação determinado pela própria relação que estabelece com os componentes sociais que o cercam, portanto, o arcabouço metodológico, inclusive os instrumentos de construção de dados, surge da própria dinâmica do objeto e dos seus fatores endógenos e exógenos, considerando suas múltiplas determinações.

Dessa maneira, a abordagem do trabalho busca afastar-se de percepções que dissociam a metodologia do que realmente fundamenta o próprio objeto e cria uma alienação entre este e a metodologia (NETTO, 2011).

Na concepção materialista histórico-dialética (NETTO, 2011) não se deve partir de “fundamentos” ou uma “lógica” concebida a *priori*, isto é, que se aplica à natureza do objeto de estudo, mas, ao contrário, é a natureza do próprio objeto que determina o método a ser empreendido, assim como seus instrumentos de construção de dados. Segundo Netto (2011), o objetivo primeiro da metodologia é possibilitar a compreensão da *essência* (ou seja, sua estrutura e dinâmica) do objeto estudado.

Por outro lado, não existe uma relação de mera “externalidade” ou de neutralidade entre pesquisador e objeto, ao contrário, devido à própria natureza deste, o pesquisador está envolvido de alguma forma. Para Netto (2011), o papel ativo e criativo do pesquisador não exclui a capacidade de uma análise objetiva da realidade, ou seja, uma compreensão que possibilite entender a estrutura e dinâmica daquilo que é estudado (NETTO, 2011).

Esses apontamentos preliminares fazem-se importantes, pois caso não se procedesse dessa maneira, o próprio princípio do estudo do currículo como produtor (e re/produtor) de relações de poder, como mostra Apple (2006), estaria em contradição, pois este também é produto de relações sociais concretas e não como um elemento neutro ou que tem sua existência definida de forma apartada dos contextos sociais (FLICK, 2006).

Considerando os pressupostos epistemológicos do trabalho, a pesquisa que será empreendida é de tipo qualitativa, pois a própria condição do objeto requer uma análise que esteja mais centrada nos aspectos constitutivos dos interesses,

objetivos, atores envolvidos e, principalmente, as relações de poder que estão inseridas para construção da nova BNCC e sua forma de efetivação em relação à Sociologia no Ceará (SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F., 2009).

O entendimento basilar de que o currículo não é algo neutro, como mostra Apple (2006), é o fundamento que embasa a necessidade de uma investigação e interpretação qualitativa.

A investigação do objeto de estudo no atendimento aos objetivos da pesquisa será efetuada por meio de dois instrumentos de construção de dados, a saber: revisão bibliográfica das principais fontes científicas da área (Portal Periódicos Capes; Anais do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, nos anais da SBS, assim como artigos de autores especialistas que abordam a temática do “currículo”, com foco especial para aqueles que tratam da implementação da BNCC.

a. revisão bibliográfica sistemática das principais fontes científicas da área (Portal Periódicos Capes; Anais do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica – Eneseb, nos anais da SBS, assim como artigos de autores especialistas que abordam a temática do “currículo”, com foco especial para aqueles que tratam da implementação da BNCC.

5.1 PESQUISA E ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta segunda etapa da pesquisa, realizamos pesquisa e análise documental dos principais documentos que norteiam a implementação da BNCC no estado do Ceará, sendo as principais fontes: O Plano de Implementação da BNCC no estado do Ceará (PLI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

A análise do primeiro documento teve a finalidade de examinar os aspectos normativos e institucionais assim como cronograma de implementação da BNCC/DCRC, já os outros dois tiveram um escopo mais pedagógico, assim como um enfoque nos aspectos que têm relação e maior impacto na disciplina de Sociologia à luz da teoria crítica do currículo e da Pedagogia Histórico Crítica, principalmente naquilo que confere seus objetivos didáticos e pedagógicos.

Para realizar o procedimento de análise dos documentos partirei das contribuições de Cellard (2008).

Para Cellard (2008) indica o caráter "político" do documento, haja visto que este foi feito dentro de determinadas condições históricas e também, apesar de ser um objeto que não pode ser modificado pelo pesquisador, requer de uma relação de ação do pesquisador para que se possa explorar de uma melhor maneira o conteúdo do documento.

É certo que a construção dos dados requer uma percepção dedutiva. Para que se possa realizar uma boa apreensão do conteúdo contido nos documentos, alguns procedimentos são fundamentais.

Analisar o contexto em que o documento foi feito é um deles, para que não se empreenda uma análise anacrônica dos problemas históricos de uma época que não é a do pesquisador; é de suma importância entender quem são os autores dos dados a serem analisados, seus interesses políticos, etc.

Neste aspecto, se destacam para análise: a confiabilidade e a natureza do texto são elementos importantes para a interpretação do documento, afinal é necessário saber também quais são os interlocutores dos dados, assim como a finalidade da criação de tal documento. A partir daí será possível entender a lógica interna do texto para que se possa fazer uma análise com maior grau de fidedignidade (CELLARD, 2008).

Considerando as proposições de Cellard, em primeiro lugar realizamos uma análise preliminar do documento e em seguida, um aprofundamento da análise a partir de cinco categorias fundamentais: *contexto; autor/autores; autenticidade e confiabilidade do texto; natureza do texto; e palavras-chaves e lógica interna do texto.*

No caso da presente pesquisa, a análise dessas categorias não se encerra em si mesma e menos ainda esgotam as possibilidades de pormenorização do conteúdo, mas servirá como base para o aprofundamento de aspectos que só são adentrados quando atrelados às teorias críticas do currículo. Faz-se importante ressaltar esse ponto, pois a análise sobre esse tipo de documento dá-se de maneira distinta de outros documentos como jornais, atas, etc.

A construção dos dados tende a demonstrar de que maneira o DCRC apresenta continuidade e/ou descontinuidade dos pressupostos apresentados na BNCC e de que maneira as orientações contidas no documento apontam para

construção dos currículos e o processo de aprendizagem na rede de ensino estadual.

Além dos aspectos apresentados, nos interessa nesta investigação o entendimento sobre os impactos da BNCC e DCRC no componente Sociologia no currículo do Ceará. Portanto, coerente com os pressupostos epistemológicos já elencados, dirigindo-se a análise sobre o componente curricular de Sociologia, não se pretende fazer uma interpretação unilateral ou mesmo que não considere os aspectos gerais e o contexto em que o objeto estudado está situado (FLICK, 2009).

Pelo contrário, a abordagem do componente curricular tem a ver justamente com as características que são próprias da disciplina no Ensino Médio. Ao passo que a investigação não se limitou a elementos restritos à Sociologia, existem, por isso, fundamentos que são comuns às disciplinas pertencentes à Educação Básica e elementos que são característicos aos efeitos da BNCC na Sociologia.

Cabe a análise mais detida e aprofundada sobre a implementação da base no Ceará identificar e apontar os aspectos que são gerais e individuais do objeto estudado (MAZZOTTI, 2006).

Netto (2011) aponta que a percepção marxista “por isso, o seu interesse não incidia sobre um abstrato ‘como conhecer’, mas sobre ‘como conhecer’ um objeto real e determinado”. De alguma forma, essa discussão esbarra na problemática epistemológica do que que é “real” e das possibilidades e limites de apreensão das relações sociais pelo pesquisador. Portanto, o projeto afasta-se de concepções que tendem interpretar a realidade como mera reprodução ideal daquele que investiga, ou a pesquisa como produção da “*reles*” subjetividade.

Dessa forma, a investigação sobre a disciplina Sociologia, em particular, não objetiva um pretense espelhamento da realidade, mas a possibilidade de interpretação e a subjetividade do investigador não exclui a possibilidade de um exame objetivo, à medida que se concebe que entende que a investigação não se esgota e abre espaço para novos estudos, pesquisa e interpretações sobre o objeto (NETTO, 2011).

Tendo em vista os prismas expostos, deve-se indicar alguns pontos que fundamentam o estudo de caso. Uma característica fundamental, que tem objetivo investigativo e didático e que já foi abordado de maneira preliminar, diz respeito ao estabelecimento da “fronteira” entre os aspectos peculiares do objeto a ser estudado, assim sendo, o que é inerente às suas características e o que é elementar

e compartilhado com outros aspectos que estão englobados no mesmo contexto, no caso específico desta pesquisa, a relação entre BNCC e o caso concreto da Sociologia no estado do Ceará (MAZZOTTI, 2006).

Noutro ponto, porém *intrinsecamente* concatenado ao anterior, o histórico do objeto de estudo, como aponta Mazzotti (2006) a saber o lugar da Sociologia no currículo na rede ensino do estado do Ceará, é um elemento fundamental para o exame desta pesquisa.

5.3 CLASSIFICAÇÃO E ANÁLISE DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO E ESPECÍFICOS

Buscou-se nessa etapa da pesquisa fazer uma análise comparativa sobre a forma como o componente curricular de Sociologia apresenta-se na BNCC e no DCRC, com intuito de entender os elementos de continuidade e descontinuidade dos dois documentos.

Foi analisado, portanto, elementos que estruturam documentos que estão presentes em um ou outro, assim como daquilo que foi adicionado aos pressupostos da BNCC no DCRC e seus pontos de encontros e desencontros pedagógicos.

No que cerne ao último ponto, para tanto foram estabelecidas três categorias que foram norteadoras da compreensão dos impactos desse processo de “desfronteirização curricular”.

As três categorias utilizadas foram “conceitos”, “temas” e “teorias” nos Objetos de Conhecimento e nos Objetos Específicos. Essas categorias foram determinadas a partir dos critérios que envolvem a dinâmica da própria disciplina e sua disposição no currículo.

Nesse sentido, essas categorias não foram utilizadas de forma arbitrária ou pelo mero interesse pessoal do pesquisador, mas a partir das categorias que já são pré-estabelecidas nas Orientações Curriculares Nacionais/OCN, nos Manuais de Sociologia e também no conjunto dos Livros Didáticos

Apesar desse contexto, pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio e encontradas nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas. São eles: *conceitos*, *temas* e *teorias*. O que se propõe aqui para a reflexão dos professores é que esses recortes podem ser tomados

como mutuamente referentes, isto é, rigorosamente seria impossível trabalhar com um recorte sem se referir aos outros. (OCN, 2006)

Ou seja, as categorias analíticas são, segundo as OCN's uma condição inerente à construção curricular de Sociologia, mesmo que existam contradições internas e questões que são próprias da dinâmica da Sociologia no Ensino Médio e, claro, do seu histórico de idas e vindas no currículo. Além, é claro da própria relação mútua e que é estabelecida entre essas categorias que, no ensino de Sociologia, um prescinde do outro.

um *conceito* – recorte conceitual –, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, do contrário os conceitos sociológicos seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um *tema* não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. (OCN, 2006)

Assim sendo, a efetivação do currículo de Sociologia que garanta os aspectos basilares na Educação Básica perpassa pela abordagem inter-relacionada desses três aspectos. Posto isso, é a partir da investigação e análise de como esses pontos apresentam-se na BNCC e DCRC que se pode compreender em alguma medida o grau dos rearranjos a partir das mudanças ocorridas no currículo.

Isso posto, no próximo capítulo iremos abordar na primeira parte uma comparação da forma como a categoria “tema” encontra-se em ambos os documentos, assim como as categorias *objetos de conhecimento* e *objetos específicos* representam ou não aspectos de continuidade ou descontinuidades do DCRC em relação à BNCC”.

Para análise dessas categorias utilizaremos o conceito de “classificação” de Bernstein (1996). O autor discrimina a classificação dos conteúdos entre “fraca” e “forte”, sendo a primeira expressa quando os conteúdos se apresentam de maneira mais genérica, sem fronteiras claras que determinem a disciplina/área do conceito, e o segundo, inversamente, representa uma maior distinção entre os conteúdos e, conseqüentemente, uma demarcação mais clara entre as áreas do conhecimento.

Desta maneira, analisamos e identificamos os conceitos sociológicos dos *objetos de aprendizagem* na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a quantidade de *objetos específicos de Sociologia* em relação aos outros

componentes curriculares pertencentes à área do conhecimento em que o componente está inserido.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de aprofundar a análise o DCRC é importante examinar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará (PLI), que foi o guia de implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC no estado, e conseqüentemente, do DCRC e de outros componentes que englobam a organização curricular estadual.

O PLI é um documento construído pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará que visa ser a linha mestra do processo de implementação do Novo Ensino Médio, em todas suas etapas e modalidades de ensino (CEARÁ, 2019)

O texto faz um curto diagnóstico sobre a situação do Ensino Médio no estado do Ceará, apontando para dados referentes ao acesso, à taxa de evasão escolar e do perfil dos estudantes dessa etapa da Educação Básica (CEARÁ, 2019)

De modo geral, são apresentados uma série de gráficos e tabelas que dizem respeito aos investimentos na construção de escolas nas mais diversas modalidades de ensino, assim como mostra dados sobre as condições destas escolas, da alimentação, da vigilância, entre outros aspectos que são importantes do ponto de vista do entendimento da implementação, mas que não se referem diretamente à organização curricular.

De todo modo, é importante dizer que se percebe uma avaliação positiva no sentido de entender que o estado cumpre com as demandas básicas e por ter níveis baixos, apesar de inseridos no contexto de pandemia, de evasão e reprovação escolar.

O início do processo de implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Ceará teve início a partir de um programa piloto como informa o documento:

A implementação do NEM na rede estadual de ensino do Ceará iniciou-se em 2019, por meio de um programa piloto com a participação de 459 escolas. Essa experiência teve como objetivos: gerar aprendizados acerca da oferta de uma nova organização curricular; conhecer os aspectos que facilitam e dificultam a implementação do NEM; prever adaptações necessárias a serem realizadas na rede; coletar dados e

informações para subsidiar a implantação do novo currículo de forma progressiva (CEARÁ, p. 28, 2019)

Percebe-se a partir da citação a importância dada à questão curricular, já que dos cinco objetivos citados no documento pelo menos dois tem relação direta com a questão curricular.

Da totalidade das unidades de ensino que foram escolas-piloto, houve um enfoque maior naquelas que pertencem à modalidade de ensino Integral, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) que são também um dos “carros-chefes” do NEM, sendo garantido que pelo menos 30% das escolas que compõem o Programa de Fomento à Implementação das Escolas de EMTI deveriam fazer parte do projeto piloto (CEARÁ, 2019).

Sobre a centralidade da questão curricular no processo de implementação do NEM na rede estadual do Ceará, o PLI é taxativo ao dizer que a experiência das escolas-piloto teve como “principal resultado dessa experiência foi a consolidação das arquiteturas curriculares das diferentes modalidades escolares da rede” (CEARÁ, p.29, 2019).

Consoante com o alcance dessas metas, a SEDUC-CE institui a partir da Portaria Estadual nº 0455/2021 o Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio que é composto por mais diversos segmentos da Educação Básica no estado, estabelecendo estratégias de ação e dimensões de trabalho, entre elas a de “Oferta Curricular” que tinha a função de diagnosticar e identificar as demandas das escolas, a partir de três metas principais, conforme o quadro exposto

QUADRO 1- Metas e Indicadores/marcos da dimensão e oferta

Metas	Indicadores/Marcos
1. Realizar diagnóstico de oferta e demanda da rede até agosto de 2021.	1. 100% de diagnóstico de oferta e demanda da rede realizado.
2. Aprovar as Matrizes Curriculares do NEM para o Ensino Médio Regular, noturno, EMTIs, EEEPs e escolas do campo, quilombolas e indígenas até dezembro de 2021.	2. Matrizes Curriculares aprovadas.
3. Abranger 100% das escolas públicas estaduais cearenses com oferta de Itinerários Formativos na 1ª série do Ensino Médio até 2022, na 2ª série até 2023 e na 3ª série até 2024.	3. 100% das escolas públicas estaduais cearenses com oferta de Itinerários Formativos em 2024.

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, 2021

Para tal alcance foi estabelecido um conjunto de macro ações, os principais elementos ligados à construção do DCRC foram as consultas públicas que constam nesta tabela

QUADRO 2– Macroações e atividades das dimensões do Currículo

Macroações	Atividades
(Re)Elaboração curricular.	Foi estabelecido um cronograma de elaboração curricular. O momento inicial consistiu na reunião de alinhamento da Equipe Pró BNCC. Realizou-se uma reunião de alinhamento entre a Coordenação e a equipe de Redatores e por fim, houve a escrita e homologação do DCRC pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).
Elaboração do texto da Formação Geral Básica.	Foram realizadas reuniões de alinhamento entre a Coordenação e a equipe de Redatores. Esta se dedicou ao estudo dos documentos oficiais e norteadores a fim de realizar a escrita do DCRC. O referido documento foi submetido a consulta pública e, após esse processo, foi enviado para o CEE.
1ª Consulta Pública da Formação Geral Básica.	1ª Consulta realizada em Outubro de 2019. 2ª Consulta - Instituto Reúna - Janeiro 2021. 3ª Consulta - Agosto de 2021.
2ª Consulta Pública da Formação Geral Básica.	A consulta foi realizada com sucesso e as informações e as sugestões foram tabuladas, analisadas e inseridas na FGB, de acordo com a BNCC.

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, 2021

O primeiro ponto que toca na elaboração do currículo atesta o dado de uma relação hierárquica que, de alguma maneira, contradiz uma suposta independência na sua construção do documento, que a Equipe Pró-BNCC esteve presente de alguma forma em todo processo de elaboração do DCRC.

Outro elemento de extrema relevância a ser citado e que com certeza teve implicações na elaboração do documento diz respeito à disparidade do tempo entre a primeira (2019) e a segunda consulta pública (2021), com quase dois anos de diferença. Provavelmente, o principal motivo dessa distância temporal tem relação com os impactos da pandemia na educação, mas também com as próprias incertezas que sempre acompanharam o processo de implementação do NEM e da BNCC.

Mediante essa circunstância foi estabelecido como seriam as arquiteturas curriculares do Novo Ensino Médio, dirigindo para os elementos de conservação e mudanças.

No sentido, de padrão e tempo pedagógico, a duração de 50 minutos aula, permaneceu inalterada. No que diz respeito à relação entre Formação Geral Básica (FGB) e a parte diversificada ou Itinerários Formativos, ficou posto que para FGB, cada série terá 600 horas anuais – totalizando 1800 horas ao longo de todo o Ensino Médio, determinando um total de 18 aulas semanais. A FGB, portanto, possui a configuração dos componentes curriculares: Língua Portuguesa; Arte; Educação Física; Língua Inglesa; Matemática; Química; Física; Biologia; Geografia; História; Filosofia; Sociologia.

Ou seja, os componentes curriculares obrigatórios permaneceram inalterados mesmo após a implementação da BNCC, o que corrobora com a discussão que será abordada mais à frente no tocante aos pontos de continuidade e descontinuidade do DCRC com a BNCC, e dos processos de mudanças, desestruturação e reestruturação curricular.

Ficou determinado também, entre outras coisas, que todas as escolas ofertassem as quatro áreas do conhecimento nos Itinerários Formativos, mesmo que fosse de forma integrada, sendo os Itinerários Formativos organizados por “Unidades Curriculares Obrigatórias, Disciplinas Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento (CEARÁ, 2019).

No que tange às unidades curriculares obrigatórias e as disciplinas eletivas temos a seguinte organização

No que se refere às Unidades Curriculares Obrigatórias, a Seduc, ao considerar particularidades encontradas nos estabelecimentos de ensino de sua rede, em diálogo constante com as Crede/Sefor e os estabelecimentos de ensino, decidiu tornar obrigatório nos IF algumas unidades curriculares, por exemplo, Língua Estrangeira,

Redação etc. Alguns estabelecimentos de ensino, por possuírem particularidades, adotaram outras unidades obrigatórias; [...] As eletivas serão de livre escolha da/o estudante, não necessitando estar vinculadas à área em que ela/e escolheu se aprofundar, a qual se define nas Trilhas de Aprofundamento (CEARÁ, p. 43, 2019)

Enquanto isso, no que confere as Trilhas de Aprofundamento, a organização dá-se da seguinte maneira:

As Trilhas de Aprofundamento serão organizadas por área do conhecimento, sendo compostas por um conjunto de unidades curriculares. Elas devem garantir a mobilização das habilidades de cada eixo estruturante. Os eixos seguirão uma sequência, a saber: Investigação Científica; Processos Criativos; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Empreendedorismo. Cada eixo será ofertado em um semestre por meio de uma Trilha de Aprofundamento. [...] As/Os estudantes só escolherão a área em que irão se aprofundar a partir da 2ª série; [...] Após a conclusão da carga horária total do Ensino Médio, as/os estudantes poderão cursar novos Itinerários Formativos, caso haja disponibilidade de vaga na rede. (PLI, p. 44, 2019)

Desses pontos, pode-se destacar dois tópicos: os eixos estruturantes das Trilhas de Aprofundamento e o fato de que a escolha dessas Trilhas somente se dará a partir da 2ª série. Pode-se fazer algumas conjecturas sobre esse dado, tais como fato de que a escolha dessas Trilhas desde a 1ª série trouxesse uma série de implicações e problemas, assim como a ideia de esperar por um amadurecimento maior dos/das estudantes para tal escolha.

Esse ponto em específico tem uma relação muito próxima com a noção de “protagonismo juvenil” e com uma intenção de reorganização da relação educador e educando e do próprio papel da educação escolar. Sobre esse aspecto, Saviani (2016) indica que o papel da escola é de elevar o saber espontâneo ao saber articulado e sistematizado. É um elemento básico do processo de democratização do conhecimento produzido socialmente para garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, sendo este acesso realizado, principalmente, pela relação educador-educando.

Não se trata aqui de hierarquizar ou valorar o conhecimento do educador como superior ou mesmo de defender a educação “bancária”, mas de reconhecer o papel do educador nesse processo, não sendo este apenas um suposto “transmissor” do conhecimento ou da aprendizagem, mas agente central neste processo (SAVIANI, 2016).

Interessante observar que esse transcurso de tentativa de deslocamento do papel do educador é acompanhado pelo processo de esvaziamento curricular, isto é, o espraçamento do conhecimento acompanha e se coaduna com a perda do valor pedagógico (junto também do prestígio e influência) do educador. De alguma forma, pode-se dizer que a crise de legitimidade da escola está intimamente ligada à crise daquela relação que é seu núcleo, a saber “educador-educando” (SAVIANI, 2016).

Claro que em cada modalidade de ensino a organização curricular seguirá um padrão adaptado ao seu contexto, mas a princípio a organização dar-se-á dessa maneira. Nas Escolas de Ensino Médio Regulares, de Ensino Integral e Profissionalizantes, que concentram a grande maioria das matrículas do Ensino Médio, a organização da FGB será da seguinte maneira:

QUADRO 3– Organização da FGB nas EEM

COMPONENTE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
	Mínima	Máxima
Língua Portuguesa	2h/a	3h/a
Arte	1h/a	
Educação Física	1h/a	
Língua Inglesa	1h/a	
Matemática	2h/a	3h/a
Química	1h/a	2h/a
Física	1h/a	2h/a
Biologia	1h/a	2h/a
Geografia	1h/a	2h/a
História	1h/a	2h/a
Filosofia	1h/a	2h/a
Sociologia	1h/a	2h/a

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, 2021

QUADRO 4– Organização da FGB nas EMTI

COMPONENTE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
	Mínima	Máxima
Língua Portuguesa	2h/a	3h/a
Arte	1h/a	
Educação Física	1h/a	
Língua Inglesa	1h/a	
Matemática	2h/a	3h/a
Química	1h/a	2h/a
Física	1h/a	2h/a
Biologia	1h/a	2h/a
Geografia	1h/a	2h/a
História	1h/a	2h/a
Filosofia	1h/a	2h/a
Sociologia	1h/a	2h/a

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, 2021

QUADRO 5– Organização da FGB nas EPPP's

COMPONENTE	CARGA HORÁRIA SEMANAL	
	Mínima	Máxima
Língua Portuguesa	2h/a	3h/a
Arte	1h/a	
Educação Física	1h/a	
Língua Inglesa	1h/a	
Matemática	2h/a	3h/a
Química	1h/a	2h/a
Física	1h/a	2h/a
Biologia	1h/a	2h/a
Geografia	1h/a	2h/a
História	1h/a	2h/a
Filosofia	1h/a	2h/a
Sociologia	1h/a	2h/a

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, 2021

Percebe-se que nas modalidades de ensino Regular (EEM) e de Ensino em Tempo Integral (EMTI) e nas Escolas Profissionalizantes (EEEP's) – que são as modalidades onde concentram-se a grande maioria de matrículas da rede estadual, a carga horária da disciplina de Sociologia permanece inalterada, com carga horária mínima de uma hora por semana e máximo de duas (2) horas, no que cerne a FGB (CEARÁ, 2019).

De modo geral, não houve prejuízo ao componente de Sociologia em nenhuma das modalidades de ensino, pelo menos naquilo que se refere a carga horária da disciplina.

Relativamente à construção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) no PLI, depreende-se uma reprodução, evidentemente, dos aspectos normativos da BNCC, tais como a divisão entre FGB e Itinerários Formativos (ou parte diversificada) e uma determinada tentativa de conservação de elementos do currículo presentes na forma como apresentava-se na organização curricular anterior. Esse assunto será abordado de forma mais detalhada no tocante às questões pedagógicas do DCRC.

No que concerne ao processo de implementação, em suas bases regimentais, teremos o estabelecimento de cinco metas

QUADRO 6– Metas e indicadores/marcos da dimensão do Currículo

Metas	Indicadores/Marcos
1. Elaborar e homologar o Documento Curricular Referencial do Ceará até dezembro de 2021.	1. Documento Curricular Referencial do Ceará homologado.
2. Criar Portfólio de Unidades Curriculares Eletivas até dezembro de 2021.	2. Portfólios de Unidades Curriculares Eletivas criados.
3. Criar Portfólio dos itinerários formativos de área do conhecimento e EPT, alinhados ao DCRC até dezembro de 2021.	3. Portfólios dos itinerários formativos de área do conhecimento e EPT, alinhados ao DCRC, criados.
4. Ampliar o Projeto de Vida nas escolas estaduais na 1ª série do Ensino Médio até 2022, na 2ª série até 2023 e na 3ª série até 2024.	4. 100% das escolas estaduais com Projetos de Vida ampliados na 1ª série do Ensino Médio até 2022, na 2ª série até 2023 e na 3ª série até 2024 ampliados.
5. Revisar os Projetos Políticos Pedagógicos de 100% de escolas de Ensino Médio até 2022.	5. 100% de PPPs revisados.

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, 2021

Além dessas metas foram determinadas um conjunto de macro-ações

QUADRO 7 - Macroações e atividades da dimensão de oferta

Macroações	Atividades	Período
Diagnóstico das condições de oferta da rede (relação de escolas com matrículas, turmas, infraestrutura, tipo, etapa, modalidade).	Foi feita a identificação, via sistema, da disponibilidade de vagas nas escolas estaduais. Foi realizado o acompanhamento e o gerenciamento da matrícula/ Censo Escolar, mapeando-se a estrutura das escolas, seguido da quantificação dos tipos, modalidades e categorias de escola da rede estadual. Foi garantido, também, o apoio no planejamento de rede estadual de forma a atender as demandas oriundas das redes municipais.	Nov/2021 a dez/2022.
Elaboração e aprovação da arquitetura curricular das escolas do campo para 4200h.	Foram realizadas reuniões com o coletivo das Escolas do Campo e a Seduc, na perspectiva de assegurar os componentes da Parte Diversificada do currículo na implementação do NEM. Desta forma, os três componentes Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP); Projetos, Estudos e Pesquisas (PEP) e Práticas Sociais Comunitárias (PSC) passaram a compor os Itinerários Formativos como Unidades Curriculares Obrigatórias. A carga horária semanal foi ampliada de 33 horas/aula para 35 horas/aula, totalizando 4200h ao final do Ensino Médio.	Jul set/2021. a

Estudos das perspectivas do mundo do trabalho na região e arranjos produtivos locais.	Foram realizados estudos intersetoriais sobre os indicadores da economia e educação dentro de cada região de planejamento do Estado. Foi feita a consolidação dos dados relativos aos arranjos produtivos e necessidades do Estado.	Ago a nov/2021.
Plano de Parcerias.	Está em andamento o Plano de Parcerias com Sebrae, Instituto Aliança, IFCE e Senai.	Ago/2021 a dez/2022.
Elaboração e aprovação da matriz curricular das escolas de 45h.	Foi alinhada a carga horária das matrizes curriculares dos 52 cursos técnicos integrados ao ensino médio de forma a atender as exigências da lei.	Ago a nov/2021.
Levantamento das disciplinas eletivas/optativas já desenvolvidas pelas/os professoras/es nas escolas da rede.	Está em andamento a categorização da oferta de acordo com o Catálogo de Unidades Curriculares Eletivas (UCE) e o levantamento das eletivas ofertadas, gerando-se os macrodados.	Jun/2021 a dez/2022.
Elaboração e aprovação da matriz curricular das escolas de 35h.	Foi realizado o estudo de interesse das escolas e da integração ao Novo Ensino Médio. A versão final da matriz foi elaborada e encaminhada ao Conselho Estadual de Educação (CEE).	Jan a dez/2021.

Elaboração e aprovação da matriz curricular das escolas de 1000h.	Documento elaborado e submetido à aprovação do CEE, no âmbito do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).	Ago a dez/2021.
Elaboração e aprovação da matriz curricular da EJA EM.	Foi criado um Grupo de Trabalho Interno para coordenação do processo de elaboração do DCR da EJA. Está em andamento a seleção de bolsistas para iniciar a escrita, bem como a elaboração e organização da matriz EJA. A próxima etapa é encaminhar a matriz da EJA às escolas para teste e posterior inserção no DCR da EJA, seguida da submissão ao CEE.	Out/2021 a out/2022.
Identificação dos interesses e necessidades das/os estudantes e/ou comunidade escolar.	Foram formados os Grupos Cooperativos de Apoio à Escola (GCAPE), com o intuito de: apresentar e divulgar o projeto para a rede; realizar circuitos de formações para estudantes coordenadores de célula; promover encontros periódicos de acompanhamento e alinhamento das ações. Foi realizado o Programa Círculos de Leitura, com o intuito de: apresentar e divulgar o projeto para a rede; realizar Chamada Pública para contratação de bolsistas para serem educadores sociais; realizar circuitos de formações para alunas/os multiplicadoras/es e professoras/es parceiras/os; promover encontros periódicos de acompanhamento e alinhamento das ações com os técnicos das regionais, professoras/es e coordenadoras/es escolares; realizar visitas às escolas pelos educadores sociais do IFBE e da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil.	Julho/2021 a dez/2022.

Definição das escolas que irão ofertar o NEM.	Foram definidas as escolas que oferecerão o NEM em 2022, ou seja, escolas que ofertam a 1ª série, do turno diurno.	Jul a set/2021.
Definição dos modelos de oferta e escolha de IF propedêutico.	Foi criado um GT para discutir os modelos de oferta e escolha de itinerários. Também foi realizado um acompanhamento das escolas-piloto para buscar inspiração para esses modelos. Uma proposta foi elaborada e apresentada para a rede e houve momentos de escuta com as escolas, acerca dessa proposta.	Jul a set/2021.
Estudo da viabilidade do modelo de oferta e de escolha de IF propedêutico para 2022.	Foi feito o acompanhamento das escolas que estarão, em 2022, implementando esse modelo de oferta e escolha de IF. Verificou-se a viabilidade desse modelo junto às escolas, para fazer ajustes no modelo de oferta, caso necessário.	Jul/2021 a dez/2022.
(Re)definição dos modelos de oferta e escolha de IF de EPT.	Foram realizadas reuniões de discussão e alinhamento com a COGEM e a COEDP, para orientação e definição do modelo de oferta do NEM a ser adotado na Escola Família Agrícola (EFA). Foram realizadas reuniões com os gestores das escolas de Educação Profissional, EJA com +Qualificação e EFA.	Jul a set/2021.

Fonte: Plano de Implementação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Ceará, 2021

O texto do PLI aponta que foi esse conjunto de ações que determinou a arquitetura curricular e os elementos constantes no DCRC nas diversas modalidades

do Novo Ensino Médio, assim como foi base para a modulação da FGB e dos Itinerários Formativos.

Analisando o PLI, constatamos que esses processos se deram em um cenário de incertezas pela própria natureza destas políticas educacionais, assim como por serem realizadas no contexto pandêmico. Dessa forma, percebe-se algumas lacunas, inclusive no próprio acesso a determinadas informações, mas principalmente no processo de implementação e elaboração dessas políticas.

6.1 O DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi aprovado a partir da Resolução Nº 497/2021, aprovada no Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE) com principal intuito de adequar as diretrizes curriculares e pedagógicas das instituições públicas da rede básica de ensino do estado, em cumprimento as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio (NEM). Importante ressaltar a resolução não obriga as escolas da rede privada a adotarem o DCRC, desde que cumpridas as normas da BNCC e das DCN's.

O DCRC é construído a partir da implementação da Lei 13.415/2017, que altera a estrutura do Ensino Médio assim como a Base Nacional Comum Curricular. É um documento que se define como norteador da política curricular do estado do Ceará, porém, segundo suas próprias orientações, sem determinar o currículo das unidades de ensino.

Foi um material produzido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Ceará ao longo de mais ou menos três anos a partir do Programa de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Ceará (PLI), efetivado pela SEDUC-CE.

Segundo o PLI, o DCRC constitui-se a partir dos seguintes princípios

Nesse sentido, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) é constituído por diretrizes e orientações que, atendendo às particularidades de cada instituição de ensino, norteiam a construção do currículo escolar na rede de educação básica, com o fito de fomentar o protagonismo das/os educadoras/es cearenses, de modo a promover uma escola democrática, participativa e com qualidade

social aos adolescentes, jovens, adultos e idosos do Ceará. (CEARÁ, p.93, 2020).

Do ponto de vista da sua estrutura, o DCRC segue as direções propostas e estruturadas pela BNCC no sentido de resguardar a estrutura de matriz curricular organizada por Áreas do Conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e também por partir do modelo pedagógico amparado em Competências e Habilidades, e componentes curriculares.

a. os autores/autoras

O DCRC é um documento de Estado que teve sua elaboração realizada a partir de uma série de encontros, estabelecimento de metas e macroações que traçaram a construção do documento. Do ponto de vista da escrita e da construção do texto, a partir do que foi determinado no Programa de Implementação da BNCC (ProBNCC), foi escrito por 4 redatores-bolsistas que produziram o documento a partir da seguinte divisão por área do conhecimento. Em linhas gerais, esses redatores tinham a função de elaborar o currículo de sua área do conhecimento.

A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas teve um coordenador de Área, tendo este, entre outras funções, a de indicar quatro redatores-bolsistas, um para cada componente curricular da área. No que se refere às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o critério fundamental para escolha desses redatores era que estes pertencessem ao “chão da escola”, ou seja, professores e professoras que vivenciam a dinâmica escolar no dia-a-dia.

No decorrer deste processo, foi aberta a possibilidade para inserção de colaboradores que tinham a função de contribuir no processo de construção do documento a partir de uma revisão crítica. O componente curricular de Sociologia, por exemplo, chegou a ter dezoito colaboradores, que advinham dos mais diversos setores da educação: professores da Educação Básica; professores do Ensino Superior das universidades estaduais e federais do estado, dentre outros.

Então, pode-se dizer que a autoria do documento é de responsabilidade da Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Nesse sentido, faz importante pensar que, apesar de ser um documento que representa uma instância do arcabouço institucional, existem elementos que estão intrinsecamente ligados também ao

processo em que estes sujeitos que elaboraram o documento estão inseridos, seja no que se às suas formações políticas, ideológicas e, claro, pedagógicas.

b. confiabilidade do texto

Por ser um documento de Estado, a confiabilidade e autenticidade do DCRC de alguma forma é referendada pela sua própria natureza, o da fé pública. O documento, inclusive, foi instituído pela Resolução 497/2021 do Conselho Estadual de Educação do Ceará:

Art. 1º Instituir o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) do Ensino Médio (DCRC) para a adequação dos currículos e propostas pedagógicas – e normas complementares no âmbito do estado do Ceará, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio (NEM) e suas modalidades de ensino (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO/CE, p. 2, 2021).

c. natureza do texto

O documento é de natureza institucional de caráter normativo, norteador da estruturação e organização curricular do Ceará, tendo a função de orientar a construção curricular nas unidades de ensino do estado. É um documento que tem características peculiares e está inter-relacionado a outra série de documentos como a BNCC, o PLI e aportes legislativos como é o caso do Novo Ensino Médio.

d. palavras-chaves e lógica interna do texto

As palavras-chaves do documento são: BNCC; Flexibilidade; Competências e Habilidades; Objetos de aprendizagem; Objetivos Específicos.

De modo geral, essas informações preliminares nos dão elementos relevantes para análise mais aguçada do DCRC. É fato que os/as autores/as, no caso dos redatores, são sujeitos dotados de subjetividade, intenções políticas próprias, dentre outros elementos que fundamentam suas identidades e isto tem uma clara influência no processo de confecção do documento, entretanto, é necessário considerar também que o DCRC é um documento que segue um padrão normativo e que está associado a determinados aspectos que condicionam sua elaboração.

Acreditamos que um dos pontos centrais para reflexão e análise da sua produção, está em tentar apreender essa relação, no intuito de saber se existe uma

contradição naquilo que foi produzido pelos agentes e pelos critérios normativos que fundamentam a razão de ser do documento, até porque, como exposto, o DCRC tem sua legitimidade em ser um documento de Estado e sua natureza é, em primeira instância, institucional.

6.2 RELAÇÃO ENTRE BNCC E DCRC

O Documento Curricular Referencial do Ceará é dividido em três partes. A primeira parte denominada “O Ensino Médio no Brasil: sujeitos, modalidades e princípios. A segunda parte é direcionada à “Formação Geral Básica” que leva seu nome. E a terceira parte que trata dos “Itinerários Formativos”. Importante salientar que grande parte dos elementos presentes no DCRC já estão manifestos na BNCC e também no PLI, então, dessa maneira a discussão dessa fração do trabalho dará conta de uma análise mais geral do documento, com enfoque para o componente curricular de Sociologia.

De forma sucinta a primeira parte do DCRC trata sobre o Ensino Médio no Brasil, fazendo em sua primeira metade uma abordagem da legislação educacional brasileira e dos marcos legais que embasam o DCRC, perpassando desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE) e, claro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa fração do texto é basicamente para apontar os referenciais legais, assim como os teóricos e pedagógicos do documento (CEARÁ, 2021).

Em relação ao objetivo da pesquisa, o primeiro capítulo tratou justamente da relação entre a BNCC e o DCRC, como o segundo é referendado pelo primeiro.

Do ponto de vista do seu conteúdo, percebe-se uma reprodução quase completa dos fundamentos e princípios da BNCC, inclusive no que diz respeito à composição. O texto é estruturado a partir de uma série de citações literais e em sequência explicações do “porquê” o fundamento está presente no DCRC.

Dito de outra forma e a grosso modo, o que está presente nesta fração do DCRC é, basicamente, o que já está contido na BNCC. Então, o documento referenda – até por uma questão legal e normativa – a noção de *competências e habilidades*; a matriz curricular estruturada a partir de Áreas do Conhecimento (CEARÁ, 2021).

Partindo dessas referências históricas e legais, o DCRC, no que se refere à cultura organizacional escolar, propõe novas formas de

pensar e realizar a organização curricular e de organizar o trabalho pedagógico, buscando não padronizar alunas/os, a fim de que tais projetos tenham espaço para as necessidades de suas comunidades escolares. Além disso, objetiva melhorar os níveis de aprendizagem e reduzir as desigualdades sociais, o que, segundo pesquisas mais recentes de várias entidades nacionais e internacionais, devem se dar através do acesso a uma educação integral e a uma aprendizagem significativa, além da promoção da equidade e do desenvolvimento das capacidades socioemocionais (CEARÁ, p. 50, 2021)

Importante perceber como está presente de forma intensa a noção de contextualização, valorização dos saberes e da cultura local, fazendo referência a esses elementos com contexto do estado do Ceará.

Diante disso, o DCRC norteia as diretrizes e também oferece às escolas a necessária autonomia para construir as mudanças essenciais à organização curricular do Ensino Médio. Nesse sentido, tais diálogos e reflexões buscam reconhecer a produção de outros conhecimentos fora de um padrão monocultural e etnocêntrico, valorizar outras identidades e vislumbrar o mundo como um complexo multicultural, tal qual ele se apresenta (CEARÁ, p. 52, 2021).

Sobre a **Formação Geral Básica**, a DCRC referenda os documentos anteriores, adotando em seu texto a ideia de que se trata do conjunto de competências e habilidades que todos os estudantes do Ensino Médio devem desenvolver durante o percurso de escolarização, delimitando a carga-horária e os objetos gerais e específicos de cada componente curricular, conforme a citação:

A Formação Geral Básica (FGB), de acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), compõe o núcleo das competências e das habilidades comuns a todos os estudantes, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando uma carga horária máxima de 1800 horas. Dessa maneira, as matrizes elaboradas para a FGB foram organizadas por Área do Conhecimento, mas com a identificação dos objetos de conhecimentos gerais e específicos de cada componente curricular que integra a área (CEARÁ, p. 95, 2021).

Temos nesse fragmento um ponto importante que já demarca um complemento em relação à BNCC, que é a introdução dos objetos específicos no DCRC, elemento que não é definido pela BNCC.

De modo geral, podemos dizer que o DCRC reproduz a grande maioria dos pressupostos estabelecidos pela BNCC, seja no sentido estrito da reprodução textual, dos marcos legais e, claro, dos princípios didático-pedagógicos.

A BNCC apresenta uma suposta defesa de princípios descentralizadores, autonomia curricular e protagonismo dos estudantes e das unidades de ensino, mas na verdade, tenta através desses pressupostos esconder suas reais intenções. Sua própria natureza é baseada numa lógica despótica de submissão dos valores de uma educação emancipadora pela dominação do capital. Dessa maneira, é bastante complexo identificar aspectos que se mostrem de forma expressa como contrapontos à BNCC.

Evidente que existem elementos de resistência importantes, como é o caso de uma tentativa de resguardar ao máximo o modelo curricular anterior e a conservação de grande parte das disciplinas na grade curricular obrigatória, mas, ainda assim, esses aspectos representam, como já dito, a “resistência”, e não o “avanço”. Dito isso, existe uma relação de continuidade e interdependente entre os dois documentos.

Consideramos que mais importante e possível de apreender esses elementos de antagonismos, entre BNCC/DCRC e chão da escola, ou seja, na relação ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir da ação de professores e estudantes, isto, naquilo que Apple chama de “currículo oculto” ou que Goodson denominou de “currículo ativo”.

Destarte, é importante ressaltar que o principal material utilizado em sala de aula pelos professores é o livro didático e este não é produzido a partir da matriz curricular definida pela FGB de cada estado, menos ainda pelos itinerários formativos, ao contrário, é produto de uma política nacional. Podemos inferir que, o que está presente nesses materiais têm mais incidência sobre a relação de ensino e aprendizagem que as orientações do próprio DCRC.

6.3 O DCRC, AS CIÊNCIAS HUMANAS E A SOCIOLOGIA

Do ponto de vista analítico e metodológico, Lopes e Silva (2021) apontam que para entender o posicionamento da Sociologia nas Diretrizes Curriculares, deve-se examinar as “fronteiras” da disciplina em relação às outras e “o modo como são apresentados seus conteúdos curriculares”.

Ancoradas na noção de *classificação* de Bernstein, as autoras apontam para a ideia de categorizar os conteúdos da disciplina como “fraco” ou “forte”, sendo a primeira categoria como representação de noções mais genéricas ou ligadas à

outras áreas e a segunda como ilustração de conceitos que tenham uma relação mais expressa com a Sociologia (LOPES e LIMA, 2021).

A formatação da matriz-curricular por meio de Áreas do Conhecimentos representa o processo de enfraquecimento dos conteúdos integrantes dos componentes curriculares, a partir de um processo de pulverização dos conhecimentos produzidos historicamente por essas disciplinas. O princípio de abordagem a partir de “unidades temáticas” e “eixos-estruturantes” e a noção de “transversalidade” amplamente difundida no texto são provavelmente os exemplos mais categóricos desse processo.

Embora exista o esforço no corpo do texto de apontar uma suposta articulação entre os objetos e objetivos de aprendizagem da área do conhecimento de modo mais geral e dos conhecimentos específicos de cada disciplina, ainda há incertezas e lacunas no próprio corpo textual do documento e mais ainda quando se pensa no processo de recontextualização desses elementos.

Sobre isso, o documento expõe

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 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, p. 218, 2020).

As Ciências Humanas, segundo o texto, passam a ser entendidas, considerando o princípio pedagógico das competências e habilidades como forma de instrumentalizar o estudante para “lidar com situações do cotidiano”.

De fato, entre os fazeres do aluno e o sentido da aprendizagem que lhe é proporcionado na construção do conhecimento significativo, há um percurso no qual as competências e habilidades próprias da área lhe permitem intervir de modo consciente no mundo que o cerca. Esse é o caminho que o leva a desenvolver o raciocínio histórico, geográfico, sociológico, no ser filósofo, reflexivo e crítico, existente em cada indivíduo. Eis aí o sentido maior das Ciências Humanas. Assim, os estudos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deverão subsidiar o aluno do ensino médio com categorias de análise que servem como instrumentos para leitura, compreensão e resolução das diversas situações por ele vivenciadas em seu cotidiano (CEARÁ, p.220, 2021)

Com a proposta de modelo curricular flexível, não existe também, assim como na BNCC, a divisão de conteúdos, objetos de aprendizagem ou mesmo de conhecimentos específicos a serem estudados por cada série do Ensino Médio, ficando a cargo das escolas (coordenação, professores e alunos) a organização e disposição dos conteúdos.

Então, alegando um referenciamento de aprendizagens de modo “processual e integrador”, a abordagem se dá a partir de categorias que são transversais às quatro disciplinas da área, são elas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (DCRC, 2021)

Dessas categorias deve-se, segundo o texto, estabelecer aquilo que é essencial para o estudo e para contemplação das competências e habilidades estabelecidas. Contudo, deve-se problematizar essa questão. O que é essencial? Ou melhor, essencial para quê/quem? Quais os conceitos pertinentes a cada área de conhecimento?

Segundo Goodson (1995), é uma necessidade a “historicização do currículo”, como forma de demonstrar o caráter arbitrário dos processos de seleção e organização do conhecimento educacional. Afinal, o currículo não é um dado natural, tão pouco faz parte de um processo evolutivo designado em algum lugar do desenvolvimento humano, mas produto dos conflitos sociais em disputa em determinados momentos históricos da sociedade.

Outro aspecto levantado pelo mesmo autor, diz respeito a como palavras/conceitos/termos têm significados distintos em determinados contextos históricos. Portanto, ao utilizar termos iguais, pode-se estar falando sobre coisas diferentes. Isso gera também a necessidade de haver o esforço de entender o significado de determinadas terminologias, que às vezes podem indicar objetivos distintos para os projetos de educação (GOODSON, 1995).

De alguma forma, o texto contido na DCRC deixa dúvida essa relação tanto no que se refere ao que se estabelece como essencial, mas também por apresentar uma concepção a-histórica e apolítica sobre o currículo. Se, claro, é importante problematizar os elementos constantes no corpo do DCRC, mais relevante ainda é indagar dos “porquês” de alguns componentes estarem presentes e outros, não.

Partindo desse pressuposto, é importante pensar as disputas históricas em torno na construção curricular, não só no que foi escrito, mas também naquilo que não foi. O currículo em linhas gerais é a chave mestra dos objetivos educacionais e da forma de ensinar socialmente válida, portanto, é necessário considerar aquilo que foi considerado “inválido” ou secundário (GOODSON, 1995).

Podemos inferir a aspiração de tentar designar um caráter histórico na construção dos currículos

As experiências curriculares no Estado do Ceará possuem uma história, assim como as ideias de competências e habilidades tem uma história (CEARÁ, p. 224, 2021)

E esta outra

Ora, ao mesmo tempo que consideramos a importância do termo para a construção de uma proposta de educação, o foco nas competências e habilidades, como traz a última versão da BNCC, abre espaço para que um viés utilitarista dos conhecimentos que, em tese, abre espaço para uma tentativa de minimização da importância das ciências humanas, com o argumento de que o mais útil seriam os saberes úteis para a formação de um trabalhador eficiente, criativo e empreendedor (CEARÁ, p.225, 2021)

Entretanto, não há o esforço na quase totalidade do documento de problematizar seu próprio caráter histórico, político e social. Sendo, inclusive, esta passagem uma forma de demonstrar o processo de formação curricular ao longo da história, mais como uma narrativa descritiva do que crítica.

Em um sentido mais amplo, o DCRC reafirma sua relação com o princípio das competências e habilidades justificando que grande parte de suas premissas já estava presentes em outros currículos produzidos pela rede estadual, tais como o Escola Viva e o Escola Aprendiz

Na história da educação cearense a produção do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), no contexto do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), não deve ser entendida, mesmo que esteja relacionada a documentos nacionais, como algo totalmente novo, no que se refere a proposta curricular, mas como um contínuo documental para elaboração do currículo escolar (CEARÁ, p.225, 2021).

O texto retoma a ideia de que existem contradições e lacunas na BNCC, principalmente no que confere à substituição da noção de objetivos de aprendizagem por competências e habilidades e que o DCRC, ou a versão cearense da BNCC, tenta corrigir essas imprecisões.

Dessa maneira, a principal mudança, mesmo que de forma sutil, com relação à BNCC, foi a introdução de *objetos de conhecimentos e habilidades específicas*.

O conceito de *objetos de conhecimento* se refere aos temas, problemas, conceitos, narrativas, fontes etc. que, de modo geral, devem ser trabalhados nas aulas de cada componente. Os objetos específicos tratam-se do detalhamento dos objetos de conhecimento, entendidos como direitos de aprendizagem das alunas/os cearenses à luz da BNCC, devendo ser trabalhados com os discentes do Ensino Médio (CEARÁ, p.226, 2021).

O componente curricular de Sociologia é o último dos componentes a ser apresentado na DCRC, num total de oito páginas, com o título de “A diversidade e a multiplicidade no ensino de Sociologia: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento”.

O primeiro dado que chama atenção sobre o que DCRC orienta em relação a Sociologia diz respeito ao fato de que dessas oito páginas, quatro delas têm o conteúdo literalmente igual àquele constituído no referencial curricular anterior, o Escola Aprendiz (CEARÁ, 2004; CEARÁ, 2021).

Evidente que esse dado tem amparo na premissa do próprio DCRC de aproveitamento e continuidade de referenciais curriculares anteriores, mas ainda chama atenção que uma proposta pedagógica de quase duas décadas se replique quase que integralmente numa proposta de orientação curricular que se propõe inovadora. Tanto é que em um dos fragmentos, o texto faz referência ao veto presidencial do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, como se fosse algo ajustado do ponto de vista temporal com o presente.

Enfim, de todo modo, considerando o conteúdo, essa parte do documento, a abordagem centra-se nos desafios do ensino de Sociologia na contemporaneidade – mesmo que essa se refira aos anos 2005 e 2021 – como se fosse o mesmo tempo e os mesmos dilemas (CEARÁ, 2004; CEARÁ, 2021).

Somado a isso, esta parcela do texto faz referência ao histórico de intermitências de Sociologia na Educação Básica e uma breve passagem histórica do componente no currículo, além de uma sintética descrição de possibilidades metodológicas para os docentes de Sociologia (CEARÁ, 2021)

O cerne do debate sobre a ligação entre Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) está, claro, em primeiro lugar na própria condição relacional dos documentos, sendo o segundo uma continuidade do primeiro.

Dessa maneira, não há como tratar dessa problemática a partir de falsos dilemas, como é o de tentar encontrar incongruências e/ou discontinuidades entre os documentos.

O DCRC existe por conta da BNCC, segue fielmente seus parâmetros e princípios e ao longo das discussões engendradas pelas análises dos documentos isso já foi caracterizado, inclusive pelo próprio texto do DCRC fazer referência afirmando que se trata da “versão cearense” da BNCC.

Outra questão para a discussão desse tema refere-se a um dos princípios postos pelo texto da BNCC e DCRC de não serem exatamente o currículo, mas documentos norteadores ou referenciais curriculares, tendo as escolas a autonomia, diga-se, responsabilidade de construção dos seus currículos a partir das premissas de protagonismo, flexibilidade e autonomia curricular.

Para analisar tais assuntos, recorro a Goodson (1993) que diz que existe uma diferenciação entre “currículo pré-ativo” e “currículo prático”, sendo o primeiro relacionado à forma pré-existente do currículo (escrito) e o segundo à ação em sala de aula. É fato que a efetivação, ou realização do currículo se dá somente nos seus contextos de recontextualização, isto é, na condição prática da relação ensino e aprendizagem. Entretanto, existe aí um paradoxo, já que também não existe “currículo prático” sem “currículo pré-ativo”. Dito de outra maneira, não existe a prática curricular, a ação docente e discente em sala de aula sem estruturas curriculares antecedentes (GOODSON, 1993).

Portanto, é antinômica a negação da existência de um currículo “pré-ativo na BNCC e DCRC” com a função exercida por esses documentos na educação, até porque partindo desse princípio, à luz da teoria crítica do currículo pelo menos, a prática escolar sempre partiria de um “não-currículo” ou da inexistência de forma e conteúdo pré-estabelecidos, já que a prática por si só guiaria todo o processo educativo.

Dessa maneira, Goodson (1993) argumenta também que as percepções entendem essas dimensões a partir da lógica dicotômica (do currículo somente como teoria ou prática) desconsiderando aspectos fundamentais que permeiam a construção curricular, geralmente produzindo uma polarização entre um suposto tradicionalismo e engessamento a uma falta de rigor e esvaziamento científico (que é uma das críticas endereçadas à BNCC e o modelo de competências e habilidades).

De alguma maneira, podemos dizer que essa é uma “falsa” dicotomia, teoria e prática curricular estão sempre interligados, o próprio entendimento fracionado do currículo pode gerar incompreensões da sua dinâmica.

Na BNCC é nítido o discurso de negação do ensino tradicional, do modelo disciplinar e do que supostamente seria um currículo carregado e inchado. Por isso, as noções de eficiência e eficácia (concepções geralmente ligadas ao ramo empresarial) apresentam-se bastante na defesa por mudanças curriculares.

Dessa forma, acredito que a BNCC reafirma sua condição de currículo ao negá-la. Ao passo, que o DCRC reproduz essa lógica, mas devido a uma série de fatores, ainda que alinhado com a BNCC, incrementa aspectos que retomam, mesmo que minimamente a relevância de um currículo que respeite os conceitos, teorias e temas específicos dos componentes curriculares.

6.3.1 O lugar da Sociologia no DCRC

A implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio no Ceará garantiu, por hora, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia enquanto componente curricular em todas as séries do Ensino Médio, resguardando assim o que foi possível do modelo anterior. Sem dúvidas, foi algo importante, considerando o contexto de flexibilização curricular que “enxugou” a carga horária de disciplinas antes obrigatórias, como forma de garantir a carga horária da parte diversificada da BNCC.

Como já foi aludido no trabalho, a condição e princípios postos na BNCC remetem à Pedagogia das Competências e Habilidades e parte da premissa de flexibilização curricular. Dito isso, não existe uma organização curricular por disciplina/componente curricular ou uma divisão de conteúdos por séries, mas um arranjo feito a partir de “áreas do conhecimento” dispostas a partir de unidades temáticas, sendo as unidades temáticas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (BRASIL, 2017).

Diante disto, a BNCC determina as competências e habilidades e entrega a responsabilidade da construção dos demais elementos presentes no currículo para os estados e municípios. No caso das Ciências Humanas são determinadas seguintes competências:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e

culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, p. 558, 2018)

O DCRC mantém as mesmas competências e habilidades e adiciona os “objetos de conhecimento” e “objetos específicos”, sendo os primeiros, temas transversais atrelados à quatro componentes que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os segundos, associados aos conteúdos típicos de cada componente curricular (CEARÁ, 2021).

É notável que a introdução desses dois elementos (objetos de conhecimento e específicos) é uma forma de subsidiar e a formação de um currículo mais direcionado, que dirima lacunas, que “proteja” os conteúdos disciplinares e oriente de forma mais clara a ação docente em sala de aula. Ainda assim, é notória a perda do ponto de vista conceitual e teórico.

É fato que existe um processo de “desqualificação do formato disciplinar” a partir da base comum, mas é perceptível o movimento, pelo menos no Ceará, no sentido de resguardar o quanto possível um modelo que valorize mais os conteúdos disciplinares.

Segundo Lopes e Lima (2021), os motivos dessa direção são uma certa resistência ao conhecimento em competências e à divisão em temas deve ser estudada de forma aguçada e pode revelar diversos fatores (LOPES e LIMA, 2021)

É difícil mensurar o quanto esse movimento está mesmo associado a uma suposta resistência ou se é uma mera continuidade, sendo a própria dinâmica da BNCC permissiva a essa possibilidade, já que ainda há em essência e de forma intacta as bases do modelo de conhecimento por competências e habilidades, a lógica de flexibilidade do currículo, entre outras coisas.

Acredito que parte dos questionamentos que são gerados a partir desses dados só terão explicações a partir de pesquisas que sejam mais centradas na “ação docente” ou na percepção que estes têm da relação entre DCRC e “chão da escola”. A proposta não é esconder ou se esquivar da problemática, mas entender que esse processo de implementação da BNCC/DCRC ainda está inacabado, que as incertezas não findam, que ainda existem conflitos e disputas.

Além do mais, vale ressaltar que um dos elementos mais elementares para essa compreensão está também nos materiais didáticos – que são os instrumentos mais utilizados na relação ensino e aprendizagem na Educação Básica que estão sendo disponibilizados para as unidades de ensino, considerando que os mesmos são produzidos a nível nacional e que, portanto, não consideram o Documentos Curriculares Referências de cada estado (e nem haveria como).

Isto é, a introdução dos “objetos de conhecimento” e “objetos específicos” no DCRC têm sua função esterilizada de alguma maneira. Sem dúvida, pesquisas e trabalhos que objetivem uma análise comparativa entre os “objetos específicos” com o conteúdo dos livros didáticos contribuíram bastante para elucidar melhor a questão.

Silva (2007) diz que esse histórico de intermitências da Sociologia tem como parte substancial no currículo escolar o descompasso entre a “ciência de referência”, ou seja, as Ciências Sociais/Sociologia e o discurso pedagógico/divulgação do saber na escola.

Dessa maneira, no caso brasileiro a institucionalização do ensino da disciplina sempre esbarrou em dois aspectos: nessa falta de legitimidade pedagógica e incorporação do que era produzido nos cursos de Ciências Sociais com os conteúdos que seriam abordados no Ensino Médio.

Por outro lado, os entraves burocráticos legais, especialmente em momentos de escalada do autoritarismo que tirariam a razão de ser da disciplina na educação básica, justamente pelo seu caráter de reflexão e de uma “identidade pedagógica” que não era compatível com preceitos das referidas épocas (SILVA, 2007).

Sobre o primeiro aspecto vale uma reflexão aprofundada acerca dessa condição de contextualização e recontextualização daquilo que é produzido na academia e nas diretrizes oficiais com o que é realizado em sala de aula. Até porque não se sabe os efeitos dessas mudanças a partir dos documentos normativos como BNCC e dos documentos referenciais estaduais nos cursos superiores. Por essa razão foi criado o Programa Residência Pedagógica⁹ e a BNCC-Formação para que as licenciaturas também se coadunem com os princípios da BNCC

Em relação ao segundo ponto, segundo Bodart (2019), é precisamente no contexto de redemocratização do país que a Sociologia passa a ter cada vez mais espaço na Educação Básica, especificamente, devido a rupturas em relação ao modelo educacional dos governos militares e a criação de uma identidade pedagógica voltada para valorização dos preceitos democráticos e da cidadania, em consonância com a valorização dos currículos científicos em vez dos currículos tecnicistas da Ditadura Militar.

Normalmente, a literatura que aborda o ensino de Sociologia na Educação Básica aponta para seu histórico de “intermitências” no currículo, porém, não é muito abordado o fato de que, de uma maneira ou de outra, primeiro porque a Sociologia nunca deixou de fazer parte efetivamente do currículo, a disciplina estava presente de alguma forma (BODART, 2019) e, segundo a literatura aponta para ideia de que esse histórico de intermitências ocorre de maneira abrupta, ou seja, sempre como uma ruptura: está ou não está no currículo, quando na verdade, existe um amplo processo de inserção, retirada e reinserção da disciplina.

Nesse histórico da disciplina no currículo escolar devemos considerar os contextos políticos, sociais e econômicos em que a sociedade brasileira está

⁹ A criação do Programa Residência Pedagógica deu-se em meio um cenário de incertezas em relação às políticas de formação inicial de docentes da educação básica. Antes da sua implementação, à nível nacional, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) era o principal programa na formação inicial de professores. Antes da implementação da Residência Pedagógica, o PIBID e Estágio Supervisionado eram as únicas políticas de formação inicial de professores que compunham o currículo prático. O Residência Pedagógica é o “braço” da BNCC e do NEM na Formação Inicial de Professores.

inserida, assim como a disciplina aparece em cada estado da federação (BORDART, 2019).

Dessa maneira, além da importância da manutenção da carga-horária da disciplina, deve-se também pensar e analisar a disposição pedagógica da disciplina, verificando a organização do componente no que confere aos seus conteúdos mais elementares.

No que confere aos conteúdos (agora chamados de objetos), existe uma tendência em algumas correntes pedagógicas de um discurso, que é inclusive um dos elementos que justificam a elaboração da BNCC/DCRC e o NEM, um suposto cenário de desconexão dos conteúdos estudados no Ensino Médio com a vida “prática” dos estudantes. Reforçando a ideia de que num contexto de mudanças nas relações sociais de trabalho com a acentuada utilização das novas tecnologias de informação (TIC's), novas formas de relação de trabalho, entre outras coisas, seria necessária uma transmutação para um modelo educacional mais “atenado” com essas mudanças. O que se percebe, na verdade, é que esses argumentos são subterfúgios para negação dos seus reais objetivos, entre eles o enxugamento e esvaziamento curricular (BRASIL, 2017).

Nos *objetos de conhecimento* presentes no DCRC esse dado fica bastante evidente, com a tendência de espraiamento do conhecimento por áreas, a Sociologia pode estar em todos os temas e ao mesmo tempo em “nenhum”. Como mostra o quadro, são poucas as vezes em que o nome Sociologia, ou mesmo conceitos e termos mais próximos da disciplina, aparece nos *objetos de conhecimento*.

Partindo do conceito de “classificação” de Bernstein (1996), concluímos que existe um processo de desfronteirização curricular. Isso é, percebe-se uma diminuta diferenciação entre os conteúdos nos *objetos de conhecimento* e também os *objetos específicos*, portanto, de modo geral, o nível de classificação pode ser entendido como fraco em ambos os âmbitos, mas de forma ainda mais incisiva nos objetos de conhecimento.

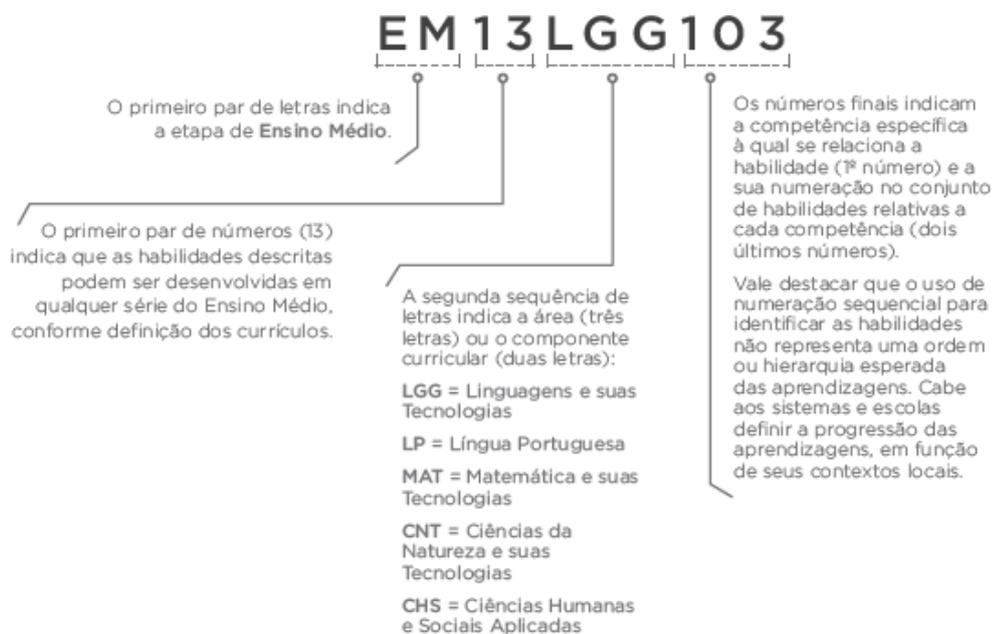
É bastante complexo estabelecer, mesmo que haja uma categorização e classificação bem definidas, o que é ou não um objeto ou tema ligado a um componente curricular (este é, inclusive o objetivo).

Contudo, quando se entende que os *objetos de conhecimento* têm a finalidade de estruturação do conhecimento devem existir para ser aplicados a partir

do conjunto de habilidades estabelecidas, julga-se necessário uma maior clareza nos conteúdos dos componentes curriculares.

As habilidades presentes na BNCC são representadas por códigos alfanuméricos, tendo a seguinte estrutura

QUADRO 8– Estrutura dos Códigos Alfanuméricos da BNCC



Fonte: BNCC, 2018, p.34.

Ou seja, todas as habilidades apresentadas nos quadros a seguir terá seu início com (EM13CHS), a diferença estará nos números finais que correspondem à competência específica e as habilidades correspondentes a cada competência

Nesse sentido, observamos a seguinte configuração no que se refere aos objetos de Sociologia em cada competência:

QUADRO 9- Quantidade de objetos sociológicos na competência 1

		COMPETÊNCIA 1				
HABILIDADE	(EM13CHSA101)	(EM13CHSA102)	(EM13CHSA103)	(EM13CHSA104)	(EM13CHSA105)	(EM13CHSA106)
OBJETOS SOCIOÓGICOS	Narrativas sociológicas e antropológicas, Pensamento clássico e contemporâneo da sociologia,	Etnocentrismo e Eurocentrismo, A construção conceitual do etnicismo, racismo, antirracismo e evolução,	Concepção Científica e Humanística da Sociologia, Perspectivas do Olhar Sociológico, da Investigação Sociológica, da Visão Crítica e do Senso Comum, Elementos de Análise Sociológica,	Culturas, representações simbólicas e multiculturalismo, Etnocentrismo e relativismo cultural; Interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade; Cultura e organização social, suas alterações e mudanças;	Aproximações e distanciamentos entre natureza e cultura, O poder do capital e as mudanças globais	Perspectivas sociológicas sobre os meios de comunicação de massa
QUANT. DE OBJ. SOCIOLOGICOS	2	2	3	4	2	1
TOTAL DE OBJETOS	10	25	16	21	16	11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No que se refere à **competência 1**, identificamos 14 objetos que têm uma ligação mais íntima com a Sociologia, no conjunto de 6 habilidades. Esta competência atesta o que foi dito anteriormente de um certo desarranjo. Prova disso são os objetos que foram designados, que são de ordem conceitual e temática bastante distintas e, como já dito, seguindo uma sequência bem diferente de modelos curriculares anteriores. Dessa maneira, os objetos vão de “narrativas sociológicas” e “pensamento clássico” à “consumo de massa”.

QUADRO 10- Quantidade de objetos sociológicos na competência 2

		COMPETÊNCIA 2				
HABILIDADE	(EM13CHSA201)	(EM13CHSA202)	(EM13CHSA203)	(EM13CHSA204)	(EM13CHSA205)	(EM13CHSA206)
OBJETOS SOCIOÓGICOS	Políticas de Ação Afirmativa	As novas tecnologias de informação, automatização e robótica com o fatores de transformação na economia e nas relações de trabalho; As TIC's e a questão da privacidade, liberdade de expressão, censura, fake news, inteligência artificial e iniciativas políticas e legais;				Sociedades sem Estado: o modo de produção primitivo;
QUANT. DE OBJ. SOCIOLOGICOS	21	11	6	13	8	17
TOTAL DE OBJETOS	10	25	16	21	16	11

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Em relação à **competência 2** temos o menor número de objetos com ligação mais direta com a Sociologia, somente quatro em seis habilidades, sendo que em três destas, sequer aparecem objetos sociológicos.

QUADRO 11– Quantidade de objetos sociológicos na competência 3

COMPETÊNCIA 3						
HABILIDADE	(EM13CHSA301)	(EM13CHSA202)	(EM13CHS2103)	(EM13CHSA204)	(EM13CHSA205)	(EM13CHSA206)
OBJETOS SOCIOÓLOGICOS			Globalização e o consumismo Ideologia Sociedade de massa.			
QUANT. DE OBJ. SOCIOLOGICOS	0	0	3	0	0	0
TOTAL DE OBJETOS	7	10	9	10	7	9

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Naquilo que cerne à **competência 3** verificamos apenas quatro objetos mais sociológicos, que irão aparecer somente na habilidade 3, mais ligadas ao processo de produção e consumo, e sua relação com a questão socioambiental. No mais, percebe-se uma direção histórica e geográfica bastante explícita

QUADRO 12– Quantidade de objetos sociológicos na competência 4

COMPETÊNCIA 4						
HABILIDADE	EM13CHSA401	EM13CHSA302	EM13CHSA403	EM13CHSA404	EM13CHSA405	EM13CHSA406
OBJETOS SOCIOÓLOGICOS	A revolução tecnológica e da informação e as novas formas de trabalho; Trabalho no mundo contemporâneo: trabalho escravo, infantil, rural, de mulheres; Formas de dominação na precariedade do trabalho; Trabalho, consumo e mercadoria; Luta de classes;	O valor do trabalho nos diversos sistemas produtivos; A informalidade e as novas adequações do trabalho no mundo; Luta de classes; Transformações no mundo do trabalho; Estratificação social.	As novas modalidades de trabalho; O trabalho no meio Técnico Científico informacional; Impactos da tecnologia nas relações sociais e de trabalho.	O trabalho na atualidade.		
TOTAL DE OBJETOS	12	15	7	8		
QUANT. DE OBJ. SOCIOLOGICOS	5	5	3	1		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No que confere à **competência 4**, é possível identificar um número maior de objetos sociológicos, um total de quatorze, num cenário com quatro habilidades, com objetos sociológicos em todas elas. É notável que essa competência é, dentre todas, a mais objetiva e alinhada com os objetivos didáticos e pedagógicos do componente, pois expressa claramente a temática das “relações de produção, capital e trabalho”, que é, de alguma forma, uma temática que tem uma associação maior com a Sociologia do que os outros componentes curriculares, além de, por sua própria natureza, estabelecer um critério classificatório mais exposto.

QUADRO 13– Quantidade de objetos sociológicos na competência 5

		COMPETÊNCIA 5				
HABILIDADE	(EM13CHSA501)	(EM13CHSA502)	(EM13CHSA503)	(EM13CHSA504)	(EM13CHSA505)	(EM13CHSA506)
OBJETOS SOCIOÓGICOS	O Estado democrático: harmonia entre os poderes, cidadania e participação política; A construção dos sujeitos e os processos identitários; Cidadania: direitos e deveres do cidadão					
QUANT. DE OBJ. SOCIOLOGICOS	3	7	0	0		
TOTAL DE OBJETOS	11	19	8	7		

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No tocante à **competência 5**, no contexto de quatro habilidades, observamos dez (10) objetos específicos concentrados nas primeiras duas (2) habilidades. Existe uma proeminência nessa competência de objetos sociológicos mais relacionados à temática do “poder, política e estado”, “regimes de governo” e “gênero e sexualidade”.

QUADRO 14– Quantidade de objetos sociológicos na competência 6

COMPETÊNCIA 6						
HABILIDADE	(EM13CHSA601)	(EM13CHSA602)	(EM13CHSA603)	(EM13CHSA604)	(EM13CHSA605)	(EM13CHSA606)
OBJETOS SOCIOOLÓGICOS	Visibilidade indígena e movimentos sociais dos povos originários; Poder, política e participação dos povos indígenas e populações afrodescendentes; Poder, política institucional e vida cotidiana;	Democracia e o papel do Estado; Regimes de governos nos países da América Latina e noutros continentes	Estado e propriedade privada; Estado, poder e soberania nacional; Conceitos e construção da cidadania; Direitos civis, direitos políticos e direitos sociais; Política; Cidadania			Os desafios impostos à construção de uma sociedade mais plural e igualitária frente ao individualismo e fragmentação social contemporânea; As mídias e os movimentos sociais; Cibercultura e Aldeia global;
QUANT. DE OBJ. SOCIOOLÓGICOS	4	3	6	0	0	3
TOTAL DE OBJETOS	17	18	17	9	7	9

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Na **competência 6**, encontramos um cenário parecido, no sentido de haver uma prevalência de objetos sociológicos mais ligados à Ciência Política, com temáticas como “Poder, Política e Estado”, “Direitos civis, políticos e sociais”, “Cidadania, Democracia e Direitos Humanos” e “Movimentos Sociais”. Foram identificados dezesseis objetos sociológicos nesta competência, divididos em seis habilidades.

Nos *objetos de conhecimento* presentes no DCRC esse dado fica bastante evidente, com a tendência de espraiamento do conhecimento por áreas, a Sociologia pode estar em todos os temas e ao mesmo tempo em “nenhum”.

Como é mostrado no quadro 13, são poucas as vezes em que o nome Sociologia ou termos correlatos como “sociológico/a”, “Ciência Política”, “antropologia”, “antropológico”, ou mesmo conceitos e termos mais próximos da disciplina aparecem nos *objetos de conhecimento*. Além do mais, é perceptível que as próprias competências são muito vagas, de modo que todas elas de alguma forma tratam sobre os mesmos temas e problemas, além de uma confusão entre os próprios elementos de cada componente.

É fato que existe uma prevalência de objetos de História e Geografia, assim como uma inserção relativamente maior de Filosofia (que é entendida como uma disciplina com maior nível de abstração).

Esse quadro vai ter continuidade nos objetos específicos, tanto quando analisamos a relação entre os objetos específicos em um quadro maior, como quando examinamos os elementos presentes nesses objetos. Do ponto de vista dos objetos específicos temos o seguinte quadro.

QUADRO 15- Quantidade de objetos específicos por componente

HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA
127	120	114	78

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Da forma como está disposto a matriz curricular de Ciências Humanas, percebe-se que Sociologia, entre as quatro da área, é o componente que menos tem “objetos específicos”, sendo 78 objetos (18%), seguido por Filosofia com 114 objetos (26%), Geografia com 120 (27%) e História com 127 (29%).

Evidente que a quantidade não deve ser o único parâmetro de análise, mas demonstra bastante a configuração de secundarizar a Sociologia. Há também a necessidade de se considerar outros aspectos, como o já relatado histórico de intermitências no currículo, principalmente, frente a disciplinas mais constantes como Geografia e História e como esse arranjo se dá internamente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ainda assim, é interessante verificar a disparidade existente se comparando a quantidade de objetos específicos de Filosofia, componente que tem um histórico semelhante ao de Sociologia.

No que concerne à Sociologia, verifica-se, por exemplo, a secundarização dos clássicos Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber do componente, isso apresenta-se quando dos 78 objetos específicos, Marx e Weber aparecem somente duas vezes e o Durkheim apenas uma. Ainda nos objetos específicos, conceitos como o de “fato social”, “luta de classes”, “tipo ideal” sequer aparecem.

O que fundamenta a Sociologia como área científica é sua capacidade analítica a partir dos seus clássicos e conceitos próprios, portanto essas mudanças prefiguram uma tentativa de transformação do componente numa disciplina de “atualidades” ou que trate de qualquer tema que esteja em voga.

A reafirmação do papel da Sociologia passa justamente pela reafirmação dos clássicos fundadores das Ciências Sociais e de uma consolidação dos conteúdos que tratem de forma mais robusta de elementos ligados à formação humana.

Saviani e Duarte (2015) apontam que a educação é o processo em que o indivíduo compreende sua condição de universalidade em relação ao gênero humano, tirar essa prerrogativa da Sociologia incide em dois problemas: na frustração dos objetivos didático-pedagógicos do componente, principalmente, na construção do pensamento crítico; e também na falta de legitimidade e possibilidade de criação de justificativas para retirada ou enfraquecimento (ainda maior) da disciplina nos currículos escolares. Dito de outra forma, quando “tudo é Sociologia”, nada é Sociologia, e assim, o componente perde sua capacidade de legitimação.

Retomo aqui o problema da ação do professor em sala de aula, no sentido de refletir sobre os impactos e as possibilidades a partir dos objetos específicos, tendo em vista que ainda que a existência dos mesmos sejam um aspecto importante, os seus efeitos podem ser minimizados, considerando que não existe uma organização desses objetos por série e os livros didáticos, seguindo essa mesma orientação, também não respeitam uma ordem cronológica seriada.

Mais uma vez expressa-se o problema da relação entre esvaziamento e desfronteirização curricular e do papel do educador no processo de ensino e aprendizagem. A suposta fomentação da autonomia curricular e protagonismo do estudante, nesse contexto e nessas condições impulsionam a perda da cientificidade do currículo e, por consequência, descaracterizam o papel do educador e da própria escola (SAVIANI, 2016).

Esse problema toma dimensões ainda maiores se considerarmos que esses efeitos se dão no componente curricular de Sociologia, que pela própria natureza do componente e pelo seu histórico de intermitências no currículo, terá esses problemas potencializados.

O resultado da análise os seguintes aspectos: apesar do ponto de vista da carga horária o componente permanecer com a mesma quantidade de aulas semanais por série – e isso é um ponto importante se considerarmos os documentos referenciais de outros estados – o prisma pedagógico e didático depreende-se prejuízos, principalmente por conta do processo de desfronteirização do currículo, descaracterizando os objetos de estudo da Sociologia.

Isso é atestado por meio da pouca quantidade de *objetos de conhecimento* que podem ser definidos como sociológicos na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, entre os quatro componentes da área, o componente de Sociologia é aquele que tem menos *objetos específicos*.

Entendemos que esses problemas se intensificam quando consideramos o histórico intermitente da Sociologia no currículo e a ausência de professores formados na área atuando nas escolas públicas.

7 CONCLUSÕES

Com base no que foi discutido durante o trabalho, podemos inferir em primeiro lugar que é necessário pensar a educação considerando suas múltiplas determinações e não de maneira isolada, como se houvesse uma dinâmica própria dissociada da totalidade das relações sociais.

Outrossim, é necessário investigar as políticas educacionais tendo em vista esse funcionamento. Como demonstra Goodson (1993), é substancial “historicizar” o currículo, entendê-lo como produto de relações sociais complexas e não como um mero elemento dado de forma apriorística ou de maneira neutra. O currículo sempre é consequência dos conflitos sociais e dos interesses envolvidos nesses embates.

Como demonstra Michael Apple (1995, 2006) é importante entender o currículo como resultado de estruturas sociais mais amplas, como a própria educação, a cultura, a economia e a política. Entretanto, Apple entende que não se deve fazer uma análise “reprodutivistas” ou “funcionalistas” da temática. Em outros termos, existe uma associação, mas não uma correspondência mecânica entre as esferas.

A partir da consideração desses princípios, para analisarmos de forma mais efetiva o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular no Ceará, recorreremos em primeiro âmbito a investigação da forma como se estrutura a sociedade capitalista no tempo presente.

Dessa forma, identifica-se que desde o final do século passado ocorre aquilo que Ricardo Antunes (2006) denomina de crise do capitalismo, que teve como resposta uma reestruturação do seu modo de produção e acumulação, consolidando o neoliberalismo como modo dominante de organização da vida, em suas diversas searas. Por conseguinte, a esfera educacional é tida como um campo estratégico para o alcance dos objetivos do projeto neoliberal.

Nesse sentido, partimos também da forma como Laval (2019) demonstra a íntima relação entre a concepção neoliberal de sociedade e, por conseguinte, de formação humana, portanto de educação. Sendo assim, a educação submetida à lógica gerencial neoliberal e a escola entendida não mais a partir dos pressupostos de democratização do conhecimento e de formação para uma cidadania efetiva, mas subjugada à dinâmica empresarial, ou seja, a escola entendida e atuando como uma empresa.

A educação e a escola são compreendidas a partir dos princípios neoliberais e, conseqüentemente, a própria formação dos estudantes (futuros trabalhadores) corresponderam também a essas premissas. Assim sendo, existe a necessidade de um currículo voltado para formação de um trabalhador de “novo” tipo, alinhado, não só do ponto de vista técnico, mas também naquilo que confere à formação da sua subjetividade, ao modelo neoliberal, que requer um ser humano “polivalente, resiliente e empreendedor”.

O modelo de Competências e Habilidades, que fundamenta do ponto de vista pedagógico a BNCC, é um dos principais mecanismos de efetivação desse processo e de alinhamento ao ideário neoliberal.

Essa concepção pedagógica pretende, supostamente, valorizar mais os “saberes práticos” e voltados para resoluções de questões da “vida cotidiana” em contraposição àquilo que entende o próprio texto da BNCC, como curricular engessado e desalinhado aos dilemas modernos da juventude.

Existe, na verdade, um processo de renovação da teoria do capital humano a partir dos princípios neoliberais. O Novo Ensino Médio e a BNCC surgem a partir dessa atualização, de uma suposta introdução da educação brasileira na dinâmica global e de reestruturação do Estado Brasileiro *pós-impeachment* da ex-presidente da República, Dilma Rousseff (PT).

Este processo teve como linha mestra o projeto “Uma Ponte para o Futuro”, que objetivava um amplo ajuste fiscal que redirecionava para esfera privada, políticas que são responsabilidades do Estado. Nesse bojo, o Novo Ensino Médio a BNCC, são na educação aquilo que a Emenda Constitucional 95 e a Reforma Trabalhista foram para a esfera econômica. Fazem parte do mesmo projeto e estão intimamente relacionados.

Nesse cenário, inferimos que existe um processo de privatização da educação pública “por baixo” e o currículo é um dos setores estratégicos para o êxito desse projeto.

Apreendemos também um simulado discurso de transgressão do ensino tradicional, mas como também constata Apple (2006) é uma estratégia para obscurecer os reais interesses dessas reformas e políticas educacionais, inclusive podemos entendê-las a partir do que o autor chamou de “modernização conservadora”, que é o processo de pactuação de concepções neoliberais e neoconservadoras.

Os termos e os conceitos utilizados para elaboração dos currículos devem ser entendidos a partir do contexto de construção e dos interesses daqueles que os produzem (GOODSON, 1993).

Outro ponto chave a ser considerado diz respeito à relação entre BNCC e os mecanismos de avaliações globais, como o PISA. Segundo Saviani (2016) a razão da existência da criação da BNCC está justamente no encadeamento da associação dos currículos nacionais a esses princípios avaliativos, que privilegiam o letramento e a resolução de problemas matemáticos, secundarizando áreas que têm na análise crítica seus fundamentos mais elementares.

O processo de implementação da BNCC no Ceará harmoniza-se e é firmado com os mesmos elementos supracitados. Dessa maneira, analisamos o PLI, que orientou a implementação do Novo Ensino Médio e a elaboração do DCRC no estado, onde constatamos que esses processos se deram em um cenário de incertezas pela própria natureza destas políticas educacionais, assim como por serem realizadas no contexto pandêmico.

Dessa forma, percebe-se algumas lacunas, inclusive no próprio acesso a determinadas informações, mas principalmente, no processo de implementação e elaboração dessas políticas.

Concluimos, portanto, que existe uma relação contínua em quase sua totalidade entre BNCC e DCRC, principalmente naquilo que cerne ao processo de “desfronteirização” e enxugamento curricular, assim como no sentido da descaracterização do papel do educador e conseqüentemente a um prejuízo na relação ensino e aprendizagem, se considerado a educação como meio de formação humana e de acesso ao patrimônio cultural socialmente produzido.

Portanto, por mais que se encontre no DCRC alguns elementos de resistência ou de descontinuidade de alguns aspectos da BNCC, como é o caso da permanência de boa parte das disciplinas dos modelos curriculares anteriores na atual matriz e a criação de objetos específicos de cada componente, como meio de identificação dos educadores e educandos, como uma forma de dirimir o espraiamento entre os componentes, identifica-se não existem elementos de contraposição ou de avanços, mas, ao contrário, um decurso de continuidade.

No caso particular da Sociologia, há um cenário semelhante, mas que tem contornos específicos devido às peculiaridades do próprio componente. Deste modo, ainda que o cenário do “lugar” da Sociologia no currículo cearense seja o menos

desfavorável, se comparado com os documentos curriculares referenciais de outros estados, ainda assim existe um desabono do componente no DCRC, assim como um prejuízo quando consideramos seus objetivos didáticos e pedagógicos. Demonstramos isso através dos dados que certificam uma menor quantidade de objetos específicos (78) e de conceitos e temas sociológicos nos objetos de aprendizagem.

Por fim, faz-se importante problematizar, levando em consideração aquilo que foi mencionado sobre o caráter histórico e político da formação do currículo, qual projeto de sociedade e de educação estão presentes no DCRC, na BNCC e de modo mais amplo no Novo Ensino Médio. Fala-se em “cidadania”, mas qual tipo de cidadão pretende-se formar? Alude-se uma formação para o trabalho, mas qual tipo de trabalhador objetiva fabricar? Para qual trabalho?

Enfim, a presente dissertação, claro, demonstra alguns aspectos referentes aos paradoxos a partir da implementação da BNCC e da elaboração do DCRC, mas objetiva acima de tudo engendrar outras possibilidades de reflexões e teorizações acerca dessa problemática do currículo escolar.

O processo de implementação da BNCC não se findou, na verdade nem alcançou todas as séries do Ensino Médio, se levarmos em consideração que a terceira série só terá sua implementação em 2024.

É fato que ainda existem muitas incertezas, principalmente por parte de educadores e educandos, e esta dissertação, foi elaborada no intuito de suscitar reflexões sobre a temática, entendendo que o debate não se esgota nos termos teóricos aqui postulados, assim como recomenda mais produções em torno desta problemática, principalmente naquilo que tange a interpretação de educadores e educandos acerca dessas políticas educacionais, a relação da BNCC e DCRC com os livros didáticos, as possibilidades de resistências construídas a partir do “chão da escola” e aos embates mais amplos da sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital. A nova degradação do trabalho na era da globalização**. 2ª Ed. Londrina: Práxis, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a negação e afirmação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2006.
- _____. **Adeus ao Trabalho: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do trabalho**.- 11. Ed.- São Paulo :Cortez: Campinas, SP. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais**. Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 1, Janeiro/Abril 2019
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Educação e Poder**. Porto Editora, Coleção: Currículo, Política e Prática, 1995.
- _____. **“Endireitar” a Educação**: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun,2002.
- APPLE, Michael W. **Reestruturação educativa e curricular e as Agendas Neoliberal e Neoconservadora: Entrevista**. [online]. *Currículo sem fronteiras*. V.1. n.1. janeiro/junho, 2001c. p.5-33. www.curriculosemfronteiras.com Issn1645 1384.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos de Política Social**. Rio de Janeiro: CFESS/ ABEPSS, 2000.
- BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete (Orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 120-147
- BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.
- BODART, Cristiano. **O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DA BNCC: esboço teórico para pensar os objetivos educacionais e as intencionalidades educativas na e para além das competências**. CADERNOS DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS | Vol.4, nº.2 | p. 131-153 | jul./dez. 2020. ISSN: 2594-3707

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar (3ª versão)**. Abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial, Brasília, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base / Ensino Médio**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília: Diretoria de Estudos Educacionais, 2014^a. Disponível em: pne.mec.gov.br. Acesso: 20 fev. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição PEC 241/2016**. Altera o ato das disposições constitucionais transitórias, para instituir o novo regime fiscal. 2016b. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: 20 de dez de 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referência do Ceará (DCRC)**. Fortaleza: SEDUC, 2019 (Documento destinado à Consulta Pública).

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará**. Fortaleza: Secretaria Executiva de Ensino Médio e profissional –SexecEmp.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio** : matrizes curriculares para ensino médio. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendiz Volume 1 e 2)

CAVALCANTI, Bernardo M. et tal. **Uma ponte para o futuro? Reflexões sobre a plataforma política do governo Temer**. Brasília a. 54 n. 215 jul./set. 2017 p. 139-162

CORRÊA, Ana Elisa Cruz et al.. **Ensino médio, bncc e pnld: o ensino de sociologia em tempos de catástrofe**. Anais do ENASEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75694>>. Acesso em: 30/03/2023 16:14

DANTAS, Jéferson Silveira. **O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas**. Ver. Debates, p. 106-115, Jan. 2018.

ENGELS, Friedrich. **Ludwing Feuerbach e o fim da Filosofia Clássica Alemã (Textos da Universidade Aberta n.2)**, Brasília, DF. Centelha Cultural, 2010.

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

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Caminhos da avaliação de sistemas educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação**. In: GOODSON, Ivor F. Currículo, teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLANDA, Helena de Araújo Freres, et al. **A pedagogia das competências e a formação de professores: breve considerações críticas**. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Ano 1, Número 1, p 122-135, jan. 2009

KORYBKO, Andrew. **Guerras Híbridas**: das Revoluções coloridas aos golpes; tradução de Thyago Antunes. – 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2018

LAVAL, Christian. A Escola não é uma empresa. **Coleção: estado de sitio**. Editora Boitempo, 2019.

LIMA, Yara Marques et al. **O 'novo' ensino médio e o ensino de sociologia: reflexões sobre seu percurso histórico e sua continuidade**. Anais do ENASEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75709>>. Acesso em: 30/03/2023 16:28

LOPES, Francisco W. Ribeiro. **(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.

LOPES, Francisco W. Ribeiro; LIMA, Alexandre Jeronimo Correia. **Diretrizes Curriculares Estaduais no cenário pós-Bncc**: O lugar dado aos conteúdos de Sociologia no Ensino Médio. 20º Congresso Brasileiro de Sociologia. ISSN: 2236-6636

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)** / Karl Marx, Friedrich Engels ; supervisão 29 editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. – São Paulo : Boitempo, 2007

MASCARO, Alysso Leandro. 1976-**Estado e forma política** Alysso Leandro Mascaro- São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István, 1930- **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição / István Mészáros ; tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1.ed. revista.** – São Paulo : Boitempo, 2011.

MIQUELI, Michetti. **Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular.** REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS – VOL. 35 N° 102

MORATO, Aline Nomeriano. **O modelo da competência e a educação do trabalhador: uma análise à luz da ontologia marxiana.** 2005. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

MOTTA, V. FRIGOTTO, G. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017).** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017

PERRENOUD, Phillippe. **Fala, Mestre!** Revista Nova Escola, 2002

PIMENTA, Selma. Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática-** 11.ed.-São Paulo: Cortez, 2012.

PMDB. **Uma ponte para o futuro,** 2015. Arquivo online digital: <https://www.fundacaoulisses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf> (Acesso em: 20/12/2022).

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica e Luta de Classes na Educação Escolar.** Autores Associados; 1ª edição – Edição de bolso, 2012.

_____. **EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE:** o problema da Base Nacional Comum Curricular. In: Movimento Revista de Educação, ano 3, número 4, 2016.

SILVA, Katia Augusta; CRUZ, Shirleide Pereira. **Momento: diálogos em educação,** E-ISSN 2316-3100, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

SILVA, Monica R. da. **Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas.** Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

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

SILVA, Fiorelli Lopes; NETO, Henrique F. Alves. **O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018)**. Ver. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/agos. 2020.

SILVA, Vanessa Alves Da et al. **Que sociologia encontramos na base nacional comum curricular?**. Anais do ENASEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75608>>. Acesso em: 30/03/2023 16:33

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. **Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar**. Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SCHEVISBISKI, Renata Schlumberger. **A versões da base nacional comum curricular (bncc) e a sociologia: conteúdos, metodologias e reflexividades políticas**. Anais do ENASEB... Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/75690>>. Acesso em: 30/03/2023 16:57

SOUZA, Caroline R. et al. **A lei 13.415/2017: flexibilização curricular como estratégia de reforço à reprodução das desigualdades educacionais**. Anais do ENASEB. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/756820>>. Acesso em: 29/03/2023 16:57

ANEXOS

1.



COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar 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 disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

2.



5.4.1. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Nesta competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais (modernidade, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, tipologias evolutivas, oposições dicotômicas etc.); e operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo.

A avaliação dos processos de longa e curta duração, das razões que justificam diversas formas de rupturas, dos mecanismos de conservação ou transformação e das mudanças de paradigmas, como as decorrentes dos impactos tecnológicos, oferece material e suporte para uma prática reflexiva e ética.

4.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

Nesta competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço, a delimitação de fronteiras e o papel dos agentes responsáveis pelas transformações. Os atores sociais, na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, no interior de uma cidade, região, Estado ou mesmo entre Estados, produzem diferentes territorialidades que envolvem variados níveis de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada essa complexidade de relações, é prioritário levar em conta o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história e da política na produção do espaço.

Além disso, toda a complexidade dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, especialmente nas sociedades contemporâneas, merece ser identificada e analisada por meio de diversos instrumentos e linguagens, com especial destaque para as novas tecnologias e para o protagonismo juvenil.

HABILIDADES
(EM13CHS201) 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 e culturais.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das 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.
(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (especial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.
(EM13CHS204) 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.
(EM13CHS205) 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.
(EM13CHS206) Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

5.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Nesta competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que conformam o pensamento e os saberes de diferentes sociedades e povos, levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

Considerando a presença, na contemporaneidade, da cultura de massa e das culturas juvenis, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, os papéis das novas tecnologias e os do consumismo.

HABILIDADES

(EM13CH5301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CH5302) Analisar e avaliar 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 e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CH5303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.

(EM13CH5304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CH5305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CH5306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.

6.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Nesta competência específica, o objetivo é compreender o significado de trabalho em diferentes sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social presididos por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política.

Os indicadores de emprego, trabalho e renda devem ser avaliados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais devem ser consideradas com ênfase para as novas formas de trabalho geradas por elas, bem como seus efeitos em relação aos jovens e às futuras gerações.

HABILIDADES

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar processos próprios da contemporaneidade, com ênfase nas transformações tecnológicas e das relações sociais e de trabalho, para propor ações que visem à superação de situações de opressão e violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) 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 e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

7.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Para a realização desse exercício, é fundamental abordar circunstâncias da vida cotidiana que permitam desnaturalizar condutas, relativizar costumes, perceber a desigualdade e o preconceito presente em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.

HABILIDADES

(EM13CHS501) Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

8.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Nesta competência específica, pretende-se tratar da linguagem política (aristocracia, democracia, república, autoritarismo, populismo, ditadura, liberalismo, marxismo, fascismo, stalinismo etc.), mostrando como os termos passaram por mudanças ao longo da história. Portanto, cada uma das palavras precisa ser explicada e interpretada em circunstâncias históricas específicas.

As interpretações podem ser variadas e o uso de determinadas palavras no cotidiano podem levar a conflitos, em especial por envolver doutrinas políticas que, não raro, são controversas. Diante desse grande desafio, é importante identificar demandas político-sociais de diferentes sociedades e grupos sociais, destacando questões culturais, em especial aquelas que dizem respeito às populações indígenas e afrodescendentes.

As formas de violência física e simbólica, o reconhecimento de diferentes níveis de desigualdade e a relação desigual entre países indicam a importância da ampliação da temática dos Direitos Humanos, relacionada à aquisição de consciência e responsabilização tanto em nível individual como comunitário, nacional e internacional.

HABILIDADES

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar 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, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.

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

(EM13CHS604) Conhecer e 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.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.

9.



RESOLUÇÃO Nº 497/2021

Estabelece normas complementares e orientações para implementação do Currículo do Ensino Médio, no âmbito do Sistema de Ensino do estado do Ceará, e dá outras providências.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ, no uso de suas atribuições legais, definidas pela Lei Estadual nº 11.014, de 09 de abril de 1985, alterada pelas Leis estaduais nº 13.875 de 7 de fevereiro de 2007 e nº 16.710, de 21 de dezembro de 2018 e, considerando a Lei nº 9.394/1998 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); a Lei nº 13.005 (PNE), de 25 de julho de 2014, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017; a Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018; a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018; a Portaria MEC nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018; Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021; e a Portaria MEC nº 521, de 13 julho de 2021,

CONSIDERANDO:

- que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem papel indutor, sobretudo no sentido de assegurar o direito à aprendizagem a todos, sem distinção, e que o estado do Ceará se compromete com esse papel;
- a aprovação do Parecer CEE nº 479, de 21 de dezembro de 2021, que aprova normas complementares para a implementação do Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC);
- que é competência do Conselho Estadual de Educação do Ceará a normatização da BNCC do Ensino Médio no âmbito do Estado;
- que a Secretaria da Educação do estado do Ceará encaminhou o Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC) a este Conselho para análise e deliberação;
- a necessidade da preservação da autonomia pedagógica da escola, garantida pela legislação educacional vigente, na construção de sua proposta pedagógica e curricular, observados os marcos regulatórios;

10.

Quadro - Arquitetura curricular das EEM - 1ª série

Semestre I						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 0 - SEM EIXO DEFINIDO					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	ELETIVA 2	ELETIVA 3	4	FGB	FGB	FGB	FC	FC
5	FC	RED	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	5	TRA 0 (UC 1)	TRA 0 (UC 2)	TRA 0 (UC 3)	RED	ELETIVA 1
6	FC	LE	ELETIVA 1	ELETIVA 4	ELETIVA 4	6	TRA 0 (UC 1)	TRA 0 (UC 2)	TRA 0 (UC 3)	LE	ELETIVA 1

Quadro - Arquitetura curricular das EEM - 2ª série

Semestre I TRILHA DE APROFUNDAMENTO 1 - EIXO: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 2 - EIXO: PROCESSOS CRIATIVOS					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	FC	FC	4	FGB	FGB	FGB	FC	FC
5	TRA 1(UC1)	TRA 1(UC2)	TRA 1(UC3)	TRA 1(UC4)	ELETIVA 1	5	TRA 2 (UC1)	TRA 2 (UC2)	TRA 2 (UC3)	TRA 2 (UC4)	ELETIVA 2
6	TRA 1(UC1)	TRA 1(UC2)	TRA 1(UC3)	TRA 1(UC4)	ELETIVA 1	6	TRA 2 (UC1)	TRA 2 (UC2)	TRA 2 (UC3)	TRA 2 (UC4)	ELETIVA 2

Quadro - Arquitetura curricular das EEM - 3ª série

Semestre I TRILHA DE APROFUNDAMENTO 3 - EIXO: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 4 - EIXO: EMPREENDEDORISMO					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	FC	FC	4	FGB	FGB	FGB	FC	FC
5	TRA 3 (UC1)	TRA 3 (UC2)	TRA 3 (UC3)	TRA 3 (UC4)	ELETIVA 3	5	TRA 4 (UC1)	TRA 4 (UC2)	TRA 4 (UC3)	TRA 4 (UC4)	ELETIVA 4
6	TRA 3 (UC1)	TRA 3 (UC2)	TRA 3 (UC3)	TRA 3 (UC4)	ELETIVA 3	6	TRA 4 (UC1)	TRA 4 (UC2)	TRA 4 (UC3)	TRA 4 (UC4)	ELETIVA 4

11.

Secretaria Executiva de Ensino Médio e profissional –SexecEmp

Semestre I						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 0: SEM EIXO DEFINIDO					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	ELETIVA 4	4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	TRA 0 (UC3)
5	NTPPS	ELETIVA 1	FC	NTPPS	ELETIVA 4	5	NTPPS	TRA 0 (UC1)	FC	NTPPS	TRA 0 (UC3)
6	NTPPS	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	ELETIVA 5	6	NTPPS	TRA 0 (UC1)	TRA 0 (UC2)	ELETIVA 1	ELETIVA 2
7	RED	LE	ELETIVA 2	ELETIVA 3	ELETIVA 5	7	RED	LE	TRA 0 (UC2)	ELETIVA 1	ELETIVA 2

Quadro - Arquitetura curricular das EEMTI (35h) - 2ª série

Semestre I TRILHA DE APROFUNDAMENTO 1 - EIXO: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 2 - EIXO: PROCESSOS CRIATIVOS					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	TRA 1 (UC3)	4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	TRA 2 (UC3)
5	NTPPS	TRA 1 (UC1)	FC	NTPPS	TRA 1 (UC3)	5	NTPPS	TRA 2 (UC1)	FC	NTPPS	TRA 2 (UC3)
6	NTPPS	TRA 1 (UC1)	TRA 1 (UC2)	ELETIVA 1	TRA 1 (UC4)	6	NTPPS	TRA 2 (UC1)	TRA 2 (UC2)	ELETIVA 1	TRA 2 (UC4)
7	RED	LE	TRA 1 (UC2)	ELETIVA 1	TRA 1 (UC4)	7	RED	LE	TRA 2 (UC2)	ELETIVA 1	TRA 2 (UC4)

Quadro- Arquitetura curricular das EEMTI (35h) - 3ª série

Semestre I TRILHA DE APROFUNDAMENTO 3 - EIXO: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO CULTURAL						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 4 - EIXO: EMPREENDEDORISMO					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	TRA 3 (UC3)	4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	TRA 3 (UC3)
5	NTPPS	TRA 3 (UC1)	FC	NTPPS	TRA 3 (UC3)	5	NTPPS	TRA 3 (UC1)	FC	NTPPS	TRA 3 (UC3)
6	NTPPS	TRA 3 (UC1)	TRA 3 (UC2)	ELETIVA 1	TRA 3 (UC4)	6	NTPPS	TRA 3 (UC1)	TRA 3 (UC2)	ELETIVA 1	TRA 3 (UC4)
7	RED	LE	TRA 3 (UC2)	ELETIVA 1	TRA 3 (UC4)	7	RED	LE	TRA 3 (UC2)	ELETIVA 1	TRA 3 (UC4)

Quadro - Arquitetura curricular das EEMTI (45h) - 1ª série

Semestre I						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 0 - SEM EIXO DEFINIDO					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	ELETIVA 9	4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	ELETIVA 7
5	ELETIVA 1	ELETIVA 3	ELETIVA 5	NTPPS	ELETIVA 9	5	TRA 0 (UC1)	ELETIVA 2	TRA 0 (UC2)	NTPPS	ELETIVA 7
6	ELETIVA 1	ELETIVA 3	ELETIVA 5	ELETIVA 7	ELETIVA 10	6	TRA 0 (UC1)	ELETIVA 2	TRA 0 (UC2)	ELETIVA 5	TRA 0 (UC3)
7	ELETIVA 2	ELETIVA 4	ELETIVA 6	ELETIVA 7	ELETIVA 10	7	ELETIVA 1	ELETIVA 3	ELETIVA 4	ELETIVA 5	TRA 0 (UC3)
8	ELETIVA 2	ELETIVA 4	ELETIVA 6	ELETIVA 8	NTPPS	8	ELETIVA 1	ELETIVA 3	ELETIVA 4	ELETIVA 6	NTPPS
9	FC	RED	LE	ELETIVA 8	NTPPS	9	FC	RED	LE	ELETIVA 6	NTPPS

Quadro - Arquitetura curricular das EEMTI (45h) - 2ª série

Semestre I TRILHA DE APROFUNDAMENTO 1 - EIXO: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 2 - EIXO: PROCESSOS CRIATIVOS					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	ELETIVA 5	4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	ELETIVA 5
5	TRA 1 (UC1)	TRA 1 (UC2)	TRA 1 (UC3)	NTPPS	ELETIVA 5	5	TRA 2 (UC1)	TRA 2 (UC2)	TRA 2 (UC3)	NTPPS	ELETIVA 5
6	TRA 1 (UC1)	TRA 1 (UC2)	TRA 1 (UC3)	TRA 1 (UC4)	TRA 1 (UC5)	6	TRA 2 (UC1)	TRA 2 (UC2)	TRA 2 (UC3)	TRA 2 (UC4)	TRA 2 (UC5)
7	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	TRA 1 (UC4)	TRA 1 (UC5)	7	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	TRA 2 (UC4)	TRA 2 (UC5)
8	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	ELETIVA 4	NTPPS	8	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	ELETIVA 4	NTPPS
9	FC	RED	LE	ELETIVA 4	NTPPS	9	FC	RED	LE	ELETIVA 4	NTPPS

Semestre I TRILHA DE APROFUNDAMENTO 3 - EIXO: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL						Semestre II TRILHA DE APROFUNDAMENTO 4 - EIXO: EMPREENDEDORISMO					
Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Aula	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	1	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	2	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB	3	FGB	FGB	FGB	FGB	FGB
4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	ELETIVA 5	4	FGB	FGB	FGB	NTPPS	ELETIVA 5
5	TRA 3 (UC1)	TRA 3 (UC2)	TRA 3 (UC3)	NTPPS	ELETIVA 5	5	TRA 4 (UC1)	TRA 4 (UC2)	TRA 4 (UC3)	NTPPS	ELETIVA 5
6	TRA 3 (UC1)	TRA 3 (UC2)	TRA 3 (UC3)	TRA 3 (UC4)	TRA 3 (UC5)	6	TRA 4 (UC1)	TRA 4 (UC2)	TRA 4 (UC3)	TRA 4 (UC4)	TRA 4 (UC5)
7	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	TRA 3 (UC4)	TRA 3 (UC5)	7	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	TRA 4 (UC4)	TRA 4 (UC5)
8	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	ELETIVA 4	NTPPS	8	ELETIVA 1	ELETIVA 2	ELETIVA 3	ELETIVA 4	NTPPS
9	FC	RED	LE	ELETIVA 4	NTPPS	9	FC	RED	LE	ELETIVA 4	NTPPS