



Eurilange Gomes da Silva
Joannes Paulus Silva Forte

VIII ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Gt 05: O Ensino de Sociologia e as Políticas Curriculares no Brasil

A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ -
DCRC

Belém, Pará
2023



A ELABORAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ - DCRC

Eurilange Gomes da Silva ¹
Joannes Paulus Silva Forte ²

RESUMO

Este trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado, ainda em andamento, sobre o ensino de Sociologia no processo de execução da reforma do ensino médio (Lei Federal n.º 13.415/2017) no estado do Ceará. Neste contexto, desenvolveu-se uma descrição e análise do processo de elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) em relação à implementação da reforma do ensino médio no Brasil. De abordagem qualitativa, a estratégia metodológica principal adotada é a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Com a pesquisa, analisamos que a escolha dos redatores do DCRC, não foi por meio de um processo democrático, o que pode gerar questionamentos sobre a legitimidade e representatividade do documento final.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio, Implementação, DCRC, Processo Democrático.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de mestrado, ainda em andamento, sobre o ensino de Sociologia no processo de execução da reforma do ensino médio (Lei Federal n.º 13.415/2017) no estado do Ceará. Aqui, nosso objetivo é descrever e analisar a elaboração do Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC, em relação ao processo de implementação da reforma do ensino médio, no Brasil.

O Ceará já passou por algumas importantes reformas na educação básica, acompanhando os processos a nível nacional, segundo Napolini (2001), o Ceará seguindo o processo de redemocratização do país, a partir de 1985, passou por algumas grandes reformas³, e uma delas foi educacional, mediante a publicação da Lei 12.308 de 26 de maio de 1994 (D.O.E de 27 de maio de 1994) que instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos – PDEPT, ocorrida quase dez anos após o início do movimento democrático.

Ainda, conforme o autor, o sistema educacional cearense estava em péssimas condições e além da falta de recursos financeiros, não conseguia atrair a população jovem a frequentar e permanecer na escola, aqui é interessante destacar que na atual reforma do ensino médio, esse mesmo argumento foi utilizado, ou seja, no que diz respeito à educação, “com frequência, o discurso de crise é excessivamente usado” (APPLE, p. 11, 2017), porém não

1 Aluna do Curso de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional ProfSocio-UFC/UVA-CE, eurilange@gmail.com;

2 Docente permanente do ProfSocio-UFC/UVA-CE, joannespaulus@virtual.ufc.com;

3 Administrativa; fiscal; saúde; infra-estrutura e privatizações.

suficiente para solucionar os desafios do processo educativo, já que os problemas socioeconômicos prevalecem mediante essa crise.

No Ceará, pouco se sabe sobre o histórico das reformas curriculares, processo de implementação, discussões a respeito delas em documentos oficiais. No entanto, o estado já possui o hábito de seguir as propostas de redefinição curricular a nível nacional.

Por exemplo, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em 1996, foram criadas políticas curriculares nacionais que orientaram a elaboração dos currículos escolares estaduais. Na etapa do ensino médio, tivemos a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, seguidas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM, ambos no ano de 1999. O Ceará, no ano seguinte, elaborou a Coleção Escola Viva (2000), como proposta curricular .

Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM, e o Ceará, dois anos depois, publicou a proposta curricular Escola Aprendiz (2008). Posteriormente em 2012, as DCNEM foram atualizadas, porém o estado limitou-se a publicar somente as matrizes de conhecimentos básicos para os anos letivos.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, ocorrido no dia 25 de junho de 2014 com a publicação da Lei 13.005/2014, onde uma de suas estratégias é proposto à produção da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o estado do Ceará seguindo as propostas de regime de colaboração entre união e estado, promulga a Lei 16.025, de 30 de maio de 2016 que estabelece o Plano Estadual de Educação – PEE, com 21 metas a serem executadas no período de 2016 a 2024, porém as propostas curriculares nele só aparecem como meios para conseguir atingir as metas, ou seja, não dispõe de uma meta específica relativa a currículo.

Em 21 de setembro de 2016, a reforma do ensino médio no Brasil foi iniciada, a partir do ato normativo do então presidente Michel Temer (2016-2018), na qual a Medida Provisória (MPv) n.º 746/2016, foi convertida na Lei n.º 13.415/2017, que alterou a Lei n.º 9.394/1996 – LDB.

Assim, alinhado ao PNE (2014), o PEE (2016) prevê o desenvolvimento e execução de propostas curriculares, e o Ceará já seguindo as novas diretrizes da reforma do ensino médio, elaborou o DCRC (2021).

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

De abordagem qualitativa, a estratégia metodológica principal adotada é a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Na análise documental, os documentos são vistos como meios de comunicação, pois eles não são apenas uma representação dos fatos ou da realidade, eles trazem objetivos das pessoas ou instituições que os produziram, bem como as características que foram elaborados (FLICK, 2009).

REFERENCIAL TEÓRICO

Em abril de 2018, o Ministério da Educação edita a Portaria nº. 331 que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, com a finalidade de apoiar as unidades de federação, no processo de implementação, revisão ou desenvolvimento de seus currículos a partir da BNCC.

O Ceará, seguindo o cronograma da reforma do ensino médio e da implementação da BNCC iniciou o processo de elaboração do DCRC, é importante destacar que o documento foi dividido em duas etapas, o documento referente a educação infantil e ensino fundamental e a outra do ensino médio. Aqui nos reportaremos ao processo de elaboração do ensino médio.

A coordenadora da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio – COGEM -SEDUC/CE, esclareceu que com o ProBNCC, a Secretaria da Educação do estado iniciou a criação dos grupos de trabalho de elaboração do DCRC, ainda segundo ela, o secretário de educação do estado da época, solicitou que os redatores do DCRC fossem selecionados pela própria COGEM.

Em relação ao início dos trabalhos de elaboração do DCRC, um dos professores entrevistados nos relatou que no primeiro momento houve a necessidade deles conhecerem todo o processo, para depois iniciarem a escrita em si. Esse conhecimento de todo o processo ocorreu mediante reuniões com a equipe que elaborou o DCRC do ensino fundamental, para ser um processo de continuidade do trabalho.

Posteriormente a apropriação do processo de elaboração do DCRC do ensino fundamental, a equipe iniciou a compreensão de como o ensino médio está estruturado no estado do Ceará. Ou seja, a partir do momento em que o grupo de redatores compreendeu as modalidades de ofertas das escolas da rede, eles se dividiram e iniciaram os trabalhos por área de conhecimento, processo que um dos professores redatores denominou plano micro, que consistia no levantamento de bibliografias.

Em 2019, devido à pandemia da COVID-19 e isolamento social, os grupos de trabalho continuaram de forma remota. No entanto, segundo uns dos redatores, muitos debates foram

realizados sobre o que estava sendo escrito, no DCRC, com base na legislação vigente, buscando abrir espaços de diálogo em relação aos saberes e conceitos que tiveram que atualizar e recompor no documento, fato descrito como um dos principais desafios de elaboração.

DESENVOLVIMENTO/REFERENCIAL TEÓRICO

Um dos professores redatores do DCRC relatou que eles receberam orientações da equipe técnica da COGEM para que a organização da escrita do documento fosse feita a partir da metodologia de Bloom.

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

A taxonomia é considerada como um sistema e é composta por categorias, ou seja,

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

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

A partir disso, e sabendo que a BNCC orienta que o currículo das escolas deve ser baseado no ensino de competências e habilidades, vemos a taxonomia de Bloom sendo utilizada na elaboração do DCRC, conforme relato de um dos professores redatores, principalmente por que a BNCC assume essa vertente, e uma das finalidades da reforma do ensino médio é o alcance de bons resultados nas avaliações externas, nesta etapa de ensino e o Ceará também traz os resultados dessas avaliações como fomento para políticas educacionais.



De acordo com essa lógica, e a própria BNCC, o trajeto para um rompimento com o ensino tradicional de ensino, para a obtenção de bons resultados nas avaliações, é a promoção de uma educação baseada em competência e habilidades, que tem como foco o aluno, através do seu protagonismo estudantil e para que isto ocorra,

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

No entanto, a BNCC, a reforma do ensino médio e seu processo de implementação anunciaram muitos desafios que precisam ser superados para a implementação efetiva dessa abordagem educacional, tais como, o ensino por área de conhecimento, causando a sobrecarga de trabalho para os professores que não foram formados para lecionar a área e sim as disciplinas, algumas competências definidas não estarem alinhadas com os conteúdos curriculares, o que pode dificultar o aprendizado dos alunos, o desenvolvimento de novas estratégias de ensino, a partir da falta de estrutura e recursos adequados, logo para implementar o ensino por competência de forma efetiva é necessário ter uma infraestrutura adequada, recursos tecnológicos e humanos, o que nem sempre estão disponíveis nas escolas, principalmente nesse processo atropelado da reforma, e avaliar o desempenho dos alunos em relação às competências também pode ser um desafio.

Retomando a elaboração do DCRC, segundo os professores redatores entrevistados logo após o entendimento da estrutura que deveria ser elaborado o documento, eles se debruçaram nos referenciais curriculares que o estado já tinha produzido anteriormente e que também já foram mencionados nessa pesquisa, eles se referem à Coleção Escola Viva (2000) e a Coleção Escola Aprendente (2009).

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

Como sabemos com a reforma do novo ensino médio, o ensino passou a ser por área de conhecimento, entretanto o estado do Ceará manteve no DCRC os componentes

curriculares, ou seja, as disciplinas. E conforme os redatores entrevistados, em conjunto eles elaboraram a discussão geral da área de ciências humanas e depois conforme a sua formação, cada um produziu a partir do seu componente específico.

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

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

Ou seja, diferentemente de outros estados, como o Rio do Grande Sul, que adotou o ensino por área de conhecimento, excluindo algumas disciplinas, o Ceará reconheceu através do DCRC algumas das incoerências da reforma do ensino médio e manteve todas as disciplinas, com a proposta dos objetos de conhecimento se organizar no currículo de forma interdisciplinar.

Logo, o documento segue a legislação vigente e é organizado por competências e habilidades, por isso, a sua estrutura é composta levando em consideração a proposta de organizar a matriz curricular por área de conhecimento, de acordo com as exigências da BNCC, no entanto no DCRC os objetos de conhecimento e objetos específicos foram selecionados por competência e também por componente curricular, conforme observado, no texto introdutório da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas,

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

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

E de acordo com um dos professores redatores a questão da mudança estrutural na educação envolve compreender os componentes curriculares, competências e habilidades, que foram os pontos principais na elaboração do DCRC, em suas palavras os redatores precisaram,

compreender o que cada componente de conteúdo envolvia em termos de habilidades e competências. Nós não tínhamos clareza sobre a dimensão da importância dos componentes e como eles influenciavam a educação. Por exemplo, na questão da produção do DCRC, os componentes se tornaram os direitos de aprendizagem dos estudantes, o que antes não tínhamos uma referência clara. Nós estudamos vários conteúdos na universidade, mas precisávamos de uma referência nacional para saber o que era importante para cada componente. Com isso, os objetos de conhecimento se tornaram secundários em relação aos componentes. Esse entendimento crítico e filosófico resultou na produção de uma matriz que nos ajudou a identificar os conteúdos e habilidades que estavam em cada componente e como eles poderiam ser desenvolvidos. Foi um trabalho grande, mas necessário para produzir uma matriz que pudesse ajudar os professores a criar um currículo autônomo. O documento final ficou grande, mas é uma ferramenta importante para professores que procuram desenvolver habilidades e competências específicas. Por exemplo, se um professor está pesquisando sobre um filósofo chamado Blanche e descobre que é importante trabalhar esse tema, pode encontrar informações relevantes no documento para desenvolver habilidades e competências específicas. (Professor, redator do DCRC da área de Ciências Humanas).

Portanto, conforme o entrevistado, a compreensão dos componentes curriculares, competências e habilidades por parte dos redatores, foram essenciais para a identificação dos conteúdos e habilidades que estavam em cada componente e como eles poderiam ser desenvolvidos para ajudar as escolas e seus professores a criarem um currículo autônomo, levando em consideração suas peculiaridades.

No entanto, falar em currículo autônomo contrapõe as orientações de um ensino por competências e habilidades. Logo, segundo Arroyo (2013), o currículo escolar autônomo deve ser pensado a partir de um processo de diálogo e negociação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo, levando em conta as particularidades de cada contexto escolar. Nesse sentido, é importante que os estudantes tenham voz ativa na construção do currículo, para que este possa atender às suas necessidades e demandas.

Porém, o que vemos na BNCC é a disseminação do protagonismo estudantil, que não condiz com essa voz ativa do estudante trazida pelo autor, ao contrário só reforça algo já refletido por Arroyo (2007), a redução dos educandos em empregáveis e mercadoria para o emprego, segundo o autor,

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

seremos levados a privilegiar e selecionar as habilidades e competências segundo a mesma lógica segmentada, hierarquizada e seletiva. (ARROYO, 2007, p. 24).

Essa lógica curricular está enraizada na visão mercantilizada dos estudantes, como se eles fossem meros empregáveis, preparados apenas para cumprir as demandas do mercado. Essa perspectiva ganha maior intensidade com a reforma do ensino médio, o que, conforme o autor e o momento atual, nos permite inferir que tem influenciado profundamente a autoimagem dos docentes. Eles muitas vezes se veem como meros treinadores e preparadores de mão de obra, em vez de se enxergarem como educadores que buscam desenvolver as potencialidades e habilidades dos estudantes para além das demandas do mercado. Em suas palavras,

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

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

Em relação à elaboração dos itinerários formativos, o DCRC seguiu os referenciais curriculares para a elaboração dos mesmos disponibilizados pelo MEC, através da Portaria nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018.

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

No DCRC essas competências e habilidades são organizadas em unidades curriculares próprias. Cada unidade curricular é composta por diferentes componentes, incluindo aprofundamentos, projetos de vida, disciplinas eletivas e atividades integradoras. Segundo o documento, esses componentes foram planejados para atender às necessidades e especificidades de cada estudante, ajudando-os a aprofundar e ampliar seus conhecimentos nas áreas que mais lhes interessam.

Ainda segundo o documento referencial,

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

comprometido e responsável por sua aprendizagem -, além de diversificadas. (CEARÁ, 2021, p. 348)

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O DCRC foi finalizado por parte dos redatores em 2021, foi para o Conselho Estadual de Educação (CEE) para ser apreciado e aprovado. Porém, a versão preliminar do documento foi disponibilizada para a rede de ensino. E em 12 de janeiro de 2022, o CEE aprovou o documento através da emissão da Resolução nº 497/2021 com orientações para implementação e normas complementares.

Como se pode notar neste trabalho, em relação ao processo dos redatores do DCRC, houve um convite realizado pela secretaria de educação, portanto, não houve um processo seletivo específico, ou uma mobilização mais ampla na rede de professores para os convites e composição do banco de redatores, o que nos permite refletir que não houve um movimento democrático na escolha dos elaboradores, algo típico da ideologia neoliberalista, a não produção de democracia e de se tornar algo natural. (BROWN, 2018).

Durante a entrevista com um dos professores redatores, quando indagado sobre como foram às etapas de elaboração do DCRC, ele menciona que foi um processo longo, com muitas reuniões, diálogos e discussões sobre a BNCC. Foi citado que as equipes de trabalho por área de conhecimento, receberam a orientação de convidar mais pessoas que pudessem contribuir com a produção do DCRC e nos leva a inferir que os convites além de não serem democráticos, foram feitos por afinidades e semelhanças ideológicas.

Em relação ao ensino por competências e habilidades, que tem como foco o protagonismo estudantil e usado como uma das justificativas centrais para a implantação do novo ensino médio podemos afirmar que são questionáveis. Na verdade, elas parecem disfarçar uma lógica neoliberal de produção de mão de obra, que não se reflete na realidade do ensino em si.

Assim, com a reforma do ensino médio no Brasil, caminhamos para o contexto de reprodução do neoliberalismo e as escolas, através de seus currículos, como afirma Arroyo (2013), avançam para uma negação de conhecimentos. No cenário estudado, se dialogarmos com as ideias de Bourdieu (2007), veremos que a escola reproduz a legitimação da dominação

exercida pelas classes dominantes, funcionando também como um aparelho ideológico de manutenção dessa mesma classe e reproduzindo as desigualdades sociais.

Sendo assim, a reforma do ensino médio nos propõe uma educação voltada para os alunos se adaptarem ao trabalho e às necessidades do capitalismo contemporâneo, reproduzindo um processo de legitimação da classe proprietária/dominante e fazendo com que a opressão, a exclusão social, bem como as condições também precárias das relações de trabalho e da vida sejam naturalizadas como algo normal e não constituído socialmente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. **Currículo, território em disputa**. - 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução Lilia Loman - 1. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2017.

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

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

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

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Sergio Micelli (org.), 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BROWN, Wendy. **Cidadania Sacrificial. Neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade**. Tradução Juliane B. Leão. PEQUENA BIBLIOTECA DE ENSAIOS. ed. Brasil: ZAZIE Edições, 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará Ensino Médio**. SEDUC. Fortaleza (CE). 2021.

CEARÁ, **Lei 16.025**, de 30 de maio de 2016. Estabelece o Plano Estadual de Educação. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, 01 jun, 2016.

FLICK, Uwe. Introdução à pesquisa qualitativa. **A utilização de documentos como dados**. Tradução José E. Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NASPOLINI, Antenor. **A reforma da educação básica no Ceará. 2001**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200006>> Acesso em: 19 de fev. 2023.

OLIVEIRA, A. P. S. B.; PONTES, J. N. A.; MARQUES, M. A. **O Uso da Taxionomia de Bloom no Contexto da Avaliação por Competência.** Pleiade, 10(20), 12-22, jul./dez., 2016.
Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/download/306/423> .
Acesso em: 28 de mar. 2023.

Ribeiro, L. S. S., Carvalho, L. M. & Moraes, J. A. (2019). **A Taxonomia de Bloom: Fundamentação Teórica e Aplicabilidade no Ensino Superior.** Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Saúde, 10(1), 1-17.

