

NEOLIBERALISMO E POLÍTICAS CURRICULARES: UMA ANÁLISE DO LUGAR DA SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DO CEARÁ

Silas Souza Savedra¹
Janedalva Pontes Gondim²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é produto da minha dissertação de mestrado, realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, associada Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), e corresponde ao conteúdo produzido a partir de um de seus objetivos de pesquisa, a saber: a investigação do lugar da 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 social mais geral, assim como produtor (seja de desigualdades ou como objeto de disputa) das relações sociais na contemporaneidade, ou seja, em face da fase de reestruturação produtiva do capital e do Neoliberalismo como organizador das relações sociais (APPLE, 1995).

Partimos do pressuposto de que o currículo não pode ser entendido a partir de uma perspectiva “fechada” e neutra, apontando para necessidade

1 Mestre em Sociologia pelo ProfSocio, associada Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, negro/pardo, masculino, Barbalha/Ceará, silassaavedraba@gmail.com.

2 Doutora em Sociologia pela UFPE, professora do ProfSocio e do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Vale São Francisco- UNIVASF, janedalva.gondim@univasf.edu.br

de uma compreensão mais abrangente e, em se tratando da disciplina de Sociologia, analisando o lugar que o componente ocupa na DCRC, considerando suas particularidades didático-pedagógicas e históricas.

Dessa forma, o objetivo central deste trabalho é analisar o lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Para alcançar este objetivo, realizamos uma pesquisa, de tipo qualitativa, a partir da análise documental proposta por Cellard (2008), elencando os principais documentos que norteiam a implementação da BNCC no estado do Ceará, a saber as fontes foram: 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).

Os resultados da pesquisa empreendida apontam para o que denomino de “desfronteirização curricular de cima para 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. De forma resumida, existe um processo de cooptação das noções de “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade” e a colocação dessas noções pedagógicas a serviço dos objetivos didático-pedagógicos característicos de como o Neoliberalismo interpela a educação.

Esses elementos vão ter incidência direta na condição da Sociologia no currículo não só no que se refere a posição da disciplina na estrutura formal curricular, mas no que diz respeito aos impactos em seus pressupostos didático-pedagógicos e na relação nuclear da educação, a saber educador e educando. O histórico de intermitências da disciplina no currículo e as peculiaridades que são próprias do componente curricular implicarão em impactos de características específicas a partir da implementação dessas políticas.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa, de tipo qualitativa, foi realizada a partir análise documental tendo como orientação metodológica os pressupostos de Cellard (2008), onde analisamos os principais documentos que norteiam a implementação da BNCC no estado do Ceará, sendo as principais fontes: O Plano de Imple-

mentação da BNCC no estado do Ceará (PLI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

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 conceituais e pedagógicos.

Para análise dessas categorias foi utilizado o conceito de “classificação” de Bernstein (1996). 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.

O CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

As transformações impostas à educação brasileira a partir das reformas educacionais (Novo Ensino Médio e BNCC), são produtos de uma dinâmica social mais ampla. Consideramos principalmente dois aspectos: a reestruturação produtiva do capitalismo (ANTUNES, 2006) que tem o Neoliberalismo como organizador da dinâmica de produção da sociedade (HARVEY, 2008; LAVAL e DARDOT, 2009) e o conjunto de (contra)reformas impostas no Brasil a partir do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) orientados pelo programa “Uma Ponte Para o Futuro”.

No que se refere ao primeiro ponto citado partimos do princípio de que essas reformas no âmbito educacional respondem numa escala mais ampla às transformações impostas pela reconfiguração do capitalismo a partir da forma como o Neoliberalismo reestrutura às dinâmicas da vida social. 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). É importante demarcar, portanto, que se entende Neoliberalismo como uma condição contemporânea

em que o Capitalismo se encontra e que determina e orienta a reestruturação produtiva do capitalismo com a finalidade de aumento da acumulação de capital. Outrossim, parte-se do princípio de que existe também um acondicionamento das subjetividades dos sujeitos, principalmente no que concerne no incitamento de uma subjetividade amalgamada à radicalização do individualismo.

A esfera educacional, evidente, é setor de extrema importância para esses processos e que tem sua essência no modelo de Pedagogia de Competências e Habilidades que embasa a BNCC e o DCRC, tem uma relação íntima com o processo de mercantilização e privatização da educação, cujo novo objetivo direciona-se à formação dos estudantes voltado à construção de um “novo” trabalhador (RAMOS, 2011) adaptado ao modo de gestão neoliberal, através de um “reaquecimento” da “teoria do capital humano”, e do aprofundamento da subordinação do currículo aos exames supranacionais de larga escala (FERNANDES, 2015; SAVIANI, 2016).

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. Michael Apple (1995, 2006) também aponta a importância de entender o currículo como resultado de estruturas sociais mais amplas, como a própria educação, a cultura, a economia e a política.

Nesse conteúdo argumentativo, 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 adquirem o acompanhamento de “suas tecnologias” em sua denominação - ou daquilo que se chama de “educação do Séc. XXI” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Essa concepção é dominante na história da educação brasileira, apesar de ser de alguma forma “requentada” nos diversos contextos de sua aplicabilidade. 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 semiqualficado, 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 consequência a instrução de um “Novo” tipo de trabalhador, voltado para a lógica de trabalho flexível e polivalente.

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.

Essa percepção tem ligação com a relação dual que existe entre valor de troca e valor de uso (MÈSZÁROS, 1995). Nesse sentido, o pretensão 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.

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.

Evidentemente que não basta dizer que existem transformações na estrutura do capitalismo e que por consequência esse processo se dará de maneira uniforme e linear em todos os contextos sociais e geográficos. Dessa forma, percebe-se características singulares na forma como se desenvolveu a emergência dessas transformações no Brasil. Naquilo que se trata da situação conjuntural brasileira, destacamos o “Uma Ponte Para o Futuro”, como 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.

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).

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:

A ruptura é mais contundente da penúltima para última versão, em que a 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).

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 (FREITAS, 2013). 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 (DANTAS, 2016).

O PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO CEARÁ E A RELAÇÃO ENTRE BNCC E DCRC

É salutar considerar a importância do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Ceará (PLI) para o entendimento do contexto da edu-

cação cearense e de construção do DCRC, principalmente no que se trata da centralidade das arquiteturas curriculares para efetivação do Novo Ensino Médio e as implicações correspondentes do plano em relação ao componente de Sociologia.

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)

Percebe-se uma centralidade dada à questão curricular, já que dos cinco objetivos citados no documento pelo menos dois tem relação direta com a questão curricular. 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).

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 h 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 (CEARÁ, 2019).

A RELAÇÃO ENTRE BNCC E DCRC: Continuidades e descontinuidades.

O Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) foi aprovado a partir da Resolução N° 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.

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.

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 (CEARÁ, 2021).

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 (CEARÁ, 2021).

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 (CEARÁ, 2021).

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.

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).

A BNCC apresenta uma suposta defesa de princípios descentralizados, 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 despropósito identificar aspectos que se mostrem de forma expressa como contrapontos à BNCC (SAVEDRA, 2023).

Evidente que existem elementos de resistência importantes, como é o caso da 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” (SAVEDRA, 2023).

A SOCIOLOGIA NO DCRC

Lopes e Lima (2021), utilizando também o conceito e *classificação* de Bernstein, fazem uma análise comparativa entre os documentos curriculares

referenciais do Ceará e de São Paulo, demonstram que em ambos existe um processo de enfraquecimento de conceitos fundamentais da Sociologia, sendo no segundo estado bem mais perceptível. A partir deste estudo consideramos importante uma análise de como esse processo se dá em relação ao lugar da Sociologia em relação aos demais componentes curriculares presentes nas Ciências Humanas.

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).

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.

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*.

Concluimos que existe um processo que denominamos de “desfronteirização curricular de cima para baixo”. Isto é, a despeito de uma pretensa evocação de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, percebe-se um processo de pulverização e espraiamento da cientificidade da Sociologia no DCRC. Denomino esse processo na dissertação de mestrado de “desfronteirização curricular de cima para 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. De forma resumida, existe um processo de cooptação das noções de “interdisciplinaridade” e “transdisciplinaridade” e a colocação dessas noções pedagógicas a serviço dos objetivos didático-pedagógicos característicos de como o Neoliberalismo interpela a educação.

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 intrincado 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.

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*.

QUADRO 1- 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.

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, que tem origem a partir dos seus clássicos, categorias 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, o que retoma de alguma maneira a problemática aludida anteriormente acerca da relação educador/educando, já que essas transformações descaracterizam a cientificidade do componente (SAVEDRA, 2023).

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 (SAVEDRA, 2023).

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 (BODART, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

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, a criação de objetos específicos de cada componente como meio de identificação dos educadores e educandos, uma tenta-

tiva de dirimir o espraiamento entre os componentes. Identificamos que não existem elementos de contraposição ou de avanços, mas, ao contrário, há 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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, 2014ª. 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 mdio. – Fortaleza: SEDUC, 2009. (Coleção Escola Aprendente Volumes 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

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

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

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.**

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.fundacaoulysses.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, Ieizi 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