



## ARTIGO

# NEOLIBERALISMO E ENSINO DE SOCIOLOGIA: uma análise do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará à luz da teoria crítica do Currículo

Silas Souza Savedra<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo objetiva analisar o lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), considerando a relação deste documento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Novo Ensino Médio. Para alcançar tal intento, a análise documental foi o instrumento para investigação e exame nos documentos: BNCC, DCRC e no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Ceará. Estes documentos foram analisados à luz da pedagogia histórico crítica e da teoria crítica do currículo. 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 no quadro geral da área de Ciências Humanas e na disposição dos conceitos sociológicos nos objetos específicos. Nesse sentido, existe uma relação íntima desse processo com a dinâmica que o neoliberalismo gerencia a educação, gerando aquilo que é denominado de “desfronteirização curricular de cima para baixo”.

**Palavras Chaves:** Neoliberalismo. BNCC. DCRC

## NEOLIBERALISM AND SOCIOLOGY TEACHING: An analysis of the place of Sociology in the Curricular Reference Document of Ceará in light of Critical Curriculum theory

## Abstract

This article objectively analyzes the place of Sociology in the Ceará Reference Curricular Document (DCRC), considering the relationship of this document with the National Common Curricular Base (BNCC) and with the New Secondary Education. To achieve this intention of document analysis, the analysis instrument was used to investigate and examine the documents: BNCC, DCRC and the Implementation Plan for the New Secondary Education in

<sup>1</sup> Mestrando em Sociologia (ProfSocio) pela Universidade Federal do Vale do SÁo Francisco (UNIVASF). Professor de Sociologia da Secretaria de educação do estado do Ceará. *E-mail:* [silassaavedraba@gmail.com](mailto:silassaavedraba@gmail.com)

Ceará. These documents were analyzed in the light of historical pedagogy and critical curriculum theory. With regard to the place of Sociology in the DCRC, a process of secondaryization and prejudice to the didactic-pedagogical objectives of the component can be seen, we demonstrate this through data that certify a smaller number of specific objects in the general framework of the area of Human Sciences and in the arrangement of sociological concepts in specific objects. In this sense, there is an intimate relationship between this process and the dynamics in which neoliberalism manages education, generating what is called “curricular deborderization from top to bottom”.

**Keywords:** Neoliberalism. BNCC. DCRC

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da dissertação de mestrado, realizada no âmbito do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional – ProfSocio, associada Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). Neste trabalho introduzi aquilo que denomino de “desfronteirização curricular de cima para baixo”, que corresponde à forma específica de construção, desconstrução e reconstrução do currículo escolar no modelo neoliberal de gerenciamento da educação. O termo “desfronteirização” neste contexto é um empréstimo do conceito “globalização” de Milton Santos que remete à crítica a um suposto processo de desfronteirização do espaço geográfico a partir da dinâmica capitalista de expropriação e expansão de capital.

Evidente que, por princípio, não se trata de expandir essa noção a todas as searas da vida e menos ainda fazer desse princípio uma dinâmica “funcional”, como se o conceito fosse uma “chave mestra” que acionada alcança e engendra efeitos iguais ou semelhantes em todas as esferas. Ao contrário, trata-se aqui unicamente da usualidade do termo como forma de pensar especificamente como a reestruturação e consolidação do modelo neoliberal afeta de maneira peculiar a educação e mais especificamente o ensino de Sociologia na educação básica, partindo de dois aspectos em particular: as políticas educacionais gestadas após o golpe de Estado de 2016 e os objetivos didático pedagógicos da Sociologia na educação básica. De alguma forma, podemos resumir o problema a partir da seguinte questão: qual sentido é dado à Sociologia no processo de formação dos estudantes do Novo Ensino Médio?

Sendo assim, pressupõe-se que existe uma correspondência entre o processo de “acumulação flexível” (Harvey, 2008) e a construção do currículo escolar mediante o NEM e a BNCC, com vista à formação de novas subjetividades. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar o estado da Sociologia no Documento Referencial Curricular do Ceará (DCRC) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando a implementação do Novo Ensino Médio.

Existem, portanto, algumas dimensões que devem ser consideradas e pré-analisadas. A primeira é que esse conjunto de transformações no currículo da educação escolar, por óbvio, não gira em órbita própria, apesar de inúmeras peculiaridades, a construção do currículo é sempre um fenômeno situacional e conjuntural. Na teoria crítica do currículo é quase um “clichê” apontar para o caráter de produção/e reprodução social da educação, mas é um princípio que não se esgota, devido a impossibilidade de demarcação de uma esfera de origem ou que predomine nas relações sociais em que o currículo está inserido.

De todo modo, este trabalho terá como aparato epistemológico a teoria crítica do currículo e a pedagogia histórico crítica como ferramentas de análise desse processo de transformação curricular no ensino de Sociologia na educação básica. Nesse percurso metodológico, foi realizada análise documental dos documentos considerados mais relevantes para compreensão do objeto em análise, no caso: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Ceará (PLI) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).

## **1 NEOLIBERALISMO E O SENTIDO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES NO BRASIL**

Goodson (1995) enfatiza a necessidade de "historicizar o currículo". O autor entende que a história não é apenas uma coleção de fatos e eventos, mas está ligado à dinâmica social e às disputas de poder. Portanto, é essencial examinar o contexto sociopolítico do processo de reestruturação das políticas educacionais e curriculares no ensino médio brasileiro.

As transformações impostas à educação brasileira a partir das reformas educacionais (Novo Ensino Médio e BNCC), são produtos de uma dinâmica social mais ampla, enfatizando principalmente dois aspectos: a reorganização do capitalismo (Antunes, 2006), conhecida como Neoliberalismo, que conduz a dinâmica de produção social (Harvey, 2008), e as reformas implementadas no Brasil após o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), direcionadas pelo programa "Uma Ponte Para o Futuro" (Savedra, 2023).

No que se refere ao primeiro ponto citado, parto 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. O conceito de "Neoliberalismo" é frequentemente entendido como algo vago ou que define fenômenos distintos, colocando sua validade à prova (Andrade,

2019). É importante demarcar, portanto, que entendo Neoliberalismo como uma condição contemporânea em que o Capitalismo se encontra e que determina e orienta a reestruturação produtiva do sistema produtivo com a finalidade de aumento da acumulação de capital a partir da acumulação flexível (Harvey, 2008). Parte-se do princípio de que existe um condicionamento das subjetividades dos sujeitos, principalmente no incitamento de uma subjetividade amalgamada à radicalização do individualismo (Dardot; Laval, 2016).

Mediante essa nova modificação da relação capital/trabalho, exige-se a formação de um trabalhador/sujeito 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 sentido mais amplo, ou seja, em sua forma de vida na sua totalidade (Ramos, 2011).

Segundo Marise Ramos (2011), a abordagem pedagógica das políticas educacionais mudou e acompanhou essas transformações. A noção de qualificação foi substituída pela de competências devido a mudanças na sociedade capitalista desde os anos 1980. As noções de "flexibilização do trabalho, reestruturação de ocupações, multifuncionalidade e polivalência" passaram a ser predominantes na produção e refletiram na esfera educacional.

Em vista disso, o trabalhador fragmentado, parcelado e de estrutura vertical (característicos do binômio fordista/taylorista) dá lugar ao aparecimento do trabalhador *participativo, multifuncional e polivalente* – próprio do modelo toyotista. Esta reorganização do trabalho que, segundo os defensores do Toyotismo seria mais realizadora, e participativa tem se mostrado mais uma forma de intensificação da exploração da força de trabalho através de formas flexíveis de acumulação (Antunes, 2006 ).

Laval (2019) tece uma crítica 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”.

Este conceito baseia-se numa série de transformações impostas à educação que estão ligadas à lógica gerencial, ao consumismo escolar e às pedagogias inspiradas no individualismo. Além disso, estão conectadas às mudanças econômicas e culturais que afetaram 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).

Michael Apple (2006), em linha de pensamento parecida, chama atenção para o processo de “standardização da educação”, que pode ser visto de forma peremptória, por exemplo, na denominação dada aos documentos que contém disciplinas eletivas dos estados. Em alguns estados, estes documentos levam o nome de “cardápio de eletivas” formalmente (como é o caso do Ceará) ou de forma usual (como no Ceará e em Pernambuco) por gestores, professores e estudantes. O processo de escolha da disciplina ocorre de maneira similar ao pedido de um “delivery” por aplicativo.

O itinerário de construção da BNCC e do NEM seguem estes princípios. Silva e Alves Neto (2020) fazem uma importante incursão nos conflitos políticos entre os mais diversos grupos e classes sociais envolvidos na confecção do documento, demonstrando que, de alguma maneira, a BNCC era condicionada pela conjuntura e econômica do momento.

Silva e Alves Neto (2020), demonstrando que essa configuração não se dá de forma abstrata e destacam a influência significativa de grupos empresariais na construção da BNCC. Eles apontam para um processo gradual de mudanças voltadas para flexibilização curricular, que se inicia de maneira envergonhada na primeira versão. Esta flexibilização estava associada a uma suposta conexão entre o currículo à realidade dos estudantes, ao contrário de um currículo rígido e pouco relacionado à realidade social no modelo que vigorava (Silva e Alves Neto, 2020).

A segunda versão foi marcada pelo impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT) em 2016, em que ao 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 Alves Neto, 2020).

Na terceira versão, de finalização da BNCC, que já ocorre num cenário pós-ruptura institucional, quando Michel Temer (PMDB) assume a presidência do país e Mendonça Filho (DEM) o Ministério da Educação, onde apresentam-se descontinuidades na proposta pedagógica do documento.

Este cenário de transformações abruptas representa, em um escala mais ampla, às mudanças relacionadas ao novo padrão de acumulação do capital, próprio do neoliberalismo, que carece de uma formação técnica que seja mais alinhada ao sentido da inovação, devido à 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 e consumidor.

A formação dos sujeitos está ligada a uma dinâmica inconstante, “desterritorializada” e atrelada ao princípio utilitarista e empreendedor do cálculo de suas ações, similar ao investimento em ações na bolsa de valores. De modo geral, existe aí uma associação direta: cada indivíduo uma empresa (Dardot; Laval, 2016).

Dessa maneira, esse processo cumpre três papéis principais. O primeiro diz respeito à já mencionada necessidade de formação de um novo trabalhador/sujeito que tanto no aspecto técnico como da subjetividade corresponda à dinâmica neoliberal. O segundo, o esvaziamento científico como necessário para construção de uma “nova racionalização”, baseada nas crenças e valores desse modelo de gerenciamento. E em terceiro diz respeito ao incitamento ideológico e político de que os direitos trabalhistas são ruins para os trabalhadores (agora colaboradores) e que, portanto, a noção e acesso à de cidadania deveria estar mais ligada ao “consumo” que aos “direitos” (Dardot; Laval, 2016)..

Assim como a concepção de uma maior participação no processo produtivo por parte dos trabalhadores advindas do toyotismo, a “pedagogia das competências e habilidades” ostenta a ideia de uma transgressão do modelo educacional antigo onde predomina a “transferência do conhecimento”, em troca de uns princípios educacionais fundamentados em princípios supostamente democráticos e que ampliassem o papel dos estudantes e um currículo escolar menos enrijecido.

Outro exercício importante é de 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 (Nemeriano, 2005).

Neste sentido, o âmbito educacional – considerando aqui todas as estruturas que a circundam: escola, currículo, prática pedagógica, dentre outras – 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 (Dantas, 2018),.

A ideologia do empreendedorismo radicaliza a visão meritocrática. Nesse caso, o "empreendedor" não deve apenas ser inventivo e usar habilidades para superar diversas situações, mas também precisa compreender os riscos de investimentos e de suas ações como meramente individuais.

## **2 MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA, ESPETÁCULO POLÍTICO E A “DESFROTERIZAÇÃO CURRICULAR DE CIMA PARA BAIXO”**

Na BNCC é expresso o discurso de negação do ensino tradicional, do modelo disciplinar e do que alegadamente seria um currículo carregado. Por isso, as noções de eficiência e eficácia (concepções ligadas ao ramo empresarial) apresentam-se bastante na defesa por mudanças curriculares (Brasil, 2018).

Desta maneira, a BNCC reafirma sua condição de currículo ao negá-la. Apreendemos também um simulado discurso de transgressão do ensino tradicional, mas como também constata Apple (2006) este viés trata-se de uma estratégia para obscurecer os reais interesses dessas reformas e políticas educacionais, inclusive podemos entendê-las a partir do que Apple chamou de “modernização conservadora”, que é o processo de pactuação de concepções neoliberais e neoconservadoras.

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.

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 vez de uma “autonomia” e “protagonismo”, observa-se uma relação despótica dos interesses do capital para a instrução em relação aos fundamentos de um ensino verdadeiramente emancipador. E essas premissas, em princípio, “transformadoras” são, na verdade, instrumentos da ideologia neoliberal para reformar a educação.

Neste processo, 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; Laval, 2016). Naquilo que se trata dos pressupostos das reformas educacionais, pode-se dizer que os conceitos de “autonomia”, “protagonismo”, “flexibilização”, “resiliência”, dentre outras, correspondem a esse axioma, produzindo uma falsa percepção nos estudantes de produtores dos seus currículos e projetos de vida. Percebe-se uma clara internalização do léxico econômico neoliberal nos preceitos educacionais.

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 concepção 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.

Isso remete à análise de terminologias e orientações que estão presentes na BNCC e no DCRC que, à primeira vista, são vistos como proposituras tidas como progressistas. Então, por exemplo, quem diria, sem uma descrição prévia, que é contra uma “educação contextualizada”, o “protagonismo juvenil”, autonomia das unidades de ensino? Contudo, como indica Goodson (1995), 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.

Um dos grandes dilemas e paradoxos da educação diz respeito as “fronteiras” que delimitam os objetos de conhecimento, temas e conceitos de cada área/disciplina. É possível identificar que, ao longo do tempo existem defensores de um currículo que privilegie esse modelo disciplinar e, por outro lado, àqueles que entendem que a formação integral dos sujeitos perpassa necessariamente por um conhecimento menos compartimentado. Nesse sentido, as noções de interdisciplinaridade, transversalidade, metodologias ativas, protagonismo juvenil, dentre outros, surgem como conceitos importantes em contraponto àquilo a modelos educacionais tradicionais e tecnicistas.

Entretanto, através daquilo que Apple (2005) denomina de “espetáculo político”, existe um processo de cooptação desses conceitos pelo modelo gerencial de educação, que faz parte de uma tentativa de apaziguamento político, no sentido de garantir apoio de amplos setores sociais, desde conservadores a progressistas.

Calcado em um discurso “sedutor” através da apropriação de termos da moda, como “resiliência” e “empatia”. Estes são esvaziados dos seus significados originários e preenchidos pela dinâmica gerencial e empresarial. Essa operação ocorre também na esfera conceitual, a exemplo das noções de “interdisciplinaridade” e “transversalidade”, que cumprem o papel de obscurecer o procedimento de esvaziamento científico e pulverização do



conhecimento e das noções de “protagonismo juvenil” e das “metodologias ativas” que cumprem a função de transferência da centralidade da relação ensino e aprendizagem para o método de automação e de uma falsa autonomia dos estudantes (Savedra, 2023).

Esse ponto em específico tem uma ligação 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, em especial, pela relação educador-educando.

A noção de “desfronteirização curricular de cima para baixo” ampara-se fundamentalmente na ideia de que existe uma lógica despótica entre capital e currículo, onde os preceitos de expansão de subjetividades associadas à dinâmica neoliberal, encoberto por um léxico pretendido democratizante.

Esta construção é estabelecida pelos seguintes aspectos: o primeiro se refere ao impositivo e autoritário processo de globalização da educação por meio dos mecanismos de avaliação em larga escala, que coagem os Estados Nacionais e governos a adotarem certas políticas educacionais voltadas para a lógica gerencial; o segundo diz respeito à própria influência política interna de grupos e associações empresariais; em terceiro, à íntima associação com a "acumulação flexível" do capital; ao mecanismo orientado de esvaziamento científico e pulverização do conhecimento promovido através das políticas educacionais para o currículo; ao enfraquecimento dos referenciais das disciplinas e da relação educador-educando, no sentido de gerar uma ideia de centralidade do estudante nesta relação e enfraquecendo preceitos científicos e da própria figura do/a docente enquanto autoridade intelectual; e, finalmente, por um protocolo ora explícito, ora velado, de subordinação da educação à lógica despótica do capital, marcado, em especial, por uma centralização do procedimento de decisão dos currículos, dissimulado nas noções de autonomia e flexibilidade (Savedra, 2023).

A noção de autonomia que, em teoria, embasaria a construção dos currículos nos estados é posta à prova à medida que a própria natureza da BNCC é fundamentada de tal forma que não ainda haja resistência por parte dos estados, no sentido de se contrapor a esse processo de pulverização e desqualificação do conhecimento científico, esse processo é sempre marcado pela prevalência desses princípios em detrimento da valorização dos conceitos das disciplinas.

### **3 A SOCIOLOGIA NO DOCUMENTO REFERENCIAL DO CEARÁ (DCRC)**

O estudo do processo de implementação a partir do componente curricular da Sociologia possibilita uma percepção importante tanto nos 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).

Da mesma forma, a disciplina apresenta particularidades no que diz respeito à sua natureza e objetivos didáticos pedagógicos que, devido às suas características, possam confrontar ainda mais duradouramente com as transformações impostas pela BNCC.

Para Silva (2007), 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: na 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, em particular, 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).

Em relação ao segundo ponto, segundo Bodart (2020), é no contexto de redemocratização do país que a Sociologia passa a ter espaço na Educação Básica, sobretudo, 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.

Considerando estes objetivos didático pedagógicos da Sociologia no Ensino Médio (desnaturalização, estranhamento e criticidade) e a nova configuração curricular a partir da BNCC, faz-se importante a reflexão sobre como a disciplina pode ser voltada para a cidadania e construção do pensamento crítico, quando a própria noção de cidadania do neoliberalismo está associada à naturalização da concorrência e das condições de vida (Savedra, 2023).

Ou seja, o resguardamento da Sociologia enquanto disciplina no Ensino Médio perpassa elementos mais abrangentes e complexos que componentes burocráticos, ainda que estes sejam importantes. Dessa maneira, além da importância da manutenção da carga-horária da disciplina, como ocorre no Ceará, 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 estado do Ceará, o Documento Curricular Referencial foi construído essencialmente a partir de “objetos de conhecimento” e “objetos específicos”, sendo os primeiros relacionados aos objetos que compõe a área de Ciências Humanas e os segundos às disciplinas em específico.

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 à 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).

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, faz-se importante o exame afim de investigar congruência/incongruências e/ou continuidades/descontinuidades entre os documentos.

Savedra (2023) aponta que 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 precisamente 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 (1995) através dos conceitos de “currículo pré-ativo” e “currículo prático”, sendo o primeiro relacionado à forma pré-existente (escrito) e o segundo à ação em sala de aula. A realização do currículo se dá somente nos seus contextos de recontextualização, isto é, na condição prática da relação

ensino e aprendizagem. Entretanto, apresenta-se neste caso um paradoxo, já que também não se encontra “currículo prático” sem “currículo pré-ativo”. Dito de outra maneira, não existe prática curricular, ação docente e discente em sala de aula sem estruturas curriculares antecedentes (Goodson, 1995).

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 (Goodson, 1995).

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, mais expressos na introdução dos “objetivos de conhecimento” e “objetivos específicos”. Os primeiros referem-se aos objetos pertencentes às áreas de conhecimento, os segundos aos objetos de cada disciplina (Lopes; Lima, 2021).

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; 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 (Savedra, 2023).

Além do mais, vale ressaltar que uma das questões 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.

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

Para análise dessas categorias utilizei 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 e, por consequência, uma demarcação mais clara entre as áreas do conhecimento.

Dessa maneira, analisei e identifiquei 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.

Nos *objetos de conhecimento* presentes no DCRC fica evidente a tendência de espraiamento do conhecimento por áreas, 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*.

**Quadro1-** Quantidade de objetos específicos por componente curricular no DCRC

HISTÓRIA	GEOGRAFIA	FILOSOFIA	SOCIOLOGIA
127	120	114	78

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

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.

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”, 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*.

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 depreendem-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*.

Um dos elementos 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 na “moda”. Pensando na estrutura do NEM, em particular, no “notório saber”, percebe-se neste caso um risco para sobrevivência da disciplina no Ensino Médio, assim uma abertura de possibilidades para contratação de docentes que não são formados na área, haja visto que, nessa lógica, “qualquer um” pode falar sobre temas sociais.

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 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.

Neste plano, faz-se importante verificar de que modo a organização curricular do DCRC está formatada e os seus impactos no ensino de Sociologia no Ceará. A configuração está posta da seguinte maneira mediante o modelo de competências:

### Quadro 2 – Objetos sociológicos na competência 1 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA101	EM13CHSA102	EM13CHSA103	EM13CHSA104	EM13CHSA105	EM13CHSA106
Objetos Sociológicos	Narrativas sociológicas e antropológicas, Pensamento clássico e contemporâneo da Sociologia	Etnocentrismo e Eurocentrismo, A construção conceitual do etnicismo, racismo e evolução.	Concepção Científica e Humanista da Sociologia, Perspectivas de olhar sociológico, da investigação científica, visão crítica e do senso comum, elementos de análise sociológica	Culturas, representações simbólicas e multiculturalismo, Etnocentrismo e relativismo cultural, interculturalidade, intraculturalidade, multiculturalidade; Cultura e organização social	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 De Objetos Sociológicos	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 3 – Objetos sociológicos na competência 2 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA201	EM13CHSA202	EM13CHSA203	EM13CHSA204	EM13CHSA205	EM13CHSA206
Objetos Sociológicos	Políticas de Ação Afirmativas	As novas tecnologias de informação, automatização e robótica como fatores de transformação na economia e nas relações de trabalho; as TIC's e a				Sociedades sem Estado: O modo de produção primitivo

		questão da privacidade, liberdade de expressão, censura, fake news, IA, e iniciativas políticas e legis				
Quantidade De Objetos Sociológicos	1	11	0	0	0	1
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 4 – Objetos sociológicos na competência 3 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA3 01	EM13CHSA3 02	EM13CHSA3 03	EM13CHSA3 04	EM13CHSA3 05	EM13CHSA3 06
Objetos Sociológicos			Globalização e o consumismo, Ideologia e Sociedade de Massa			
Quantidade De Objetos Sociológicos	0	0	3	0	0	0
Total de Objetos	7	10	9	10	7	

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Naquilo que cerne à **competência 3** verificamos apenas quatro objetos 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.



**Quadro 5 – Objetos sociológicos na competência 4 do DCRC**

HABILIDADE	EM13HSA401	EM13CHSA402	EM13CHSA403	EM13CHSA404	EM13CHSA405	EM13CHSA406
Objetos Sociológicos	A revolução tecnológica e da informação e as novas formas de trabalho; Trabalho no mundo contemporâneo; Trabalho escravo, infantil, rural e de mulheres; formas de dominação e precariedade do trabalho; trabalho e consumo. 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		
Quantidade de objetos Sociológicos	5	5	3	1	0	0
Total de Objetos	12	15	7	8	0	0

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

No que confere à competência 4, é possível identificar um número maior de objetos sociológicos, um total de quatorze (14), em um cenário com quatro habilidades, com objetos sociológicos em todas elas. É notável que essa competência é, dentre todas, a que mais se alinha com os objetivos didáticos e pedagógicos do componente, pois expressa claramente a temática das “relações de produção, capital e trabalho”, que é 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 expresso.

### Quadro 6 – Objetos sociológicos na competência 5 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA5 01	EM13CHSA5 02	EM13CHSA5 03	EM13CHSA5 04	EM13CHSA5 05	EM13CHSA5 06
Objetos Sociológicos	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					
Quantidade De Objetos Sociológicos	3	0	0	0	0	0
Total de Objetos	7	10	9	10	7	0

**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 7 – Objetos sociológicos na competência 6 do DCRC

HABILIDADE	EM13HSA601	EM13CHSA 602	EM13CHSA 603	EM13CHSA 604	EM13CHSA 605	EM13CHSA 606
OBJETOS SOCIOLÓGICOS	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 e cidadania			Os desafios impostos à construção de uma sociedade mais plural e igualitária frente ao individualismo e fragmentação social contemporânea; as mídias e movimentos

						sociais; Cibercultura e Aldeia global
QUAN. DE OBJETOS SOCIOLOGIC OS	4	3	6	0	0	3
TOTAL DE OBJETOS	17	18	17	9	7	9

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2023.

Na **competência 6** há 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.

A partir dos dados e informações produzidas podemos inferir que existe um processo de descaracterização da disciplina à medida que os conceitos basilares são secundarizados ou mesmo pulverizados. Desta maneira, ainda que o DCRC, por meio dos objetos específicos, oriente-se para o resguardamento de aspectos relevantes relacionados às disciplinas, a Sociologia apresenta-se prejudicada no que concerne à disposição dos seus conteúdos, assim como subsumida nos temas da Área de conhecimento de Ciências Humanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo Neoliberal de organização da sociedade capitalista cria uma série de mecanismos ideológicos e discursivos, intitulados democratizantes para assentar seu modo de dominação e organização da sociedade, perpassando desde a esfera do trabalho, substituindo o termo “trabalhador” por “colaborador”, retirando direitos trabalhistas, transformando o sofrimento em “resiliência”, negando aos grupos sociais historicamente oprimidos como as mulheres, negros e LGBTQIA+ direitos básicos em troca de representações comerciais e de acesso ao consumo. Realiza este processo de maneira semelhante na educação, substituindo elementos básicos para socialização do conhecimento socialmente produzido por terminologias vazias de conteúdos como “protagonismo”, “autonomia”, “interdisciplinaridade”, dentre outros.

Compreender como esse processo é construído e os agentes que o operam é crucial para entender os sentidos atribuídos à educação e a construção curricular e seus efeitos no

ensino de Sociologia . A BNCC e o Novo Ensino Médio são nas políticas educacionais exemplos dessa dinâmica de tentativa de apreensão superficial de demandas populares como forma de garantir o “espetáculo político” que denominou Apple (2002).

Da mesma maneira que o trabalhador assalariado resiste ao funcionamento de exploração capitalista, a extração de mais-valia e todas as consequências dessa relação de exploração, ocorre o mesmo com o/a estudante e o/a docente, exaustos da dinâmica escolar opressiva e muitas vezes “sentido”. Portanto, o intuito do texto não é de defesa do ensino tradicional ou do antigo Ensino Médio.

Esses exemplos tornam-se paradoxos quando essas demandas são cooptadas pela lógica neoliberal e o trabalhador (ou colaborador, ou empreendedor) começa a ter liberdade de “fazer seu horário” e ser “patrão de si mesmo”, arca com todos os riscos do seu negócio, frequentemente seu próprio corpo, e para ganhar o mínimo que antes era garantido pela legislação trabalhista tem que trabalhar duas vezes mais.

A problemática tem validade para o/a estudante que agora supostamente “protagonista” e criador do próprio currículo, ver o processo de ensino e aprendizagem ser descaracterizado e o acesso ao patrimônio cultural produzido socialmente estar ainda mais alienado e o discente altamente responsabilizado pelos desdobramentos destas “escolhas”.

A disciplina de Sociologia que cumpria/cumpriria papel fundamental no intento de contribuir para reflexão da própria realidade, vê-se “vítima” deste funcionamento e tem elementos basilares, como os conceitos que conferem estatuto científico à disciplina, pulverizados e espalhados naquilo que denominei “desfronteirização curricular de cima para baixo”. O DCRC representa de alguma maneira essa condução, tendo em vista seu condicionamento à BNCC.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a negação e afirmação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 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.

APPLE, Michael. *Educação e Poder*. Porto Editora, Coleção: Currículo, Política e Prática, 1995.

APPLE, Michael. “Endireitar” a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.1, pp.55-78, Jan/Jun, 2002.

BERNSTEIN, Basil. *A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

BODART, Cristiano das Neves. 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*. v.4, n.2, pp. 131-153, jul./dez. 2020.

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

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

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.

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.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

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. *Anais do 20º Congresso Brasileiro de Sociologia*. 2021.

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

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

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

SAVEDRA, Silas Souza et al.. *Neoliberalismo e políticas curriculares: uma análise do lugar da sociologia no documento curricular referencial do ceará*. E-book VIII ENESEB... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102546>>. Acesso em: 18/02/2024 20:29

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.

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

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento Revista de Educação*, ano 3, número 4, 2016.

SILVA, Katia Augusta; CRUZ, Shirleide Pereira. A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. *Momento: diálogos em educação*, 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; ALVES NETO, Henrique F.. O processo de elaboração da base nacional comum curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v.13, n.2, p. 262-284, maio/ago. 2020.

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

**Recebido em:** 04 de janeiro de 2024.

**Aceito em:** 30 de março de 2024.

#### **COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO**

SAVEDRA, Silas Souza. Neoliberalismo e Ensino de Sociologia: uma análise do lugar da Sociologia no Documento Curricular Referencial do Ceará à luz da teoria crítica do Currículo. *Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais*. CABECS, v.7, n. 2, p.64-85, 2023.