

Currículo em disputa: as componentes de Sociologia e NTPPS na escola de Ensino Médio

Contested curriculum: the components of Sociology and NTPPS in high school

Joana Elisa Röwer

Professora na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, campus Ceará; Doutora em Educação.

E-mail: joanarower@unilab.edu.br.

Brena Kécia Andrade

Professora formadora da área de Ciências Humanas da Secretaria de Educação de Guaiúba/Ceará; Mestre em Educação.

E-mail: brenakeciaa@gmail.com.

Newton Malveira Freire

Assistente técnico da Secretaria da Educação do Ceará; Mestre em Ensino de Sociologia.

E-mail: newtonfreire@gmail.com.

Resumo

O presente artigo realiza uma análise comparativa da componente curricular Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social (NTPPS) do estado do Ceará e das competências da área das Ciências Sociais e Humanas da BNCC (MEC, 2018). Tem como objetivo problematizar as temáticas apresentadas no NTPPS e a disciplina de Sociologia. Metodologicamente, configura-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo por base autores da teoria crítica e pós-crítica do currículo. A análise dos dados permite inferir que temáticas, como gênero, família, sustentabilidade, ética e trabalhos apresentados no NTPPS, são trabalhados em uma perspectiva de preparação para o mercado de trabalho, no qual a racionalidade neoliberal e o conservadorismo se impõem na construção dos currículos e em disputa entre disciplinas, como a Sociologia, que fomentam a criticidade pelo estranhamento e desnaturalização.

Palavras-chaves: Currículo escolar. NTPPS. Sociologia.

Abstract

This article performs a comparative analysis of the curricular component of the Center for Research and Social Practice (NTPPS) in the state of Ceará and the competences in the area of Social and Human Sciences of the BNCC (MEC, 2018). Its objective is to problematize the topics presented in the NTPPS and the discipline of Sociology. The analysis of the data allows us to infer that issues such as gender, family, sustainability, ethics, work presented in the NTPPS are worked on from a perspective of preparation for the labor market in which neoliberal rationality and conservatism prevail in the construction of curricula and in dispute. to disciplines such as sociology that foster criticality through strangeness and denaturalization.

Keywords: School curriculum. NTPPS. Sociology.

Introdução

O texto a seguir possui a finalidade de apresentar em que medida os objetos de conhecimento da Sociologia estão presentes no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Prática Social (NTPPS), a partir da análise de documentos curriculares, como as Orientações Curriculares Nacionais (OCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e dos planos de aula do material estruturado dessa componente, que são direcionados ao Ensino Médio(EM). Para isso, recorreremos ao estudo documental e à pesquisa bibliográfica como procedimentos que compõem a abordagem qualitativa.

A disciplina de Sociologia, como espaço de efetivação da ciência sociológica na escola, configura-se como intermitente no decorrer da sua história no currículo, porém, nas últimas décadas, estava avançando significativamente no que se refere à presença nos dispositivos curriculares, ao fortalecimento do campo de pesquisa, à consolidação de livros didáticos e à própria obrigatoriedade do seu respectivo ensino no âmbito nacional.

Esse cenário otimista foi interrompido com a Reforma do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e da BNCC (MEC, 2018), aprovada em 2018, que desobriga o ensino de Sociologia. Mas, ao mesmo tempo que a disciplina de Sociologia sofre um retrocesso, outros componentes curriculares que utilizam seus respectivos objetos de conhecimento estão ganhando espaço nas escolas, como é o caso do NTPPS, ofertado em um número significativo de unidades de ensino no Ceará, conforme apresentaremos adiante.

Todavia, é necessário que analisemos minuciosamente as abordagens que são propostas pelo NTPPS, por meio dos referidos objetos de conhecimento, considerando que a Sociologia possui uma perspectiva crítica de trabalho, que ultrapassa o senso comum, uma vez que está fundamentada em base científica para tratar dos aspectos concernentes à sociedade.

A racionalidade liberal e o conservadorismo na educação aparecem no texto, sobretudo na perspectiva de Michael Apple (2019), no que se configuram, em currículos e avaliações obrigatórias, seja em nível nacional ou estadual, os padrões de qualidade total, o reforço das estruturas competitivas, a formação para o mercado e a desresponsabilização do Estado pelo favorecimento da equidade social,

no sentido, também abordado por Pablo Gentili (2019), de que as políticas curriculares neoliberais configuram-se como modalidades específicas de disciplinamento e de valores.

Expomos ainda que, mesmo havendo outro componente curricular com direcionamento de ensino próximo ao da Sociologia, isso não a substitui, assim como o fato de termos uma organização do conhecimento posta a partir de áreas, competências e habilidades, como na BNCC (MEC, 2018), não supera a necessidade de mantermos as disciplinas escolares e os saberes típicos de cada uma.

1 Parâmetros e orientações curriculares para o ensino de Sociologia

O exercício comparativo entre a componente curricular do NTPPS e as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (MEC, 2018), especificamente com relação a objetos de ensino da Sociologia, requer uma breve pontuação desta nos documentos de orientação curricular da história recente do currículo brasileiro. Diferentes orientações – como os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (MEC, 1999), PCN+ (MEC, 2002), OCN (MEC, 2006) e a proposta preliminar da BNCC (MEC, 2015) – são, ao mesmo tempo, complementares e díspares no que se refere ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, em relação tanto à formatação dos conteúdos quanto à de seus objetivos. Contudo, como afirma Débora Goulart (2019), a BNCC de 2018 (MEC, 2018), que se constitui como parte estruturante da Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017), pois configura tempos e percursos, representa uma ruptura com o processo anterior de construção das versões preliminares da BNCC, mas não só isso. A BNCC em vigor também representa um retrocesso e uma ruptura com todo o processo de construção das orientações curriculares sobre o ensino de Sociologia na escola desde os finais da década de 1990.

Os PCN lançados no ano de 1999 (MEC, 1999) não contemplam a obrigatoriedade do ensino de Sociologia como disciplina curricular em todos os anos do Ensino Médio. Tal documento segue uma concepção neoliberal, na perspectiva da pedagogia das competências; assim, não há uma demarcação da Sociologia como disciplina curricular, já que é produto da política educacional governamental.

Ainda, esse documento não aponta somente o campo teórico da Sociologia, mas também da Antropologia e da Política, que contemplam as Ciências Sociais, considerando-as requisitos necessários para inserir o estudante na problematização dos fenômenos sociais e ajudá-lo na compreensão do mundo atual. A partir da indicação, no decorrer do texto, de vários conceitos dessas três áreas que poderiam ser trabalhadas no Ensino Médio, os PCN (MEC, 1999) lançam as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política, divididas em três tópicos: (i) representação e comunicação; (ii) investigação e compreensão; e (iii) contextualização sociocultural.

Na esteira dos PCN (MEC, 1999), foram lançados os PCN+ (MEC, 2002, p. 13), que visavam ampliar “[...] as orientações contidas nos PCN para o Ensino Médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados”. Nesse documento, que objetivou ser elemento de orientação educacional e complementar aos PCN, a Sociologia foi tratada como disciplina curricular seguindo, porém, o desenvolvimento de competências já descritas nos PCN articulados com conceitos que derivam em eixos temáticos.

No entanto, tem-se que se os PCN (MEC, 1999) abordam as Ciências Sociais no conjunto Sociologia, Antropologia e Ciência Política, então os PCN+ (MEC, 2002) expandem a concepção das bases epistemológicas das ciências sociais para a formação da cidadania, uma vez que aponta a necessidade das referências aos conceitos e métodos do Direito, da Economia e da Psicologia. Assim, a especificidade da Sociologia, no que se refere aos seus conceitos estruturadores, é compreendida na interlocução e como parte da área das Ciências Humanas e Sociais. Os conceitos estruturadores enfatizados pelos PCN+ são três, a saber: cidadania, trabalho e cultura. Essas três categorias das Ciências Sociais são postas como fundamentais para o Ensino Médio.

Ou seja, pode-se depreender que a estruturação dos conteúdos curriculares da Sociologia no Ensino Médio, nos PCN+ (MEC, 2002), não decorre de uma compreensão e propositiva de estabelecer especificidades da Sociologia, ou ainda das Ciências Sociais, contemplando também a Antropologia e a Política, mas sim de utilizar a disciplina de Sociologia no Ensino Médio como uma interlocução com outras disciplinas da área das Ciências Sociais e Humanas não contempladas nos

currículos escolares. Isso dito, na medida em que, por exemplo, o conceito e a formação da cidadania não se exaurem nas disciplinas ditas pelos PCN+ (MEC, 2002) – isto é, as disciplinas de Filosofia e História, que existem como conteúdos curriculares e também fazem parte da área das Ciências Humanas, contribuindo para a compreensão desse conceito e o desenvolvimento da formação cidadã –, os PCN (MEC, 1999) apresentavam um perfil de formação voltado para a constituição da cidadania, de sujeitos reflexivos sobre as suas condições atuais e de respeito à diversidade. As orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, denominadas PCN+ (MEC, 2002, p. 95), atrelam conscientização, criticidade e cidadania, diz o texto: “o cidadão é aquele que tem competência para pensar e agir criticamente. O processo de conscientização leva à cidadania”.

No ano de 2006, as Orientações Curriculares Nacionais são lançadas, as quais apresentam os princípios epistemológicos da Sociologia no Ensino Médio a partir do desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização. Esse delineamento, no que tange à Sociologia, decorre do grupo de construtores das OCN (MEC, 2006), gestado no governo do Partido dos Trabalhadores, que contou com professores pesquisadores com ampla produção sobre o ensino de Sociologia, como Amaury Cesar Moraes (USP), Elisabeth da Fonseca Guimarães (UFU) e Néelson Dácio Tomazi (UEL, UFPR), escritor também de livros didáticos para a Sociologia no Ensino Médio, e, sendo uma das leitoras críticas, a professora Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL). Isso revela, por exemplo, o seu tratamento como disciplina curricular e a problematização sobre a redução da finalidade de a Sociologia ser compreendida como formação para a cidadania, além de apresentar outros efeitos que a disciplina pode ter na educação básica.

Se as OCN (MEC, 2006, p. 117) centram os objetivos de ensinar Sociologia no estranhamento e na desnaturalização, o que ensinar é proposto pelo tripé conceitos-temas-teorias; esses três devem ser “tomados como mutuamente referentes” pelos professores de Sociologia, ou seja, devem ser abordados com as suas articulações e tensões, na medida em que esses três recortes atendem a dimensões diferenciadas que o ensino de Sociologia no Ensino Médio deve abarcar, a saber: as teorias compreendem a dimensão explicativa/compreensiva; os conceitos, a dimensão

linguística/discursiva; e os temas, a dimensão empírica/concreta (MEC, 2006). Uma observação necessária é a utilização do termo “conteúdos” para denominar conceitos, temas e teorias, na perspectiva de que todos são modos de apresentação da Sociologia em sala de aula.

As OCN (MEC, 2006), no volume de Ciências Humanas e suas Tecnologias, com relação aos “Conhecimentos de Sociologia”, de maneira diversa do que se propõe para as demais disciplinas curriculares das Ciências Humanas (Filosofia, Geografia e História), não selecionam conteúdos, mas apresentam uma análise de possíveis recortes programáticos, metodologias e recursos didáticos. Nesse sentido de articulação, em que o educador determina a ênfase ou a referência a um deles para, posteriormente, elaborar as correlações, é que as OCN (MEC, 2006) lançam algumas indicações de conceitos, temas e teorias a serem trabalhados no Ensino Médio, com relação ao contexto social dos educandos e à problematização da realidade, embora ainda ressaltem as possíveis vantagens e desvantagens das escolhas realizadas.

Em 2010, foi lançado, pelo Ministério da Educação (MEC), o livro *Sociologia: Ensino Médio da Coleção Explorando o Ensino* (MORAES, 2010). Essa obra é significativa, pois foi publicada após a reintrodução da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia como componente curricular em todos os anos do Ensino Médio, dada pelo Decreto-Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008). O texto que contou com a participação de alguns dos autores das OCN (MEC, 2006) – como o professor Amaury Cesar Moraes (USP), organizador da obra, e outros professores-pesquisadores reconhecidos da área do ensino de Sociologia, como Ileizi Luciana Fiorelli Silva (UEL), e da Antropologia, como a professora Cláudia Fonseca (UFRGS) – é posto como um texto de orientação para os professores, no sentido de aprimoramento do ensino da Sociologia e das atividades didáticas. O livro *Sociologia* também pontua como princípios epistemológicos da Sociologia no Ensino Médio desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização. Há, no texto, um delineamento e um reforço desses princípios como uma “disposição necessária” no dizer de Moraes (2010, p. 46).

A proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular foi apresentada pelo Ministério da Educação, no dia 16 de setembro de 2015, e encontrava-se em

período de discussão pública, cuja participação poderia ser realizada de modo individual, por organizações ou escolas, pelo *site* do Portal da Base Nacional Comum Curricular, que foi lançado na data de 30 de julho de 2015 (MEC, 2015). Contudo, a organização curricular preconizada na versão da BNCC de 2015 denotava que, no “Ensino Médio, a área de ciências humanas passa a contar com Filosofia e Sociologia como componentes curriculares obrigatórios” (MEC, 2015, p. 237), sendo um aspecto importante para a perpetuação da Sociologia como disciplina escolar. Nessa proposta, estava definido que o ensino da Sociologia precisava:

[...] compartilhar aspectos da reflexão metodológica acumulada nas Ciências Sociais, colocando, sob nova luz, o próprio lugar do conhecimento científico, com especial ênfase nos problemas implicados na pesquisa sobre as sociedades, sobre as culturas e sobre as formas de poder (MEC, 2015, p. 297).

A versão da BNCC de 2015 (MEC, 2015) estava em consonância com a Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008) devido à abordagem que apresentava a Sociologia como uma disciplina obrigatória e de natureza problematizadora, pois se configurava como espaço de efetivação da ciência sociológica, que tem como propósito praticar o “estranhamento e a desnaturalização, fazendo do senso comum, da intolerância, dos preconceitos, dos estereótipos e dos estigmas objetos privilegiados de sua leitura crítica” (MEC, 2015, p. 296). Como expressa Lahire (2014, p. 58), as Ciências Sociais se propõem a “ascender as realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata”. Assim, as proposições da BNCC de 2015 (MEC, 2015) estavam consonantes com os princípios sociológicos expressos nas OCN (MEC, 2006).

A versão da BNCC de 2015 (MEC, 2015, p. 297) assume ainda que “a presença da Sociologia no Ensino Médio deve contribuir para a compreensão de que a sociedade é uma construção humana, fruto de conflitos e disputas”. Nessa via de exposição, a naturalização dos fenômenos por parte do alunado é posta como uma ação necessária de ser contestada, tendo em vista a complexidade do social que está formado mediante relações de poder. No documento, os conhecimentos sociológicos são organizados a partir das séries do Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano), possibilitando compreender que a disciplina estaria presente em toda etapa escolar, o que permitiria aos estudantes a continuidade do acesso aos saberes típicos da Sociologia.

Conforme Ferreira e Santana (2018), com as mudanças de governo no ano de 2016, uma agenda neoliberal voltada aos interesses de mercado foi intensificada. A

Medida Provisória 746 (BRASIL, 2016) tornou-se a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), com a sua aprovação no Congresso Nacional, configurando-se como um ato do governo federal que segue as tendências liberais. Essa alteração na política governamental significou uma mudança no processo de construção da BNCC, nas versões de 2015 e na segunda versão de 2016, configurando a aprovação da versão final da BNCC que estrutura a Reforma do Ensino Médio de 2017. Conforme Aguiar (2018, *apud* BODART; FEIJÓ, 2020, p. 225):

No final de 2019, a BNCC para o Ensino Médio foi homologada pelo CNE e aprovada definitivamente, sendo ela resultado de um processo que tem sua origem, ao menos, em 2011, tendo passado por três versões. As duas primeiras, como destacaram Silva, Alves Neto e Vicente (2015), foram marcadas por significativa participação de diversos representantes da sociedade civil, entidades e universidades [...]. Contudo, a terceira versão apresentou um rompimento importante em relação às propostas presentes nos documentos anteriores, sendo resultado da Reforma do Ensino Médio de aprovação aligeirada e com abertura participativa duvidosa, que retomou com maior força a ideia de um currículo por competências e desdisciplinarizado (AGUIAR, 2018).

A título de conhecimento, a BNCC está organizada com base em dez competências gerais, que são compreendidas como:

conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2018, p. 8).

Concordamos com Lopes (2019, p. 69) quando afirma que a noção de formação por competências é questionável, pois submete a educação a um “registro instrumental de um saber-fazer”, ao mesmo tempo em que reduz a oferta de saberes amplos a algo que possa gerar aplicabilidade prática. A BNCC (MEC, 2018) fixa que o Ensino Médio deverá ser desenvolvido pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias (português); Matemática e suas Tecnologias (matemática); Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e itinerários formativos, em consonância com a Reforma do Ensino Médio.

Como a organização curricular por competências está hegemônica na BNCC (MEC, 2018), é preciso que saibamos quais são as possibilidades de permanência da Sociologia, dado que cada disciplina possui sua função na produção do conhecimento. Bodart e Feijó (2020), ao analisarem as competências gerais da

BNCC, afirmam que essas estabelecem um forte diálogo com as Ciências Sociais na escola, fato que evidencia a sua necessidade de manutenção e ampliação, citando um rol de análises sobre a contribuição da Sociologia.

2 A disciplina de Sociologia no currículo escolar do Ceará

No caso do Ceará, conforme o texto da *Coleção Escola Aprendizente – Ciências Humanas e suas Tecnologias* (CEARÁ, 2008), a Sociologia como disciplina no Ensino Médio vinha sendo incluída nas grades curriculares das escolas de EM antes da Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008). Contudo, essa inclusão não se deu pela obrigatoriedade, mas sim por meio da autonomia da escola de construir, no âmbito do seu colegiado, uma proposta curricular que a incluísse em pelo menos uma das séries do Ensino Médio.

No ano de 2008, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) lançou a *Coleção Escola Aprendizente*, que se constitui em cadernos de metodologias de apoio, sendo um volume para cada área. A Sociologia compôs o volume 4 da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esse caderno apresenta um texto intitulado “O ensino de Sociologia para uma formação crítica”, de autoria de Rosendo Freitas de Amorim – licenciado em História, doutor em Sociologia pela UFC e assessor técnico da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) – e Paulo Venício Braga de Paula – licenciado em História, mestre em Planejamento em Políticas Públicas, pela UECE, e professor concursado da Rede Pública Estadual, lotado na SEDUC com o cargo de Assistente Técnico, coordenador do Centro de Documentação e Informações Educacionais (CDIE).

Informações retiradas da própria coleção asseguram que, embora essa tenha sido construída por técnicos da SEDUC, houve seminários estaduais, com a participação de professores e técnicos do Ensino Médio da SEDUC e a colaboração de professores dos cursos de Sociologia da UECE, no intuito de uma construção coletiva e democrática. Contudo, a coleção, mesmo datando de 2008, afirma que o plano curricular para o ensino de Sociologia no Ensino Médio foi fundamentado nos PCN e, de fato, não há referência às OCN (MEC, 2006). Nesse sentido, trabalha na

perspectiva das competências e habilidades, tendo inclusive uma seção destinada a pensar nos PCNEM e nas competências do professor de Sociologia.

Com relação aos conteúdos da Sociologia, a proposta indica para as séries do Ensino Médio: (1ª série) contextualização das Ciências Sociais, com ênfase para a questão da pesquisa e dos conceitos dos autores clássicos da Sociologia, como Durkheim, Weber e Marx; (2ª série) analisar a política, o poder e a cidadania; e, (3ª série) abordar o tema da cultura na sua relação com a natureza, os autores brasileiros clássicos das Ciências Sociais (Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Sérgio B. de Holanda, entre outros) e os problemas sociais brasileiros, como desemprego, violência, pobreza, racismo e exclusão social. No que se refere às estratégias metodológicas, indica-se que essas devem contribuir para o desenvolvimento da crítica e do pensar sociologicamente por meio da relação entre o referencial teórico e as especificidades da realidade educacional.

As últimas formações continuadas oferecidas pela SEDUC para os professores das áreas e, de forma específica, para professores de Sociologia datam dos anos 2011 e 2013. Somente em 2019, no período de 19 a 22 de agosto, em parceria com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), foi promovido o seminário *Pesquisa, Profissionalização e Atuação Escolar em Sociologia: Diálogos Brasil, França e África*. Como parte da programação, no dia 22 de agosto, no auditório da FACED (UFC), foi realizada a palestra “Profissionalização e Ensino da Sociologia na Educação Básica”, que foi aberta para a participação dos professores de Sociologia, Filosofia e História e dos coordenadores escolares das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDES) 01 e 09¹.

Com a Reforma do Ensino Médio, em 2017, e a nova BNCC (2018), os estados deram início a um novo processo de elaboração curricular. A Diretriz Curricular Referencial do Ceará (DCRC) ainda não foi finalizada e aprovada. As DCRC apresentam os conteúdos definidos por disciplinas – História, Geografia, Filosofia e Sociologia – e voltam-se, sobretudo, para a compreensão de questões regionais do estado do Ceará. No estado do Ceará, a proposta do ensino da Sociologia, assim

¹ A Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC) organiza-se em 20 Coordenadorias Regionais de Educação (CREDE). A CREDE 1 se refere à região de Maracanaú e a CREDE 9 à região de Horizonte.

como a da Filosofia, se mantém no currículo. No texto em construção, a Sociologia está proposta a ser ensinada como componente curricular obrigatório nas três séries do Ensino Médio. Contudo, as DCRC servirão como um documento para orientar as escolas das redes pública e privada na elaboração de seus currículos. Na versão preliminar da DCRC, há uma seção intitulada “A diversidade e a multiplicidade no ensino de Sociologia: narrativas, usos e formas de construção do conhecimento”.

Ao ser expresso na Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), especificamente no art. 35 § 20, que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (MEC, 2017, s./p.), é criado novamente um sentimento de instabilidade com relação ao componente curricular, visto que retira a obrigatoriedade da oferta. A ausência da demarcação ocasiona incertezas nos sujeitos com formação específica na área, por haver a possibilidade de inexistência do campo profissional. Notamos, assim, a consolidação de um retrocesso para a Sociologia no campo curricular, embora haja um movimento de resistência no estado do Ceará pela manutenção dessa área no currículo. Porém, apesar de essa instabilidade gerar efeitos aos professores, ainda não há possibilidade de analisarmos como ficarão as condições de trabalho dos referidos profissionais com essa reforma e o novo currículo.

3 A componente curricular do NTPPS nas escolas cearenses

O ano de 2012 é marcado pelo início da experiência-piloto do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) na rede pública estadual de ensino do estado do Ceará. Esse programa foi adotado em 12 unidades escolares, presentes em diferentes regiões e áreas de abrangência das denominadas Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) e, também, na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR). A saber, a distribuição se deu da seguinte forma: 8 escolas situadas na capital Fortaleza, 2 escolas na região metropolitana, 1 na região do Maciço de Baturité e 1 no Sertão Central. Esses estabelecimentos de ensino resolveram aderir ao NTPPS e principiar uma desafiadora proposta de inserção de um novo componente na matriz curricular

escolar, além de pensar em questões de ordem técnica, administrativa e pedagógica, envolvendo não só as disputas presentes no território do currículo, mas também a lotação de professores, formação docente, material didático.

Assim, desde que ele foi criado até o presente ano, o NTPPS, por meio da articulação com a política pública de educação do Estado, está presente em 226 instituições escolares, sendo um total de 155 Escolas de Educação em Tempo Integral (EEMTI) e 71 Escolas de Ensino Médio (EEM). Em todas essas escolas, para que o NTPPS possa acontecer, ele precisa dispor de quatro horas semanais na matriz curricular, em que, nas atividades pedagógicas ou também nas oficinas de duas horas-aula geminadas, tanto o(a) professor(a) como os(as) estudantes abordem temas transversais, relacionados a: identidade pessoal, social e profissional; projeto de vida; ética e cidadania; saúde (física, mental, afetiva, saúde do planeta etc.); comunicação; e integração. Dessa forma, as temáticas são trabalhadas por meio de metodologias diversas, como leitura e produção textual, rodas de conversa, exibição de vídeos, dinâmicas, debates, entre outras, sempre primando pela participação ativa e pelo protagonismo dos estudantes. Em determinado momento do ano letivo, esses terão a oportunidade de escolher uma temática de seu interesse para a realização da pesquisa.

Após consultar os instrumentos de monitoramento das ações das escolas com NTPPS – instruções operacionais da Reorganização Curricular do Ensino Médiodiurno e Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo –, percebemos a ausência de uma definição nítida do que seria o NTPPS. A partir daí, fomos motivados a buscar informações nos *sites* da Secretaria da Educação (SEDUC) e do Instituto Aliança (IA), parceiro e mentor pedagógico do programa, para entender como o núcleo se processa na prática. Com base no material disponível nesses domínios públicos, tomamos a liberdade para, em linhas gerais, explicar o que seria esse componente curricular integrador e condutor de novas experiências educacionais. Contudo, ele pode ser entendido como um programa que concede às escolas a oportunidade de vivenciar, em quatro horas-aula semanais, uma metodologia participativa que busca provocar e implicar os estudantes na construção de seus caminhos acadêmicos, profissionais e pessoais. Além do mais, o NTPPS traz temas atuais e os coloca para reflexão e discussão do

grupo, objetivando: dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização de conteúdos; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender, mediante vivências, rodas de discussão, resolução de desafios e pesquisa. Esses conteúdos buscam a complementaridade aos conteúdos mais acadêmicos e visam ao desenvolvimento integral do estudante, fortalecendo laços de solidariedade e de tolerância recíproca, à formação de valores, a uma formação ética, à formação para o mundo do trabalho e à emancipação, na perspectiva da formação do sujeito, capaz de se definir e de ocupar espaço próprio.

Historicamente, como já sinalizamos anteriormente, o NTPPS emerge como uma proposta de reorganização curricular do Ensino Médio, formalmente institucionalizada, desenvolvida pela SEDUC, em parceria com o IA, desde 2012. A ideia surgiu após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parecer CNE/CEB nº 02/2012 (MEC, 2012), tendo forte inspiração pedagógica nos Protótipos Curriculares, produzidos pela representação da UNESCO no Brasil, e na metodologia elaborada pelo Instituto Aliança com base no Projeto Com.Domínio Digital, já em andamento em algumas escolas cearenses.

À luz da visão pedagógica, identificamos alguns pontos fundamentais que regem o NTPPS, dentre os quais podemos destacar: representa uma alternativa ao modelo de aprendizagem tradicional; desenvolve intencionalmente competências pessoais, sociais, produtivas e cognitivas; e trabalha a pesquisa científica como um meio privilegiado de consolidação dos conhecimentos, possibilitando uma relação crítica com a realidade por meio do levantamento de dados e informações e do questionamento reconstrutivo dessa realidade e da consequente busca da transformação.

A leitura e análise do material estruturado produzido pelo IA, junto à observação participante dos encontros de formação dos professores e também da vivência em sala aula, nos permitiram entender que as aulas do NTPPS são estruturadas com base na metodologia de trabalho da aprendizagem cooperativa e organizadas para que ocorra uma relação dialógica freireana, em que o conteúdo programático é transmitido de maneira dinâmica e vivencial, ou seja, professores e estudantes desenvolvem atividades interativas, estimulando a participação discente.

Nesse contexto, com vistas a promover o protagonismo estudantil e induzir escolas a modernizar seus currículos, por meio do NTPPS, os alunos recebem formação para o desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e do trabalho ao longo do Ensino Médio. Para cada uma das três séries dessa etapa educacional existe um macrocampo específico, que funciona como eixo orientador das unidades curriculares do programa. Na 1ª série, todo o conteúdo e todas as atividades desenvolvidas têm como referência o macrocampo “escola e família como espaços de aprendizagem”. A proposta é desenvolver a introspecção pessoal e trabalhar a construção da identidade para que os educandos possam refletir sobre si mesmos, seus papéis e suas relações nesses ambientes. Na série seguinte, os estudantes passam a discutir as questões ligadas à dinâmica social do bairro onde residem, da vida extramuros escolares, pois o macrocampo que rege é o chamado “comunidade como espaço de aprendizagem”. Já a 3ª série traz o macrocampo “mundo do trabalho”; por sua vez, tudo que é ensinado no NTPPS nesse período letivo volta-se à preparação do indivíduo para situações futuras, como simulações de processos seletivos, abrangendo também questões como ética e comunicação no mundo do trabalho.

Em equipes e sob a orientação de um(a) professor(a), os(as) estudantes elaboram, primeiramente, um projeto de pesquisa sobre o tema escolhido pelo grupo. O projeto segue o modelo acadêmico, logo os alunos aprendem a elaborar o problema a ser pesquisado, a pergunta norteadora, os objetivos da investigação, a justificativa, o quadro referencial teórico e o percurso metodológico, seguido das referências bibliográficas.

A presença do NTPPS nas escolas levou a SEDUC a investir na formação do conjunto de professores com lotação nesse componente curricular. Para viabilizar a atividade e garantir essa ação, o Instituto Aliança (IA) foi contratado. O processo formativo inicial acontecia bimestralmente e contava com a presença de gestores, coordenadores escolares, professores, superintendentes e técnicos educacionais da secretaria. Após a consolidação do primeiro ciclo do chamado piloto do NTPPS (2012/2014), as formações começaram a ter redução de participantes, mantendo o estilo e padrão; ou seja, havia uma separação por série e os professores vivenciavam as atividades dispostas tanto por meio de planos de aula, para que houvesse uma familiarização com os materiais, quanto de treinos, para lidar com um formato de

exposição distinto do comumente utilizado nas aulas. Essas formações duravam em média três dias e representavam praticamente um ensaio do que os docentes deveriam aprender para ensinar aos alunos quando retornassem à escola.

Com o surgimento das EEMTI em 2016, as formações do NTPPS passaram a ser mais direcionadas para o público dessas escolas. Por sua vez, as escolas regulares começaram a reclamar da falta de um acompanhamento mais eficaz e da ausência de encontros formativos. Visando atender às demandas das escolas regulares, adotou-se um modelo de formação regionalizada, aproveitando os saberes adquiridos pelos coordenadores escolares que já haviam passado pelo processo formativo ou, ainda, daqueles professores que também vivenciaram as experiências e dispunham dos conhecimentos práticos para ministrar as aulas e, por sua vez, para auxiliar os professores novatos que chegavam à escola e que teriam como componente a ser ensinado o NTPPS. Em meados de 2018, o IA iniciou um processo de transferência de tecnologia, bem como um processo de formação para uma equipe de técnicos educacionais da SEDUC e das CREDE/SEFOR. A partir de 2019, as formações dos professores do NTPPS, tanto das escolas regulares como das EEMTI que já haviam fechado o ciclo das três séries do Ensino Médio, permaneceram de forma regionalizada, sendo conduzidas pelo profissional capacitado juntamente com um coordenador setorial do IA.

Por conseguinte, embora os propósitos e objetivos do NTPPS sejam os mesmos para as escolas que o ofertam e o desenvolvem como algo inovador para o currículo, ele apresenta alguns pontos de convergência e também de tensão quando se trata da sua implantação e da maneira como será disposto na matriz curricular, em especial nas escolas de tempo parcial.

Na proposta, o NTPPS nas escolas de tempo integral não compete com outras disciplinas. Contudo, a ideia de um currículo como um território de disputa, como bem destaca Arroyo (2011), faz estabelecer outras relações. Nas EEMTI, o NTPPS é ofertado na parte diversificada do currículo com as 4h semanais. Já nas escolas de tempo parcial é feito todo um trabalho de mobilização, sensibilização e aceitação da proposta por parte da gestão, dos professores e da comunidade escolar, de modo geral. Uma vez que uma escola de tempo parcial decide, por unanimidade, ofertar o

NTPPS em sua matriz de currículo, ela irá precisar fazer alguns arranjos de distribuição disciplinares, a depender da sua realidade.

Nos anos iniciais de sua fase de implementação, era comum que as componentes Língua Portuguesa e Matemática sofressem uma “diminuição”, o que posteriormente se convencionou chamar de “permuta” de carga horária, por entender que os conteúdos não sofreriam perda, já que seriam abordados pedagogicamente e metodologicamente pelo NTPPS. No entanto, isso não minimizou as críticas aos modelos de aulas, a nova dinâmica vivida na escola e, principalmente, às questões envolvendo a lotação dos profissionais.

Um dos pontos fundamentais para assegurar a política do NTPPS nas escolas de tempo parcial, que precisa ser visto mais atentamente pela SEDUC, pauta-se na questão da rotatividade de professores que lecionam no Núcleo. Não há uma diretriz por parte da secretaria para escolha desse profissional, que em sua grande maioria é contratado por tempo determinado de serviço. Isso faz com que a escola encontre dificuldades de desenvolver o NTPPS de maneira gradual, já que a sugestão é que aquela que fez a adesão insira-o ano a ano nas séries do Ensino Médio.

Com o passar do tempo e com a quantidade crescente de escolas que, a partir do que conheceram do NTPPS, passaram a introduzir esse inovador componente curricular, novas estratégias foram pensadas, objetivando evitar um estranhamento por parte dos professores. Em algumas unidades escolares foi introduzido um tempo extra no decorrer da semana, com o intuito de cumprir com a carga horária semanal, bem como de não precisar alterar a lotação dos docentes. Outros estabelecimentos de ensino, por sua vez, optaram por oferecer o NTPPS no contraturno, desde que não precisasse de transporte escolar.

Frente a esses casos, vale relatar que algumas escolas desistiram do NTPPS no meio do caminho e outras deixaram de ofertá-lo após os três anos de experiência, assim como houve também manifestações espontâneas de desligamento do programa por entender que ele não atendia às necessidades e demandas da escola naquele momento e contexto.

Os estabelecimentos de ensino que decidiram não permanecer ofertando o NTPPS foram orientados pela Secretaria da Educação a encaminhar para a gestão pedagógica, coordenadoria responsável pelo acompanhamento do núcleo nas escolas,

um ofício com a cópia da ata de reunião assinada por todas as representações do conselho escolar, expressando as razões que levaram a unidade de ensino a retomar o modelo de matriz curricular de antes. Tivemos acesso a um conjunto de 11 documentos provenientes de diferentes regionais. Após examiná-los, averiguamos que as causas mais recorrentes citadas foram: dificuldade da escola em manter coesa a equipe de trabalho, devido à resistência de alguns docentes em não compreender a dinâmica metodológica da nova componente curricular; resultados apresentados no término do ano letivo inferiores ao esperado; e não apropriação dessa proposta de currículo para socializar e mobilizar a comunidade escolar, de modo a garantir a implementação e discordância por parte de professores e de estudantes quanto à redução de carga horária de determinadas matérias tidas como essenciais para aprovação nas avaliações internas e externas.

Frente às motivações expostas, entendemos que nem todas as instituições que fizeram adesão ao NTPPS apresentaram afinidades com a proposta do projeto. Além disso, as escolas que desenvolveram processos de mudanças em seus currículos, em consonância com outras iniciativas já existentes na SEDUC CE – a saber, Jovem de Futuro, Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) e Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) –, durante sua implementação, não se sentiram favorecidas com mais um incentivo. Todavia, essa pesquisa mostrou que o caminho percorrido pelas escolas, na transição entre os objetivos almejados e a efetiva mudança curricular, foi marcado por uma série de dificuldades, envolvendo diversos atores e resultando em diferentes repercussões nesse processo. Contudo, parte dessas escolas que decidiram retirar o núcleo da matriz curricular e voltar a ser como eram antes, quando elas eram escolas de tempo integral, tiveram que obrigatoriamente conviver com ele novamente, pois, como já mencionado, ele está presente na parte diversificada do currículo desse modelo e na tipologia de unidade de ensino.

4 Aproximações do NTPPS com as competências da área de Ciências Sociais Humanas e Aplicadas da BNCC (2018)

Embora a BNCC não demarque a legitimidade da Sociologia como disciplina nem traga uma delimitação dos seus respectivos propósitos para formação dos estudantes de acordo com cada série escolar ou unidade curricular, como estava posto nas versões da BNCC de 2015 e 2016, é possível identificarmos as colaborações da Sociologia ao analisarmos também as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, nas quais buscamos visualizar as possíveis relações com o NTPPS por meio da investigação dos conteúdos que compõem os referidos documentos.

Considerando que o NTPPS se configura como um componente curricular nas escolas de Ensino Médio do Ceará (CE), com a finalidade de trabalhar aspectos relativos à sociedade, às instituições, aos fatores e fatos sociais, bem como às relações entre os sujeitos, como descrito na seção anterior, é importante a realização deste exercício comparativo para compreender quais objetos de conhecimento da Sociologia estão presentes no NTPPS. Para isso, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e aos planos de aula do NTPPS, referentes à 1ª, 2ª e 3ª séries, que são direcionados aos professores para o respectivo ensino.

Quadro 1 – Relação de temáticas do NTPPS e das competências específicas BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Competências específicas BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	NTPPS
CECHSA 1 – Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	Na 2ª série, é trabalhada a temática “identidade social e pesquisa”, com o desenvolvimento de conteúdos/oficinas abordando assuntos como “onde eu moro é assim” e mapa da vida cotidiana, tendo como objetivos desenvolver no aluno um olhar positivo sobre o seu bairro e estimular o exercício da capacidade de observação e produção textual. Ainda na temática “identidade social e pesquisa”, são desenvolvidos os conteúdos e as oficinas de identidade cultural (minha realidade) e identidade social (Ceará). Também são trabalhados os temas: minha realidade, com o intuito de identificar elementos culturais de comunidades dos estudantes; e identidade social/cultural do Ceará, com o objetivo de refletir sobre os elementos da cultura cearense e nordestina que caracterizam nossa maneira de ser e olhar o mundo.
CECHSA 3 – Analisar e avaliar criticamente	Na 1ª série, há a definição de temáticas a

<p>as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>	<p>trabalhar que versam sobre “o pensar global e o agir local”, assim como a “saúde do planeta”. No eixo sobre pesquisa, explana-se a respeito da “Ciência e cotidiano” e da “diferença entre o senso comum e a ciência”. Na 2ª série, apresenta-se sobre o “desenvolvimento sustentável”. Na 3ª série, abordam-se as temáticas com relação ao desenvolvimento sustentável, à economia verde, aos resíduos sólidos e ao destino adequado e ao consumo consciente.</p>
<p>CCHSA 4 – Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>	<p>Na 2ª série, são trabalhados temas como: “processo seletivo/primeiro currículo”, com o objetivo de informar sobre os mecanismos utilizados pelas empresas no processo seletivo e orientar para a importância da elaboração de um bom currículo, sinalizando para o que deve conter e o que deve ser evitado; “entrevista de emprego”, com o intuito de desenvolver no grupo competências para síntese e apresentação de suas fortalezas, como <i>marketing</i> pessoal, e apresentar para os alunos as principais dicas a serem lembradas em entrevistas de primeiro emprego. Na 3ª série, o tema “trabalho” é desenvolvido a partir do questionamento do que é trabalho, tendo como objetivo refletir sobre os conceitos e a história do trabalho e como ele se desenvolveu até a contemporaneidade. Na sequência, é trabalhado o tema “profissões”, que inspira com o intuito de aprofundar a reflexão sobre o mundo do trabalho. A sequencialidade dos temas visa refletir com os alunos sobre o cenário atual do trabalho e o perfil do trabalhador moderno, além de pesquisar e descobrir informações interessantes sobre trabalho e profissões. Outras questões trabalhadas são: o líder certo para uma boa equipe de trabalho; gênero e mundo do trabalho; autocuidado com foco no trabalho; identidade profissional; trabalho decente e problematização do macrocampo; os tipos de trabalho; trabalho e saúde; perspectivas para o futuro mundo do trabalho; comunicação entre as equipes no mundo do trabalho; escolhas profissionais; redes de relacionamentos (<i>networking</i>); relações interpessoais no ambiente de trabalho; entendimento sobre estruturas organizacionais; fluxograma e técnicas de arquivo; comunicação no projeto de vida e de carreira; e comunicação nas empresas.</p>
<p>CCHSA 5 – Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, de modo a respeitar os <i>Direitos Humanos</i>.</p>	<p>Na 1ª série, a pauta do preconceito é proposta a ser trabalhada no tema “ética e cidadania”; na 2ª série, em que consta a pauta do preconceito, há um texto que trabalha os Direitos Humanos e existem menções aos direitos dos jovens e da coletividade; na 3ª série, a pauta dos Direitos Humanos ganha mais centralidade se comparada aos anos anteriores, visto que é apresentada uma</p>

	contextualização da declaração mundial dos Direitos Humanos e há indicação de vídeo; além disso, as pautas do preconceito e da violência são pontuadas, bem como das injustiças.
CCHSA 6 – Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Na 1ª série, o tema da “cidadania” é proposto para ser trabalhado juntamente com a ética; no 2º ano, delimita-se o estudo da cidadania com a ética e em articulação à pesquisa; e, na 3ª série, a ética e cidadania. O trabalho relacionado ao projeto de vida perpassa os três anos do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

O exercício de análise dos planos de aula do NTPPS, voltados a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, demonstra que existem relações entre os conteúdos e objetos de conhecimento do NTPPS e as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (MEC, 2018). Ciência e cotidiano, diferença entre o senso comum e a ciência, família contemporânea e os novos arranjos familiares, gênero, identidade social, comunicação e mídia são exemplos de conteúdos a serem desenvolvidos pelo NTPPS, sendo encontrados também nas indicações da OCN (MEC, 2006) no que se refere à Sociologia como indivíduo, sociedade, trabalho, produção, poder (conceitos), sexualidade, gênero, meio ambiente, cidadania e meios de comunicação de massa (temas).

Além desses conteúdos, a ênfase dada à elaboração dos projetos de pesquisa com formulação de seus componentes, como objeto, justificativa, objetivo e metodologia, e sua realização no NTPPS, se aproximam das OCN (MEC, 2006), em que a realização de pesquisas pelos estudantes é posta como ponto central e como critério de qualidade do ensino de Sociologia, pois a pesquisa sobre o social constitui-se como especificidade e legitima a própria Sociologia como ciência. No livro *Sociologia: Ensino Médio* (MORAES, 2010), que se refere às sugestões metodológicas e aos recursos didáticos, também é dada ênfase à pesquisa na variabilidade da sua natureza, dos seus objetivos e dos seus procedimentos técnicos, ressalvadas as limitações da sua realização na dinâmica escolar.

Nessas aproximações é que se questiona o incremento do currículo do Ensino Médio de componentes curriculares como o NTPPS, assim como outras – por exemplo, Formação Cidadã – que compreendem objetos de conhecimento da Sociologia, ao mesmo tempo em que essa, como disciplina escolar, possui um tempo diminuto na grade curricular (uma hora por semana), e que se verificam discursos

de desvalorização dessa ciência na formação das juventudes. Contudo, as ausências teóricas e conceituais, a formatação do fazer docente e a perspectiva de projeto de vida na estrita relação com o mercado de trabalho, que marcam o NTPPS, distanciam-se significativamente dos temas desenvolvidos a partir da Sociologia.

Com relação à didática de professores, os planos de aula do NTPPS não apresentam indicações/sugestões didático-metodológicas, mas sim uma padronização do fazer docente por meio de atividades e discursos a serem reproduzidos. Os planos de aula apresentam sequências de atividades estanques que impedem a construção de um ensino como práxis (SACRISTÁN, 2017).

Essa padronização dos planos de aula do NTPPS pode ser compreendida como um dos fatores que propiciou o desligamento voluntário de algumas escolas do NTPPS no decorrer do processo ou após os três anos de experiência, alegando que ele não atendia às necessidades e demandas da escola naquele momento e contexto. Esse fato nos permite compreender que cada escola é única e possui demandas específicas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), com base na sua realidade local. Tendo heterogeneidades nos diversos contextos escolares, os planos do NTPPS possuem uma linguagem prescritiva, atribuem tempo para cada atividade, como se o processo educacional se desse linearmente e fosse uma execução de algo preestabelecido, e delimitam temáticas que podem não corresponder às necessidades educativas dos estudantes.

Outro ponto de análise e crítica sobre o NTPPS se dá pela ausência de embasamento teórico e desenvolvimento conceitual. Um exemplo pode ser observado na página 29 do plano de aula do 2º ano. Nele, o conceito de identidade social é apresentado a partir da Wikipédia, sem referência a nenhuma linha teórica. A Sociologia vai desde Émile Durkheim e suas contribuições sobre educação e socialização até Max Weber, com a questão da socialização comunitária e a socialização societária, bem como Pierre Bourdieu e sua compreensão da socialização como incorporação do *habitus* e, ainda, Erving Goffman, ao compreender as identidades individuais em relação às identidades coletivas, sendo esses teóricos quem embasam o conceito de identidade social. Essas ausências teóricas convergem para um conflito político contemporâneo, de base conservadora, que se desdobra sobre a questão curricular da relação que se faz entre teorias e ideologia.

O não delineamento teórico mascara, ainda, uma ideia de homogeneidade curricular, assim como naturaliza os próprios conceitos, pois esses, quando constituintes de uma linguagem sociológica, decorrem de teorias ou são explicados de forma diferenciada de acordo com as teorias. Ao não fazer referências aos componentes teóricos, há um processo de naturalização do conceito. Essa postura é conservadora, visto que é na compreensão das diferentes possibilidades de leitura sobre o mundo social, em que conceitos, temas e teorias estão entrelaçados, e na consciência da construção de discursos explicativos sobre o social que a desnaturalização é possível, sendo factível a constituição da criticidade.

Outra questão a ser discutida é a centralidade da promoção do protagonismo estudantil e a formação para o desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e do trabalho, ao longo do Ensino Médio, voltados para a empregabilidade. Esse fato fica evidente, por exemplo, na temática de “projeto de vida e carreira”, destinada à 3ª série (CEARÁ, 2015a; 2015b; 2015c), em que as atividades são: atualização de currículo, projeto de vida e carreira, escolha da profissão e planejamento financeiro. Nesse sentido, em que há tanto a ausência de discussão teórica, análise e compreensão da produção das desigualdades sociais e do mundo do trabalho quanto uma preparação para a inserção no trabalho local, é que concordamos com Silva (2019) quando afirma que a reestruturação curricular pela ideologia neoliberal configura a escola pública com uma preparação para o mercado de trabalho e aceitação dos postulados do credo liberal.

As questões apontadas precisam ser relacionadas também com a concepção de desenvolvimento do protagonismo estudantil que perpassa tal documento. O protagonismo estudantil aparece como uma lógica individual e individualizante que reafirma a dinâmica social capitalista e impõe uma forma de compreensão de si no espaço público, social e político, pela iniciativa individual e não coletiva. Assim, questões como equidade, igualdade e justiça social perdem espaço na discussão da formação humana e, por conseguinte, reduzem as possibilidades de conhecimento e construção de alternativas críticas e transgressoras do *status quo* (SILVA, 2015); além disso, favorecem a isenção do Estado de construir políticas que produzam equidade social. Conforme Pablo Gentili (2013, p. 8), “a necessidade de articular e subordinar produção educacional às necessidades estabelecidas pelo

mercado de trabalho” e o individualismo, em que há privatização do êxito e do fracasso social, são aspectos centrais do neoliberalismo na educação.

A perda de espaço da discussão sobre questões como equidade, igualdade e justiça, como citado por Silva (2015), não se refere somente à sua inexistência, mas também ao modo como são desenvolvidas. A equidade, por exemplo, é encontrada no plano de aula para o 2º ano, relacionada à questão de gênero (CEARÁ, 2015b). A equidade de gênero é problematizada através de uma dinâmica de inversão de papéis do ser menino e do ser menina, por meio da música *Eduardo e Mônica*, do grupo Legião Urbana, e de um texto do poeta Fabrício Carpinejar, *Homem rosa, mulher azul*. Além de não abordar conceitualmente a equidade e a categoria de gênero, há uma abordagem dicotômica que desconsidera a diversidade de gênero. Desse modo, levantam-se dois pontos: (i) o modo como tais questões são apresentadas, apesar de essas serem percebidas como inovadoras, mascara o conservadorismo; e (ii) a imprescindibilidade das Ciências Sociais/Sociologia para o desenvolvimento dessas temáticas.

O foco da relação entre protagonismo, projeto de vida e trabalho engendra a reflexão sobre outras temáticas. Esse fato pode ser observado, por exemplo, no plano de aula para o 3º ano, no qual gênero e autocuidado são trabalhados na relação com o trabalho (CEARÁ, 2015c). Nesse sentido, a ideia de protagonismo se alia a concepções conservadoras. Como afirma Apple (2019), o conservadorismo pode ser não só uma atitude de manutenção, como também uma política de modificação. Assim, modificam-se os currículos em perspectiva modernizadora, mas de modo que sustentam ideologias não progressistas e problematizadoras. Pensar a identidade pessoal, como exposto no plano de aula para as 1ª séries do NTPPS, nessa perspectiva, não significa compreender as trajetórias pessoais e familiares para o fortalecimento de coletivos sociais, mas sim para a construção de trajetórias individualizantes. As modificações curriculares, dessa forma, se impõem como lógicas conservadoras que impedem a conscientização.

Essas questões estão relacionadas ao fato de que o NTPPS é uma parceria entre o governo do estado do Ceará e o IA – que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) –, implementado pela aliança estratégica estabelecida entre a Fundação Kellogg, Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht

e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e que conta, ainda, com investidores sociais privados, organizações internacionais e órgãos governamentais em âmbitos federal, estadual e municipal, recebendo apoio para a execução ou consultoria dos projetos (*site IA*). A construção de componentes curriculares e planos de aula é destinada, assim, a equipes técnicas, planejadas de forma centralizada e sem a participação de professores, que estão envolvidos somente na aplicação e transferência. Essas características compõem o que Gentili (2013) e Apple (2015) denominam de “processos de modernização conservadora da educação”. A característica da escola e da educação como mercadorias e a busca da adaptação dos jovens às mudanças e exigências empregatícias são, também, amplamente discutidas na obra de Joel Spring (2018), intitulada *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*.

Disciplinas como NTPPS são direcionadas às escolas públicas, o que é significativo, na medida em que há um processo de regulação do currículo direcionado à empregabilidade. Como afirma Apple (2015), cada vez mais, vislumbra-se um currículo menos regulado para as instituições privadas, para as quais é possibilitada a escolha pelo consumo. Assim, visualizamos as interfaces da relação da mercantilização com o Estado: uma invasão da escola pelo Estado através de políticas curriculares não democráticas e não democratizantes, que impedem a compreensão da formação escolar para a atuação política, pública e coletiva.

Ainda, a afirmação de que o NTPPS nas escolas de tempo integral não compete com outras disciplinas, pois as escolas já recebem uma matriz pronta e não precisam retirar tempos ou carga horárias de outras disciplinas, deve ser problematizada, visto que há ocupação de carga horária que poderia estar sendo disponibilizada para um componente curricular assentado em uma ciência de referência, que não é o caso do NTPPS. Porém, compreendemos que, como o currículo está justamente nesse território de disputa (ARROYO, 2011) e de relações de poder, os sentidos educacionais defendidos e expressos via NTPPS conseguiram se hegemonizar no campo educacional por meio das articulações do Instituto Aliança com a SEDUC.

Ancoradas nas palavras de Pacheco e Sousa (2016, p. 67), “as políticas neoliberais impõem lógicas que anulam o currículo como projeto de educação”, as

críticas às disciplinas da área de Ciências Sociais e Humanas – especificamente sobre a Sociologia e o incremento de componentes curriculares que tratam de objetos do social, como gênero, família, sustentabilidade, ética e trabalho, que estão embasados em uma perspectiva de preparação para o mercado de trabalho, mas sem base teórica – revelam os rumos que a educação está tomando. Assim, a racionalidade neoliberal e o conservadorismo se impõem, uma vez que não há fundamento para a compreensão da construção das desigualdades, diferenças e sua superação, não para a constante atenção e crítica à construção das desigualdades, mas sim para a formação de líderes para equipes de trabalho, como objetiva um dos tópicos da 3ª série (CEARÁ, 2019c).

Por sua vez, a Sociologia tem como especificidade:

Fazer ascender as realidades que permanecem invisíveis frente à experiência imediata [...] construir objetos jamais observados, vistos ou “vivididos” como tais, e sem nenhuma visibilidade de um ponto de vista comum (LAHIRE, 2014, p. 58).

Ou seja, “desvelar coisas escondidas e por vezes recalçadas” (BOURDIEU, 2003, p. 24); a desmistificação do social por observar uma situação através dos pontos de vista de sistemas interpretativos antagônicos (BERGER, 2011); “perceber com lucidez o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (MILLS, 1975, p. 11). Sendo assim, são os sentidos, objetivos e efeitos da Sociologia enquanto ciência do social que embasam o ensino de Sociologia na compreensão do indivíduo-sociedade.

Considerações em processo

Diferentes orientações – PCN (MEC, 1999), PCN+ (MEC, 2002), OCN (MEC, 2006), a proposta preliminar da BNCC (MEC, 2015; 2016) e a versão final da BNCC (MEC, 2018) – marcam a história recente de configuração curricular no que refere ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, tanto em relação à formatação dos conteúdos quanto aos seus objetivos. A BNCC atual (MEC, 2018), contudo, é compreendida como uma ruptura ou ainda um retrocesso, pois princípios epistemológicos da Sociologia no Ensino Médio, como o desenvolvimento do estranhamento e da desnaturalização, apresentados pelas OCN (MEC, 2006), não se

encontram mais presentes na última versão da BNCC (MEC, 2018), que foi configurada por área de conhecimento. No entanto, o que os documentos asseguram é a autonomia do professor, diante do exposto, para que articule os conteúdos curriculares com a realidade escolar e a necessidade de construção de aulas diversificadas, utilizando variados recursos didáticos, na tentativa de contemplar a dinamicidade e especificidade do grupo de alunos. Na comparação com o NTPPS, a autonomia do professor encontra-se na execução de planos de aula prescritivos.

A comparação entre os planos de aula do NTPPS voltados às 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio e as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC (MEC, 2018) revela que: (i) há relações entre os conteúdos e objetos de conhecimento do NTPPS e as competências específicas da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da BNCC, assim como os conteúdos das OCN (MEC, 2006); (ii) no NTPPS, há enfraquecimento das dimensões conceituais; (iii) o modo como as questões são apresentadas no NTPPS, apesar de essas serem percebidas como inovadoras, mascara o conservadorismo; (iv) a imprescindibilidade das Ciências Sociais/Sociologia para o desenvolvimento dos conceitos e temáticas sociais na formação das juventudes; e (v) a Sociologia e o NTPPS aparecem como disputa de concepções e como propostas na escola de Ensino Médio.

Assim, tendo a compreensão do currículo como práxis e como disputas cotidianas, o ensino de Sociologia torna-se um lugar de questionamento, luta e resistência, na própria escola, contra a racionalidade da lógica de mercado que configura componentes curriculares na formação das juventudes. Mas os docentes formados em Ciências Sociais ou Sociologia devem assumir essas disciplinas? Essa é uma questão que se discute hoje em termos de atuação do(a) licenciado(a) e frente a essas novas organizações curriculares e perda de espaço. Contudo, é uma decisão que deve ser tomada na problematização dessas componentes e na consciência de que, como docentes, somos atores não só de uma reconfiguração curricular em nossas próprias práticas, mas também de luta por uma educação democrática.

Bibliografia

APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total*

e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 179-204.

ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BODART, Cristiano; FEIJÓ, Fernanda. As ciências sociais no currículo do Ensino Médio brasileiro. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 2, p. 219-234, 2020.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 2016*. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 8 jan. 2021.

CEARÁ. *Coleção Escola Aprendiz: Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Filosofia, Geografia, Sociologia*. Fortaleza: Secretaria de Educação, 2008. Disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/05/livro_escola_aprendente_ciencias_humanas_e_suas_tecnologias.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

CEARÁ; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID); INSTITUTO ALIANÇA. *Plano de aula DPS/P: Núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais: Ano 1*. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2015a. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_1_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

CEARÁ; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID); INSTITUTO ALIANÇA. *Plano de aula DPS/P: Núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais: Ano 2*. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2015b. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_2_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

CEARÁ; BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID); INSTITUTO ALIANÇA. *Plano de aula DPS/P: Núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais: Ano 3*. Fortaleza: Secretaria da Educação, 2015c. Disponível em: http://www.institutoalianca.org.br/pdfdoc/DPS_P_3_ANO%20PLANOS_DE_AULA.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego Cavalcanti de. A Reforma do Ensino Médio e o Ensino da Sociologia. *Perspectiva Sociológica*, n. 21, p. 41-53, 2018.

GENTILLI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo*,

qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 111-178.

GENTILI, Pablo A. A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da; GOODSON, Ivor F. *Currículo, teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GOULART, Débora Cristina Goulart. A Sociologia da BNCC, nem estudos, nem práticas. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto (orgs.). *Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC*. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 45, n. 1, p. 45-61, jan./jun. 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.

MILLS, Charles Wright. *A imaginação sociológica*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular: 1ª versão*. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCN)*. v. 3. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 8 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2002. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 4. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Parecer CNE/CEB nº 2 de 2012*. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Nacional de Educação Básica, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10243-pceb002-12&category_slug=marco-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 jan. 2021.

MORAES, Amaury César (coord.). *Sociologia: Ensino Médio*. Coleção Explorando o Ensino. v. 15. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.

PACHECO, José A.; SOUSA, Joana. O (pós)crítico na desconstrução curricular. *Tempos e Espaços em Educação*, v. 9, n. 18, p. 65-74, 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 9-20.

SPRING, Joel. *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Campinas: Vide Editorial, 2018.

Recebido em: 03 nov. 2020.

Aceito em: 13 jan. 2021.

COMO REFERENCIAR

RÖWER, Joana Elisa; ANDRADE, Brena Kécia; FREIRE, Newton Malveira. Currículo em disputa: as competências de Sociologia e NTPPS na escola de Ensino Médio. *Latitude*, Maceió, v.15, edição especial, p.257-285, 2021.