

## DA SOCIOLOGIA INTERMITENTE À INTERMITÊNCIA DISCIPLINAR<sup>1</sup>

### FROM INTERMITTENT SOCIOLOGY TO CURRICULAR INTERMITTENCE

André Soares Ferreira<sup>2</sup>

Bruno Arantes<sup>3</sup>

Recebido em 8/08/2023; revisado em 16/08/2022; aceito em 01/08/2023

---

**Resumo:** A história do ensino de Sociologia na educação básica brasileira é marcada pela intermitência. A Sociologia brasileira desenvolveu reflexões sobre essa condição, que a partir da nova LDB se viu enredada nos conceitos de cidadania e interdisciplinaridade. A evolução da estruturação do sistema educacional traz a implementação do Novo Ensino Médio e da BNCC. Pretendemos participar do atual debate sobre a necessidade de reformas educacionais.

**Palavras-Chave:** Ensino de sociologia; currículo; reformas educacionais.

**Abstract:** The history of teaching Sociology in Brazilian basic education is marked by intermittence. Brazilian Sociology has developed reflections on this condition, which with the new LDB found itself entangled in concepts of citizenship and interdisciplinarity. The development of the educational system structure brings the implementation of the New High School and the BNCC. We intend to participate in the current debate on the need for educational reforms.

**Keywords:** Teaching Sociology; curriculum; educational reforms.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Sociologia na educação básica brasileira é um *locus* privilegiado de análise das políticas educacionais, devido a diversidade das abordagens a seu respeito e sua função na educação escolar. Como poucas áreas do saber, a exemplo de Filosofia e Artes, a Sociologia, cuja institucionalização representa as raízes do pensamento social brasileiro no século XIX, ora foi considerada fundamental no currículo da educação dos jovens, ora foi retirada do mesmo, sendo até mesmo objeto de perseguição política.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado como trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação em Ensino de Sociologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus Naviraí.

<sup>2</sup> Professor orientador da Pós-Graduação em Ensino de Sociologia da UFMS. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Graduado em Filosofia (PUC-Campinas), Doutor em Educação (UFGD). E-mail: [andresoares@ufgd.edu.br](mailto:andresoares@ufgd.edu.br). Unidade 1: Rua João Rosa Góes, nº 1761, Vila Progresso, Dourados/MS, CEP: 79825-070. Unidade 2: Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Dourados/MS, Caixa Postal: 364, CEP: 79.804-970

<sup>3</sup> Professor com especialização em Ensino de Sociologia pela UFMS - Campus de Naviraí. [bgarantes@gmail.com](mailto:bgarantes@gmail.com)

Desde a década de 1980, com a redemocratização e o fim da Ditadura Militar em 1985, e a retomada do debate em torno do projeto de lei da segunda LDB (1996), todos os processos de reestruturação da educação básica atingiram inevitavelmente a Sociologia, seja retirando-a completamente, seja reduzindo sua carga horária ou diluindo-a em outras disciplinas.

No texto que se segue, apresentamos uma reflexão sobre como as transformações na estrutura escolar, por vezes implantadas por força de lei, impõem às disciplinas e seus professores e professoras especialistas uma condição de intermitência. Num primeiro momento, faremos um recuo histórico no intuito de perceber e evidenciar como esse fenômeno se deu na educação básica brasileira. Percorreremos, resumidamente, as reformas educacionais e propostas curriculares no decorrer de mais de um século, após isso, na segunda seção, analisaremos como a introdução de abordagens interdisciplinares na legislação educacional se deu, segundo o texto da Lei n. 9.394/96, por meio da Sociologia. Então, na última sessão, demonstraremos como a atual reforma educacional brasileira é fruto de um discurso de crise, consolidado por meio de índices internacionais, cuja solução se manifesta na forma de um incentivo às abordagens interdisciplinares. Mesmo que sem adentrar em meandros conceituais das abordagens pedagógicas em jogo, manteremos constantemente no horizonte analítico as implicações das macropolíticas e projetos nacionais nas estruturas educacionais.

Apoiando-nos em trabalhos consagrados de autores que participam ativamente do debate científico-acadêmico, analisaremos os textos das leis, normatizações e pareceres, para neles identificar as transformações no discurso sobre currículo e qualidade da educação.

## **O ENSINO DE SOCIOLOGIA E REFORMAS EDUCACIONAIS: UM BREVE HISTÓRICO**

Com raízes no século XIX – pareceres de Rui Barbosa (1882), Reforma Benjamin Constant (1891) –, passando pela primeira metade do século XX – Reforma Rocha Vaz (1925), Reforma Francisco Campos (1931) e Reforma Capanema (1942) –, o pós Segunda Guerra Mundial – a primeira Lei de Diretrizes e Bases (1961), a Ditadura Militar (1964-1985) e a Lei n. 7.044/82, a Redemocratização e a segunda LDB (1996), o debate entre as correntes político-ideológicas sobre o projeto brasileiro de Estado-nação (e de cidadania), é de primeira

importância para compreender as causas da inserção ou retirada da Sociologia do currículo escolar.

A respeito do histórico intermitente da Sociologia fica evidente na narrativa histórica de diversos autores, consideradas suas vertentes e construções teórico-metodológicas relativas, que a convergência dos agentes políticos no posicionamento na assimétrica dinâmica centro-periferia (MAIA, 2017) e na circulação transnacional de ideias interferem nas tomadas de decisões a respeito do currículo escolar. As tentativas de instrumentalização e cooptação das ferramentas teórico-analíticas da disciplina sociológica não devem nos impedir de considerar que disputas político-ideológicas entre tendências modernizadoras ou tradicionalistas, democráticas ou autoritárias, afetam as políticas públicas de educação (e outras), no interior das quais se decidem os currículos escolares em diferentes momentos da história nacional.

Rui Barbosa, em 1882, editou “Pareceres” em que fazia uma “reflexão em relação aos cursos superiores de Direito, ao sugerir a substituição do Direito Natural – uma abstração – pelo ensino de Sociologia” (MORAES, 2011, p.361). O projeto originado nesses pareceres não se oficializou, da mesma forma que a Reforma Benjamin Constant, em 1891, proposta pelo então Ministro da Instrução Pública no governo provisório de Deodoro da Fonseca. Ambas as propostas tratavam da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na escola secundária, embora de alcance limitado dado o exíguo sistema educacional submetido ao controle central. Inevitável acrescentar que, segundo Silva (2010):

A segunda metade do século XIX foi amplamente agitada pelas lutas de independência dos países latino-americanos e do Brasil. Os temas do abolicionismo e da constituição da república perpassavam os debates e as reflexões políticas. Nessa fase, mais ou menos de 1840 a 1930, observa-se a busca da cientificação das explicações sobre a natureza e sobre a sociedade. (SILVA, 2010, p.19)

Após essas propostas que remontam aos finais do século XIX, as primeiras “iniciativas legais malsucedidas” (MORAES, 2011, p. 361), o ensino de Sociologia foi sendo introduzido extraoficialmente em cursos preparatórios e no curso normal de formação de professores primários em diferentes cidades. Apenas em 1925, com a Reforma Rocha-Vaz, a Sociologia passou a ser obrigatória nos cursos preparatórios. Em 1931, a Reforma Francisco Campos, implementada por decreto após a Revolução de 1930, manteve inalterada a obrigatoriedade do ensino de Sociologia.

Com o fim do Governo Washington Luís, Getúlio Vargas assume o Governo Provisório, sendo criadas as primeiras universidades e cursos superiores no país, também por decreto. Surgiram, a Universidade de São Paulo (1934), a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (1933) e a Universidade do Distrito Federal (1935), todas contando com a cadeira de Sociologia no curso de Ciências Sociais, que incluía a Ciência Política e a Antropologia na sua organização. Então, nesse processo, temos o fato inusitado de que a “[...] introdução da Sociologia na escola se deu em um período anterior à criação dos primeiros cursos de Ciências Sociais no Brasil, o que veio a ocorrer nos anos de 1930, de modo que, os primeiros professores de Sociologia eram predominantemente autodidatas [...]” (OLIVEIRA, 2013, p. 356).

De toda forma, “os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estaduais e federal e por agências internacionais continuaram sendo ampliados” (SILVA, 2010, p.21). Porém, após a entrada da Sociologia no currículo dos cursos complementares no século XIX, passando pela obrigatoriedade na escola secundária em 1925, a Reforma Capanema, em 1942, impôs o fim da sua obrigatoriedade na escola secundária, mantendo-a somente nas Escolas Normais. A Reforma Capanema “reorganizou a educação brasileira, em especial o ensino secundário, agora dividido em dois segmentos, ginásial (4 anos) e colegial (3 anos), sendo que este se apresentava em dois formatos opcionais para os alunos: clássico e científico, ambos preparatórios para o ensino superior” (MORAES, 2011, p. 363). Apenas quatro décadas depois, a partir de 1983, em decorrência da Lei n. 7.044/82, embora sem ser obrigatória e na ausência desse debate curricular, nota-se a Sociologia ser representada nos currículos escolares em diferentes unidades federadas. Então,

[...] esse retorno está associado ao período de redemocratização da sociedade brasileira e aconteceu na sequência de uma mudança na legislação educacional realizada pelo próprio governo militar – a Lei n. 7.044/82 –, que flexibilizava a obrigatoriedade do 2º grau profissionalizante, abrindo espaço para uma escola média de caráter formativo geral (MORAES, 2011, p.367)

Mais de vinte anos antes da Lei n. 7.044/82, havia sido aprovada a primeira Lei de Diretrizes de Bases, Lei n. 4.024/1961, após 13 anos de tramitação, em nada alterando o cenário de ensino de Sociologia no colegial e pouco interferindo na estrutura legada pela Reforma Capanema. Ao longo desse período, indo até a redemocratização, curiosamente a

Sociologia permaneceu ausente da educação escolar. Sob o governo militar de Emílio Médici ocorreu a Reforma Passarinho (Lei n. 5692/71), em 1971, quando, após a primeira LDB, a referida estrutura legada pela Reforma Capanema foi recolocada em uma “divisão tríplice do ensino: o 1º e 2º graus, precedendo ao 3º grau ou superior” (OLIVEIRA, 2013, p. 357). Sua finalidade era promover o Milagre Brasileiro, para tanto o segundo grau deveria se prestar ao ensino profissionalizante, que se tornou obrigatório. Igualmente à Reforma Capanema, a Reforma Passarinho considerava a Sociologia um conhecimento prescindível.

Até aquele momento, a configuração curricular da educação básica brasileira entrega à Sociologia um caráter tanto historicamente quanto geograficamente intermitente, até mesmo aleatório e eventual se consideradas as alianças políticas e acordos de governança que implementaram reformas educacionais. A Sociologia voltaria a ser mencionada juridicamente em 1996, com a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases, Lei n. 9.394/96, por sua vez, em grande medida decorrente do teor do texto da Constituição Federal de 1988, promulgada após o movimento das Diretas Já e o fim da Ditadura Militar em 1985.

A aprovação da nova LDB acarretou imediatamente, nos primeiros anos de sua implantação, uma série de normatizações, parâmetros e orientações curriculares, elaborados principalmente pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup>. Num esforço de alcançar eficácia na implementação, tendo em vista a amplitude da reestruturação institucional que promovia, os agentes políticos, interlocutores e as burocracias educacionais procuraram se articular e se posicionar nos inúmeros debates específicos e especializados. No campo curricular em permanente disputa, a Sociologia, tornada obrigatória, porém com tratamento interdisciplinar, se viu novamente mergulhada no debate sobre sua condição intermitente. Dado isso, é necessário analisarmos que mesmo com a implementação da nova LDB, o tema da intermitência da sociologia no currículo escolar se consolida fortemente como objeto de pesquisa científico-acadêmica.

## **SOCIOLOGIA NO CURRÍCULO ESCOLAR: A INTERMITÊNCIA VISLUMBRADA**

---

<sup>4</sup> Com a criação do Conselho Nacional e Educação (CNE) pela Lei n. 9131/95, órgão normativo e deliberativo, suas câmaras passaram a dividir a competência de legislar sobre o currículo escolar com o Ministério da Educação (cf. MACEDO, 2014, p. 1532-33). A Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9394/96) afirma que na “estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (BRASIL, 1996).

O atual contexto nacional de ensino de Sociologia na educação básica é o de implementação conjunta do Novo Ensino Médio (2017), do segundo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da Base Nacional Comum Curricular (2018). Tomadas isoladamente, cada uma dessas leis foi preconizada na década de 1990, quando movimentações políticas buscavam articular, desde o fim da Ditadura Militar (1964-1985), a consolidação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (1996).

Coerente com nossa metodologia de manter presente tanto o texto das leis quanto o debate circundante e o contexto institucional, notamos no texto original da LDB/96 que a “União incumbir-se-á de elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Sobre a base curricular, a LDB dispõe que os “currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada [...] por uma parte diversificada [...]” (BRASIL, 1996), pois a “educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 1996). Os múltiplos projetos de lei que editaram a lei original mantiveram o texto destes artigos, inclusive mantendo o teor dos artigos que mencionavam o ensino médio no quesito da sua expansão, universalização e obrigatoriedade (o que emanava da Constituição Federal de 1988, ano em que se surgiram os primeiros projetos de uma nova LDB).

Havia uma expectativa, naquele contexto de elaboração da nova LDB, de que o jovem egresso do ensino médio, concluindo o ciclo da educação básica, pudesse contribuir para a avaliação da qualidade da cidadania brasileira, ou seja, a capacidade de exercer deveres, mas também de se posicionar e engajar na luta por reconhecimento. Na sociedade do conhecimento e da tecnologia, cidadania é também conceituar sobre a sociedade e empreender revisões da prática cidadã sempre que necessário.

A contribuição específica da Sociologia como conhecimento necessário à cidadania é controversa, na medida em que tanto a dimensão teórico-metodológica desta ciência quanto o conceito de cidadania podem ter matizes diversas e contraditórias a depender dos recortes e abordagens. A cidadania é conceitualmente abordada por muitas disciplinas, escolares ou não, sendo parte da dinâmica complexa da sociedade e da luta política, que se manifestaram historicamente em alterações do texto das leis. Segundo Amurabi de Oliveira,

A reintrodução lenta e gradual da Sociologia nos currículos escolares possui também como um dos seus marcos a nova LDB de 1996, que no seu artigo 36 indica que os jovens egressos do ensino médio deveriam possuir conhecimentos de Sociologia e Filosofia para o exercício da cidadania. Essa ligação entre ensinar Sociologia e preparar para a cidadania deixa marcas profundas no imaginário dos professores que lecionam esta ciência, ainda que o conceito de cidadania se apresente por vezes de forma vaga e imprecisa [...] (OLIVEIRA, 2013, p.357)

O vínculo entre Sociologia e cidadania, em seus significados múltiplos, deixou possibilidades abertas que foram encaminhadas imediatamente após a aprovação da “nova LDB de 1996” em diretrizes que posicionavam os conhecimentos de Sociologia e de Filosofia na condição de interdisciplinares, dilema até então não enfrentado por nenhuma outra disciplina. Isso, do ponto de vista da Sociologia (e da Filosofia), mas remetia a uma reedição do secular dilema da intermitência destas disciplinas no currículo da educação básica que a uma proposta consistente de elaboração de currículos nacionais ou subnacionais verdadeiramente interdisciplinares. A interdisciplinaridade era uma nova versão da intermitência curricular.

Pode-se considerar que, historicamente, o momento da aprovação e início da implementação da nova LDB (1996) e as subseqüentes normatizações que daí decorrem é um cristizador da característica da intermitência curricular da Sociologia. Nesse momento, principalmente a partir da homologação da Resolução CNE/CEB 03/98, a obrigatoriedade do ensino do conteúdo disciplinar de Sociologia, em todo o território nacional, em todos os anos do Ensino Médio, provoca revisões tanto da história do ensino desta disciplina quanto dos direitos de aprendizagem e do texto das leis e normatizações.

No Parecer CNE/CEB 07/2010, ao fazer uma leitura atualizada sobre organização curricular, marcada pela preocupação de revisão e síntese dos diversos pareceres anteriores, a relatora afirma:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos. As abordagens multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar fundamentam-se nas mesmas bases, que são as disciplinas, ou seja, o recorte do conhecimento. (BRASIL, 2010, p.23)

Nesta mesma linha, Amaury Moraes (2011) manifesta atinência quanto à reflexão teórico-metodológica que antecede uma proposta curricular, pois na presença de novas questões, porventura ainda demasiado movediças, cabe pesquisar e expor à comunidade científica, não adotar de saída uma solução imediata, aparente e parcial. À época, o autor afirmava que

A definição por áreas de conhecimento representava uma dificuldade de conceber um currículo totalmente interdisciplinar [...]. Assim, seria necessário aprofundar as pesquisas nesse sentido e não socorrer-se de uma explicação de duvidoso poder heurístico, se bem que com efeitos políticos indiscutíveis (MORAES, 2011, p. 371)

Currículos totalmente interdisciplinares nunca foram apresentados, com sua justificativa e seu método de implementação, ao passo que supostamente vinham sendo construídos em pareceres e resoluções ao longo dos anos, desde a nova LDB (1996). A Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) veio para preencher esta lacuna, a princípio tentativamente, haja vista os alegados elementos imponderáveis – ou a “imprevisibilidade no chão da escola” e a “baixa adesão” às reformas educacionais – e até o momento com críticas a sua elaboração e com inúmeras notícias sobre a precariedade da sua implementação.

O “controle do imponderável” (MACEDO, 2014) foi vasta e explicitamente mencionado ao longo dos pareceres do CNE. Citamos o Parecer CNE/CEB 15/1998, que lançou as bases das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), inaugural na sequência que importa ao nosso argumento:

Por mais que as burocracias e os meios de comunicação esperem a tradução destas Diretrizes Curriculares com lógica e racionalidade cartesianas - de preferência por meio de uma tabela de dupla entrada que diga exatamente “como está” e “como fica” o Ensino Médio brasileiro -, nem mesmo com a ajuda de um martelo a realidade do futuro próximo caberia num modelo desse tipo. O resultado de uma reforma educacional tem componentes imprevisíveis, que não permitem dizer com exatidão como vai ficar o Ensino Médio no momento em que estas diretrizes estiverem implementadas. (MEC, 1998a, p.98)

Em outros momentos lemos que é “preciso assegurar que possa acontecer a *práxis pedagógica* no contexto escolar, em contraposição ao mero treinamento dos professores” (BRASIL, 2009, p.18). E que se deve considerar a “desproporção existente entre as unidades federadas do Brasil, sob diferentes pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais e, acima de tudo, traços socioculturais”



(BRASIL, 2010, p. 8). Também que “lamentavelmente, esses questionamentos não têm indicado alternativas para o aperfeiçoamento das avaliações nacionais” (BRASIL, 2010, p. 7).

Trata-se, portanto, da arregimentação de um discurso hegemônico, viabilizado por tendências ideológicas enraizadas na cultura política nacional e coagulado em vários pareceres, nos quais o debate acerca do conhecimento disciplinar e a presença curricular da Sociologia são elementos assaz importantes nesse período. Neste ponto, a Resolução CNE/CEB 03/1998 trazia, no artigo 10, ao tratar organização da base nacional comum em áreas do conhecimento, o seguinte inciso:

Art. 10 A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:

[...]

§ 1º A base nacional comum dos currículos do ensino médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.

(MEC, 1998b)

Esta interpretação está, sem dúvida, autorizada pelos artigos da nova LDB, mas, ao mesmo tempo, ela dá relevância consoante com o teor do documento como um todo, logo em seguida afirmando que a proposta curricular das DCNEM tem “definições doutrinárias” (MEC, 1998b). Em relação à LDB, fica expressa a subtração da obrigatoriedade, que aqui incidem apenas sobre Educação Física e Arte, e desvanecido o vínculo com o padrão de saída dos jovens egressos do Ensino Médio. A Sociologia, quando presente, deveria ter tratamento interdisciplinar e contextualizado.

O novo parecer com este mesmo título, aprovado em 2011, em que os “componentes curriculares obrigatórios” são referenciados, todos, em subitens das suas respectivas grandes áreas do conhecimento:

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I – Linguagens: a) Língua Portuguesa. b) Língua Materna, para populações indígenas. c) Língua Estrangeira moderna. d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical. e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. III – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. (MEC, 2011)

Entre o parecer de 1998 e o de 2011 decorreu-se mais de uma década, e neste ínterim tivemos mais um parecer e uma nova lei, que por fim editou os artigos da LDB que

tratam desse tema. O Parecer CNE/CEB 38/2006 resulta interessante no contexto analítico que percorremos nesta sessão, pois, por meio do debate sobre a intermitência histórica do ensino obrigatório de Sociologia na educação básica, chegou-se à dimensão semântica do termo disciplina e outros correlatos que são largamente utilizados em pareceres e resoluções do CNE e na LDB. Correspondendo à preocupação com a eficácia das diretrizes educacionais e apelando à coerência dos projetos educacionais, o parecer diz que:

Se a escola tem autonomia para desenvolver na própria concepção pedagógica, o que, aliás, é garantido pela Constituição Federal e reiterado pela LDB, ela tem, por outro lado, a obrigação de coerência nessa concepção, bem como no seu planejamento, na sua organização e na sua execução. Nesse sentido, se a escola planejou e organizou seu currículo, no todo ou em parte, com base em disciplinas, a lógica obriga que os componentes obrigatórios, sem ressalva legal, sejam oferecidos da mesma forma. Se a escola, ao contrário, usando da autonomia que lhe dá a Lei, organizou seu currículo de outra forma, do mesmo modo deverá dar tratamento a todos os componentes obrigatórios. (MEC, 2006, p. 8)

Retomando outros pareceres, este que citamos conclui que não há relação entre obrigatoriedade dos componentes curriculares e o formato interdisciplinar ou disciplinar do projeto pedagógico adotado pelas escolas. “Todos os componentes referidos são *obrigatórios*, mas sem determinação de forma ou modalidade” (MEC, 2006, p. 4). Aliás, no Parecer CNE/CEB 5/2011, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lê-se na citação da nota de rodapé encontrada no Parecer CNE/CEB 7/2010, às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que

o Parecer CNE/CEB no 38/2006 assinalou que não há, na LDB, relação direta entre obrigatoriedade e formato ou modalidade do componente curricular (seja chamado de estudo, conhecimento, ensino, matéria, conteúdo, componente ou disciplina). Indicou também que, quanto ao formato de disciplina, não há sua obrigatoriedade para nenhum componente curricular, seja da base nacional comum, seja da parte diversificada. As escolas tem garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. (MEC, 2010, p. 186)

As diretrizes curriculares do ensino médio (DCNEM), após serem revistas em 2011, seriam atualizadas em 2018 com a aprovação da versão final da BNCC (BRASIL, 2018), no âmbito da “Reforma do Ensino Médio”. O Parecer CNE/CEB 3/2018 (MEC, 2018a) fundamenta a Resolução CNE/CEB 3/2018 (MEC, 2018b), que mantém a obrigatoriedade do ensino de Sociologia, explicitada no texto:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

VIII - sociologia e filosofia; (MEC, 2018b, p. 6)

Dentre outros, os estudos e práticas de Sociologia e Filosofia são mencionados na resolução acima. Fundamental para isso, efeito de um debate sobre a “importante questão das disciplinas acadêmicas” (MEC, 2018a, p. 14), foi a alteração da LDB provocada pela Lei n. 11.684/2008, que impôs a obrigatoriedade do ensino de Sociologia (e Filosofia) em todos os anos do Ensino Médio, seja com tratamento disciplinar ou interdisciplinar. Não obstante, o próprio Parecer em questão deixa em aberto a indefinição presente na implementação dos itinerários formativos<sup>5</sup> propostos pela BNCC (BRASIL, 2018), uma vez que, exceto a Língua Portuguesa e a Matemática, todos os componentes curriculares passaram a estar expostos a “sérios riscos de trivialização” (MEC, 2018a, p.14):

As propostas de itinerários, apresentados no texto da Resolução, sugerem que serão organizados como aplicações dos conhecimentos da parte comum. Como a lei limita o número de horas alocado a esta parte, na minha avaliação, há sérios riscos de trivialização do que será ensinado no Ensino Médio, exceto em relação a Língua Portuguesa e Matemática que mereceram tratamento especial. O que era um rio raso, mas um rio, agora será um fio de água, intermitente. (MEC, 2018a, p. 14)

Definitivamente, está instalada nas disputas pelo formato curricular, mediadas e agenciadas pelas burocracias educacionais, a preocupação com a intermitência dos componentes curriculares – não apenas a Sociologia – e as consequências políticas no que tange a possível flexibilização das relações de trabalho dos professores e professoras especialistas. No futuro próximo provavelmente observaremos “no chão da escola” (MACEDO, 2017, p. 511) o grau de adesão à atual reforma educacional<sup>6</sup>, centrada no currículo, e suas reverberações nas relações de ensino-aprendizagem.

---

<sup>5</sup> A Lei n. 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) institui a criação e oferta de currículos escolares que compreendam uma parte comum, representada pelas competências e habilidades da BNCC, e os itinerários formativos, que em conjunto “deverão ser organizados pela oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade para os sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

<sup>6</sup> Com base nos textos das matrizes curriculares estaduais (infranacionais) de ensino fundamental, cerca de 80% destes documentos apresentam grau médio ou baixo de adesão à BNCC. Ou seja, consideram-na, totalmente ou parcialmente, uma orientação, não uma prescrição (cf. PAULA, 2021).

Os sistemas educacionais nacionais e regionais interagem com a sociedade, diretamente com as comunidades escolares, absorvendo nos seus quadros institucionais os conflitos e contradições. Reformas educacionais removem questões profundamente enraizadas na história e na cultura. Mudanças de expectativas sobre algumas dessas questões, além da construção de um discurso sobre qualidade da educação e alegadas crises educacionais, constituem as origens das próprias reformas.

## DESENHANDO CRISES

O recente processo de reforma do currículo da educação básica brasileira, materializado por meio da Lei n.º 13.415/2017 e com a publicação e implantação da BNCC (BRASIL, 2018) não é um evento isolado ou exclusivo do Brasil. O processo de reforma educacional centrada no currículo escolar pode ser observado em outros países, como Austrália<sup>7</sup> e Estados Unidos<sup>8</sup>. Tais reformas serviram como inspiração para o Brasil<sup>9</sup>, pois estes países procuram fazer frente à manutenção da baixa qualidade obtida em avaliações e comparações mundiais do desempenho dos estudantes. Essas avaliações geram índices que podem ser interpretados como convier a cada contexto discursivo, mas eles dispõem os países em rankings, nos quais especialmente os EUA estão mal colocados, o que impõe inevitavelmente uma dimensão geopolítica à discussão.

A China, por exemplo, tem boas notas nas provas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>10</sup>, alcançando a primeira posição em leitura, ciências e matemática. Essa posição de destaque tem sido mantida, sugerindo uma provável competência chinesa no setor educacional, mesmo após incluir estudantes de outras cidades além de Shangai, devido a críticas severas relacionadas à transparência e manipulação dos índices da própria avaliação. Outras regiões autônomas, como Taiwan, Macao e Hong

---

<sup>7</sup> Site da *Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority – ACARA*. Disponível em < <https://www.acara.edu.au/curriculum>>. Acesso em 02/08/2022.

<sup>8</sup> Site da *Common Core State Standards Initiative – Common Core*. Disponível em < <http://www.corestandards.org>>. Acesso em 02/08/2022.

<sup>9</sup> Algumas instituições e fundações, como a Fundação Lemann e a Bill & Melinda Gates Foundation, participam de várias iniciativas desse tipo. A campanha para a elaboração da BNCC e incentivo da implementação é feita pelo Movimento pela Base (disponível em < <https://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em 02/08/2022).

<sup>10</sup> Sobre o PISA/2018, disponível em < [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_QCI.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_QCI.pdf)>. Acesso em 02/08/2022.

Kong estão também entre os primeiros colocados, todos mais bem colocados que os EUA e países da Europa.

Críticas foram acrescentadas por analistas brasileiros à avaliação da OCDE<sup>11</sup>, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018)<sup>12</sup>, quanto à metodologia de constituição de amostragens. As pontuações abaixo da média, no caso do Brasil, ecoam a ampliação do público de estudantes que são avaliados pelo programa devido ao avanço da universalização da oferta do Ensino Médio<sup>13</sup>. Informando que se somente as escolas particulares fossem avaliadas, algo semelhante ao que acontecia na China quando representada apenas por Shanghai, o Brasil se sairia melhor que a Finlândia. Esta, por sua vez, é apenas a décima sexta colocada na prova de matemática<sup>14</sup>. Isso por si só ajuda a explicar por que certos grupos tomaram a dianteira na tentativa de reverter o quadro no Brasil sob influência dos EUA.

A pesquisa sobre o momento atual do ensino de Sociologia exige refletir sobre o seguinte conjunto de questões de fundo: o sistema educacional brasileiro está em crise? A melhora na qualidade dos índices educacionais brasileiros será atingida por uma reforma curricular? A implementação de uma base curricular constitui uma reforma educacional? A resposta para isso, ou uma primeira parte dela, considerando principalmente a característica de urgência que a questão tomou, onde impera uma morosidade secular, permeia o corte deste artigo. Longe de apelar à combatividade da Sociologia, “não podemos deixar de lado a própria conjuntura política, e o processo de flexibilização dos currículos escolares como uma atitude afinada com as macropolíticas neoliberais” (OLIVEIRA, 2013, p.358). Concordamos que:

A reforma educacional em curso no Brasil, induzida e liderada pela Base Nacional Comum Curricular carrega o selo de ter sido construída por especialistas de conglomerados empresariais, corporações financeiras e organizações não governamentais [...]. Longe de representar uma revolução na educação brasileira,

---

<sup>11</sup> Em 2017, durante o governo Michel Temer, o Brasil assinou acordo para instalação de um escritório da OCDE. O acordo, assinado em Paris naquele ano, deu origem ao Projeto de Decreto Legislativo 253/21. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/noticias/892233-camara-aprova-acordo-para-instalacao-de-escritorio-da-ocde-no-brasil/>>. Acesso em 02/08/2022.

<sup>12</sup> Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em 02/08/2022.

<sup>13</sup> Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/en/educacao/noticia/2019-12/brazil-made-strides-still-ranks-low-pisa>. Acesso em 02/08/2022.

<sup>14</sup> Então nos perguntamos: a quem se destinam as sucessivas reformas e programas educacionais, quando os resultados obtidos pelas escolas particulares são satisfatórios?

essa política requeira agendas antigas da OCDE, UNICEF e do Banco Mundial para países periféricos, alicerçada no neoconstrutivismo da Pedagogia das Competências e do “Aprender a Aprender”, sob a couraça do direito à educação e das exigências do século XXI, centralizada nas avaliações censitárias de larga escala. (PAULA, 2021, p. 713)

De fato, todos os mapeamentos metodologicamente consistentes disponíveis, embora com finalidades diversas, revelam que são bancos (Itaú, Bradesco, Santander), multinacionais (Volkswagen, Ford, Telefônica), empresas (Gerdau, Camargo Correia, Natura) e fundações (Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Fundação Estudar, Fundação Atlas) os agentes políticos privados que constroem a “reforma educacional em curso no Brasil” (PAULA, 2021) e a Base Nacional Comum Curricular<sup>15</sup> (BRASIL, 2018) veio a reboque disso, inclusive sofrendo alterações radicais no decorrer do processo de elaboração de três versões<sup>16</sup>, principalmente após o impeachment de 2016<sup>17</sup>. Essas instituições tornam a educação um mercado, mais que um bem público. “A [sic] modo operandis das fundações 3.0 envolve a importação das formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos como a educação. Não se trata mais de financiar os projetos públicos, mas de criar e gerir projetos em parcerias com os Estados” (BALL, 2012 apud MACEDO, 2014).

Nos EUA, o currículo *common core* (*Common Core State Standards*) se consolidou – financiado pela *Bill & Melinda Gates Foundation* – como proposta de reforma educacional para pragmaticamente não se enredarem novamente em disputas políticas consideradas desgastantes em anos anteriores. Segundo Macedo (2014), lendo essas disputas políticas muitas vezes mobilizadas por abordagens conflitantes sobre o papel do Estado e a relação entre o público e o privado, conclui-se que

[...] o ‘paradigma de colaboração integrativa’ entre o público e o privado tem significado BCNN [sic] preferencialmente como padrões de avaliação, tendo como modelo a experiência americana do Núcleo Comum (*Common Core*), ela mesma

<sup>15</sup> Podemos considerar, numa linha de continuidade, a BNCC uma evolução de conceitos pedagógicos que ganharam representatividade na legislação educacional durante a década de 1990, dentre os quais estão os de interdisciplinaridade, contextualização e de competências e habilidades. As sucessivas leis e normatizações implementadas não surtiram efeito na melhoria dos índices educacionais, o que justificaria uma reforma mais ampla.

<sup>16</sup> Página da BNCC no portal do MEC. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 02/08/2022.

<sup>17</sup> Em 2016, a Presidente da República Dilma Rousseff foi impedida de continuar seu segundo mandato, sob suspeita de corrupção e improbidade administrativa, após votação pelo Congresso Nacional. O lema de seu governo chamava-se “Brasil, Pátria Educadora”.

marcada pela forma de gestão preconizada pelos agentes políticos privados participantes da rede (MACEDO, 2014, p. 1546)

Oriundos tanto do setor público quanto privado, os agentes políticos organizam-se em movimentos e campanhas com objetivos determinados, em agendas que se articulam entre si e configuram um debate amplo. No Brasil, a participação recente do Movimento Escola sem Partido<sup>18</sup> no cenário das disputas político-ideológicas colaborou para o deslocamento das articulações políticas formadas em torno do debate da BNCC (BRASIL, 2018), sua importância, sua urgência e seu formato desejável. Esse movimento, cuja campanha foi encerrada em 2019 pelo seu fundador por falta de apoio, empreendeu editar a LDB, as leis estaduais e municipais, e emitir atos administrativos por meio de projetos propostos pelos seus representantes, com vistas a combater a doutrinação de esquerda engendrada em crianças e jovens via o currículo escolar. Entre outras coisas, trata-se de um debate sobre direitos de aprendizagem e qualidade da educação, em que

[...] a estrutura significativa “base curricular comum/qualidade da educação” funcionou como aglutinador de demandas de comunidades políticas distintas. Tal aglutinação tornou-se possível pela expulsão do que denominei “a imprevisibilidade do chão da escola”, que funcionou como exterior que hegemonizou a estrutura “base/qualidade”. Tal imprevisibilidade poderia também ser denominada “cotidiano da escola” ou, como argumentarei mais tarde, “as demandas de grupos minoritários por representação no currículo e na sociedade (MACEDO, 2017, p. 510)

As disputas políticas “indecidíveis” (MACEDO, 2014, p. 1536) são supostamente superadas com a construção do discurso hegemônico das fundações sobre a qualidade da educação. A “colaboração integrativa” (MACEDO, 2014, p. 1546) entre os setores público e privado e o deslizamento do papel do Estado erigem, por sua vez, uma narrativa em que o sentido de bem público da educação é marginalizado e excluído.

O desenho da crise educacional dentro do qual a solução se converte em reforma curricular revela que tendências econômicas e articulações políticas devem ser observadas e analisadas, uma vez que a qualidade da educação que demanda pode ser alcançada por outras vias. A configuração do chamado *edu-business* (MACEDO, 2014, p. 1541), o *business* educacional, é característica da reconversão do capitalismo de bases industriais para o capitalismo informacional, cujos ciclos econômicos, por sua vez, se dão sob acordos e

---

<sup>18</sup> Página do Programa Escola sem Partido. Disponível em <http://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/>. Acesso em 02/08/2022.

conflitos da geopolítica mundial das relações centro-periferia e a expansão da hegemonia neoliberal.

No subtítulo “O novo Ensino Médio”, da “Parte I – Bases Legais” dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>19</sup> (BRASIL, 2000) esse fenômeno é referido como “terceira revolução técnico industrial” ou “revolução informática”, em que “o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos” (BRASIL, 2000, p. 5). Portanto, está em marcha uma “revolução do conhecimento, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com exigências desta sociedade” (BRASIL, 2000, p. 6).

A série conceitual que desvela o funcionamento do imaginário neoliberal no qual a rede de fundações atua e se expande geograficamente num movimento que já perdura por décadas não cabe na extensão deste artigo, mas o projeto de construção de um discurso hegemônico que dela emana contextualiza nossas indagações mais imediatas. A construção deste discurso sobre a necessidade de uma base curricular em moldes idênticos ao currículo *common core* americano levanta questões a respeito dos sentidos da educação.

Pressupor que uma escola baseada em ideias pedagógicas avançadas pode dinamizar uma reforma (ora, até mesmo uma transformação profunda) nas estruturas institucionais, com isso melhorando a qualidade da educação no sentido que almejamos, será considerado falacioso, uma vez que este argumento não se constrói sobre evidências. Segundo Elizabeth Macedo (2016), na Austrália e nos EUA estudos concluíram que reformas que priorizam “a centralização curricular (e sua relação com a avaliação) tem aumentado as desigualdades em vez de diminuí-las” (MACEDO, 2016, p. 53). Numa síntese, a autora afirma que a definição do sentido de currículo e de qualidade da educação, junto a exclusão dos sentidos múltiplos, é feita com base em critérios político-ideológicos, não científico-acadêmicos, já que

[...] as articulações políticas para a definição de uma base comum para o currículo são responsáveis não apenas pela proposição de um currículo nacional, mas também por criar a sua própria necessidade. Em um nível ainda mais profundo, a

---

<sup>19</sup> Em geral há uma reflexão subentendida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (1998) sobre as demandas do “mundo do trabalho” e a posição que o Brasil ocupava no mercado internacional. O Ensino Médio que se expressava juridicamente no texto da nova LDB foi enquadrado naqueles documentos como “Novo Ensino Médio”.



naturalização de tal necessidade repousa e ajuda a instaurar um sentido para currículo, restringindo a multiplicidade abarcada pelo termo na literatura nacional e internacional. Tal literatura registra que não há estudos conclusivos dos impactos de currículos nacionais seja sobre a qualidade da educação oferecida, seja sobre a redução das desigualdades e a ampliação da justiça social (MACEDO, 2017, p. 510)

Ao contrário do que se argumenta, a interessante reflexão pedagógica contemporânea não é idêntica às necessidades levantadas pela práxis pedagógica enraizada na estrutura educacional brasileira na busca de qualidade da educação, sempre desigual. Nessa perspectiva, é forçoso supor que lacunosas, vagas campanhas de divulgação do novo pacote de políticas educacionais enredadas entre os setores público e privado podem conduzir a reestruturação da educação brasileira.

Amplia-se aos poucos a produção acadêmica desde a publicação da versão final da BNCC (BRASIL, 2018) e o início de sua efetiva implementação, na esteira de debates sobre história da educação, reformas educacionais e, claro, sobre currículo. Assim vai se configurando uma importante linha de pesquisa e de trabalho nas escolas. Trabalho esse tão árduo quanto maior for a preocupação daqueles que veem a possibilidade de perder seus postos de trabalho – em um mercado que, por sua vez, está muito distante do dinamismo e integração daquele da maior potência mundial, que aparentemente começa a perder lugar.

Ainda que resumidamente, nesta sessão, embora nosso foco não seja sejam as avaliações censitárias em larga escala, tentamos dar conta de como padrões de avaliação estabelecem rankings educacionais que consolidam quadros de excelência ou crise educacional. Junto a instituições públicas e privadas, com base nesses quadros, agentes políticos buscam eficiência na apresentação de soluções e oferta dos seus serviços, adotando os casos de excelência como inspirações a serem seguidas, os de crise como oportunidades de intervenção. Dessa forma, avançamos no nosso objetivo de refletir sobre o ensino de Sociologia na educação básica brasileira, considerando a atual reforma educacional como parte de um processo histórico de transformações sociais e culturais amplas em que se se institucionalizaram disputas político-ideológicas e o debate acadêmico-científico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A sedimentação de uma convicção sobre o caráter intermitente da Sociologia parece ter ocorrido justamente após a nova LDB, quando seu vínculo epistemológico e

metodológico (MORAES, 2007; OLIVEIRA, 2013a) aos valores cidadãos celebrados na Constituição Federal (1988) foi logo em seguida enquadrado em um viés interdisciplinar seletivo, que se volta especificamente a ela (e seu duplo, a Filosofia), ao mencioná-la textualmente na Resolução CNE/CEB 03/98.

Por outro lado, as tendências políticas, cujas articulações repetida e consistentemente competiram para fazer recuar a expansão da estrutura escolar (e curricular, inclusive) que inclui a Sociologia, nunca deixaram evidente ou explicitaram oficialmente que seu ideal de currículo, de nação e de juventude – e porque esta disciplina não pode contribuir. Há muito de não dito em toda história e instituição, nesta que abordamos não haveria de ser diferente.

Assim, a interdisciplinaridade ora seletiva, por direcionar-se textualmente apenas à Sociologia, ora parcial e incompleta, por ser vagamente proposta mas não implementada de forma abrangente e sistemática, incluindo todas as disciplinas, agora a vemos ser expandida na BNCC (BRASIL, 2018). Esta, por sua vez, traz no seu texto uma concepção de proposta curricular interdisciplinar menos seletiva, porém igualmente incompleta, parcial por não dispor dos elementos estruturais para sua execução e implementação.

Demonstramos que a atual reforma educacional brasileira deriva e reforça um discurso de crise, consolidado por meio de índices internacionais, cuja solução se manifesta na forma de um incentivo às abordagens interdisciplinares e à flexibilização curricular. As implicações dessa política, associada aos agentes políticos neoliberais desde a década de 1990, para o ensino de Sociologia puderam ser percebidas através das propostas curriculares que, por sua vez, continuam acedendo ao risco da intermitência curricular.

Provavelmente, professores de outras disciplinas passem a enfrentar condições de trabalho que, ao longo de suas carreiras, assemelhem-se aos traços de intermitência que a tradição legou por mais de um século apenas à Sociologia.

## Referências

- MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32, n.02, p. 45-67, abr./jun. 2016.

- MACEDO, E. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 3, p.1530-1555, out./dez. 2014.
- MAIA, J. História da Sociologia como campo de pesquisa e algumas tendências recentes do pensamento social brasileiro. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v.24, n.1, p.111-128, jan./mar. 2017.
- MEUCCI, S. Os primeiros manuais didáticos de Sociologia no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 6, n. 10, p. 121-158, 2001.
- MORAES, A. C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011.
- MORAES, A. C. Licenciatura em ciências sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, 2003.
- MORAES, A. C. e GUIMARÃES, E. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM-Sociologia. In: MORAES, A. C. (Org.). **Coleção explorando o ensino de Sociologia**, Brasília: MEC, 2010. p. 45-62.
- MORAES, A. C. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 239-248, 2007.
- OLIVEIRA, A. O currículo de Sociologia na escola: um campo em construção (e disputa). **Espaço do Currículo**, Paraíba, v.6, n.2, p.355-366, mai/ago. 2013a.
- OLIVEIRA, A. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul/dez. 2013b.
- OLIVEIRA, A. A polifonia da Sociologia no Ensino Médio. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Podessa (Org.). **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**, Rio de Janeiro: E-papers, 2012, 324 p.
- PAULA, A. V. e SILVA, F. T. O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 12, n. 35, p. 686 a 718, 2021.
- SILVA, I. L. F. O ensino das ciências sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Org.). **Coleção explorando o ensino de Sociologia**, Brasília: MEC, 2010. p. 23-31.

## LEGISLAÇÃO

- BRASIL. Lei n.º 11.648, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de junho de 2008.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Cria o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 de junho de 2014.
- BRASIL. Lei n.º 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de fevereiro de 2017.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Brasília, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 03/2018a. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei n.º 13.415/2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 05/2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 de janeiro de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 07/2010. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 de julho de 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 15/1998a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB n.º 38/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de agosto de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP n.º 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de agosto de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n.º 03/1998b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n.º 03/2018b. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de novembro de 2018.