



2542 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 09 - Currículo

A Recontextualização do Currículo de Sociologia na Educação Básica  
Gabriel Schenkman Arnt - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Em 2008 a disciplina de Sociologia se tornou obrigatória nos currículos do Ensino Médio. A partir desse marco legislativo um novo problema precisou e ainda precisa ser enfrentado, o que deve ser ensinado na Educação Básica? Devido a sua história de intermitência, como disciplina, ao longo dos últimos cem anos, e de características intrínsecas da própria ciência não há um consenso daquilo que deve ser ensinado. Este ensaio tem o intuito de indicar algumas pistas de como esse problema pode ser abordado para uma melhor compreensão dos pressupostos que os professores, que estão lecionando a disciplina, utilizam para construir os seus currículos. Para isso será apresentado a concepção de currículo na qual está fundamentado este trabalho (APPLE, 2006; MOREIRA; SILVA, 2006; SACRISTÁN, 2000)?. Em seguida farei um panorama da história da disciplina na Educação e os documentos curriculares produzidos. A partir desses documentos, argumento que existiria o que Santos (2012, 2017a, 2017b)? chamou de política curricular do vazio e que, em função desta situação, a utilização do conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996)? para compreender como e a partir de quais contextos os professores constroem os currículos de Sociologia do Ensino Médio.

### A Recontextualização do Currículo de Sociologia na Educação Básica

**Resumo:** Em 2008 a disciplina de Sociologia se tornou obrigatória nos currículos do Ensino Médio. A partir desse marco legislativo um novo problema precisou e ainda precisa ser enfrentado, o que deve ser ensinado na Educação Básica? Devido a sua história de intermitência, como disciplina, ao longo dos últimos cem anos, e de características intrínsecas da própria ciência não há um consenso daquilo que deve ser ensinado. Este ensaio tem o intuito de indicar algumas pistas de como esse problema pode ser abordado para uma melhor compreensão dos pressupostos que os professores, que estão lecionando a disciplina, utilizam para construir os seus currículos. Para isso será apresentado a concepção de currículo na qual está fundamentado este trabalho (APPLE, 2006; MOREIRA; SILVA, 2006; SACRISTÁN, 2000)?. Em seguida farei um panorama da história da disciplina na Educação e os documentos curriculares produzidos. A partir desses documentos, argumento que existiria o que Santos (2012, 2017a, 2017b)? chamou de política curricular do vazio e que, em função desta situação, a utilização do conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996)? para compreender como e a partir de quais contextos os professores constroem os currículos de Sociologia do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** currículo; recontextualização; Sociologia no Ensino Médio.

#### Introdução

A partir da lei nº 11.684 de 2 de junho de 2008 ficou estabelecido que as disciplinas de Sociologia e Filosofia seriam obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Este marco legislativo foi conquistado através da mobilização de sociólogos e de seus sindicatos e faz com que uma nova demanda surja, uma vez que em um primeiro momento o debate acadêmico estava voltado para justificar a importância da entrada da Sociologia como disciplina obrigatória e agora se volta para o que deveria ser ensinado na Educação Básica. Para entender a complexidade deste debate é preciso levar em consideração alguns fatores particulares da disciplina como a sua intermitência desta ciência na Educação Básica e também as características da mesma no Ensino Superior (OLIVEIRA, 2013)?, o que faz com que não haja um consenso sobre o que deve ser ensinado. Com o intuito de compreender como os professores, que estão lecionando a disciplina no Ensino Médio, estão se posicionando a cerca do que deve ser ensinado e com base em quais pressupostos estão construindo seus currículos.

Este ensaio está dividido em três seções, na primeira parte apresento a concepção de currículo na qual me fundamentei para pensar estas reflexões. Em seguida farei um panorama da história da disciplina na Educação e os documentos curriculares produzidos posteriormente a obrigatoriedade. A partir desses documentos, argumento que existiria o que Santos (SANTOS, 2012, 2017a, 2017b)? chamou de política curricular do vazio, o que delegaria para as escolas e consequentemente para os professores a tarefa de construir o currículo. Com base nesse contexto, entender a relevância de utilizar o conceito de recontextualização de Bernstein (1996) para melhor compreender como os professores recontextualizam os conhecimentos da sociologia para os currículos do Ensino Médio.

#### O currículo pelo viés das teorias críticas

Diferentes teorias têm sido utilizadas para se pensar o currículo, devido a este vasto campo de possibilidades é importante deixar claro a partir de qual perspectiva teórica se está falando no presente ensaio. Aqui me basearei nas teorias críticas em Educação, que tem como pressuposto que para compreendermos o currículo não podemos entendê-lo como uma questão técnica mas sim vinculado as dinâmicas mais amplas da sociedade. Portanto não podemos pensar o currículo como um elemento neutro da transmissão de conhecimentos, está sempre imbricado por relações de poder (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 7–8). Esclarecedora é a posição de Michael Apple ao argumentar da importância de compreender o currículo através da ótica da Análise Relacional que

[...] envolve compreender a atividade social – sendo a educação uma forma particular dessa atividade – como algo ligado ao grande grupo de instituições que distribuem recursos, de forma que determinados grupos e classes têm historicamente sido ajudados, ao passo que outros têm sido tratados de maneira menos adequada. Em essência, a ação social, os eventos e artefatos culturais e educacionais (que Bourdieu chamaria de capital cultural) são “definidos” não pelas suas qualidades óbvias, que podemos ver imediatamente. Em vez desta abordagem bastante positivista, as coisas recebem significados relacionais, pelas conexões e laços complexos com o meio pelo qual uma sociedade é organizada e controlada. As próprias relações são as características definidoras. Assim, para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduo, do modo que empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo primeiramente categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que “causarão”, nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. (APPLE, 2006, p. 44)?

Esta perspectiva é importante para nunca esquecermos que as escolhas curriculares estão imbricadas de relações econômicas e ideológicas que precisam ser levadas em consideração ao pensar o currículo. Porém não é suficiente para este ensaio compreender o currículo somente

através das suas relações com outras estruturas da sociedade, mas também como

[...] uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos diversos. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. Desenvolver esta acepção do currículo como âmbito prático tem o atrativo poder de ordenar em torno deste discurso as funções que cumpre e o modo como as realiza, estudando-o processualmente: se expressa numa prática e ganha significado dentro de uma prática de algum modo prévio e que não é função apenas do currículo, mas de outros determinantes. É contexto da prática, ao mesmo tempo que é contextualizado por ela. (SACRISTÁN, 2000, p. 16)

Compreender o currículo como um campo prático e complexo significa considerá-lo como um todo permeado de práticas e processos pedagógicos diversos que ocorrem levando em consideração não somente o contexto da escola, mas também o contexto mais amplo. A partir deste pressupostos que podemos compreender como foi o percurso da sociologia na Educação Básica.

### **Sociologia como disciplina escolar e o currículo**

Pensar o processo pelo qual uma ciência passa até se tornar uma disciplina é também pensar como esse processo tem influência no número de estudos e na consolidação de uma comunidade de interesse (GOODSON, 1995)?. Isto fica muito claro na trajetória da Sociologia uma vez que é perceptível o aumento do número de pesquisas e artigos relacionados a esta área a partir de 2008, o ano em que se tornou obrigatória. Assim, a disputa pela inserção de uma disciplina também tem que ser compreendida como uma disputa por status, territórios e recursos.

A trajetória da implementação da Sociologia (CARVALHO, 2004; MORAES, 2003; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2004, 2010; SOUZA, 2017)? já dura mais de cem anos. A primeira vez que foi levantada esta possibilidade foi no ano de 1891 por Benjamin Constant (ministro da Educação de Floriano Peixoto). Porém, com a morte de Benjamin Constant, a proposta não foi adiante.

Posteriormente a disciplina de sociologia na Educação Básica se tornou obrigatória (através da reforma Rocha Vaz – 1925) que introduziu a disciplina no último ano do ginásio na escola Dom Pedro II. No ano de 1931, com a reforma Francisco Campos, a disciplina se torna obrigatória para os cursos complementares, voltados para aqueles que tinham interesse em entrar no Ensino Superior. Nesta época há um embate entre intelectuais liberais e católicos através dos manuais produzidos no período, onde em um primeiro momento é mais proeminente um caráter conservador da disciplina e, posteriormente, através do Movimento Escola Nova (com forte influência de Durkheim e Dewey) a disciplina é vista como um importante ferramenta teórica de renovação intelectual para garantir a cientificidade do currículo escolar (OLIVEIRA, 2013; SARANDY, 2007) A docência em sociologia no período de 1925 à 1942 está marcada por dilemas que diziam respeito aos programas adotados, havendo uma dificuldade de identificar os limites da Sociologia com outras áreas já consagradas no currículo escolar (GUELFI, 2007)?. Devido a está indefinição, a disciplina é retirada do currículo escolar através da Reforma Capanema (1942) (MORAES, 2011)?.

A partir de 1964, qualquer resquício da disciplina no nível secundário é retirado das escolas, ficando restrita somente às Escolas Normais. Em 1971, são introduzidas as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSP). Assim, mesmo que a sociologia seguisse ausente dos currículos escolares seus conteúdos seguiam sendo ministrados por outras disciplinas, de forma pouco articulada e desconexa, sendo bastante presente o seu caráter ideológico (OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2010)?. É inegável que as políticas adotadas durante a ditadura civil-militar tenham sido um duro golpe ao ensino de Sociologia, assim mesmo elas devem ser percebidas como uma continuidade às políticas adotadas a partir da década de 40.

Com o início da abertura da ditadura civil-militar alguns estados começaram a introduzir a disciplina. Um exemplo é o Rio Grande do Sul que em 1989 aprova uma lei, que não foi colocada em prática. Em 1996, foi sancionada a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) que em seu artigo 36 cita a disciplina: “o educando egresso do Ensino Médio deverá demonstrar conhecimentos de Sociologia e de Filosofia”(BRASIL, 1996).? Porém, com esta redação, na prática a disciplina não foi introduzida no Ensino Médio, uma vez que os conhecimentos da Sociologia poderiam ser dados de maneira transversal.

Em 2008, através de intensos debates sobre a obrigatoriedade da disciplina, que a lei nº 11.684 foi sancionada, tornando as disciplinas de Sociologia e Filosofia obrigatórias (BRASIL, 2008)?. É a partir deste momento e dos debates que precederam a lei que se começou a produzir documentos que contemplavam os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo da Sociologia na Educação Básica. O primeiro documento foi os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), elaborado por profissionais que não eram da área, e iam de encontro a LDB e das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (1998) colocando a sociologia como um “conhecimento” e apontando para uma concepção transdisciplinar para contemplá-los (CASÃO; QUINTEIRO, 2007).

A elaboração das Orientações Curriculares Nacionais (2006) é um momento emblemático, pois afirma enfaticamente o caráter disciplinar da Sociologia no currículo escolar. Porém nas Orientações fica claro que o fato de não ter uma presença consolidada no currículo escolar faz com que, diferentemente de outras disciplinas, a Sociologia não tenha um conjunto mínimo de conteúdos, pois não há consenso sobre quais tópicos trabalhar (BRASIL, 2006)?. Não ter um conjunto mínimo de conhecimentos a serem ensinados pode ser visto, por um lado como uma desvantagem, já que possivelmente ensejaria questionamentos quanto à legitimidade da disciplina. Por outro lado, porém, pode também ser visto como algo positivo, uma vez que favoreceria a autonomia do professor.

Por isso, neste documento é colocado como o objetivo central da Sociologia, para além do clichê de estimular um pensamento crítico e preparar para a cidadania, o papel de desnaturalizar concepções e explicações de fenômenos sociais e o de estranhar esses mesmos fenômenos de modo a enxergá-los a partir de outro prisma. No documento não há uma indicação de conteúdos a serem trabalhados, somente que a sociologia pode ser trabalhada através de conceitos, teorias e/ou autores. E faz uma ressalva:

um dos grandes problemas que se encontram no ensino de Sociologia tem sido a simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior – tal como se dá nos cursos de Ciências Sociais – para o nível médio. Esquecem-se as mediações necessárias ou por ignorância ou por preconceito: por ignorância porque muitos professores de cursos superiores desconhecem metodologias de ensino, estratégias, recursos, etc. [...]; o preconceito deve-se à resistência a preocupações didáticas ou metodológicas no que se refere ao ensino, acreditando-se que basta ter o conhecimento – as informações? – para que se possa ensinar algo a alguém. É necessário, mas não suficiente. Os professores do nível superior prevalecem-se de uma situação peculiar desses cursos: os alunos que ali estão o fazem por escolha e não por obrigação, enquanto os alunos da escola básica ali estão por obrigação e não por escolha – não estão ali para serem sociólogos, historiadores, matemáticos, físicos ou literatos. (BRASIL, 2006, p. 108)

No Rio Grande do Sul também tivemos este movimento de produção de documentos que fossem orientações curriculares, em um primeiro documento está proposta se colocava como uma “posição intermediária, que é uma proposta de referencial curricular para cada rede de ensino, definida pelas Secretarias: não é aquela centralização absoluta, nem a absoluta descentralização de hoje.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 8) Está proposta se colocava como uma tentativa de partir da experiência que a rede estadual já tinha e também incorporaria referências de outros Estados (São Paulo e Minas Gerais). Ficando estabelecidos os conteúdos que a deveriam fazer parte da disciplina,

a partir desse Referencial, cada escola organiza o seu currículo. A autonomia pedagógica da escola consiste na liberdade de escolher o método de ensino, em sua livre opção didático-metodológica, mas não no direito de não ensinar, de não levar os alunos ao desenvolvimento daquelas habilidades e competências cognitivas ou de não abordar aqueles conteúdos curriculares. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 10)

Assim, no componente da Sociologia o

referencial Curricular propõe que os planos de ensino e as atividades didático-pedagógicas orientem-se a partir do estabelecimento de inter-relações entre um dos três eixos de competências (a. representação e comunicação, b. investigação e compreensão, e c. contextualização sociocultural) com as habilidades a serem desenvolvidas, tendo por referência o tratamento sociológico de temas e subtemas selecionados (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 97)??

Portanto tinha um posicionamento da Secretária sobre o que deveria ser ensinado, posição que com a mudança de governo foi modificada. No documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação do atual governo, Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio: Documento Orientador (2016)?, vemos que usa como fundamento os documentos anteriores que foram produzidos a nível nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular – 2ª versão) e estadual (Lições para o Rio Grande), como uma referência a ser consultado pelos professores. Subdivide o currículo por áreas de conhecimento, então a Sociologia é mencionada ao se somar a História e Geografia no Ensino Médio e apresenta um quadro de referência para a reescrita dos Planos de Estudos,

ANO: 1º ano EM

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS

Conceitos estruturantes	Competência: Ler e escrever	Competência: Resolução de problemas	Competência: Compreender	Competência: Ser e conviver
<ul style="list-style-type: none"><li>• Tempo</li><li>• Espaço</li><li>• Trabalho</li><li>• Cultura</li><li>• Poder</li><li>• Dominação</li><li>• Relações Sociais</li><li>• Identidade</li><li>• Ética</li><li>• Estética</li></ul>	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"><li>• Descrever...</li><li>• Interpretar...</li><li>• Dissertar...</li><li>• Comparar...</li><li>• Recortar...</li><li>• Estruturar...</li><li>• Caracterizar...</li><li>• Narrar...</li><li>• Argumentar...</li></ul>	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"><li>• Observar...</li><li>• Identificar...</li><li>• Comparar...</li><li>• Interpretar...</li><li>• Questionar...</li><li>• Classificar...</li><li>• Categorizar...</li><li>• Formular...</li></ul>	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"><li>• Diferenciar...</li><li>• Exemplificar...</li><li>• Expressar...</li><li>• Representar...</li><li>• Relatar...</li><li>• Explicar...</li><li>• Sintetizar...</li><li>• Criticar...</li><li>• Analisar...</li><li>• Deduzir</li></ul>	Habilidades: <ul style="list-style-type: none"><li>• Respeitar...</li><li>• Cuidar...</li><li>• Socializar...</li><li>• Compartilhar...</li><li>• Escolher...</li><li>• Debater...</li><li>• Avaliar...</li><li>• Posicionar-se...</li></ul>

Fonte: Rio Grande do Sul, 2016

Interessante que não há uma proposta clara de qual deve ser o currículo, delegando as escolas (e aos professores) amadurecer as habilidades a serem trabalhadas e a partir delas os conteúdos significativos. (RIO GRANDE DO SUL, 2016)

Estas orientações parecem se encaixar naquilo que Santos (2012)? denominou de política curricular do vazio, que numa tentativa de esboçar uma abertura e o acolhimento de diferentes caminhos acaba por não ter uma proposição teórico-metodológica mais concreta. E delegando essa função às escolas e mais diretamente aos professores (SANTOS, 2017b). Em função destas particularidades nos voltamos para compreender o conceito de recontextualização (BERNSTEIN, 1996) para podermos entender como os professores lidam com esta não proposição curricular e compreender como as escolas e os professores lidam com o essa política curricular do vazio e como os professores constroem os seus currículos.

### O Conceito de Recontextualização

O conceito de recontextualização surge dentro da teoria do dispositivo pedagógico que foi elaborada para analisar o processo pelo qual uma disciplina ou um campo específico de conhecimento é transformado em conhecimento escolar levando em conta o currículo, conteúdos e relações a serem transmitidas (MAINARDES; STREML, 2010). Dentro desta teoria temos três principais campos: produção, recontextualização e reprodução que estão hierarquicamente relacionados. Assim a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. O princípio recontextualizador “seletivamente apropriada, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (BERNSTEIN, 1996, p. 259)

As regras de recontextualização atuam no contexto recontextualizador, estruturado por dois campos recontextualizadores (intermediários entre o campo de produção do conhecimento e o campo de reprodução): o campo recontextualizador oficial, que é criado e dominado pelo Estado, suas agências, autoridades e departamentos. São as regras oficiais que regulam os discursos pedagógicos legítimos. E o Campo de recontextualização pedagógica, constituído por pedagogos em escolas, faculdades e setores da educação e preocupa-se com as práticas que regulam o movimento dos discursos da produção para a reprodução. Tem a função de criar a autonomia da educação e disputarão espaços e influências no discurso pedagógico. (MAINARDES; STREML, 2010)?

Tendo em vista esses dois campos podemos considerar dois tipos de transformações de um texto: a transformação dentro do campo recontextualizador e a transformação do texto já transformado no processo pedagógico. Assim “um discurso pode estar sujeito a várias possibilidades de recontextualização, através de vários campos e contextos envolvidos.” (MAINARDES; STREML, 2010, p. 45)?

A teoria de Bernstein (1996) pode ajudar a compreender como esse processo de recontextualização se dá no âmbito da escola, se temos uma política curricular do vazio (SANTOS, 2012, 2017a, 2017b)? que dá ao professor uma agência sobre como essa recontextualização se dará na construção do currículo. Cabe a partir desses referenciais teóricos estudar como estes professores recontextualizarão os conhecimentos da Sociologia em seus currículos e quais serão os conteúdos que serão considerados nesta construção. Sabemos que as escolhas não são livres e devem ser pensadas relacionalmente, e que se o Estado se isenta de dizer quais os conteúdos deverão estar presentes nos currículos, outros agentes irão se apropriar deste espaço.

### Considerações Finais

O problema central no qual se debruça este ensaio é tentar compreender como os professores de Sociologia da Educação Básica (mais especificamente do Ensino Médio) recontextualizam os conhecimentos das Ciências Sociais. Através do breve relato do processo que tornou esta ciência uma disciplina escolar, que foi marcado por entradas e saídas do currículo, foi possível perceber como não há um consenso sobre quais são os conteúdos que devem ser ensinados na Educação Básica. Com isso, muitos dos documentos produzidos neste período em que a disciplina voltou a ser obrigatória, acabam por não selecionar estes conteúdos deixando este espaço em aberto, o que caracterizaria uma política curricular do vazio, ou seja, deixando a cargo das escolas e dos professores selecionar estes conteúdos.

Neste contexto a teoria de Bernstein (1996)? sobre a recontextualização se torna fundamental para compreendermos os mecanismos em que o discurso acadêmico é retirado de seu campo de origem e recontextualizado em outro campo, ganhando outras características. E como o campo recontextualizador oficial delega as escolas e professores a tarefa de recontextualizar estes conhecimentos, abrindo espaço para diferentes possibilidades de recontextualização que devem ser aprofundadas em pesquisa posterior, para entender que escolhas estes professores estão realizando. Levando em consideração que estas escolhas não são livres e devem ser pensadas relacionalmente (APPLE, 2006)? e pensando as escolhas individuais permeadas pelas disputas de um contexto mais amplo.

### Referências

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do Discurso Pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Lei n.º 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei no 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. 2008.

CARVALHO, L. M. G. A. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil. In: CARVALHO, L. M. G. de (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 17–60.

CASÃO, C. D. C.; QUINTEIRO, C. T. Pensando a Sociologia no ensino médio através dos PCNEM e das OCNEM **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 225–238, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3403>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GUELFY, W. P. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 11-30, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3385>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

MAINARDES, J.; STREMELE, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, [s. l.], v. 11, n. 22, p. 31-54, 2010. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114/17092>>

MORAES, A. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622011000300004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300004&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

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. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-38.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Lições do Rio Grande**: ciências humanas e suas tecnologias. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio**: documento orientador. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, G. S. dos. **Política Curricular da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Porto Alegre, 2012. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, G. S. dos. **Recontextualizações Curriculares**: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores. Porto Alegre, 2017a. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, G. S. dos. Política Curricular e Recontextualização na Escola: lições a partir da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 11, n. 20, p. 1-18, 2017b. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/54953>>. Acesso em: 16 dez. 2017.

SARANDY, F. M. S. O debate acerca do ensino de Sociologia no secundário, entre as décadas de 1930 e 1950. Ciência e modernidade no pensamento educacional brasileiro. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 67-92, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3389>>. Acesso em: 29 mar. 2018.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas Escolas de Londrina-PR e região – 1999. In: CARVALHO, L. M. G. A. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**: experiências de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. p. 77-94.

SILVA, I. L. F. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Org.) **Coleção Explorando o Ensino: Sociologia**. Brasília: MEC, 2010. v. 15p. 15–44.

SOUZA, L. Sociologia no Ensino Médio: entre a contingência e essencialidade. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 35–51, 2017. Disponível em: <<https://abecs.com.br/revista/index.php/cabecs/article/view/3>>. Acesso em: 28 mar. 2018.