

O ENSINO DE SOCIOLOGIA: MEDIAÇÃO ENTRE O QUE SE APRENDE NA UNIVERSIDADE E O QUE SE ENSINA NA ESCOLA

Amaury Cesar Moraes*

RESUMO

A tentativa de contrastar o que é ensinado em Sociologia no nível médio e o que é ensinado nas Ciências Sociais no nível superior nos conduz a perceber que realmente não há uma transposição imediata daquilo que se faz na Academia para aquilo que se faz no plano escolar. No nível superior, prevalece uma divisão entre disciplinas teóricas e temáticas. No ensino médio, prevalece ou o recurso aos debates, consagrando aquela valorização da fala do aluno, de sua experiência e voz, ou pequenas sínteses acerca de temas propostos. As disciplinas escolares não são uma reprodução imediata do que se faz no nível das Ciências de referência, mas outra coisa. Algo que muitos, de certa forma acompanhando Chervel, denominam *cultura escolar*. Mas essa cultura escolar é feita não só da comunhão entre as disciplinas, senão também do atrito entre elas: o currículo é resultado de disputas, do exercício de poder estabelecido desde o espaço escolar até o campo político, passando pelo administrativo que lhe dá certos ares de coisa técnica, mas pura ilusão, ainda exercício do poder. Nossa hipótese interpretativa é que os conteúdos e formas de ensino de Sociologia na escola secundária brasileira são um produto histórico e não a simples transposição do que se faz na Academia.

Palavras-chave: ensino de Sociologia. currículo. cultura escolar. transposição didática.

SOCIOLOGY TEACHING: MEDIATION BETWEEN WHAT IS LEARNED IN UNIVERSITY AND WHAT IS TEACHED IN SCHOOL

ABSTRACT

The attempt to contrast what is taught in high school and what is taught in the graduate level leads us to realize that there really is not an immediate implementation of what is done at the Academy for what you do in the secondary school. At the top level, there prevails a division between theoretical and thematic subjects. In high school, prevails or the use of debates, enshrining that appreciation speech of the student, his experience and voice, or small syntheses about themes proposed. As school subjects themes are not an immediate reproduction of what is done at the level of Science reference, but something else. Something that many educators, in a way following Chervel, call school culture. But that school culture is made not only of communion between disciplines, but also friction between them: the curriculum is the result of disputes, the established power of exercise from the school environment to the political, from the office manager that gives them some air technical thing, but pure illusion, still exercising power. Our interpretive hypothesis is that the content and methods of teaching Sociology in the Brazilian high school is a historical product and not the simple transposition of what is done at the Academy.

Keywords: Teaching Sociology. curriculum. school culture. didactic transposition.

ENSEIGNEMENT DE SOCIOLOGIE: LA DIFFÉRENCE ENTRE CE QUI EST APPRIS À L'UNIVERSITÉ ET QUE L'ENSEIGNE À L'ÉCOLE.

RESUMÉ

La tentative d'opposer ce qui est enseigné à l'école secondaire et ce qui est enseigné dans le niveau supérieur nous amène à réaliser qu'il n'y a pas vraiment une mise en œuvre immédiate de ce qui se fait à l'Académie pour ce qui est fait dans le plan scolaire. Au niveau supérieur, il règne une division entre les sujets théoriques et thématiques. Au lycée, est majoritaire ou l'utilisation de débats, enchâssant ce discours d'appréciation de l'élève, de son expérience et de la voix, ou de petites synthèses sur des sujets thématiques proposés. Les matières scolaires ne sont pas une reproduction immédiate de ce qui se fait au niveau de la Science référence, mais autre chose. Quelque chose que nombreux éducateurs, en regardant en quelque sorte Chervel, appellent la culture scolaire. Mais que la culture de l'école est faite non seulement de la communion entre les disciplines, mais aussi des frictions entre eux: le programme est le résultat de litiges, le pouvoir établi d'exercice de l'environnement de l'école à la politique, à partir du gestionnaire de bureau qui le donne un peu d'air chose technique, mais pure illusion, exerçant encore le pouvoir. Notre hypothèse interprétative est que le contenu et les formes d'enseignement de la Sociologie dans le lycée brésilien est un produit historique et non pas la simple

* Faculdade de Educação da USP, Depto de Metodologia do Ensino e Educação Comparada. Contato: acmoraes@usp.br

transposition de ce qui se fait à l'Académie.

Mots-clés: L'enseignement de sociologie. curriculum. culture de l'école. transposition didactique.

INTRODUÇÃO: REVENDO AS TEORIAS DO CURRÍCULO

Segundo Tomás Tadeu da Silva, no seu imprescindível *Documentos de Identidade* (1999), “não existe um currículo a ser descoberto” lá fora... Não existe no mundo natural um currículo, algo a que poderíamos recorrer para definir o currículo da escola. Na verdade, cada teoria do currículo estabelece o que é currículo, assim, rigorosamente falando, o currículo só existe no plano teórico. O que existe, então, são discursos – as teorias – sobre o currículo, nos quais se diz “o que é” ou “o que deve ser” um currículo. E como todo discurso – dando então esse sentido a algo pretensamente consistente como devem ser as teorias –, os discursos sobre o currículo estabelecem ou são orientados por compromissos e fundamentados em pressupostos. Pressupostos e compromissos em termos de Sociedade, Economia, Política, etc.. Entendido, assim, podemos, então, fazer algumas questões sobre o currículo, sem que haja alguma esperança mais metafísica a respeito.

“O quê?” essa é uma questão central: “o que o aluno deve saber?”, “o que o aluno deve aprender?”, “o que deve ser ensinado?” Daí decorre a seleção de que conteúdos – conhecimentos e saberes, antigamente, ou comportamentos e competências, mais recentemente – devem, digamos, recheiar o currículo ou dar conta de sua realização.

Mas logo vem outra questão: “quais são os critérios para a seleção de tais conteúdos?” – admitindo que devem ser esses e não outros os conteúdos. Para algumas teorias, a questão “o quê?” – que conteúdos – está atrelada a outra questão do tipo “o quê?”: “que perfil de alunos queremos?”, assim temos: “o que eles (alunos) devem ser/devem se tornar?” O que significa aqui currículo quer dizer algo mais próximo etimologicamente da palavra: um curso ou percurso a ser realizado de modo que, ao fim do currículo, nos tornamos o que somos ou o que devemos ser. Nesse sentido, seria o caso de se entender o currículo como conhecimentos adquiridos/competências desenvolvidas a partir

de um “curso percorrido”, de modo que ao fim assumimos uma identidade. É, por exemplo, essa a ideia subjacente a *curriculum vitae*, em que um currículo é identificado com a vida, donde ser uma forma de identidade – e o nome do livro de Tomás Tadeu da Silva é, desde já, um posicionamento a respeito: *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*.

Selecionar conteúdos deixou de ser algo apenas prosaico e assume uma seriedade maior ao pensar-se que estamos não somente selecionado conteúdos, mas uma identidade ou uma vida.

De alguma forma, tais critérios para a seleção de conteúdos decorrem de uma concepção de mundo; então, de antemão, quem define os currículos define as identidades, as vidas, pois já tem uma concepção de mundo – escolhe um mundo para si e para os outros... Essa ação de definir critérios e selecionar conteúdos implica um poder – delegado ou usurpado. Donde o autor definir currículo como poder. Desse ponto de vista, questões iniciais que nos atormentam como “o quê?” – o que ensinar, o que se aprende, o que saber – e “como?” (outra questão que decorre da primeira) – como ensinar ou como se aprende/como aprendo – ganham até um caráter neutro, técnico, diante de outras mais complicadas, mais propriamente críticas: “por quê?” – não o que nem como, mas por quê? Essa questão não é técnica no sentido de neutralidade, pois é, antes de tudo, uma questão profundamente política: “Por que esse currículo e não outro?”, “por que esse perfil e não outro?”, “por que essa identidade e não outra?” Desse ponto de vista crítico, saber, identidade e poder se identificam (SILVA, 1999).

Historicamente a discussão contemporânea do currículo começou com Bobbitt (*O currículo*, 2004) e Tyler (*Princípios básicos de currículo e ensino*, 1974)¹ ao criticarem o currículo tradicional americano, ainda muito assemelhado à formação inglesa – um currículo clássico-humanista –, em que a literatura (clássica) era a base da formação do homem. A fusão entre as ideias de Bobbitt e Tyler produziram uma concepção econômica

e técnica (tecnocrática) do currículo: formação de mão-de-obra, confundindo-se a escola com a indústria: tal como as mercadorias, o homem seria também um produto. Mas foi dos Estados Unidos que veio uma outra concepção “moderna” de currículo. John Dewey, também crítico de uma educação “livresca, alienada, etc.”, propõe um currículo eminentemente político – uma educação progressista (*progressive*), em que a *experiência*, e não as teorias, os livros, a fala do professor, seria a base (*A Criança e o Programa Escolar*, 1980).² (SILVA, 1999, pp.11-17 e 19-27)

No entanto, uma e outra teoria, embora tão diversas entre si, tinham dois pontos de contato: *a crítica* à educação humanística, basicamente literária, denominada educação tradicional – inútil para a vida prática -, e sua substituição pela concepção econômica (Bobbitt e Tyler) ou política (Dewey); e *a aceitação*, implícita em Dewey ou explícita em Bobbitt e Tyler, de uma concepção capitalista de mundo e de escola. (SILVA, 1999, pp.19-27)

Esses são exemplos, no começo dos debates contemporâneos sobre o currículo, que demonstram o seu caráter conflituoso e político. O currículo é construído socialmente, historicamente, politicamente, de modo que uma estrutura social é solidária a uma estrutura curricular. Assim, os conflitos em torno do currículo – a Sociologia deve ou não estar presente na matriz curricular – são conflitos sobre como é ou deve ser a sociedade.

ENSINO SUPERIOR: A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO CURRICULAR

Examinando mais atentamente livros didáticos, propostas curriculares oficiais e mesmo, como é o meu caso, programas de curso de professores e de alunos-estagiários na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, percebe-se uma descontinuidade entre o que é ensinado no nível superior nas Ciências Sociais e o que é ensinado na disciplina

Sociologia nas escolas secundárias (TAKAGI, 2007). Já foi diferente, pois houve tempo, logo que comecei como professor da USP (em 1997), que pelo menos uma parte dos alunos – por volta de 1/3 -, apesar dos debates e mesmo de suas experiências de estágio, em que reconheciam o fracasso de programas “clássicos”, acabavam elaborando propostas programáticas em que pretendiam trabalhar no mínimo os três autores “fundadores” da Sociologia. Se posso dizer que alguma mudança operei nessa realidade, foi de relativizar uma certa busca de legitimidade do ensino de Sociologia na reprodução, a qualquer custo, do que tais alunos haviam aprendido na graduação. É importante frisar que não me oponha, nem oponho, ao ensino das correntes clássicas, mas buscava levá-los a refletir sobre os problemas decorrentes disso, sobretudo para neófitos, professores que mal e mal entravam nas salas de aula para enfrentar desde já tantos problemas advindos da precária e conflituosa situação do ensino médio, sobremaneira, no ensino público, de modo que não valia a pena colocarem mais um problema para resolver. Um problema que ampliaria as suas dificuldades para ensinar, agora, um conteúdo mal compreendido e mal entendido pelos seus alunos.

Essa tensão entre Ciência acadêmica e Disciplina escolar permanece ao menos latente e talvez disso resulte ainda muita dificuldade quando se trata de pensar, propor e operar com os conteúdos do ensino médio. Na Universidade de São Paulo, foi-se elaborando um currículo das Ciências Sociais nas gerações que sucederam aos primeiros professores (década de 1930), em alguns casos, estrangeiros, que também, certamente, não vinham de cursos superiores específicos de Ciências Sociais (TAKAGI, 2013). Muitos eram filósofos (Lévi-Strauss, Paul Arbousse-Bastide), outros formados em Letras (Roger Bastide) ou curso Normal Superior (Jean Maugué). Tais professores estrangeiros trouxeram ou se autoimpuseram uma prática de ensino fundamentada na produção de saber a partir de pesquisas, o que determinaria o modelo

1 BOBBITT, John F. *O currículo*, [The curriculum, 1918] Porto: Didática Editora, 2004; TYLER, Ralph *Princípios básicos de currículo e ensino*, [Basic Principles of Curriculum and Instruction, 1949], Porto Alegre: Ed.Globo, 1978.

2 Se realizó una revisión de los artículos publicados en la Revista Médica del Uruguay entre 1900 y 1930 y de la Revista de Psiquiatría del Uruguay entre 1929 y 1934, además de Folletos y otras publicaciones de la época. En este artículo, se retoman algunas de dichas fuentes.

predominante das Faculdades de Filosofia a partir de então. Nesses primeiros tempos e por conta da criação de uma faculdade que congregava diversos cursos – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sendo Ciências a Física, a Química, a História, a Geografia, as Ciências Naturais, hoje Biologia, as Ciências Sociais; sendo Letras as línguas estrangeiras modernas, como Inglês, Francês, Italiano, dentre outras, Letras Clássicas, como Grego e Latim, e Vernáculas como o Português -, o curso de Ciências Sociais apresentava metade das disciplinas em comum com outros cursos, que pouco ou nada tinham a ver com o próprio curso, resultando pouca identidade ou especialização. Com o passar do tempo, a consolidação da Universidade e da Faculdade de Filosofia, além da “nacionalização” do corpo docente, os cursos ganharam a forma de um conjunto de disciplinas básicas, predominantemente teóricas - teorias de origem francesa, alemã, inglesa e americana – e outras disciplinas que foram sendo criadas e incorporadas ao currículo como optativas, de um modo geral aproximando-se de temas de interesse e pesquisa desses novos professores (TAKAGI, 2013).³ No caso das disciplinas obrigatórias, prevalecem desde o começo as teorias clássicas e contemporâneas ou estudos monográficos ainda sobre um autor ou uma corrente de pensamento no interior de cada uma das Ciências Sociais; no caso das optativas, são disciplinas temáticas, organizadas em torno de recortes ou objetos mais segmentados no interior de um campo, refletindo especialização – por exemplo, Sociologia disso ou daquilo (TAKAGI, 2013; FREITAS, 2013; PP-UFFS, 2010). Essa especialização foi algo condenado por Florestan Fernandes (1987), ao entender que há uma só Sociologia e que os métodos sociológicos são capazes de dar conta dos diversos objetos ou segmentos de objeto de uma Sociologia Geral, e não haveria sentido

em separar métodos e objetos, fragmentando o campo da Sociologia:

Como acontece em qualquer ciência, os métodos sociológicos podem ser aplicados à investigação e à explicação de qualquer fenômeno social particular, sem que, por isso, se deva admitir a existência de uma disciplina especial, com objeto e problemas próprios! (...) a investigação de um fenômeno particular com frequência envolve o recurso simultâneo às abordagens sociológicas fundamentais. (FERNANDES, 1987, p. 6)

Entretanto, os argumentos de Florestan Fernandes não adiantaram muito, pois hoje há um sem número de Sociologias (assim como de Antropologias e Ciências Políticas), que acabaram compondo o currículo das Ciências Sociais, razão de crescimento desse currículo notadamente do bacharelado, reforçando uma identidade e especialização profissional, mas tem sido causa de dificuldades para solução de problemas e tensão entre bacharelado e licenciatura. Como se pode perceber por esse breve histórico do ensino de Ciências Sociais, em especial de Sociologia, o currículo do ensino superior foi-se constituindo quer por motivos internos quer externos à própria criação das universidades, cursos e mesmo do desenvolvimento de cada uma das Ciências Sociais, nada tendo a ver com a licenciatura⁴ ou mesmo com preocupações com conteúdos a serem ensinados no nível secundário.⁵ Essa mesma lógica verifica-se nos outros casos citados (FREITAS, 2013; PP-Curso de Ciências Sociais-UFFS, 2010).

ENSINO MÉDIO: UMA INTRODUÇÃO CRÍTICA À QUESTÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS

3 É interessante notar que o mesmo aconteceu com pelo menos dois cursos de que tivemos notícia, um, criado na Universidade Federal do Pará, ainda nos anos 1950; outro, recém-criado na “fronteira sul” do país, a Universidade Federal da Fronteira Sul, abrangendo cidades de três estados, PR, SC e RS, contando apenas três anos de existência; pois esses dois cursos na sua estrutura curricular contava (UFPA) ou conta (UFFS) com disciplinas compartilhadas com outros cursos, também sofrendo de uma certa falta de identidade e especialização (FREITAS, 2013; PP-UFFS, 2010).

4 Na verdade, com a criação da licenciatura - Decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 -, o curso de bacharelado ganhou mais um ano - Didática -, constituindo o famoso modelo 3 + 1; no entanto, dado que as disciplinas desse quarto ano, dedicado à formação do professor não preenchiam todos os espaços curriculares, com o passar do tempo, foram sendo incluídas disciplinas do bacharelado a ponto de, em muitos casos, completarem o quadro e levarem os alunos a fazerem a licenciatura ou depois do bacharelado – um quinto e sexto ano – ou em turno diverso do bacharelado.

5 Talvez as disciplinas temáticas, que são recortes de objetos tal como comentei acima, revelem-se uma boa inspiração para se pensar os temas tratados no ensino médio, mas isso não tem sido muito explorado de modo consciente nos estudos sobre o currículo do ensino médio nem de suas possíveis relações com o currículo do ensino superior.

Que função cumpriria o livro didático? Os manuais, as enciclopédias, as cartilhas são parentes próximos do livro didático; como são também as apostilas e eram, na década de 1970, os textos de instrução programada. Caracteriza-se por ser um complemento à aula, no sentido de reforço ou aprofundamento. É possível tomá-lo como instrumento do aprendizado autodidático, nesse caso aparecendo como substituto do professor (um exemplo, livro-curso de *Inglês sem Mestre*). Complementar ou substituir? Não vem ao caso, embora seja interessante essa discussão. Parece que há outros problemas no uso do livro didático, mesmo a partir de uma perspectiva convencional. O livro didático muitas vezes consagra um conteúdo, e se não substitui o professor, o anula quanto à realidade em que trabalha; apresenta uma interpretação tomada como definitiva e válida, enquanto que o discurso do professor passa por parcial, sujeito a interpretação e arbitrário.

Há também o problema da extensão do livro didático: para garantir o seu uso por um maior número de alunos, os autores e editoras muitas vezes ultrapassam os limites de uma só série ou mesmo de um ciclo de séries, o que torna difícil sua utilização pelo professor de uma disciplina localizada em uma determinada série e com um escasso número de aulas. Difícil porque impossível de vencer o conteúdo, difícil porque nem sempre adequado às condições de compreensão - pré-requisitos - dos alunos.

Mas não podemos esquecer que o professor pode, como parte de seu papel de produtor cultural, oferecer aos seus alunos reflexões e situações mais elaboradas, que demandam mais tempo de atenção e meditação e produza material que valorize sua posição como intelectual perante os alunos. Isto é a aula. Caso contrário, haverá uma disputa entre o livro didático e o professor quanto ao verdadeiro condutor do processo. E o professor será apresentado - negativamente - como trabalhador manual, a quem cabe, antes de tudo, o papel de reproduzidor, sobretudo do mercado do livro didático.

O livro didático de Sociologia aparece como um objeto paradoxal: embora condenada a uma intermitência no currículo do ensino médio, a Sociologia nunca deixou de ser ensinada no

nível superior, em cursos de Administração de Empresas, Pedagogia, Jornalismo, Direito etc., e isso acabou mantendo a produção de livros didáticos, muitos em enésima edição. A grande maioria é destinada, no entanto, ao secundário - colegial, segundo grau, ensino médio, de acordo com a nomenclatura do momento -, embora usados no ensino superior, que em muitas instituições privadas pouco difere do ensino médio, em especial porque a Sociologia aparece como uma disciplina de ciclo básico, do núcleo comum, primeiro ano (MORAES, 2003). Os livros didáticos de Sociologia, como boa parte dos livros do ensino médio, ainda não têm uma tradição de submissão a um processo de crítica especializada, tal como vem acontecendo há mais de uma década com os livros do ensino fundamental. O que temos tido são resultados de pesquisas que, é certo, têm feito esse trabalho de análise dos livros didáticos e que pouco a pouco vão constituindo uma base para orientar programas de avaliação do livro didático de Sociologia para o ensino médio (SARANDY, 2004; TAKAGI, 2007). Mas por enquanto, na medida em que essas pesquisas ficam restritas à leitura das bancas examinadoras de mestrados e doutorados, os que deveriam ser verdadeiros interessados - professores do ensino médio e editoras - ignoram totalmente os seus resultados e uns e outros continuam "reeditando" os mesmos equívocos. As editoras insistem em livros enciclopédicos, movidas que são por vender livros que possam servir a variados interesses, incluindo aqueles que já nomeei - ensino médio e ensino superior -, mas também a várias séries ou à variedade possível de temas e concepções que o ensino de Sociologia comporta. Os professores, submetidos à proletarização a que governos os condenaram, não assumem uma postura de pesquisadores, de produtores culturais, de (trabalhadores) intelectuais; e sem conhecerem aqueles resultados de pesquisas sobre os livros didáticos, acabam usando acriticamente tais livros, deixando falar mais alto a voz do autor do livro, no fim, consagrando as escolhas de conteúdos feitas por este (o autor).

É justo que nessa fase de implantação da Sociologia no ensino médio, e decorrente da intermitência de sua presença no currículo, ainda não tenhamos um conjunto de material didático mais adequado, em que pese nunca ter

havido de fato uma interrupção na produção de livros didáticos de Sociologia. Os livros didáticos produzidos recentemente são bons, muito bons, aliás; no entanto, não atendem efetivamente ao caráter didático que se lhes demanda. Há pelo menos dois problemas recorrentes. Por um lado, vigora um enciclopedismo, perseguindo-se “toda Sociologia”; e ainda que seja algo positivo, a presença de temas de Antropologia e Ciência Política, a revelar que, a despeito do nome histórico da disciplina - Sociologia -, o que se propõe é um curso de Ciências Sociais, em que se amplia muito o conjunto temático, teórico e conceitual de uma possível proposta curricular subsumida pelos livros didáticos. Isso atende a alguns requisitos extra-didáticos: o mercado editorial exige que se atendam as três séries do ensino médio e, provavelmente - muita vez, certamente -, o primeiro ano de cursos superiores que tenham Sociologia, pois apesar de ter caído na ilegalidade, o chamado currículo mínimo ainda dá formato a muitos ciclos básicos de cursos superiores.

Tem-se ainda a variedade de propostas curriculares advindas dos governos estaduais, municipais, federal e mesmo de escolas e professores isoladamente. Essa variedade é digna de nota e acaba impondo uma produção de material didático que vise a atender a todos os professores e todas as realidades, um conjunto de temas, teorias e conceitos o mais amplo possível, pretensamente exaustivo, de modo a poder ser usado em qualquer situação. Esses desígnios interferem profundamente na organização interna dos livros, passando-se de um problema quantitativo (enciclopedismo) para outro qualitativo (antididatismo). A principal consequência é impedir o caráter didático dos livros, uma vez que não se pode pensar em um “processo didático interno”, de modo que se vá desenvolvendo tema após tema, capítulo após capítulo, com organicidade, coesão e, é necessário ser redundante aqui, *didatismo*. Como cada professor pode fazer a “sua” seleção, composição e ordenar temas e capítulos do modo que achar mais conveniente – o que é previsto pelos autores –, não há uma sequência didática prévia. O que encontramos é uma ordenação bastante arbitrária e muita vez anódina, buscando-se fugir aqui a qualquer imposição que redundasse numa

recusa da parte dos usuários.

Um outro problema, também sério, decorre de os livros apresentarem, de um modo geral, análises e sínteses de temas, teorias e conceitos do campo das Ciências Sociais de tal modo que tais sínteses ou análises expressam a “voz do autor” que, por uma hierarquia construída ao longo dos tempos, e pela diferença de natureza –a que já aludimos –, acaba por sufocar a “voz do professor”. Esta é entrecortada, cambaleante, sujeita à autocorreção constante, nem sempre elaborada antecipadamente, muita vez improvisada, enquanto que aquela (do livro) vem em “letras de forma”, impressa, meticulosamente elaborada, vista e revista, corrigida, linear, marcada pela autoridade que se confere a um autor e que faltaria ao professor, que nem sempre é capaz de produzir um texto mais consistente sobre o tema do dia. A voz do autor é vista como verdade científica, afinal quem se exporia a colocar isso ou aquilo em letras impressas se não tivesse toda a certeza do mundo? A voz do professor – ainda mais no campo das Ciências Humanas, e em particular da Sociologia – aparece como mera opinião, que se junta à opinião dos alunos, de seus pais, dos meios de comunicação, etc., portanto, uma voz enfraquecida.

Como consequência da predominância da voz do autor, a maior parte desses livros quase não traz textos originais do campo das Ciências Sociais que poderiam servir de material para leitura e análise. O que ocorre, no mais das vezes, são pequenos trechos, e quando os textos são um tanto maiores, são transcrição de material jornalístico. Muita vez, a iconografia (fotos, reproduções de pinturas), gráficos e tabelas que apresentam não são tratados como uma outra forma de “textos” a serem analisados e interpretados pelos alunos, não passando de meras ilustrações de uma ou outra passagem do capítulo.

Quanto à linguagem, os livros alternam linguagem elevada, próxima dos especialistas, e linguagem rebaixada, confundindo didatismo com banalização, infantilização e coloquialidade.

Pode parecer exageradamente exigente ou idealizada essa crítica, no entanto, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, levado a efeito pelo MEC, entre 2010 e 2011, que

avaliou os livros a serem encaminhados às escolas para o ano de 2012, aprovou, dentre 14 títulos, apenas 2 livros. Observe-se que essa avaliação não indica “os melhores”, mas “os recomendados”, o que significa que os demais (12) não passaram pelos critérios estabelecidos pela equipe de especialistas (Guia de livros didáticos PNLD 2012, Sociologia). No PNLD de 2015, 13 livros foram inscritos e 6 aprovados (dentre os quais estavam novamente os dois aprovados em 2012), de modo que embora ainda que tenha melhorado a qualidade dos livros, permitindo que um número maior tenha passado pelos critérios estabelecidos pela equipe do MEC, mais da metade foram reprovados, permanecendo ainda uma inadequação entre o ideal e o real quanto à produção de livros didáticos de Sociologia para o ensino médio (Guia de livros didáticos PNLD 2015, Sociologia).

O livro didático de Sociologia pode ser um bom livro de antologias ou de exercícios. Num caso, pode trazer textos de autores do campo das Ciências Sociais sobre um tema tratado em aula, ou documentos, mapas, fotos e reproduções necessários para serem usados como referencial das aulas e trabalhos dos alunos. Muitas vezes oferecendo material para exercícios complementares para os alunos. Nesse caso, o livro didático integra-se ao programa do curso de modo favorável, apresentando-se como um material que não torna o professor um reproduzidor da fala do autor, pois o professor “usa” o livro, controlando-o, preparando suas aulas, levando em conta o material presente nos livros, mas organizando ele mesmo as atividades para os alunos. Os livros assim pensados seriam complemento ao trabalho do professor, não um substituto.

EXEMPLO 1 – UM EXEMPLAR DENTRE “OS PRIMEIROS MANUAIS DE SOCIOLOGIA...”

Como o ensino de Sociologia no nível secundário começou antes da criação de cursos superiores, desde sempre a relação entre os conteúdos de um nível e outro não foi imediata. Por exemplo, observa-se que nos livros didáticos da década de 1930, os conteúdos eram um pot-pourri que misturava informações gerais sobre o funcionamento da sociedade, instituições

sociais, um pouco de história (precursores ou fundadores) da Sociologia, uma passagem pelas escolas contemporâneas da época, questões sobre Estado, Religião e Moral e vários conceitos e temas circunstanciais.

No caso do livro didático que vamos tomar como exemplo (ARCHERO JR., Achilles. *Lições de Sociologia* São Paulo: Livraria Editora Odeon, 1937), o autor era formado no Instituto de Educação, tornando-se professor desse mesmo Instituto, anexado pouco depois à Faculdade de Filosofia da USP; era assistente de Fernando de Azevedo na cadeira de Sociologia, a quem dedica o livro, assim como a dois outros professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Claude Levy-Strauss (sic) e Paul Arbousse-Bastide. Esse exemplo serve para demonstrar que, pelo menos no início, os conteúdos ou matéria ensinados não se relacionavam diretamente com o que se fazia nos cursos superiores aqui no Brasil, embora certamente houvesse uma referência à ciência Sociologia, na verdade resumos ou sínteses tentados por autores e professores do secundário.

O livro resulta de um resumo “em 15 lições” do “programa [...] executado na Escola Normal de São Carlos de 1933 a 1935” (p. 11). Embora o autor diga que “o livro não foi feito para professores e eruditos” (p. 11), a obra, na edição consultada (3ª., 1937), passa de 340 páginas de texto, demandando um preparo do leitor talvez acima da média de alunos da escola secundária, mesmo nos anos 1930. Contam-se 15 capítulos, e mais de 20 páginas cada um, e um sem número de divisões internas, conceitos ou definições. Temas que vão se tornar recorrentes nessas obras – “Conceito de sociedade”, “A sociologia e seu objeto”, “As diversas escolas sociológicas” -, e outros que aparecem de modo particular nessa obra – “Teoria Geral do Estado”, “Moral, Direito e Religião”, “Trabalho, capital e produção”, este último tendo como inspiração principal Karl Marx.

Há uma preocupação didática constante do autor que ao fim de cada capítulo apresenta um quadro sinótico, que, como diz, era escrito por ele “antes de ser explicada a matéria” (p. 12). Apresenta ainda uma bibliografia, parte consultada entre outros livros didáticos pelo autor para a composição da obra, motivo pelo

qual não pretende “ser original” (p. 12), e parte para que “os alunos consultem os livros e venham à aula com preparo prévio da lição” (p. 12).

Interessante notar a perspectiva que o autor assume durante as aulas, pretendendo uma certa neutralidade: “Na aula [...] explicamos o assunto tendo o cuidado de não apresentarmos a nossa opinião sobre o mesmo, permitindo que cada aluno faça sua crítica” (p. 12); ou, “quando tratamos de qualquer assunto sociológico damos todas as opiniões a respeito.” (pp. 12-13)

Ao fim do livro, o autor apresenta uma “sabatina dada no curso de formação profissional (normal) do Instituto de Educação” (ano de 1935); estes testes são de dois tipos, uns são apenas para indicar se as afirmações são corretas (sim) ou erradas (não): “A divisão do trabalho varia em razão direta do volume e da densidade da sociedade”, “O método de observação monográfica da família operária é de Durkheim”, “Desde a antiguidade há lutas de classes”, “As obras de E. Durkheim são: *Le suicide*, *Les règles de la méthode sociologique*, *Education et Sociologie*, *Les lois de l’imitation*, *De la division du travail social*, *L’éducation morale*, *Sociologie et Philosophie*, *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, *L’année sociologique*” (pp. 365-367); outros, são sugestões para dissertação: “1) Que é sociedade e quais os seus caracteres? Analisar uma dada ‘sociedade’ e verificar a existências desses caracteres”, “2) É a sociologia uma doutrina científica? Porque?” (sic), “8) Qual a importância do estudo da sociologia no Brasil?”, “40) Conceito de Estado. Estado socialista, fascista e integralista.”, “49) Durkheim e o suicídio.” (pp. 369-371). Como se vê, são questões que indicam uma expectativa de que os alunos encontrem no próprio livro as respostas, são, como nos malfadados questionários, questões de simples “recorte e cole”. Talvez a questão que pode suscitar algum interesse maior, que não tem sua resposta de imediato no livro, seja aquela sobre “a importância do estudo da sociologia no Brasil”. Sobre esta importância, o autor fala ainda na Introdução à obra, que vale a pena transcrever: “Esperando mais uma vez que o nosso trabalho contribua para o progresso intelectual das novas gerações fazemos, ao mesmo tempo, um apelo aos estudantes em geral: procurem se interessar pelos nossos problemas sociológicos; estudem

com afinco as questões nacionais, pois estão a exigir de todos nós a solução adequada” (p. 13).

EXEMPLO 2 – O ENSINO DE SOCIOLOGIA NAS PÁGINAS DO CADERNO DE UMA ALUNA DOS ANOS 1930 (UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO)

Na mesma época, anos 1930, encontramos um exemplar de caderno de uma aluna, possivelmente do curso normal (denominado profissional), aulas de Sociologia. A característica principal era uma preocupação com um ensino eminentemente científico, confirmando a interpretação de Meucci (2000) sobre o sentido da Sociologia no curso normal. Começando com uma exposição sobre Ciência e Leis científicas, métodos científicos, numa visão bastante influenciada por uma linguagem positivista, preparava-se o terreno para a introdução da nova - “recente” - Ciência da Sociedade: a Sociologia. Daí então, pelo menos nesse exemplo, percorria-se o que se poderia chamar de escolas sociológicas, começando por Augusto Comte, passando por Herbert Spencer, retrocedendo cronologicamente aos chamados precursores da Sociologia, e concluindo pela visão mais científica - “realista e objetiva” - Émile Durkheim. Nessa época, mal e mal estavam começando os cursos de Ciências Sociais na ELSP e USP, de modo que possivelmente os professores que escreviam livros didáticos, ou preparavam aulas para o secundário, não tinham ainda uma formação especial para lecionar a disciplina.

EXEMPLO 3: PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA – SÃO PAULO, 1986

Um salto bastante longo e vamos encontrar a primeira *Proposta Programática de Sociologia para o segundo grau*, elaborada pela CENP da SEE/SP, entre os anos 1985 e 1986 (SÃO PAULO, 1986). Aí encontramos temas bastante repetidos em livros didáticos, alguns, aliás, inspirados na proposta paulista: Trabalho e Sociedade, Política e Sociedade, Ideologia, Cultura e Sociedade, Instituições Sociais e Sociedade, Relações entre as Nações, A sociedade em Transformação (MACHADO, 1987, pp. 136-137). Há um tema também recorrente a quase

todas as propostas curriculares, antes e depois: Introdução ao Estudo da Sociedade. E dados os contextos político e pedagógico em que a proposta foi formulada, encontramos dois vieses marcantes: em termos políticos, a presença do que hoje se poderia identificar como um tema transversal - os movimentos sociais; em termos pedagógicos, a ênfase no diálogo com os alunos - reconhecer, valorizar, referir-se ao que os alunos trazem de casa, de sua experiência, seu cotidiano. Embora se vislumbrem temas próprios das três Ciências Sociais - Trabalho, Política e Cultura -, as referências são certamente uma leitura própria ou apropriada de professores da escola secundária, sempre levando em consideração aquele princípio pedagógico repetido no início de cada tema: “como *tal tema* se manifesta no cotidiano do aluno”. Dado o contexto político-ideológico reinante - a redemocratização -, alguns temas serão aproximados do debate então recente sobre a economia e a política brasileiras: “o modelo capitalista brasileiro e as classes sociais (pós-64)”; “Estado e classes sociais no Brasil pós-64”; “A - 1964: o bloco de poder, o regime militar e os movimentos sociais”(sic).

EXEMPLO 4: PROPOSTAS CURRICULARES ESTADUAIS PÓS-2006

Em recente análise de propostas curriculares de Sociologia de alguns estados do sul e sudeste brasileiros, pude perceber como tem evoluído essa seleção de conteúdos (MORAES, 2012). Na maior parte dos casos, não se faz referência tão direta a autores ou correntes do campo das Ciências Sociais, havendo propostas em que nem figuram nomes de autores ou correntes teóricas, como é o caso da proposta de São Paulo. No entanto, em outras há unidades temáticas em que ainda se apresentam os três autores clássicos quer a título de uma história da Sociologia quer a título de introdução. Recorre-se também a temas clássicos ou emergentes das Ciências Sociais, resultando numa proposta mista. Ainda parece que, com esse “capítulo” sobre os clássicos, visa-se, antes de tudo, a uma legitimidade dada pela tradição. No entanto, a diferença entre este capítulo e os demais, de modo geral temáticos ou conceituais, põe em questão o sentido dessa referência. Raramente e

assim mesmo muito instrumentalmente faz-se uma relação entre autores ou correntes e temas e conceitos do resto da proposta. É mais comum fazer-se o inverso, nos capítulos referentes a temas e conceitos, quase sempre aparecem as referências aos autores ou correntes de pensamento, de modo mais adequado, porque contextualizado (o contexto aqui não é o histórico, mas o epistemológico; algo ainda pouco discutido entre nós).

Nesse estudo preliminar, levantamos propostas de cinco estados do sul e sudeste brasileiros, a fim de realizar uma comparação e avaliar como tem ocorrido a implantação oficial do ensino de Sociologia na escola média brasileira. O tema - propostas curriculares - é ainda pouco estudado em nossa área, como de resto os vários temas nos quais as outras comunidades já têm certo acervo. Mais próximo desse debate, e ainda assim tocando-o num conjunto de outros temas relativos ao ensino de Sociologia, vamos encontrar Machado (1987), Machado (1996), Silva (2006) e Takagi (2007).

Começemos, então, por um quadro geral comparativo das propostas:

TEMAS	RS	MG	PR	RJ	SP
1. Sociologia: ciência, introdução, X senso comum	X	X	X	X	X
2. Sociologia: teorias sociológicas	X	X	X	X	
3. Sociologia: conceitos	X	X	X		
4. Cultura, diversidade cultural, conceitos de cultura	X	(X)	X	X	X
5. Educação	X				
6. Juventude, adolescência, cultura juvenil	X	(X)			X
7. Trabalho: relações de trabalho	X	(X)	X	X	X
8. Desigualdade social	X	X	X	X	X
9. Estado, democracia, cidadania	X	X	X	X	X
10. Raça		X		X	
11. Etnias ou relações étnico-raciais	X	X			X
12. Gênero	X	X	X	(X)	X
13. Ideologia, Indústria Cultural, MCM	X		X	X	X
14. Movimentos Sociais	(X)		X	X	X
15. Direitos civis, sociais, políticos e direitos humanos	(X)	(X)	X	(X)	X
16. Violência		(X)	X	X	X
17. Pesquisa: introdução à pesquisa social				X	
18. Pensamento social brasileiro (sociologia brasileira)	X		X		
19. Socialização, instituições	X		X		X
Temas de Antropologia	X	X	(X)	X	X
Temas de Ciência Política	X	X	X	X	X
Temas de Sociologia	X	X	X	X	X

Quadro comparativo de propostas curriculares, estados: RS, MG, PR, RJ e SP ;

Legenda: (X) referência indireta ao tema.

Como podemos ver pelo quadro, as propostas curriculares dos estados apresentam-se, talvez com exceção de Minas Gerais, bastante extensas, tratando de um amplo elenco de temas. Abrangem as três Ciências Sociais, com predominância da Sociologia, mas sem descuidar de contemplar a Ciência Política e, talvez menos, temas da Antropologia, sobretudo cultura e relações raciais ou étnicas. Alguns temas são unânimes: (1) uma *Introdução à Sociologia*: a ciência ou a disciplina escolar, sua distinção em relação ao senso comum, sua importância, etc., a consagrar um propósito ao mesmo tempo de esclarecimento e de busca de legitimação; (2) *Teorias sociológicas*: quer recorrendo aos clássicos - a tríade clássica - quer referindo-se também a outros autores; (8) *Desigualdade social*: tema que parece ser importante menos por ser clássico da Sociologia e mais porque é contextualizado

como tema *necessário* para o Brasil, indo desde o tratamento mais técnico e teórico até atendendo pretensões instrumentais ou militantes; (9) *Estado, democracia, cidadania*: tema central da Ciência Política Contemporânea, também ganha características nacionais, apresentando-se como um tema necessário entre nós, talvez pelos perigos que corremos de uma democracia ainda falha, porque em certa medida apenas formal, ou porque a memória recente da Ditadura e a presença dos militares como fiadores da transição não tenha sido suficientemente superada.

As propostas, de um modo geral, têm uma parte inicial de apresentação de pressupostos, princípios gerais, concepção educacional e explicitação de objetivos da disciplina. Às vezes avançam para um detalhamento da metodologia adotada, sobre recursos a serem empregados, sugerindo muita vez até estratégias didáticas, etc.. E geralmente também avançam, nesta parte

introdutória, sobre alguma explicitação a respeito de conteúdos. Por vezes relacionam-se com os documentos oficiais federais - DCNEM, PCN e OCEM -, ora restringem-se aos documentos estaduais. Há uma variação bastante grande quanto à discussão tanto do que aparece na introdução quanto no próprio elenco de temas. As propostas não explicitam as relações entre temas, conceitos e teorias - sociológicas, políticas ou antropológicas -, tal como foi preconizado nas OCEM-Sociologia. As teorias aparecem um tanto destacadas, aliás, como se fossem um tema dentre outros, predominando as teorias sociológicas, por vezes ainda restritas à tríade dos clássicos - Marx, Weber e Durkheim -, sendo que duas propostas incluem o Pensamento Social Brasileiro ou a Sociologia Brasileira entre os temas.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Esta tentativa de contrastar o que é ensinado no nível médio e o que é ensinado no nível superior nos conduz a perceber que realmente não há uma transposição imediata daquilo que se faz na Academia para aquilo que se faz no plano escolar. No nível superior, prevalece uma divisão entre disciplinas teóricas - teorias sociológicas, políticas e antropológicas - e temáticas - na verdade, especialização -; mas também aqui, nas disciplinas temáticas, trabalha-se predominantemente a partir de autores, de leitura de textos originais ou de comentadores, pois sempre nesses cursos a dimensão teórica é mais presente. No ensino médio, prevalece ou o recurso aos debates, consagrando aquela valorização da fala do aluno, de sua experiência e voz ou pequenas sínteses acerca de temas propostos, normalmente retirados de algum livro didático, ou, o que hoje é um tanto raro, excertos de textos originais.

Assim, forçoso é retomar a lição aprendida em texto seminal de André Chervel - *História das disciplinas escolares* (1990) -: a gramática ensinada na escola secundária não é a gramática pesquisada e ensinada ou criticada pelos acadêmicos. A escola secundária "inventou" essa gramática, assim como inventou a História, a Geografia, a Matemática ou a Filosofia e, entre nós, a Sociologia. Tais disciplinas não são uma

reprodução imediata do que se faz no nível das ciências de referência, mas outra coisa. Algo que muitos, de certa forma acompanhando Chervel, denominam *cultura escolar*. Embora ainda reste certa confusão para se entender isso, os objetivos ou finalidades de cada disciplina escolar não são formar o gramático, ou o historiador, ou o geógrafo, ou o matemático, ou o filósofo e, certamente, o sociólogo. Mas essa cultura escolar é feita não só da comunhão entre as disciplinas, senão também do atrito entre elas. Já se disse, mas vale repetir *ad nauseam*: o currículo é resultado de disputas, do exercício de poder estabelecido desde o espaço escolar até o campo político, passando pelo administrativo que lhe dá certos ares de coisa técnica, mas pura ilusão, ainda exercício do poder.

Arrisco aqui propor essa hipótese interpretativa de que os conteúdos e formas de ensino de Sociologia na escola secundária brasileira são um produto histórico e não a simples transposição do que se faz na Academia. Digo que é uma hipótese ainda porque as características dessa história do ensino de Sociologia, no caso brasileiro, não tem a longevidade das disciplinas escolares estudadas por Chervel, nem sequer das outras disciplinas presentes desde sempre no currículo de nossa escola. Ainda a intermitência é elemento diferencial a ser levado em conta.

Quando elaboramos as Orientações Curriculares de Sociologia (MORAES, TOMAZI & GUIMARÃES, 2006), quisemos intervir o mínimo possível nessa história, não definindo conteúdos a serem ensinados, reconhecendo e, na medida em que de alguma forma tínhamos certa autoridade dada pelo poder oficial, legitimando as formas de trabalho já consagradas pelos professores. Quisemos, como já tive oportunidade de falar, elevar um pouco o nível dos debates e dar maior consistência e organicidade às práticas que se vinham efetivando, em que pese aquela intermitência de que falei. Assim, os recortes reconhecidos não foram invenção nossa, mas a proposta de interrelacioná-los e trabalhá-los integradamente foram. Do mesmo modo que a definição dos princípios epistemológicos da *desnaturalização* e *estranhamento* já estavam presentes em muitos autores, esse segundo, desde os gregos, já constituindo em nós uma aculturação, algo que foi lido e de tal modo

aceito – assimilado? – que nem percebemos mais a origem, como se fosse de nossa autoria. A autoria de fato foi tornar *conscientes* todos esses dispositivos, de modo que a partir de então não podem mais ser criticados, ignorados ou praticados sem a sua enunciação.

Se, como diz Chervel, os conteúdos não são somente conteúdos, mas também formas de exposição, por isso passaram a ser denominados “disciplinas escolares”, algo só existente e constitutivo na/da cultura escolar, o que fizemos foi mostrar e demonstrar como os conteúdos são tratados e como podem ser tratados, na esperança de um aperfeiçoamento, tentando fugir dos fracassos. Então, o que fizemos, ao renunciar a apresentação/imposição de uma lista de conteúdos, foi renunciar a uma fala sagrada que se quer linguagem das coisas, como se a linguagem não fosse desde sempre um problema. Como se a simples escolha de “uma crítica do capitalismo” fosse o bastante para legitimar o Ensino de Sociologia, para “preparar o educando para o exercício da cidadania” ou para *defenestrar* qualquer intenção ideológica do discurso.

Certamente isso é que foi o pomo de discórdia em nossa incipiente comunidade: que essa postura equivocadamente chamada de flexibilizante, neoliberal ou, eufemisticamente, neutra, pôs a nu o caráter ideológico de quem esperava de um governo pretensamente “democrático e popular”, uma proposta filiada ao marxismo. Dada a nossa imperfeição – visto que temos o defeito da humildade -, ficamos somente nas Orientações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, SENADO FEDERAL, DECRETO-LEI N. 1.190, DE 4 DE ABRIL DE 1939

Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia (Diretrizes para os Cursos de Licenciatura).

CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação* (2), pp .177-229, 1990

FERNANDES, Florestan. Sociologia da Educação como “Sociologia Especial”, in

PEREIRA, Luiz. e FORACCHI, Marialice M. *Educação e Sociedade*, São Paulo:

C.E.N., 1987.

FREITAS, Leandro K. G. *Currículo e Formação Docente no Curso de Ciências Sociais/UFPA: configurações, continuidades e rupturas (1963-2011)* Belém: UFPA, 2013 (Tese de Doutorado)

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. In: *Revista da Faculdade de Educação*. Vol. 13, nº 1, 1987, p.115-142.

MACHADO, Olavo. *O ensino de ciências sociais no nível médio*, São Paulo: FEUSP, 1996 (dissertação de mestrado)

MEUCCI, Simone *A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais*

e cursos. Campinas (SP): IFCH-UNICAMP, 2000. (Dissertação de Mestrado)

MORAES, A. C.. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. *Revista Tempo Social*, São Paulo - SP, v. 15, n. 1, p. 05-20, 2003.

MORAES, Amaury C.; TOMAZI, Nelson D.; GUIMARÃES, Elisabeth F. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio-Sociologia*. Brasília: MEC-SEB, 2006

MORAES, Amaury C.. Propostas Curriculares de Sociologia para o Ensino Médio: um estudo preliminar. In: HANDFAS, Anita; MAÇAÍRA, Julia Polessa (Org.). *Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica*. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-papers/Faperj, 2012, v. 1, p. 121-134.

Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Sociais, Chapecó: MEC/UFFS, 2010

SARANDY, Flávio M. S. *A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004 (Dissertação de Mestrado)

SILVA, Tomás T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte:

Autêntica, 1999

TAKAGI, Cassiana T. T.. *Ensinar sociologia: análise dos recursos didáticos*. São Paulo: FEUSP, 2007. (Dissertação de Mestrado)

[shttp://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012](http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012)

TAKAGI, Cassiana T. T. *Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo*. São Paulo: FEUSP, 2013 (Tese de Doutorado)

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>

Corpus da Pesquisa

ARCHERO JR., Achilles. *Lições de Sociologia*. São Paulo: Livraria Editora Odeon, 1937.

SÃO PAULO/SEE/CENP, Proposta Programática de Sociologia para o segundo grau, elaborada pela CENP da SEE/SP, entre os anos 1985 e 1986

NOGUEIRA, Zenaide, *Caderno de Sociologia*, 1º B Profissional, São Paulo, 1935

Sítios das propostas curriculares na internet (acesso 30/06/2016)

SP

http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PPC_soc_revisado.pdf

MG

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B759CF1BC-DE72-4C1E-934E-9179D96BAADB%7D_PC%20SOCIOLOGIA%202008_reviz2010-07-15.pdf

RJ

http://www.schwartzman.org.br/simon/see_soc.pdf

RS

http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol5.pdf

PR

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf

Sítio do PNLD2012

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>