

A pesquisa como ferramenta de ensino em sociologia¹

David Gonçalves Soares
UERJ/Rio de Janeiro

Introdução

Desde a promulgação da lei 11.684/2008, que tornou obrigatória a inclusão da disciplina sociologia no currículo das escolas brasileiras, assiste-se a uma crescente estruturação do campo de ensino e de pesquisa em sociologia escolar. Reflexos visíveis dessa mudança são observados na reformulação de cursos de licenciatura pelo país, na publicação de novos livros didáticos, no aquecimento do debate em congressos da área, no aumento expressivo de dissertações e teses sobre a temática, no surgimento de novos cursos de especialização em ensino de ciências sociais, entre outros.

Esse movimento, que vem buscando consolidar a posição da disciplina em âmbito escolar, tem apresentado um profícuo debate acadêmico acerca do currículo de sociologia para o ensino médio, chamando atenção entre outras questões para as que concernem ao planejamento, seleção e avaliação de conteúdos, assim como para estratégias didáticas que contribuam para a construção de uma disciplina de reconhecida qualidade.

Nesse sentido um dos elementos que vem ganhando alguma importância no debate refere-se ao uso de atividades de pesquisa como ferramenta didática, inclusive, com a intenção de reproduzi-las no espaço da escola (BRASIL, 2006, OLIVEIRA e CIGALES, 2015). A escola passa a ser *locus* para o desenvolvimento de pesquisas em níveis apropriados ao seu nível de ensino, evidentemente, as pesquisas são subentendidas como meios para o objetivo maior de incremento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Em documentos oficiais normativos, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) e a, ainda não finalizada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a utilização de pesquisa sociológica também desperta alguma atenção.

¹ Trabalho apresentado na 30ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de Agosto de 2016, João Pessoa/PB.

Entretanto, a utilização de pesquisa no processo de ensino-aprendizagem é ainda um elemento estranho à cultura escolar brasileira, e isso não apenas para o caso de sociologia. O currículo da escola básica dá pouca ênfase para questões acerca da cultura científica, da construção individual e coletiva sob as quais ocorre propriamente a atividade científica, valorizando, ao contrário, a utilização de conceitos e fórmulas prontas (KOSMINSKY e GIORDAN, 2002). Na sociologia escolar, seguindo essa tendência mais geral das disciplinas escolares, há uma ênfase maior nos conteúdos e resultados que nos métodos. Pode-se identificar, nesse sentido, duas práticas didáticas principais largamente utilizadas em sala de aula. A primeira delas, a aula expositiva, na qual o professor apresenta temas, teses, teorias, conceitos, argumentos baseados em trabalhos de autores e sociólogos consagrados, bem como em resultados de pesquisas, que em geral respondem por níveis mais abrangentes de análise das realidades brasileiras ou regionais. A segunda prática baseia-se no estímulo aos debates de opinião. Extremamente comuns no ensino de sociologia, o debate se, por um lado, pode servir para despertar as capacidades argumentativas do aluno, indicando processos de construção coletiva e dialógica do conhecimento, por outro, no limite, ao se abusar dessa prática, pode-se estimular o estudante a formar associações empobrecidas quanto à natureza da disciplina, identificando-a como um espaço de informalidade e de simples manifestação de opiniões, o que a aproximaria de concepções epistemológicas pouco rigorosas próprias da chamada sociologia espontânea (BOURDIEU, 1983) ou do senso comum.

Considerando esse contexto geral, o projeto de pesquisa² a partir do qual se insere este trabalho, pretende identificar os principais obstáculos e potencialidades à utilização da atividade de pesquisa pelo campo da recontextualização pedagógica (BERSTEIN, 2003), tentando compreender como a escola e suas práticas pedagógicas operacionalizam este ideal existente nas normativas curriculares. O atual trabalho apresentará uma investigação exploratória, ainda em fase inicial, sobre instrumentos didáticos experienciais que são baseados em formas de utilização da pesquisa social no ensino de sociologia escolar, dando ênfase às condições socioestruturais e às práticas docentes associadas a esses elementos. Trata-se de refletir a relação de professores e alunos do ensino médio com atividades experienciais em sociologia, principalmente aquelas baseadas em pesquisa, englobando nesta categoria as pesquisas que manifestem

² Projeto de Pesquisa contemplado com a bolsa APQ 1 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.

algum grau de sistematicidade metodológica e não apenas “pesquisas exploratórias pontuais”, como as pesquisas em livros, revistas etc a partir de um tema trabalhado em aula, e que não expressam nenhuma preocupação metodológica.

As seguintes etapas caracterizam o desenho metodológico do projeto de pesquisa: 1) revisão bibliográfica, a partir de artigos de periódicos e coletâneas especializadas; anais de congressos; blogs de discussão de professores etc. que apresentem relatos de experiências de uso de pesquisa em sociologia na escola; 2) análise de livros didáticos e paradidáticos, com indicações e propostas de utilização de pesquisa em sociologia para o ensino médio; 3) entrevistas realizadas junto aos professores de sociologia de duas escolas da rede pública estadual conveniadas ao curso de licenciatura em Ciências Sociais da UERJ, bem como a uma amostra de alunos.

Todavia, em virtude desta pesquisa encontrar-se em etapa inicial, o presente trabalho apresentará tão somente alguns de seus resultados parciais. O material aqui apresentado é resultado da análise de dois dos seis livros didáticos aprovados do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD 2015) e de entrevistas realizadas com dois professores de uma escola de excelência da rede estadual, em um universo de aproximadamente dez professores que lecionam nas duas escolas abordadas na pesquisa³.

O trabalho será apresentado em mais três tópicos. No próximo, apresento uma reflexão sobre alguns sentidos e argumentos imputáveis (que, em parte reconheço como meus, em parte os percebo como mais ou menos difusos no campo de produção do ensino de sociologia) para a utilização da pesquisa no ensino de sociologia. No segundo tópico realiza-se a análise de dois livros didáticos de sociologia aprovados no PNLD 2015, em relação às suas propostas de utilização de pesquisa como ferramenta didática. Parto do pressuposto de que os livros didáticos de sociologia configuram-se no Brasil como uma das referências curriculares principais, que cumprem um papel fundamental na definição do planejamento, seleção e avaliação de conteúdos em sociologia, sobretudo após sua entrada no Plano Nacional do Livro Didático. No terceiro tópico apresento alguns elementos coletados a partir de entrevistas exploratórias com dois professores do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

1 Os sentidos da pesquisa como ferramenta no ensino de sociologia

³ A greve da rede estadual de ensino que dura três meses no Estado do Rio de Janeiro da rede estadual impossibilitou contatos com mais professores e alunos das duas escolas.

Há uma grande diferença para efeitos de construção subjetiva do conhecimento em se cursar uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, mestrado profissional ou doutorado) em relação a um curso de especialização ou graduação. Tais diferenças não são apenas de grau de complexidade, mas de natureza e qualidade diferenciadas. As diferenças objetivas são bem visíveis: diplomas, *status*, credenciais que abrem portas, comunidade de pares etc. A grande diferença em termos de ensino–aprendizagem é a possibilidade que se abre de o estudante construir seu conhecimento, de realizar uma investigação com as próprias mãos, tendo de tomar decisões importantes, embora evidentemente sob orientação. É nesse sentido que Janine Ribeiro (2006) afirma que na *stricto sensu* o aluno não está sendo treinado ou informado, ele está sendo formado. A atividade de pesquisa, cuja presença na *stricto sensu* assegura a principal diferença formativa em relação aos outros cursos, garantiria assim um salto qualitativo experiencial para esse estudante. *Mutatis mutandis*, a analogia um tanto radical aqui desenvolvida, serve para demonstrar que o debate sobre a utilização da atividade de pesquisa na escola traz como pressuposto que haja limitações pedagógicas nas aulas expositivas e de que há um acréscimo de qualidade na aprendizagem por meio de atividades experienciais. Esse parece ser o primeiro sentido que torna essa atividade desejada como parte do método de ensino. A atividade de pesquisa em âmbito escolar tem demonstrado portar elementos enriquecedores ao processo de aprendizagem (BAGNO, 2003), enquanto os processos didáticos mais tradicionais, exclusivamente centrados na transmissão de conteúdos, vêm demonstrando há muito seus limites pedagógicos.

Tais limites não se resumem aos aspectos epistemológicos, mas conjectura-se afetar a construção de um *ethos* democrático e científico, ambos ideais e valores implícitos no modelo de escola republicana ainda perseguido entre nós. Os processos de aprendizagem, centrados exclusivamente na transmissão de conteúdos, fortaleceria, como afirma Dubet (2011), o “programa institucional” tradicional da escola, um programa paradoxal, porque movido por ideais de igualdade democrática, mas operado sob uma desigualdade fundamental: entre a autoridade de um detentor do saber e a resignação de um aprendiz (DUBET, op. cit). Nesse sentido, pode-se advogar que a apropriação da pesquisa como método de ensino ofereceria possibilidades de construção mais autônomas do conhecimento, valorizando não apenas seus resultados, mas um processo de construção ativo e participativo, em detrimento da reprodução dos chamados argumentos de autoridade. Esse parece ser um segundo sentido implícito no uso da pesquisa em sala de aula.

Um terceiro sentido que parece ecoar na utilização de atividades de pesquisa como ferramenta didática surge diante de uma preocupação mais ou menos difundida sobre os resultados políticos que a disciplina sociologia pode produzir no campo social. Sob o peso histórico de sua intermitência no currículo, muitas vezes identificada como reflexo das condições político-ideológicas de cada época⁴, insta-se a construção de uma disciplina com ares de maior neutralidade ou de maior rigor em seus resultados educacionais. Há representações correntes no campo social mais abrangente, nas quais a sociologia do ensino médio é representada como ideológica, engajada, e mesmo doutrinária. Embora, na realidade, como adverte Oliveira (2013), a sociologia possa também assumir feições conservadoras, essa não é contudo sua concepção hegemônica. O ponto aqui é que embora sua fragilidade não deva ser interpretada como reflexo direto das condições político-ideológicas de cada época (OLIVEIRA, 2013; MORAES, 2011), essa associação é de fato realizada por parte do campo acadêmico de ensino de sociologia, refletindo provavelmente associações realizadas no campo social abrangente. Dessa associação forte entre sociologia e ideologia (em especial aquelas que respondem pelo espectro mais à esquerda do campo político) têm-se como consequência “natural”⁵ estabelecer-se uma preocupação didática em que se apresente como uma disciplina mais rigorosa e científica. Construir didaticamente a pesquisa em sala de aula em concomitância com a transmissão dos conteúdos teóricos poderia assim significar a reafirmação do *leitmotiv* da sociologia, qual seja o de produzir conhecimentos científicos, rigorosos, baseados em dados verificáveis do universo social (BOURDIEU, 1983; LAHIRE, 2013).

Em que pesem os distintos sentidos concorrentes para a presença da sociologia no ensino médio, a presença de atividades de pesquisa vêm surgindo como um ideal normativo real. É o que reflete sobejamente o posicionamento de documentos oficiais, como as Orientações Curriculares do Ensino Médio, que ao optar pelos recortes

⁴ As constantes entradas e saídas da disciplina são interpretadas como: resultado de disputas ideológicas historicamente travadas no campo político-estatal (SILVA, 2007), de disputas entre agentes e projetos do campo burocrático educacional mais *stricto sensu* (MORAES, 2011), e ainda de uma separação estanque entre as áreas de conhecimento da sociologia e da educação, outrora umbilicalmente associadas, tanto no Brasil, pelos intelectuais associados ao Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), como internacionalmente, pela centralidade da educação como objeto de pesquisa e produção das ciências sociais, desde os autores clássicos. Como se vê, as interpretações não são auto-excludentes, e portanto o clima político deve, sem prejuízo das outras interpretações, influenciar na condições de legitimidade e manutenção da disciplina (OLIVEIRA, 2011), embora não esgote a explicação.

⁵ Como advertido por Boudon (1989) a palavra ideologia se impôs porque designava a nova ambição criada com a modernidade, que era a de fundar sobre a ciência uma ordem social que parecia não mais poder repousar sobre a tradição. Como consequência, há sempre uma relação umbilical nas interpretações doutras e do senso comum, ora de contraposição, ora de entranhamento entre ideologia e autoridade científica.

epistemológicos – teorias, temas e conceitos - sobre os quais o currículo de sociologia deve-se caminhar, reserva para a atividade de pesquisa lugar primordial.

Embora a utilização da atividade de pesquisa no ensino médio possa ser fomentada como um ideal do ensino de sociologia parece haver um longo caminho a percorrer em direção à construção de formas acessíveis, factíveis e replicáveis de operacionalização dessa atividade pelo professor em sala de aula. Tal desafio torna-se maior se o colocarmos frente a seis dificuldades estruturais que se apresentam à reflexão desde o início. São elas: 1) a parca formação em investigação empírica nos cursos de graduação, sendo que as disciplinas de metodologia e técnicas de pesquisa na maior parte das vezes realizam uma apresentação do repertório metodológico das ciências sociais, não estimulam a participação em atividades investigativas, ou na construção de um *habitus* investigativo. Esse quadro provavelmente apresenta-se de maneira similar nos cursos de bacharelado e nos de licenciatura; 2) o tempo reduzido que destinado à disciplina na grade curricular do ensino médio, inviabilizando atividades em que se exija maior disponibilidade de tempo; 3) a relativa ausência de experiências compartilhadas acerca da utilização de pesquisa como ferramenta didática e de suas possibilidades de replicação no espaço escolar; 4) o quadro de formação da grande maioria dos professores de sociologia atuantes, que sequer são graduados em Ciências Sociais⁶; 5) as implicações éticas das atividades de pesquisa, isto é, a capacidade típica da sociologia de revelar relações de força opacas, ocultas e às vezes reprimidas (BOURDIEU, 1983), sobretudo em pesquisas desenvolvidas que tenham como objeto o próprio ambiente escolar em que o estudante está envolvido; 6) uma forte separação e hierarquização entre os campos acadêmico-científico e escolar nas ciências sociais, dado que o ensino ocupa uma posição de pouco prestígio diante dos demais campos (MORAES, 2008; SILVA, 2007).

2 As propostas de pesquisa contidas nos livros didáticos

⁶ “Observe-se, antes de tudo, que enquanto nas outras comunidades foi havendo um “reencontro” entre “pesquisadores-professores” e “professores”, isto é, entre professores universitários e professores da educação básica, (...) entre os cientistas sociais, a tendência tem sido de separação: pesquisadores em ciências sociais – que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários -, e professores de sociologia do ensino médio estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes, desgarrados, vivendo uma ambiguidade crônica: entre o sindicato dos professores, que não lhes dá suporte em sua especificidade como “professores de sociologia” – dado que o sindicato deve abstrair o que não é ser professor – e o sindicato dos sociólogos, que não lhes pode reconhecer essa outra especificidade “professor”- dado que isso subtrai a identidade do sociólogo”. (MORAES, 2004, p. 5)

Há um relevante debate na atualidade sobre o currículo de sociologia na escola básica. Em outras disciplinas os debates acerca do currículo também se mantêm sobreaquecidos em virtude da construção da Base Nacional Comum do currículo escolar. No caso da sociologia, esse efeito pode ainda ser ampliado em virtude de sua especificidade, daquilo que Moraes (2011) denominou como reflexo de um debate bissexto e que já não goza nem nas diretrizes nem nas orientações curriculares nacionais de indicações precisas quanto aos seus conteúdos curriculares. Na prática, o currículo de sociologia vem se construindo nos últimos anos a partir de vários matizes de referência: de diretrizes e orientações inscritas em instrumentos normativos federais e estaduais, a partir do currículo universitário e das expertises de seus grupos de pesquisa, na participação de programas nacionais como PNLD. Ao que tudo indica há processos de rotinização e de construção de um currículo nacional comum em sociologia. O ponto é aqui é que nessa construção não se pode enublar o protagonismo do livro didático. Conforme asseveram Oliveira & Cigales (2015) é por volta da década de 20 marcada pelo fortalecimento do movimento da escola nova e pela expansão das editoras no Brasil, que passam a ser produzidos diversos manuais de Sociologia, voltados principalmente para seu ensino escolar, sendo que estes representam a constituição de um primeiro espaço de rotinização do conhecimento sociológico. Deve-se de fato categorizar a centralidade que o livro didático assume no cotidiano da educação escolar no Brasil, e sobrevalorizar duas consequências que o mesmo parece realizar: a de um “efeito vinculante”, qual seja diante de um currículo ainda não consensual e ainda em construção, o livro didático como vinculador de conteúdos e práticas nas mais distintas e remotas escolas e regiões do país; e outra que é fornecer um roteiro, uma rotinização de procedimentos que produzem como efeito a *abrandamentodo hall* das inúmeras decisões a que o professor precisa dispor (PERRENOUD, 1999), sobretudo no caso do professor de sociologia cuja maioria ainda é oriunda de distintas formações.

Dada a centralidade do livro didático no processo de formação e rotinização de conteúdos e práticas pedagógicas em sociologia, deve-se refletir como se apresentam as sugestões e orientações para a utilização de pesquisa nos livros didáticos aprovados no PNLD. Neste texto, me aproximo da questão a partir de uma análise das sugestões contidas em dois livros didáticos aprovados no PNLD, embora seja uma etapa desse trabalho analisar o conjunto dos livros didáticos aprovados no programa, bem como de outros livros paradidáticos, em razão da pesquisa encontrar-se em fase inicial,

apresentamos a análise de apenas dois livros: o conhecido livro de Delcio Tomazzi, denominado *Sociologia para o Ensino Médio* e o livro *Sociologia em Movimento*.

É importante retomarmos uma distinção organizativa que aparece nas Orientações Curriculares do Ensino Médio para se pensar a qualidade das sugestões de pesquisa desses instrumentos. Tratam-se das 1) pesquisas voltadas para um mínimo de comprometimento com um roteiro de procedimento científico-metodológico - que se utilizem de métodos mínimos de construção de um problema, coleta de dados, formulação de hipóteses, comparação, apresentação de resultados etc.; e 2) das pesquisas sem preocupação metodológica, apenas exploratória e informativa (OLIVEIRA & CIGALES, 2015) sobre um determinado tema. Essa diferenciação é retomada no trabalho de Oliveira & Cigales (2015) que, com o objetivo de facilitar a análise dos livros didáticos, classificam em duas categorias as indicações de pesquisas nos seis livros didáticos aprovados no PNLD 2015, as quais denominam de *pesquisa metodológica* e *pesquisa informativa*.

A pesquisa metodológica aquela que propõe a utilização de ferramentas metodológicas das ciências sociais explicitando seus fundamentos, tais como: questionário, entrevistas, pesquisas de opinião, ou seja, a que mais se aproxima dos recursos metodológicos da pesquisa sociológica, e a *pesquisa informativa* aquela que se direciona no sentido de buscar por informações em sites da internet, dicionários, livros, rótulos de produtos, charges, filmes, músicas, etc., podendo ter maior ou menor grau de especificação dos procedimentos a serem adotados. (OLIVEIRA & CIGALES, 2015, p.284)

Visto ser a proposta dos autores realizar uma análise - relativamente breve, adequada ao tamanho do artigo - de como a questão da pesquisa se apresenta nos livros didáticos de Sociologia, pode-se dizer que sua força maior encontra-se na descrição comparativa entre as distintas composições dessas formas de pesquisa em cada livro didático. Em nosso trabalho, de outra forma, a passagem para uma análise dos livros didáticos compõe apenas uma das etapas necessárias para se refletir sobre as condições de efetivação de uso da pesquisa como ferramenta didática em sociologia. Para isso, pode ser menos interessante um esforço classificatório, mas sobretudo um esforço analítico de algumas sugestões de pesquisa existentes nos dois livros aqui analisados.

O livro *Sociologia no Ensino Médio* já na introdução inicia com um subitem denominado “*A pesquisa como fundamento do conhecimento sociológico*”. Nele adverte-se o leitor que o corolário básico do conhecimento sociológico é que o mesmo

“*é constituído com base em muita pesquisa*”. Afirma que as interpretações sociológicas são, e assim devem ser, baseadas em investigações históricas, documentais e bibliográficas, em coleta e organização de dados observáveis, para só então serem formuladas como interpretações, ou leituras baseadas nesses dados. Dessa forma, enfatiza que mesmo se tratando de interpretações, tampouco consensuais, os trabalhos, conceitos e teorias em ciências sociais são e devem ser necessariamente baseados em dados. Termina, ainda, com a seguinte conclusão: “*aprender a pensar sociologicamente implica assim fazer pesquisas, mesmo que sejam pequenas*”.

O livro em alguns momentos trabalha com o uso de técnicas de coleta de dados, como entrevistas formais, mas sob o intuito de apenas informar e enriquecer com algum nível de experimentação o conhecimento sobre um tema. Esse tema apresenta-se assim de forma abstrata e não como um problema construído para desvendar ou enunciar relações causais mínimas de um objeto de pesquisa. Os objetivos dessas sugestões de pesquisa são os de informar além de se praticar técnica de coletas de dados das ciências sociais. Como exemplo, no capítulo 3, o autor solicita que seja construída uma biografia e que para isso se planeje entrevista com seus pais e parentes, a partir de questões previamente pensadas com o professor. As questões previamente pensadas seriam exatamente o *leitmotiv* da pesquisa, mas pouco se problematizam elas. Não disponibiliza-se um roteiro mínimo para a construção de um problema, mesmo que simples de pesquisa, mas uma pesquisa exploratória que possibilite o alcance de informações, mediante o uso de técnicas utilizadas nas ciências humanas.

Há ainda muitas pesquisas que poderíamos denominar de *ilustrativas*. Nesses casos, já se apresentou o conteúdo de uma teoria, com interpretações e relações causais para determinados fenômenos sociais, e a utilização da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem serve então para ilustrar, enriquecendo a partir da observação empírica, o processo de ensino-aprendizagem. Assim o é, por exemplo, no final do capítulo nove em que se solicita ao aluno uma pesquisa de opinião a partir do levantamento das múltiplas explicações que as pessoas de diferentes classes sociais, idades, gêneros dão para a existência de desigualdades no Brasil. A intenção é identificar na proximidade de modo ilustrativo possíveis preconceitos de classe, gênero e raça, já discutidos e apresentados por meio de tabelas, gráficos e seus intérpretes no livro texto. Aparece aqui o uso da entrevista como uma técnica de coleta de dados, mas o objetivo da pesquisa não é necessariamente informar, ou responder uma questão, mas ilustrar,

mediante a aproximação do cotidiano dos estudantes aos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Outra característica que se observa nessas atividades é a apresentação compartimentada de etapas do método científico. Por exemplo, no capítulo 20, a proposta é a de que um grupo selecione peças publicitárias (cartaz, outdoor, tv, revista, clipe etc) e indique o quê no material pesquisado contribui para a padronização de opiniões, gostos ou comportamentos. Evidentemente, não se trata apenas de ilustrar uma idéia- qual seja a dos vetores de socialização e conformação de comportamentos-, mas também de aprender a exercitar um olhar analítico de peças e artefatos culturais. Essas sugestões de pesquisa embora não sejam sistemáticas no sentido de se produzir um “esboço de um projeto de pesquisa”, como manifestado nas OCEMs, tampouco devem ser consideradas apenas informativas, talvez sejam, mais propriamente, simulações de algumas das inúmeras atitudes científicas.

O *Manual do Professor* trata muito brevemente sobre a necessidade de utilização de três tipos distintos de pesquisa no ensino. São elas: a) a pesquisa bibliográfica com referência a um autor ou teoria

“pode-se iniciar o trabalho com teoria, por exemplo, solicitando aos alunos uma pesquisa bibliográfica sobre os autores que serão citados nas aulas. Desse modo, é possível integrar a história dos autores e suas obras às teorias estudadas, as quais são históricas e muitas vezes vão se modificando”;

b) a pesquisa bibliográfica com referência a conceitos, a ser realizada em dicionários da língua portuguesa, de filosofia e sociologia; c) a pesquisa exploratória sobre temas, e indica como possibilidade pesquisar uma semana antes, fornecendo informações prévias sobre o assunto, o que tornaria “a aula mais rica” e por último, menciona d) a pesquisa social e, embora se afirme ser excelente recurso didático, enfatiza a necessidade de se ter muito cuidado com seu uso. Pois, “a solicitação de uma pesquisa social sem orientação prévia pode trazer mais problemas que soluções”.

O único momento em que o livro apresenta de forma mais sistemática a pesquisa social como ferramenta didática aparece numa seção do manual do professor intitulada “*Anexo a pesquisa como forma de ensino*”. É a primeira vez que surge menção à construção de um projeto de pesquisa em sala de aula. Embora apresente um breve roteiro de construção desse projeto, todavia o mesmo continua generalista e abstrato, conforme destacando as etapas a seguir: 1) problematizar a questão: imaginar as

perguntas que os alunos podem fazer para investigar o tema; 2) dessas perguntas, imaginar hipóteses; 3) definir instrumentos de coleta de dados etc. Deve-se dizer que embora estas orientações sejam confirmatórias acerca da importância de que o professor trabalhe com pesquisa em sala de aula, não há, todavia, indicações concretas dessas atividades a auxiliarem a atividade do professor. O interessante seria, conforme anunciam Oliveira & Cigale (2015), que os livros didáticos contribuíssem no papel de ensinar e orientar o professor na difícil tarefa de conduzir uma pesquisa. Neste sentido, o livro *Sociologia no Ensino Médio* me parece pouco propositivo. A tarefa de um livro didático de provocar uma pesquisa parece tanto mais interessante na medida em que ofereça modelos de pesquisa mínimos, que sirvam para serem seguidos, copiados, transformados e mesmo subvertidos, dadas as idiosincrasias de cada escola, região, alunos e as escolhas de cada professor.

O segundo livro analisado, *Sociologia em Movimento*, traz ao final de cada um de seus 15 capítulos uma seção intitulada *Atividades*, dentro da qual surge na maioria dos capítulos um item denominado “*Questões para a pesquisa*”. Segundo discorre o texto no suplemento do professor: “as questões para a pesquisa trazem sugestões de objetos, métodos de investigação sobre os temas relacionados ao conteúdo estudado no capítulo. E afirma ainda que:

“a prática de pesquisa é fundamental para a realização dos objetivos do ensino de sociologia, já que coloca os estudantes em contato com uma prática profissional do campo das ciências humanas, ao mesmo tempo em que envolve a construção de um olhar sociológico por meio da análise metódica dos fenômenos sociais. A pesquisa também propicia mais uma experiência de trabalho em grupo e de construção da autonomia para a realização de tarefas que vão além dos muros da escola”.

Já em sua primeira atividade de pesquisa, no capítulo um, solicita-se ao estudante analisar os resultados de uma pesquisa realizada sobre o perfil da juventude brasileira. A partir dessa leitura o mesmo deve observar sobre o método empregado, seus resultados e, então, por fim, solicita-se que se construa junto ao professor um pequeno questionário e organize uma pesquisa similar de menores proporções em sua própria escola. O capítulo, todavia, versa sobre formas de conhecimento, conhecimento científico e conhecimento sociológico, o que faz pensar que o tema pode ser árido sem um roteiro mais detalhado.

A atividade de pesquisa proposta no capítulo dois parece mais bem sistematizada para utilização do professor no ensino médio. A temática é a das transformações dos comportamentos sociais a partir da difusão das redes sociais *on line* e é apresentada com base em um pequeno texto escrito por dois sociólogos. O texto chama atenção para as diferentes opiniões, otimista e pessimista, em relação às transformações comportamentais associadas às redes sociais. Pede-se para o aluno pesquisar aleatoriamente informações sobre as redes sociais em diferentes fontes: textos, artigos, palestras e debates. Após essa pesquisa exploratória, o aluno juntamente com seu professor irá elaborar um questionário para aplicá-lo na escola em uma pesquisa sobre a utilização das redes sociais *on line* pelos alunos e professores. Por fim, deve-se apresentar os dados coletados na escola e compará-los com as informações coletadas naquelas fontes secundárias.

A atividade proposta acima demonstra um esforço exemplar de construção de um roteiro adequado para o nível médio perpassando, de forma adaptada ao nível de ensino, todas as etapas de uma pesquisa social. Nesse pequeno roteiro de pesquisa, apresenta-se claramente seu objetivo, qual seja o de compreender como os comportamentos dos indivíduos de sua escola são associados ao fenômeno das redes sociais *on line*. A partir de então há passos bastante parecidos a um modelo de pesquisa social: a busca de informações de forma exploratória; uma revisão bibliográfica simples, sem grandes preocupações com normas; o estabelecimento de hipóteses a nortear a construção conjunta para um instrumento de coleta de dados como o questionário; a “ida a campo”, no momento de aplicação do questionário em alunos e professores da escola; a apresentação dos resultados, com o exercício de comparação entre os dados e informações tomados junto às fontes secundárias e bibliográficas com a realidade escolar propriamente investigada. Ao final desse roteiro de pesquisa, os estudantes certamente poderão realizar um debate sobre as redes sociais *on line* e seus impactos, mas com o diferencial de portarem alguns dados mais rigorosos, frutos do conhecimento sociológico, pois coletados no interior de sua comunidade escolar. Destarte, minora-se o festival de opiniões infundadas, rotinizadas em debates por vezes aleatórios da disciplina.

Outra sugestão de pesquisa digna de nota ocorre no capítulo dez. Mais uma vez a atividade é iniciada com um pequeno texto motivador. Nele apresenta-se um balanço do Governo Federal sobre a relação entre políticas públicas e a redução da desigualdade social a partir de dados do censo de 2010 realizado pelo IBGE. Na atividade solicita-se

que o estudante leia o texto com olhar crítico, no sentido de que as informações nele veiculadas precisem se tornar objeto de dúvida e investigação por parte dos alunos-pesquisadores em suas realidades. Então, o objetivo da pesquisa passa a ser o de verificar como os elementos destacados no texto (indicadores sociais de renda domiciliar, taxa de mortalidade infantil, frequência escolar e taxa de fecundidade) se apresentam na cidade, bairro ou região da escola daquela estudante. Para isso, sugere construir um questionário, com a orientação do professor, selecionando os elementos/indicadores a serem pesquisados, definir o universo e as estratégias de pesquisa a serem adotadas, como população alvo e espaços de abrangência e proceder a tabulação dos resultados. Por último, sugere que apresentem os resultados em painéis comparando-os com aqueles apresentados no texto.

Ao iniciar as atividades de pesquisa com um breve texto introdutório, o livro possibilita a construção de uma problemática, criando a motivação para a pesquisa a partir da leitura individual e da problematização coletiva dessa leitura. Possibilita também, como no caso desse último exemplo, a possibilidade de comparações de dados, resultados e interpretações. Muitos desses textos introdutórios trazem os resultados de uma pesquisa em dimensão macro, nacional ou regional a partir dos quais a turma deve realizar uma pesquisa em nível micro, em seus contextos locais, para então comparar os resultados. Com isso, o livro não apenas fornece modelos gerais de pesquisa, como estimula a busca de conhecimento mais rigoroso acerca da realidade próxima ao estudante. O livro *Sociologia em Movimento*, enfim, fornece roteiros de pesquisa mais concretos possibilitando que essa atividade, provavelmente pouco rotinizada nas práticas pedagógicas da disciplina, ganhe um suporte programático. Resta saber se e como tais atividades serão apropriadas por professores e alunos em sala de aula, seus obstáculos e potencialidades.

3 O que pensam os professores sobre a atividade de pesquisa em sala de aula

Em razão de a atual pesquisa encontrar-se em fase inicial, e as escolas estaduais do Rio de Janeiro terem permanecido nos últimos meses em greve, foram realizadas somente duas entrevistas em um universo de dez docentes. Os professores entrevistados lecionam ambos do Cap-UERJ - escola pública reconhecidamente de excelência. Ambos os professores, entretanto, lecionam ou lecionaram em escolas estaduais e particulares, o que propiciou que se observasse em suas narrativas comparações entre as duas realidades, suas estruturas, corpo docente e discente, bem como as potencialidades

e obstáculos colocados às metodologias de ensino segundo os distintos contextos escolares. Tais elementos são apresentados abaixo seguindo uma estrutura de tópicos, cada um representando hipóteses que deverão ser exploradas ulteriormente com o desenrolar da investigação.

3.1. A polissemia da atividade de pesquisa

Nas interpretações de ambos os professores entrevistados a atividade de pesquisa enquanto ferramenta de ensino aparece como assunto não-adverso, é tema contra o qual, nenhum deles se coloca manifestamente contrário. Ao contrário, a mesma é compreendida como necessária e desejável, embora por trás desse aparente consenso as ações denotem parcas realizações desse tipo de atividade no dia-a-dia da sala de aula. Além disso, o aparente consenso parece esconder uma indefinição do que seria esse tipo de atividade, ou mais propriamente uma polissemia que engloba no termo *atividade de pesquisa* um gradiente de atividades de natureza investigativa e experiencial. Assim, quando solicitados a relatarem suas experiências com atividade de pesquisa no ensino de sociologia, os entrevistados citam como exemplo pesquisas “informativas” (OLIVEIRA & CIGALES, 2015), não necessariamente metódicas ou baseadas em trabalhos de campo, e sem a construção de um problema de pesquisa propriamente construído. Essa pesquisa pode abarcar desde um trabalho externo, como a produção de fotografias a partir de um tema trabalhado em sala de aula ao uso de dinâmicas de grupo, encenações etc. ou, pelo simples fato de se coletar de dados a partir de entrevistas, sem objetivos bem definidos.

Professor 1 “No Pedro II eu dava aula sobre trabalho. Cada aluno devia escolher uma pessoa que desempenhasse um trabalho e o aluno faria uma entrevista com essa pessoa. Um entrevistou a dona de um sexshop, outro um imigrante ilegal boliviano, foi muito enriquecedor”.

Professor 2 “A gente trabalhava com a noção de nova classe média. Bolou um questionário e pediu para que entrevistassem os pais em casa. Qual a renda etc. e dizer se as pessoas se sentiam naquela condição.”

Embora o termo pesquisa comporte uma gama de possibilidades de atividades, há uma concordância de que a utilização de atividades experienciais são fundamentais em face das limitações de uma didática principalmente baseada nas aulas expositivas.

Professor 1 “A pesquisa quando você consegue fazer, você vê resultados muito mais nítidos, muito mais consolidados no aluno que os outros métodos. É a questão de ele pegar mesmo e fazer”.

Professor 2 “Como eu fiz pesquisa na faculdade e foi um dos momentos em que mais aprendi, então quando entrei como professor eu pensei: ‘vai ser por esse caminho”.

3.2. O tempo exíguo da disciplina na grade curricular como obstáculo para a inovação

Embora a atividade de pesquisa seja interpretada como desejável, um dos obstáculos repetidos a ela repetido nas falas refere-se ao pouco tempo reservado à disciplina na grade curricular da escola básica. As escolas estaduais no Rio de Janeiro têm apenas um tempo semanal de disciplina, e as escolas públicas de excelência, como Cap-Uerj e Colégio Pedro II, têm dois tempos, que ainda assim não são considerados suficientes para realização desse trabalho pelo professor. Um tempo semanal, como se reconhece na prática dos docentes da escola básica, não responde a nem mesmo os cinquenta minutos previstos em uma hora-aula. Na melhor das hipóteses se consegue de 30 a 40 minutos de trabalho efetivo com a turma, o que inviabilizaria a produção de atividades que requeiram maior concentração de tempo, atenção e esforço.

Professor 1: “Com um tempo só, impossível (estimular a realização de pesquisas mais metódicas). Os alunos demoram para entrar sentar etc.”

Professor 2: Comecei numa escola privada na Baixada Fluminense. A maioria analfabeto funcional. Não tive muito êxito na escola privada. Um só tempo de aula também. Um tempo só de aula não dá.

O exíguo tempo da disciplina inviabiliza métodos diferenciados de ensino, mas não somente isso. Interfere também na capacidade produtiva do professor, que em virtude de dispor de pouco com cada turma terá necessariamente uma quantidade maior de turmas para completar sua carga horária individual. Um professor de vinte horas, no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, terá pelo menos doze tempos em sala de aula, o que significa doze turmas diferentes, provavelmente em séries diferentes e escolas diferentes, dificultando inequivocamente abordagens mais inovadoras, que demandem quebras na rotina das aulas expositivas e debates.

Professor 1: “No Estado, no primeiro e segundo ano, temos um tempo só de sociologia. Com turmas de até cinquenta alunos no diário. Ano passado eu tinha doze turmas no segundo ano. Doze turmas de quarenta, cinquenta alunos, como eu vou dar prova? Como eu vou administrar isso?”

Professor 2 “Fazer esse projetinho demanda tempo. E é justamente o que a gente não tem.”

3.3 Estrutura escolar, clima escolar e valorização do professor

A estrutura escolar, as práticas coletivas dos professores, a valorização do professor, o clima de grupo ou o clima escolar, todos esses elementos são compreendidos como fatores essenciais na produção de inovações didáticas, no estímulo desse professor em produzir material didático diferenciado.

Professor 1 O Colégio Pedro II tem uma tradição de produção de material didático. O Pedro II tem uma estrutura. São dezoito horas em sala de aula e o resto para produzir seu material etc. essa estrutura que se dá ao professor é muito importante.

A importância de uma boa equipe de professores funcionando harmonicamente também aparece como um diferencial para a produção de atividades que exijam inovação e que podem ser trabalhadas interdisciplinarmente.

Professor 1 “Nessas escolas, CAP e CPII há reuniões semanais. Reuniões semanais da equipe. Há um acompanhamento do coordenador, do que esta sendo feito e há uma cobrança implícita do próprio grupo. Você encontra o professor e diz: ‘tô com o primeiro ano também, o que que você está fazendo?’ E isso se fala em reunião. Ele vai dizer ‘eu não tô fazendo nada’. Não tem como. Não fica a coisa solta. Implicitamente cria-se um grupo. E num grupo qualificado as opiniões dos colegas acrescenta muito né?”

3.4 A “ciência que perturba”

Um dos professores definiu como problemático o fato de que muitos temas de sociologia não são agradáveis e de que determinados trabalhos, como algumas atividades de pesquisa, podem mexer ainda mais com sensações desagradáveis por parte do aluno, como sua condição dominada, a injustiça social em relação a outros grupos etc. que, embora vivenciadas em seus cotidianos, permanecem como estados irrefletidos, pré-reflexivos, sublimados. Essa sensação aproxima-se daquilo que afirma Bourdieu (1983) de que a sociologia cria problemas, por revelar questões mais ou

menos ocultas e às vezes reprimidas. Esse exemplo faz com que também seja nuançado os presumidos efeitos acalentadores daquilo que Wright Mills (1969) denominou de imaginação sociológica, como a possibilidade da sociologia permitir que o indivíduo relacione sua biografia com a realidade histórico-social, permitindo, assim, a conscientização do agente. Nesse sentido, o professor entrevistado lembrou da dificuldade que sente em falar de questões como desigualdade de renda e de raça para pessoas muito pobres. Certa vez uma aluna sua teria lhe dito que não gostava de suas aulas, pois costumavam a “tocar na ferida”.

3.5 A necessidade de rotinização

As dificuldades para a utilização da atividade de pesquisa como ferramenta metodológica se colocam também na falta de hábito desse professor em trabalhar com tipos e projetos mais ou menos estruturados, como aqueles apresentados no tópico sobre os livros didáticos.

Professor 2: Eu acho que a pesquisa precisa ser mais trabalhada no ensino médio. Nossos colegas não tem esse hábito embora tenham vontade. A necessidade de apoio do pessoal da licenciatura também é necessário. A licenciatura precisa melhorar isso no próprio curso.

Como se verifica, e esse nos parece um ponto essencial, desde a formação de professores não parece haver investimentos na construção de um *habitus* de professor-pesquisador que se utilize com alguma desenvoltura do expediente da pesquisa em sala de aula.

3.6 Os distintos capitais e os distintos objetivos da disciplina segundo o contexto escolar

Os dois entrevistados afirmaram sobre a dificuldade de se utilizar ferramentas didáticas que exijam mais abstração do corpo discente, como atividades de pesquisa, segundo os distintos contextos sociais em que lecionam.

Um entrevistado citou a importância de se trabalhar, por exemplo, com leituras iniciais para se realizar qualquer forma de pesquisa, e nesse sentido apontou grandes diferenças em relação à capacidade de leitura e compreensão textual de alunos das escolas públicas de excelência em relação aos alunos das escolas estaduais. Nesse sentido, dadas as condições estruturais diferenciadas de cada escola e as capacidades desenvolvidas nos alunos das escolas públicas de alto nível os objetivos do professor de sociologia também tendem a adaptar-se.

Professor 2. Até porque qual o objetivo da sociologia? Não é formar sociólogos. Não faz sentido você aprofundar certas leituras até chegar à teoria. O objetivo é variável de acordo com a instituição em que você está trabalhando. Os nossos objetivos são muito audaciosos no Cap, com uma carga de leitura maior, uma estrutura melhor, dois tempos etc. Então lá nós ousamos um pouco mais. Usa-se mais pesquisa de campo, e a questão da Dedicção Exclusiva para o professor é fundamental. Trabalhos interdisciplinares, eles tem uma facilidade absurda. Você é convidado a toda a hora a fazer parte de um projeto. Os objetivos da sociologia numa escola do estado? Se conseguir romper com o senso comum, está lindo! Esse é o nosso objetivo. Não romper, porque seria muito radical, mas diminuir ao máximo aqueles preconceitos, aqueles mais enraizados no cotidiano deles. Não sei se isso pode ser quantificado ou nomeado. A gente vai com uma expectativa um pouco menor de solução dos problemas.

3.7 Aulas conteudistas, pesquisa metodológica e a questão da ideologização

Segundo um dos entrevistados, o currículo de sociologia é extenso e diretamente centrado em conteúdo, não privilegiando questões sobre método. Se, por um lado, os dois reafirmam o caráter apenas informativo da sociologia no ensino médio, não responsável por “produzir sociólogos” e que por isso trabalhos mais voltados para a metodologia representariam um excesso, afirmam todavia que dentre os efeitos prováveis de utilização sistemática de pesquisas seja um aprendizado mais consistente, que desconstrua a associação usual no senso comum de que a sociologia é disciplina baseada em opiniões e ideologizada.

Pesquisador. Você acha factível realizar um esboço de projeto de pesquisa, como afirma as OCEMs?

Professor 2. Muito difícil, porque você não pode esquecer o seu planejamento. Difícilmente você consegue fugir do conteúdo. O ensino disciplinar na escola básica não é um ensino que privilegie método. E aí eu to falando de todas as outras disciplinas. Para nós isso é muito caro. Como falo de uma pesquisa para o menino sem falar de método? Tem que falar minimamente de método.

Professor 1: A questão da ideologia na escola está mal colocada. Não existe neutralidade, mas sem dúvida fazer pesquisa pra esse aluno é descobrir que informação pode ser buscada de forma mais direta, sim.

À guisa de conclusão

Como advertido no início deste trabalho, a presente investigação encontra-se em suas etapas iniciais. O projeto de pesquisa empreendido surgiu de uma inquietação ao reconhecer na orientação normativa contida nas OCEMs para o ensino de sociologia que orienta a utilização de “pesquisas metódicas”, um possível diferencial no ensino de sociologia, a guardar ainda efeitos

profícuos do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem e estruturadores de uma identidade para a disciplina.

Algumas impressões deste trabalho inicial já começam a se desenhar, e deverão ser verificadas durante o andamento dessa pesquisa, entre elas, a pouca sistematização e rotinização de práticas pedagógicas baseadas no uso de pesquisa na escola básica, a difícil tarefa de se contornar o tempo destinado à disciplina na grade curricular, o problema da formação de professores que tampouco cultivava práticas de pesquisa, a questão ainda em debate sobre o currículo de sociologia, sua base comum, e os objetivos da presença da disciplina no currículo da escola básica, a necessidade de se refletir processos de “transposição didática entre outros.

Embora seja esse um tema ainda pouco explorado na literatura especializada, parece-me ser tema candente, sobre o qual vale a atenção do campo, sobretudo em um contexto macrossocial em que se tem reconstruído um “novo” problema social, qual seja, o da aporia neutralidade *versus* ideologia na escola, problema que embora antigo (Weber, em *Ciência como vocação*, advertia para os usos políticos que alguns professores faziam da sala de aula), sua renovação, sob novas condições, deve produzir reflexos no campo de ensino de sociologia, dentre os quais o de ter de responder ao incessante afrontamento quanto à questão de sua cientificidade.

Referências Bibliográficas

- OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Acta Scientiarum. Education Maringá*, v. 35, n. 2, p. 179-189, July-Dec., 2013.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- BARBOSA, M.L.; QUINTANEIRO, T.; RIVERO, P. *Conhecimento e imaginação: sociologia para o ensino médio*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BERNSTEIN, B. *A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. n. 120, 2003.
- BORGES, A. “Faça o que eu digo, mas não faça o comum: uma reflexão acerca da prática etnográfica voltada para a compreensão do itinerário do ensino de sociologia dos bancos acadêmicos ao interior das escolas brasileiras”. In: HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J.P.; FRAGA, A. B. (Orgs.). *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2015.
- BOUDON, R. *A Ideologia*. São Paulo: Ática, 1989.
- BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro, Ed. Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 2006.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 47, p. 289-305, ago. 2011.

FREITAG, B.; MOTTA, V.R.; COSTA, W.F. O livro didático em questão. São Paulo, Cortez, 1989.160 p.

JANINE RIBEIRO, R. Ainda sobre o mestrado profissional. *R B P C*, Brasília, v. 3, n. 6, p. 313-315, dez. 2006.

KOSMINSKY, L; GIORDAN, M. Visões sobre Ciências e sobre o Cientista entre Estudantes do Ensino Médio. *Química Nova na Escola*, v. 15, p. 11-18, 2002.

LAHIRE, B. Viver interpretar o mundo social: Para que serve o ensino da sociologia?. In: Danyelle Nilin Gonçalves (Org.). *Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas: Pontes, 2013.

MILLS, Wright C. A imaginação sociológica. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969. 246p.

MORAES, Amaury Cesar. “Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade”. *Cadernos CEDES*, v. 31, p. 359-382, 2011.

_____. “Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato”. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, São Paulo - SP, v. 15, n.1, p. 05-20, 2003.

_____. “O que temos de aprender para ensinar ciências sociais?”. *Cronos (Natal)*, v. 8, p. 395-402, 2008.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum*. Maringá, v. 35, n. 2, p. 179-189, July-Dec., 2013

OLIVEIRA, A; CIGALES, M.P. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015. In: *Ciências Sociais Unisinos* 51(3):279-289, setembro/dezembro 2015.

PERRENOUD, P. Enseigner: agir dans l’urgence, décider dans la incertitude – Savoirs et compétences dans um métier complexe. Paris, ESF, 1999.

SILVA, A. et al. *Sociologia em movimento: Livro do professor*. São Paulo, Moderna, 2013. 512 p.

SILVA, A.B. A sociologia no ensino médio: o que pensam os estudantes de Duque de Caxias? In: HANDFAS ET.AL.(orgs.) *Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. IN: *CRONOS: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN–Dossiê Ensino da Sociologia no Brasil*, v.8, n. 2(jul./dez. 2007)

TOMAZI, N.D. *Sociologia para o Ensino Médio: Livro do professor*. 3ª ed., São Paulo, Saraiva, 2013.368 p.