



Volume 7, número 2, mai./jul., 2018

ISSN: 2317-0352

---

## O ensino de Sociologia: entre o prescrito e o feito

### The teaching of Sociology: between the prescribed and the done

#### **Marcelo Sales Galdino**

Professor da Rede Estadual de Pernambuco. Mestre em Ciências Sociais pela Fundação Joaquim Nabuco. E-mail: [msgaldino@yahoo.com.br](mailto:msgaldino@yahoo.com.br)

#### **Priscilla Silvestre de Lira Oliveira**

Professora da Rede Municipal de Jaboatão dos Guararapes. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE. E-mail: [silvestre.priscilla@gmail.com](mailto:silvestre.priscilla@gmail.com)

#### **Resumo**

Este texto pretende apresentar os resultados de uma pesquisa acerca do ensino de sociologia, que teve como objetivo geral: comparar os currículos oficiais da disciplina, apresentados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação de Pernambuco, com currículos reais, ensinados por professores desta rede estadual, identificando convergências e divergências. Partiu-se da premissa de Sacristán (2000): a prática docente, por mais que seja prescrita em documentos, sempre é recontextualizada, portanto, o currículo é modificado entre a elaboração oficial e a execução. Contreras (2002) forneceu base teórica quanto à autonomia dos professores diante do currículo e as suas possibilidades de recontextualização. Foram usadas como fontes da pesquisa e objeto de análise documental os seguintes documentos oficiais: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais, Parâmetros Curriculares Nacionais +, OCN Orientações Curriculares Nacionais e PCPE Parâmetros Curriculares de Pernambuco. Quanto aos currículos reais foram investigados três professores, com formações acadêmicas distintas, o que permitiu identificar práticas curriculares contrastantes. Para coleta de dados foram utilizados os seguintes métodos: entrevistas semiestruturadas, observação não participante de aulas e análise dos planos de curso. Os dados coletados, em interação com os instrumentos teóricos, possibilitaram formular, como contribuição analítica, seis diferentes proposições tipológicas, variáveis de acordo com os aspectos analisados, sobre os professores e o currículo real. A pesquisa sugeriu ainda que é possível um manejo institucional dos contrastantes tipos de currículo real, de modo a aperfeiçoar ganhos para o ensino.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Currículo. Ensino Médio.

### **Abstract**

This text intends to present the results of a research on the teaching of sociology, which was the general objective: to compare the official curriculum of the discipline, presented by the Department of Education and the Secretariat of Education of Pernambuco, with real curriculum, taught by teachers of this state network, identifying convergences and divergences. It was departed from the premise of Sacristán (2000): The teaching practice, however prescribed in documents, is always recontextualized, so the curriculum is modified between the official elaboration and the execution. Contreras (2002) provided a theoretical basis for the autonomy of teachers before the curriculum and their possibilities for recontextualization. The following official documents were used as research sources and object of documentary Analysis: National Curricular Guidelines for High School, National Curriculum Parameters, National Curriculum parameters +, National Curricular Guidelines and [Curriculum Parameters of Pernambuco. As for the actual curricula, three teachers were investigated, with various academic formations, which allowed them to identify contrasting curricular practices. For data collection. The following methods were used: semistructured interviews, non-participant observation of classes and analysis of courses plans. The data collected, in interaction with the theoretical instruments, made possible to formulate, as an analytical contribution, six different propositions typological, variables according to the aspects analyzed, on the teachers and the actual curriculum. The research also suggested that it is possible an institutional management of the contrasting types of real curriculum, in order to improve gains for the teaching.

**Key words:** Teaching sociology. Curriculum. High School.

### **Introdução**

Estão sinteticamente apresentados aqui os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo geral fazer uma comparação entre currículos oficiais de Sociologia, enquanto disciplina do Ensino Médio, apresentados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação de Pernambuco, e os currículos reais, que são os efetivamente trabalhados pelos professores em sala de aula, identificando convergências e divergências.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir do estudo de múltiplos casos, três no total. De caráter exploratório, por inicialmente trilhar caminhos desconhecidos, em profundidade, sobre o tema, e pesquisa aplicada, visando contribuir com a identificação de diferenças entre os currículos oficiais e reais na disciplina de Sociologia no Ensino Médio. O conceito de currículo oficial ou

prescrito refere-se a uma seleção de temas, conteúdos, métodos, teorias e orientações gerais formulados por órgãos oficiais e sugeridos ou determinados aos docentes.

O currículo formal ou oficial é aquele estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso nas diretrizes curriculares, nos objetivos e nos conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Podemos citar como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas curriculares dos estados e dos municípios (LIBÂNEO, 2007, p.363).

Já o currículo real é o que de fato é trabalhado pelos professores, em sua prática; é o currículo em ação, adaptado e didatizado pelos docentes, de acordo com o contexto em que a prática do ensino é efetivada.

[...] é aquele que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos (LIBÂNEO, 2007, p. 363).

Os currículos, tanto o oficial quanto o real, são uma colagem de recortes e uma seleção dos variados saberes produzidos socialmente e influenciados por visões sociais de mundo; não são objetos neutros ou apenas peças técnicas. Como premissa, entende-se que o currículo real, por mais que a sua efetivação seja detalhadamente prescrita em documentos oficiais, dificilmente será uma mera reprodução desses documentos.

[...] Parece que a realidade da prática de ensino, de uma forma geral, é de fato uma atividade distanciada dos currículos oficiais. Um político ou administrador que acredita poder mudar a prática modificando o currículo que ele prescreve, desde as disposições legislativas ou regulações administrativas esquece, por exemplo, que não são as disposições que incidem diretamente no cotidiano. Obviamente, os professores, quando programam e executam a prática, não costumam partir das disposições da administração. As orientações ou prescrições administrativas costumam ter escasso valor para articular o dia-a-dia dos docentes, para planejar atividades de ensino ou para dar conteúdo definido a objetivos pedagógicos, que por muito específicos que sejam e por mais concreta a definição que tenham, não podem transmitir ao professor o que é preciso fazer com os alunos, o que lhes ensinar (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Desse modo, por serem variados os condicionantes, visões sociais de mundo e contextos em que cada professor está inserido, o currículo real também pode ser entendido como o currículo que é possível ser efetivado diante das situações concretas de uma prática de ensino.

## **Metodologia**

Visando alcançar o objetivo geral da pesquisa, no que tange aos currículos oficiais, alguns documentos curriculares foram selecionados e previamente analisados. Foram eles: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os Parâmetros Curriculares Nacionais- Mais (PCN+); as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino

Médio (OCNEM) e os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE)<sup>1</sup>. Com exceção das DCNEM, que é um documento geral para todo o Ensino Médio, a análise dos demais teve como foco as respectivas seções que tratam da disciplina Sociologia.

Quanto à análise dos currículos reais, foram selecionados três professores que ensinam Sociologia na Rede Pública Estadual de Pernambuco em distintas escolas, localizadas em área urbana, na cidade do Recife. Duas delas oferecem ensino regular e uma terceira Ensino Médio integrado ao técnico. Porém, essas diferenças não serviram de critério para as escolhas.

Uma característica encontrada na pesquisa de campo, identificada como de grande influência na prática dos professores, diz respeito à sua formação. Dos três investigados, apenas um possui formação em Licenciatura em Ciências Sociais, os outros dois são licenciados em História e Filosofia e ministram aulas de Sociologia como forma de completar a carga horária de trabalho<sup>2</sup>. É válido comentar que essas diferenças foram encontradas aleatoriamente nas escolas pesquisadas, não sendo, portanto, critério prévio para seleção dos sujeitos pesquisados.

Dados do censo educacional do MEC/INEP, 2016 (Apud Bodart e Silva, 2016, p.213), sugerem que os contrastes entre as formações dos docentes que lecionam Sociologia é um fenômeno nacional. Nesse sentido, a diversidade nas formações dos sujeitos pesquisados se insere dentro da lógica geral do perfil dos professores da disciplina. As cinco principais formações são, em ordem decrescente: 19,8% Licenciados em História, 13,8% Licenciados em Pedagogia, 11,4% Licenciados em Ciências Sociais, 9,9% em Licenciados em Geografia e 9,2% Licenciados em Filosofia. Em seu conjunto elas representam 64,1% dos professores, os outros 35,9% estão distribuídos em diversas licenciaturas e bacharelados, inclusive da área de Linguagem e Ciências da Natureza e Matemática.

Buscando detectar e, posteriormente, caracterizar os currículos reais, os seguintes procedimentos metodológicos foram utilizados com cada um dos professores: observação não participante de quatro aulas, análises de planos de aula e entrevistas semiestruturadas.

### **Debate teórico: a autonomia docente e a gestão do currículo**

No sentido de orientar a interpretação dos dados coletados partiu-se de contribuições teóricas do campo da educação, no que se refere às categorias de autonomia docente no ato de ensinar e de gestão do currículo que é praticada pelos professores. Para tanto, foram utilizadas as

---

<sup>1</sup> DCNEM- <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. (2013)

PCN- <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> (1999)

PCN+- <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. (2002)

OCNEM- [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf). (2006)

PCPE- [http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil\\_soc\\_parametros\\_em2013.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_em2013.pdf). (2013)

<sup>2</sup> Um professor contratado para ministrar uma determinada quantidade de aulas, na disciplina à qual é habilitado, pode não encontrar, na escola onde está localizado, a quantidade total de aulas para ter sua carga horária completa. Diante disso, a administração pública entrega ao professor aulas de outras disciplinas como forma de complementar a carga horária mínima prevista no contrato assinado pelo trabalhador com o poder público.

contribuições de Contreras (2002), no caso da autonomia, e de Sacristán (2000), para a gestão do currículo.

Três tipos gerais de autonomia dos professores são apresentados por Contreras (2002) e serviram de base para esse trabalho: o “especialista técnico”, “o docente como profissional reflexivo” e o “professor como intelectual crítico”. Tais tipos, segundo o autor, são fruto de reflexões teóricas; não foram construídos a partir de dados empíricos.

A concepção tradicional do currículo fomenta um entendimento próprio sobre a autonomia profissional do docente. O tipo teórico que Contreras (2002) apresenta e que mais se aproxima deste tipo de currículo é o chamado: “especialista técnico”. Segundo o referido modelo, esse profissional sofreria a influência de três componentes:

[...]a- Um componente da ciência e da disciplina básica sobre o qual a prática se apoia e a partir do qual se desenvolve; b- Um componente da ciência aplicada ou de engenharia a partir do qual deriva a maioria dos procedimentos cotidianos de diagnósticos e de solução de problemas; c- Um componente de habilidades e atitude, que se relaciona com a atuação concreta a serviço do cliente, utilizando para isso os dois componentes anteriores de ciência básica e aplicada (SHEIN apud CONTRERAS, 2002, p. 91).

Fazendo um paralelo com essa dissecação do conceito, pode-se afirmar que o campo da ciência básica, no caso do professor de Sociologia no Ensino Médio, é o próprio acervo acadêmico dessa disciplina, toda produção científica acerca do social, seja teórica ou empírica. O segundo componente se relacionaria mais à didatização da disciplina, da ciência básica para o Ensino Médio; trata-se aqui de questões de métodos de ensino e até mesmo da produção de materiais didáticos. O terceiro componente, a habilidade e a atitude, seria próprio do docente, que se tornaria um mero aplicador das técnicas e dos métodos elaborados pelo segundo componente, a partir do primeiro.

O segundo tipo de autonomia docente teorizado por Contreras (2002) é o “docente como profissional reflexivo”. O autor parte do princípio de que a atividade docente se dá num espaço onde prevalece a imprevisibilidade e fenômenos que, para serem entendidos e sofrerem alguma intervenção, necessitam serem contextualizados. Portanto, o professor precisa ir além da reprodução técnica do currículo.

O que o modelo de racionalidade técnica como concepção de atuação profissional revela é a sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. A rigidez com que se entende a razão da perspectiva positivista é o que provoca essa incapacidade para atender todo o processo de atuação que não se proponha de [sic] regras definidas para alcançar os resultados previstos. Por isso, deixa de fora de toda consideração àqueles [sic] aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito (CONTRERAS, 2002, p.105).

Justamente por sua natureza de imprevisibilidade e de múltiplos microcontextos, o professor necessita, a todo momento, refletir e rever sua prática. Isso seria uma “reflexão na ação”. Não significa apenas o aprimoramento ou a reelaboração das técnicas diante de situações problemáticas, mas,

implica num amplo espectro de possibilidades de reflexão, que podem ter como objeto as próprias técnicas e até mesmo os fins e valores a que uma determinada ação se propõe. Na lógica desse tipo de autonomia docente, o próprio currículo também pode passar a ser objeto de reflexão. O currículo prescrito rigidamente pode ser subvertido por uma ideia de currículo que, a partir da reflexão na ação, é permanentemente contextualizado, recontextualizado e ressignificado. Nesta lógica professor é, antes de tudo, o tradutor ativo do currículo prescrito para o contexto em que leciona.

O outro tipo de autonomia docente apresentado por Contreras (2002) busca ser uma síntese do conceito de intelectual orgânico de inspiração gramsciana com a ideia de autonomia docente, o professor é posto como um agente conscientemente transformador da realidade social, a partir da sua ação como educador. Tem-se, desse modo, um terceiro tipo da autonomia: “o professor como intelectual crítico” que age no sentido de:

[...] elaborar tanto uma crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram á construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando seus alunos como cidadãos críticos e ativos, compromissados com a construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e esperança (CONTRERAS, 2002, p.161).

Portanto, o professor como “intelectual crítico”, em alguns aspectos, pouco difere do que se caracteriza como “profissional reflexivo”. Ambos atuam com autonomia diante do currículo que lhes é apresentado para ensinar, o contexto da ação é elemento essencial na sua prática, porém, o “intelectual crítico” possui a característica do compromisso político como um componente a mais que é imprescindível e determinante na sua atuação. Sua ação pedagógica e o exercício da sua autonomia são orientados por um compromisso público, eis o aspecto central em que o “intelectual crítico” difere do “profissional reflexivo”.

Sua autonomia, os princípios que guiam sua ação e os objetivos que seu ato de educar pretende atingir estão assumidamente postos para a formação de um tipo humano previamente deliberado, a partir de uma clara visão social de mundo. O ato de educar é assumido não apenas com o objetivo de instruir sobre conteúdos, mas possui também um forte componente político, pois é explicitamente baseado em princípios e finalidades claras e assumidas. Isso reflete no currículo real, cuja expressão será a dos compromissos sociais do educador.

No caso da gestão do currículo, partiu-se das proposições sugeridas por Sacristán(2000). De um modo geral, os tipos de gestão variam de acordo com a centralização dos sistemas educativos e do controle institucional exercido sobre o planejamento didático, o currículo real, a ação do ensino e a avaliação da aprendizagem. Seriam três os tipos:

O “modelo reacional dedutivo”, que se torna manifesto nos sistemas educativos mais centralizados, nos quais a política curricular e os meios para desenvolvê-la são determinados de forma centralizada. Nesse caso, espera-se um currículo real com um padrão uniforme. A gestão do

currículo tende a ser rigorosa, com normativas rígidas e externa ao professor; conseqüentemente, a liberdade de ação do docente sobre o currículo tende a ser reduzida.

O “modelo racional interativo”, no qual as decisões são compartilhadas entre os governos locais, os professores e os alunos. Aqui se exercita uma maior autonomia docente, se comparado com o “modelo racional dedutivo”, numa relação de diálogo com a comunidade escolar e as suas demandas. O currículo real seria fruto de um projeto contextualizado, seu controle não seria apenas a partir das instâncias centrais da administração pública, pois é aberta a possibilidade de um controle local.

Já o “modelo racional intuitivo” de tomada de decisões parte da atuação individual dos professores nas situações de ensino, tendo em vista a percepção das necessidades de cada grupo de alunos. Não há necessariamente um controle institucional do currículo, nem uma produção do currículo real a partir do diálogo junto à comunidade escolar. A figura do professor aparece como único agente responsável pelo currículo real. É possível supor que o professor tem grande autonomia, o que pode ocorrer pela incapacidade institucional de controle do currículo ou até mesmo por uma decisão deliberada, licenciosa ou negligente, da administração pública. Outras causas poderiam ser sugeridas: postura centralizadora do professor ou ausência de meios de diálogo com a comunidade.

## **Resultados e Debate**

A análise das referências teóricas sobre gestão do currículo e autonomia docente, bem como dos documentos curriculares e a pesquisa de campo sobre a prática do ensino da Sociologia permitiram a elaboração de sínteses diferenciadas da prática dos professores em relação entre os currículos prescritos e os reais. Essas sínteses são apresentadas aqui como proposições tipológicas a partir da ação dos professores.

Além dos dados coletados empiricamente, utilizados como instrumento principal, levou-se em consideração, para a construção das tipologias, os seguintes aspectos: formação do docente, seu grau de autonomia diante do currículo e o modelo de gestão do currículo operado. Essas tipologias não se apresentam puras no campo de pesquisa, porém, servem como referências no sentido de construir sínteses que permitam captar as variações investigadas entre os currículos prescritos e os reais.

Quanto à formação dos professores, a pesquisa sugeriu que, se for em Licenciatura em Ciências Sociais, ela é capaz de dotar o professor de um conjunto de saberes que lhe permitem se movimentar com segurança, autonomia teórica e conceitual entre o currículo prescrito e o real.

Na medida em que a formação do docente se afasta das Ciências Sociais, no caso específico dos professores da disciplina Sociologia, essa segurança tende a diminuir. Ela será menos sólida nos docentes que possuem formação acadêmica em alguma outra disciplina definida pelas DCNEM (2012) como integrantes da área das Ciências Humanas e suas tecnologias, ou seja, História, Geografia e

Filosofia. E se apresentará muito fraca em docentes que possuam formação fora da área, ou seja, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens.

O exercício da autonomia em relação ao currículo, tem a formação do professor como um importante elemento, porém, não único. A atividade docente não acontece descontextualizada dos sistemas, instituições, normativas e redes de ensino, que lhe impõem determinados limites. Há que se considerar também os contextos sociais, econômicos e culturais, que determinam circunstâncias diversas que podem tanto limitar ou ampliar as possibilidades da ação docente.

A partir dos dados coletados no campo de pesquisa em interação com as reflexões teóricas, foi possível sugerir três tipos de prática docente e sua relação com os currículos prescritos.

Tipo 1- Professor com formação em Ciências Sociais, possuidor de autonomia crítica.

Tipo 2- Professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de uma dependência didática.

Tipo 3- Professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de uma precariedade referencial.

O exercício analítico dedutivo com base na interação entre os dados coletados e os instrumentos teóricos e conceituais de análise sugeriu mais três tipos de prática docente e suas implicações nos currículos reais. É importante destacar que esses tipos não foram encontrados no campo de pesquisa. Sua construção foi feita, conforme já posto, a partir de exercício analítico dedutivo.

Tipo 4- Professor com formação em Ciências Sociais e ausência de autonomia, imposta ou renunciada.

Tipo 5- Professor com formação em Ciências Sociais, de prática autônoma com limites ampliados.

Tipo 6- Professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de autonomia crítica.

A exposição a seguir apresentará primeiramente os tipos de professores e sua relação com o currículo, sugeridos a partir dos dados encontrados na pesquisa em interação com os instrumentais teóricos selecionados. Em seguida, serão apresentados os tipos sugeridos a partir de reflexão analítica dedutiva.

### **Tipos elaborados a partir dos dados empíricos**

Tipo 1- Professor com formação em Ciências Sociais, possuidor de autonomia crítica

Sua formação é em Licenciatura em Ciências Sociais, não possuindo pós-graduação. Sua jornada de trabalho é extensa, na escola estadual é responsável por vinte turmas, sendo que, em nove ensina Sociologia; é o único professor a ensinar a disciplina na escola, leciona também em mais onze turmas na rede particular. Pouco participa de capacitações promovidas pela rede estadual.

Quanto ao conhecimento dos documentos curriculares:



**Quadro 1** - Grau de conhecimento dos documentos oficiais por professor de Ciências Sociais possuidor de autonomia crítica

Documento	Resposta
DCNEM	Não conhece
PCN	“Não tenho grande conhecimento, acredito que ele é mais detalhista, mais descritivo, mais enfático.”
PCN +	Não conhece
OCNEM	Conhece. “Sim, são propostas, não impositivas para nortear o professor na atividade de ensino.”
PCPE	Conhece. “Sim, é algo mais específico, buscando se adequar mais a realidade local, mais contextualizado.”

Fonte: Elaboração própria, Recife, 2015

Quanto aos temas, conceitos ou teorias que inserem nos seus planejamentos de unidade e que não estão nos livros didáticos ou documentos curriculares, as questões de gênero e raça foram os mais apontados. Embora o professor afirme não ter certeza se eles estão contidos ou não, nos PCPE (PERNAMBUCO, 2013). De fato, eles não aparecem de maneira destacada no documento.

No livro didático adotado pelo professor: “Sociologia: Ensino Médio” (ARAÚJO; BRIDI; MONTIM, 2014), esses temas não aparecem como capítulos específicos. Porém, encontram-se diluídos nos capítulos relativos a Movimentos Sociais, Sociedade e Religião, Cidadania, Cultura, Família e Desigualdade Social. Ou seja, é dado a eles um tratamento como tema transversal. Porém, o professor faz questão de tratá-los como temas com identidade própria. O que pode demonstrar duas coisas, primeiro: o professor exerce uma autonomia sobre o currículo e sobre o livro didático, não consultando o primeiro, talvez por falta de um controle institucional<sup>3</sup>, que não cobra uma execução rígida da programação curricular prescrita. Quanto ao livro didático, mostra-se um professor próximo ao “profissional reflexivo” (CONTRERAS, 2002), pois o currículo é reelaborado a partir das reflexões do docente. A inclusão de temas como raça e gênero, de forma autônoma e não transversal, mostra que o professor enxerga neles uma importância maior que a dada pelo livro. Dessa forma, o professor e o livro se chocam.

Porém, nesse choque, o professor, de forma autônoma, cresce diante do livro e do documento curricular, reelaborando um novo currículo, a partir do domínio que possui da disciplina e da sua reflexão. Seria uma reelaboração do currículo pelo professor, de acordo com a sua visão de mundo (SACRISTÁN, 2000). Sua formação acadêmica em Ciências Sociais o coloca como possuidor de um grau de autonomia que lhe permite reelaborar o currículo de acordo com o contexto em que está

<sup>3</sup>Um controle mais rígido sobre as disciplinas de Português e Matemática e uma maior flexibilidade nas demais disciplinas, pela Rede Pública Estadual de Pernambuco, pode ser explicado a partir dos indicadores utilizados nas avaliações institucionais externas. O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco). Eles levam em consideração o desempenho dos alunos apenas nestas duas disciplinas. Cria-se algo próximo ao que Sacristán (2000) classifica como “controle sobre os produtos”, o que provoca um gerenciamento intensivo sobre as disciplinas, ficando as demais monitoradas de forma mais flexível.

inserido, sem sair dos limites epistemológicos da disciplina. O tipo de gestão curricular aqui operado se aproxima do “racional intuitivo”, uma vez que parece ser o próprio professor que opera sozinho as decisões sobre o currículo.

Tem-se um “professor com formação em Ciências Sociais, possuidor de autonomia crítica”, pois, entre o prescrito e o feito, ele opera no sentido de recontextualizar o currículo de acordo com as necessidades que identifica como as mais significativas aos alunos ou à própria prática de ensino. Aqui, o professor é capaz de gerir, de forma deliberada e consciente, as variáveis do currículo, como: conteúdos, temas, teorias, conceitos, competências, tempo didático, avaliações. Ele recria o currículo oficial de forma ativa e altiva.

Tipo 2- Professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de dependência didática

O professor tem a seguinte formação: Licenciatura em História; Especialização em História de Pernambuco; curso de extensão em Sociologia, promovido pela Secretaria de Educação e, até o momento da entrevista, cursava Mestrado em Educação. Ele relatou que o curso de extensão foi muito rápido e que, a partir do mesmo, não se sente apto para lecionar Sociologia. Trabalha em uma única escola da rede estadual, uma Escola de Referência em Ensino Médio<sup>4</sup>. Foi aprovado no concurso para professor de História, porém, complementa a sua carga horária lecionando Sociologia e Filosofia.

O conhecimento do docente sobre os documentos curriculares está explicitado no quadro 2.

**Quadro 2** - Grau de conhecimento dos documentos oficiais por professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de dependência didática

Documento	Resposta
DCNEM	Conhece, é o documento que organiza o Ensino Médio no Brasil.
PCN	Sabe que existe, mas nunca leu e nem tem opinião.
PCN +	Não conhece
OCNEM	Não conhece
PCPE	“Conheço. São orientações que não são fechadas, dão sugestões, mas deixam em aberto. O estado (Secretaria de Educação) quer que dominemos esse documento, principalmente, no momento do planejamento, porém não há um controle do cumprimento dos PCPE, a não ser nas disciplinas de Português e Matemática. Ensinar os conteúdos na sequência colocada dos PCPE não é obrigatório. Havia, até pouco tempo, uma espécie de inspeção para verificar o cumprimento do programa, mas era feita com base num programa que era cópia do livro de Pêrsio Santos <sup>5</sup> .”

Fonte: Elaboração própria, Recife, 2015

Observa-se, na fala do professor, que o controle da administração pública sobre o currículo de Sociologia, a partir dos PCPE, parece se dividir em dois momentos: o primeiro, relativo ao planejamento didático, onde: “O estado quer que dominemos esse documento, principalmente, no

<sup>4</sup> A Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) são escolas de tempo integral ou semi-integral.

<sup>5</sup> O livro didático “Introdução à Sociologia” de Pêrsio Santos, que não está na lista do PNLD de 2012 e nem de 2015, era usado, ao menos até 2014, como base do programa do Vestibular Seriado da UPE (Universidade de Pernambuco).

momento do planejamento”. Porém, na execução do currículo parece haver uma discrepância, pois: “(...) não há um controle do cumprimento dos PCPEs, a não ser nas disciplinas de Português e Matemática”. O domínio do documento deve ser demonstrado no planejamento, mas não necessariamente há um controle sobre o que é efetivado. Isso significa que, no momento da efetivação do currículo real, a autonomia do professor em relação ao mesmo cresce.

Quando perguntado sobre como elabora seus planejamentos o professor respondeu: ‘Sigo as unidades como estão no livro didático<sup>6</sup>, até porque não sou sociólogo, por isso não ousa muito’. ‘Não consulto documentos curriculares para planejar aulas, consulto o livro, o que está caindo no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e consultava o que caía no seriado da UPE<sup>7</sup>’. É importante frisar que tal procedimento pôde ser comprovado não apenas na sua fala, mas também a partir da observação de suas aulas.

É possível perceber a influência do ENEM e do Vestibular Seriado da UPE. Ou seja, parte do que é ensinado e também a maneira como é ensinado são determinados pela finalidade que se coloca ao Ensino Médio, que nesse caso não é entendido como tendo identidade própria, como sugerem as DNCEM (BRASIL, 2014), mas, sim, como etapa intermediária entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior. Esses exames externos exercem um forte papel dedutivo nos currículos reais do Ensino Médio, no geral, e da Sociologia, em particular.

Tal constatação corrobora a hipótese de Simone Meucci, de que um dos pilares para a rotinização de um currículo da disciplina de Sociologia no Ensino Médio seria o ENEM. No seu ponto de vista ele teria uma força bem maior que os documentos prescritos.

[...] o ENEM tem forçado a abertura de portas para a integração das disciplinas curriculares. Ainda que se diga que ele se dedica à avaliação dos currículos, não apenas pela prática escolar dos professores (principalmente de escolas privadas, cujo interesse pela aprovação de alunos no ensino superior é capitalizada para fins de marketing), como também pelo próprio Ministério que reconhece e reforça a centralidade do ENEM para fazer cumprir alguns desses seus interesses. (MEUCCI, 2014, p. 95)

Ou seja, mesmo não sendo demandado a partir de um controle mais rígido, como são seus colegas que lecionam Matemática e Português, para dar conta de índices cobrados a partir de avaliações externas, o professor acaba operando a partir de uma interação racional com as demandas da comunidade escolar, estaria muito próximo de um “modelo racional interativo” de gestão do currículo. É levado, num processo de dedução, a conceber que os exames que possibilitam o acesso às universidades são os grandes atores que estabelecem o que deve ser ensinado em sua sala de aula. Conforme posto na entrevista pelo próprio Professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de dependência didática:

---

<sup>6</sup> O livro adotado pela escola é “Sociologia para o Ensino Médio”, de Nelson Tomazi.

<sup>7</sup> Vestibular seriado da UPE (Universidade de Pernambuco) é um exame promovido por essa instituição. A nota final é dividida em 3 partes, 1/3 num exame realizado ao final do 1º ano do Ensino Médio e os outros 2/3 ao final do 2º e 3º anos. O somatório resulta numa nota total que serve de argumento classificatório para o ingresso na universidade.

Enquanto disciplina escolar, infelizmente, estamos atrelados ao vestibular, ele que nos pauta. Paralelamente, tento trabalhar para uma formação cidadã. Porém, temos pouco tempo de aula, só uma por semana, acabo ficando preso ao ENEM, demanda que vem da direção e dos próprios alunos, não dá pra sair muito disso. O aluno fica muito preso ao vestibular e nós somos cobrados quanto a esses resultados, justamente por essa escola ser de referência dentro da rede, são altos os índices de aprovação, então estamos expostos a sermos cobrados para que a aprovação se mantenha alta, as circunstâncias nos forçam a focar nisso.

Além do ENEM, outro elemento influenciador do currículo, também apontado, como hipótese, por Meucci (2014), é o livro didático. Na medida em que o professor se coloca como um seguidor do livro, essa hipótese é reforçada. Tem-se então um professor que confessa sua pouca autonomia diante do currículo e do próprio livro, que é conceituado, por (SACRISTÁN, 2000. p.104-105), como um currículo traduzido ao professor e ao aluno.

Nas aulas observadas isso fica mais evidente; elas tiveram o formato expositivo dialogado, sempre com o apoio de slides, que, segundo o próprio professor, estão disponíveis na internet pela editora do livro didático adotado pela escola. Ou seja, o professor, devido à sua formação, acaba ficando dependente do livro e dos slides.

De acordo com o já relatado, a autonomia deste professor em relação ao currículo se dá a partir da sua interação racional com a comunidade escolar. Enxergar o ENEM e o Vestibular Seriado da UPE como uma demanda da própria comunidade acaba sendo um resultado disso. Tem-se aqui um aspecto de um “professor como profissional reflexivo”. Por outro lado, sua pouca desenvoltura diante dos conteúdos da disciplina o coloca como um seguidor do livro didático, mais próximo ao “profissional técnico”, que apenas segue os ditames que lhe são dados. Observa-se, então, ser impossível encaixar a autonomia do professor, de forma pura, nas tipologias sugeridas por Contreras, pois ele reúne as características de ambos os tipos citados, constituindo um tipo híbrido, professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de dependência didática.

Tipo 3- Professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de uma precariedade de referencial teórico e didático

O professor tem Licenciatura em Filosofia e pós-graduação em Ensino de Filosofia. Ministra aulas de Sociologia em apenas uma escola da Rede Estadual, como forma de complementar a carga horária, tendo um total de oito turmas da disciplina, além de Filosofia e História. Participou apenas de uma capacitação relativa à Sociologia, promovida pela Secretaria de Educação.

Seu conhecimento dos documentos curriculares pode ser verificado no quadro 3.

**Quadro 3** - Grau de conhecimento dos documentos oficiais por Professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de uma precariedade de referencial teórico e didático

Documento	Resposta
DCNEM	“Conheço pouquíssimo. Estou conhecendo mais agora por conta da caderneta on-line da secretaria de educação.”
PCN	“Conheço, ele orienta o professor no que deve ser ensinado, mas uso muito pouco”
PCN +	Não conhece
OCNEM	Não conhece
PCPE	“É o documento base do estado, por onde me baseio.”

Fonte: Elaboração própria, Recife, 2015

Os documentos que o professor afirma serem a base de orientação para sua ação curricular são os PCPE. Porém, ao apresentar o documento, na sua forma física, o professor apresentou outro documento, denominado: Orientações Teórico- Metodológicas, OTM (PERNAMBUCO, 2012), documento curricular anterior ao PCPE, este publicado em 2013.

Portanto, o professor se guia por um documento defasado, porém, acredita que está se guiando por um documento atual, confunde as OTM com os PCPE. É válido salientar que as orientações apresentadas nas OTM constituem uma lista de conteúdos, que se constitui praticamente uma cópia do sumário do livro *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos (2010). Talvez aí esteja o motivo do desprezo do professor pelos livros didáticos indicados pelo PNLD<sup>8</sup>, fato exposto durante a entrevista. A orientação curricular expressa pelas OTM (PERNAMBUCO, 2012) não é convergente em relação a esses livros, porém é coerente com o livro de Pêrsio Santos<sup>9</sup>. O professor afirma que “Os livros são distantes da realidade da escola”.

A autonomia com relação à introdução de temas, conceitos e teorias, seguindo a orientação das OCN (BRASIL, 2006) é praticada, e foi percebida durante a observação das aulas. Porém, os dados sugerem ser uma prática de autonomia muito mais intuitiva do que deliberada, uma vez que o próprio professor, na entrevista, afirma desconhecer as OCN.

Numa das aulas observadas, o professor ensinava o primeiro capítulo do livro “Introdução à Sociologia”, que trata do tema “Sociabilidade e Socialização”. Naquela situação, sua formação em Filosofia pareceu ter grande relevo, pois o autor apresentado na aula, para luminar teoricamente o tema, foi Aristóteles, com seu conceito de homem como animal político, da pólis. Ao que parece, o professor tomou um tema da Sociologia e o teorizou a partir da Filosofia; daí, pode-se concluir que se teve uma aula de Filosofia dentro de uma aula que deveria ser de Sociologia.

Como visto, o diálogo do professor com o currículo se dá através de um documento curricular e de um livro didático defasados. Não há interação com outros professores da área, pois as formações continuadas são pouquíssimas, e nem um mínimo controle institucional que pudesse detectar os problemas aqui levantados.

<sup>8</sup> PNLD- Programa Nacional do Livro Didático.

<sup>9</sup> O livro **Introdução à Sociologia**, de Pêrsio Santos, foi publicado durante o período de retomada da disciplina Sociologia no Ensino Médio, antes da Lei 11. 684 e do edital do PNLD de 2012, o primeiro que incluiu a Sociologia. A título de hipótese: essa publicação exerceu e ainda exerce forte influência nos currículos reais da disciplina.

Em que pese o fato de ser detectada uma grande desatualização curricular do professor e sua limitação relativa, por força da sua formação, o mesmo desenvolve esforços autônomos no sentido de trazer para as aulas, temas, teorias, conceitos e autores. Porém, é uma autonomia distante de todos os debates e orientações curriculares atuais da Sociologia escolar, bem como do próprio campo acadêmico da área.

Fatores como: a banalização da prática de complementação de carga horária pelos professores, a partir do ensino de outras disciplinas para as quais não estão habilitados; a ausência de uma institucionalidade que aprimore e monitore a orientação curricular e de avaliações institucionais que detectem o que de fato é ensinado nas escolas, para além das disciplinas de Português e Matemática, podem gerar determinadas situações, tais como um docente autônomo praticando um currículo real destoante das diretrizes da e também dos instrumentos didáticos que podem auxiliar no ensino da disciplina.

Os dados sugerem um docente que opera a gestão do currículo de forma isolada, o que o aproxima do “modelo racional intuitivo”, combinado com autonomia do tipo “profissional reflexivo”. Porém, uma autonomia precária, no que concerne aos referenciais que a guiam. A intuição racional, usada na gestão curricular, mostra-se solitária e desfocada da tarefa de ensinar Sociologia. Enfim, a leitura dos dados sugeriu um tipo: “professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de precariedade de referencial”. Conseqüentemente, o currículo real que é aplicado mostra-se precário.

### **Tipos elaborados a partir de exercício analítico dedutivo**

Tipo 4- Professor com formação em Ciências Sociais e ausência de autonomia imposta ou renunciada.

Um tipo raro, pois, se pressupõe que o professor com formação específica na área de Ciências Sociais possui saberes, teóricos e conceituais, que lhe dão relativa autonomia diante do currículo prescrito ou apresentado na forma de material didático. Porém, este tipo pode ser visto como o professor que, mesmo possuindo todas as características para uma ação autônoma e contextualizadora do currículo prescrito, tem uma prática que o aproxima bem mais de um professor especialista técnico.

Esse hipotético fenômeno pode ser motivado por três fatores: a- Imposição institucional, através de controles internos, como inspeções; b- Imposição institucional, através de controles externos, como avaliações institucionais; c- Opção do próprio professor; nesse caso seria um exercício de autonomia que significaria, na prática, abrir mão da própria autonomia.

A gestão do currículo se apresenta, nesse caso, de forma dedutiva, pois o principal guia da prática do professor são os documentos curriculares ou os livros didáticos. A interação com o contexto, ao menos no que tange aos temas, conceitos e teorias, de acordo com a sugestão de

trabalho das OCNEM (2006), é quase nenhuma. O papel de mediador entre o currículo e o aluno não é feito, ficando o docente reduzido a um mero reprodutor acrítico do currículo.

É importante observar que dificilmente um professor é totalmente desprovido de autonomia para gerir seu currículo real. Por mais que ele siga o currículo prescrito, no que se refere à seleção dos saberes e à sua apresentação didática, seja por opção ou imposição institucional, ele sempre opera com alguma margem de autonomia, mesmo que pequena. Por exemplo: o professor, por qualquer dos motivos apontados, pode seguir rigidamente o currículo prescrito ou um material didático, porém, o tempo que ele dedica a determinada unidade ou conteúdo pode ser revisto, por sua decisão, assim como as atividades que ele escolhe para os alunos.

Tipo 5- Professor com formação em Ciências Sociais, de prática autônoma, com limites ampliados.

Trata-se de uma autonomia além dos limites epistemológicos do componente curricular Sociologia, de modo que pode ampliar o ensinamento de determinados temas, ultrapassando o conteúdo usual de Ciências Sociais. Esse tipo de prática exige uma consolidação de saberes que lhe permita estabelecer uma interdisciplinaridade, tendo como propósito tratar os temas propostos dentro do arsenal teórico e conceitual das Ciências Sociais e, ao mesmo tempo, mobilizar, de forma complementar, saberes de outros componentes curriculares.

Tal prática real do currículo supõe-se ser rara, porém possível. Ela exige uma ampla e sólida formação, que ultrapassa as Ciências Sociais. Imaginemos um professor com uma segunda licenciatura, hipoteticamente, em História ou Geografia. É possível haver, nesse caso, um tratamento diferenciado dos temas sociais, utilizando as teorias e os conceitos próprios das Ciências Sociais, porém enriquecendo o diálogo, de modo amplo e com rigor conceitual, com os saberes de uma outra especialidade.

Talvez seja mais comum essa prática em situações onde a disciplina Sociologia é chamada para interagir com outros componentes curriculares, seja da área das Ciências Humanas ou das demais áreas. Nesse caso, não haveria propriamente um professor que expandisse o trato dos fenômenos sociais para além do arsenal teórico e conceitual das Ciências Sociais, mas, sim, uma situação de organização do trabalho escolar que leva a um tratamento de determinados temas unindo conceitos e teorias das Ciências Sociais aos de outras disciplinas, para explicar um mesmo fenômeno. Ou seja, uma prática interdisciplinar, mas não a partir do docente.

Em qualquer das situações, esse alargamento do currículo real da Sociologia exige um professor com autonomia do tipo reflexiva, que entenda a prática curricular a partir do diálogo com o contexto escolar. Ao mesmo tempo, ele precisa ter uma sólida formação e domínio teórico, conceitual, curricular e didático das Ciências Sociais, sob pena de haver uma descaracterização das fronteiras epistemológicas do campo. No caso da gestão do currículo, ela pode variar entre o racional interativo e o intuitivo.

Tipo 6- Professor possuidor de autonomia crítica, porém sem formação em Ciências Sociais.

Supõe-se um tipo raro, pois a ressignificação do currículo de forma a manter o domínio do arcabouço conceitual e teórico das Ciências Sociais exige do docente um sólido saber na área.

Esse tipo seria possível ser encontrado em professores autodidatas ou que estejam há muitos anos dedicados à prática de ensino da disciplina, a tal ponto que já possuam um domínio mínimo que lhes permita gerir a seleção de saberes do currículo e sua apresentação didática de maneira propositiva, na perspectiva de construir novos saberes escolares. Nesse caso, é necessário um grande compromisso do docente e condições institucionais de diálogo com o contexto escolar. O professor, neste caso, tem uma postura autônoma, construída e conquistada por ele mesmo. Autonomia esta que pode variar entre o tipo profissional reflexivo e o intelectual crítico. (CONTRERAS, 2002)

Quanto à gestão do currículo, pode ser do tipo racional interativo, caso a construção de sua autonomia tenha ocorrido a partir do diálogo com o todo ou com parte da instituição ou comunidade escolar. Pode ser também intuitivo, caso tenha sido uma construção e uma prática isolada por parte do professor. (SACRISTÁN, 2000)

No quadro 4, uma síntese tipológica dos professores em relação ao currículo.

**Quadro 4 - Síntese tipológica dos professores/currículo**

		Autonomia em relação ao currículo		
		Preso ao currículo	Autonomia de decisão	Fuga do currículo
Presença de formação em Ciências Sociais	Com formação específica em Ciências Sociais	Professor com formação em Ciências Sociais e ausência de autonomia imposta	Professor com formação em Ciências Sociais e possuidor de autonomia crítica	Professor com formação em Ciências Sociais de prática autônoma com limites ampliados
	Sem formação específica em Ciências Sociais	Professor sem formação em Ciências Sociais possuidor de dependência didática	Professor possuidor de autonomia crítica, porém sem formação em Ciências Sociais	Professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de precariedade referencial

Fonte: Elaboração própria, Recife, 2015

### Considerações Finais

A premissa de que o professor, ao aplicar um currículo prescrito, procede a modificações do mesmo mostrou-se pertinente. Os documentos curriculares possuem o seu papel, mas, em última instância, é o professor que efetiva o currículo.

A pesquisa possibilitou sugerir seis tipos de atuações de professores no ensino da Sociologia. Cada uma delas com implicações diretas na efetivação do currículo real, na rotinização de conteúdos, teorias, métodos e na própria institucionalização do ensino de Sociologia.



É a partir do currículo real, tanto quanto do prescrito, que a Sociologia se consolidará no currículo do Ensino Médio. Os dados coletados sugerem estar ocorrendo uma rotinização precária dos currículos. Isto porque a maioria dos docentes desta disciplina no Ensino Médio não possuem formação direcionada para tal. Possivelmente, o currículo real tem sido efetivado, em sua maior parte, por professores do tipo: “professor sem formação em Ciências Sociais, possuidor de uma precariedade de referencial”. Supõe-se que os demais tipos sejam minoritários.

Não desconsiderando a autonomia docente, porém um arco muito variável de práticas curriculares, algumas delas desviantes das fronteiras epistemológicas da Sociologia, pode resultar na não consolidação de uma identidade própria da disciplina e, conseqüentemente, dificultar sua efetivação no Ensino Médio. Então, há urgência não apenas na elaboração de currículos oficiais, mas também na formação de docentes capazes de implantá-los em suas práticas docentes.

### Referências bibliográficas

ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MONTIM, Benilde Lenzi. *Sociologia: Ensino Médio*. São Paulo: Scipione, 2013.

BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. “Um Raio X” do Professor de Sociologia Brasileiro: condições e percepções. *Revista de Sociologia*. Recife, 2016. Vol. 02, n. 22, p. 197-233. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745>>. Acesso em setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/ CEB 05/2001*. Brasília, 2011. Disponível em [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005\\_11.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf). Acesso em: agosto 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio, na área de Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: agosto 2015

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: agosto 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+, orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais (Ciências Humanas e suas tecnologias)*. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: agosto. 2015.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. et al. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MEUCCI, Simone. Sociologia e educação básica: hipóteses sobre a dinâmica de produção de currículo. *Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará*, Fortaleza, 2014. Vol. 45, n. 01, 2014, p. 87-101. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufc.br/index.php/revcienso/article/view/2420/1873>>. Acesso em: agosto 2015.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado. *Orientações teórico-metodológicas, ensino médio: Sociologia*. Recife, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/750/Orienta%C3%A7%C3%B5es-SOCIOLOGIA.pdf>>. Acesso em: agosto 2015.

PERNAMBUCO. *Parâmetros para educação básica do estado de Pernambuco (Sociologia e Filosofia)*. Recife, 2013. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil\\_soc\\_parametros\\_em2013.pdf](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/fil_soc_parametros_em2013.pdf)>. Acesso em: agosto 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Pêrsio. *Introdução à Sociologia*. São Paulo: Ática, 2001.

*Recebido em: 15 de agosto de 2018*  
*Aceito em: 24 de setembro de 2018*