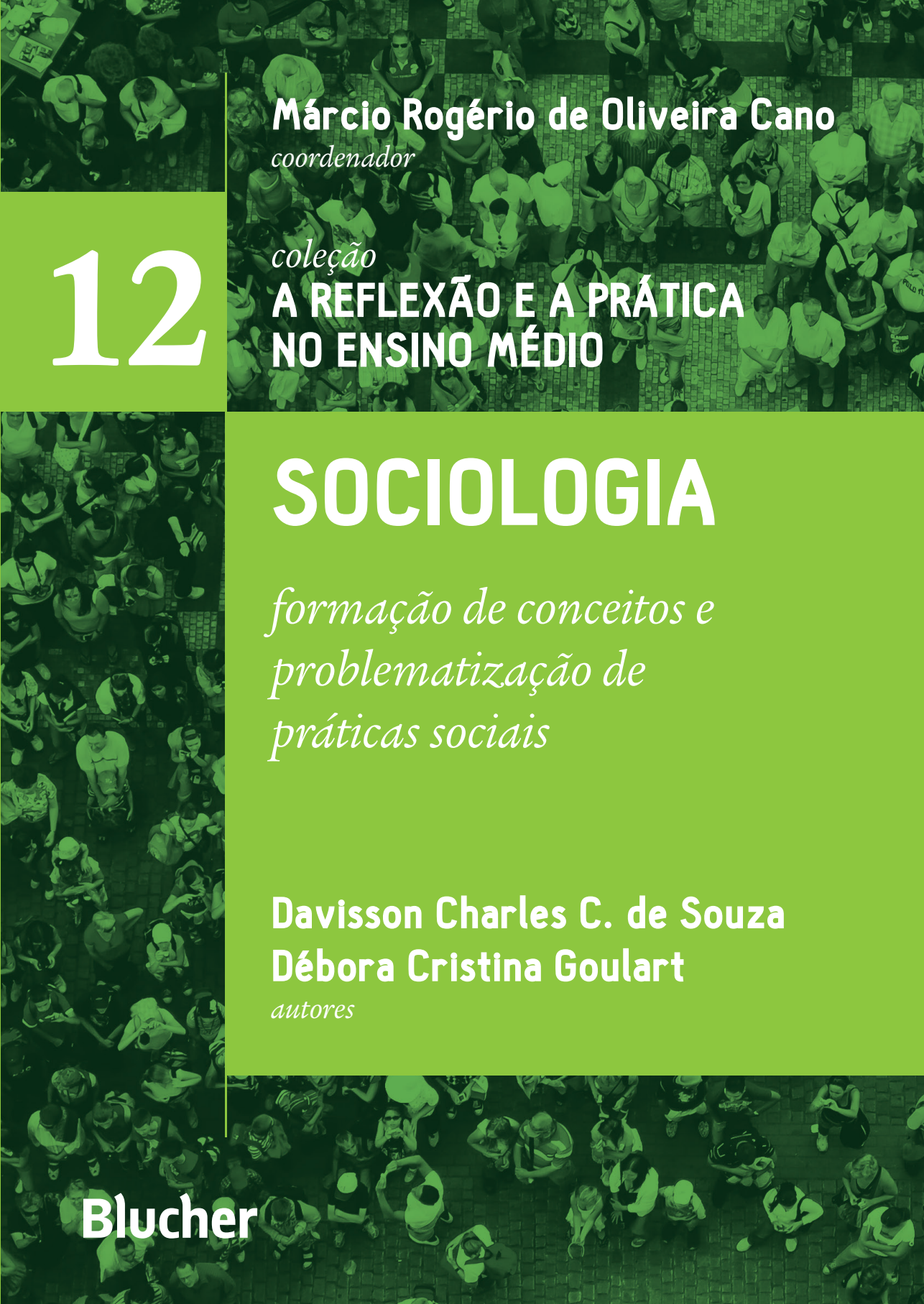




Márcio Rogério de Oliveira Cano
coordenador

coleção

**A REFLEXÃO E A PRÁTICA
NO ENSINO MÉDIO**

12

SOCIOLOGIA

*formação de conceitos e
problematização de
práticas sociais*

**Davisson Charles C. de Souza
Débora Cristina Goulart**

autores

Blucher

A reflexão e a prática no Ensino Médio

12

Sociologia: formação de conceitos e problematização de práticas sociais

Márcio Rogério de Oliveira Cano
coordenador da coleção

Davisson Charles Cangussu de Souza

Débora Cristina Goulart

autores

Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio – volume 12 – Sociologia: formação de conceitos e problematização de práticas sociais

© 2019 Márcio Rogério de Oliveira Cano (coord.), Davisson Charles Cangussu de Souza, Débora Cristina Goulart

Editora Edgard Blücher Ltda.

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-012 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 55 11 3078-5366

contato@blucher.com.br

www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico, conforme
5. ed. do *Vocabulário Ortográfico da Língua
Portuguesa*, Academia Brasileira de Letras,
março de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial por
quaisquer meios sem autorização escrita da
editora.

Todos os direitos reservados pela Editora Edgard
Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Souza, Davisson Charles Cangussu de

Sociologia : formação de conceitos e problematização
de práticas sociais / Débora Cristina Goulart, Davisson
Charles Cangussu de Souza. – São Paulo : Blucher, 2019.

142 p. : il. (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Mé-
dio ; 12 / coordenado por Márcio Rogério de Oliveira Cano)

Bibliografia

ISBN 978-85-212-1374-1 (impresso)

ISBN 978-85-212-1375-8 (e-book)

1. Ensino 2. Sociologia (Ensino médio) – Estudo e
Ensino 3. Didática (Ensino médio) 4. Professores de seg-
undo grau – Formação I. Título. II. Cano, Márcio Rogério
de Oliveira III. Souza, Davisson Charles Cangussu de.

19-0191

CDD 373

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino médio – Sociologia – Prática de ensino

Conteúdo

APRESENTAÇÃO	13
1. A TRAJETÓRIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	17
2. UMA PROPOSTA DE ENSINO DE SOCIOLOGIA BASEADA NA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	25
3. A SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA	35
4. CAPITALISMO E CLASSES SOCIAIS	45
5. A FORMAÇÃO SOCIAL BRASILEIRA	61
6. TRABALHO E ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL.....	71
7. CULTURA.....	81
8. IDEOLOGIA OU IDEOLOGIAS?	91
9. PODER, POLÍTICA E ESTADO.....	105
10. MOVIMENTOS SOCIAIS.....	125

A trajetória das ciências sociais na educação básica

Este é um livro que procura dialogar com os professores sobre metodologia do ensino de ciências sociais. Nossa contribuição pretende ser mais do que refletir sobre experiências de sala de aula; por isso, trazemos as referências teóricas dessa área específica e da educação, para pensarmos ações pedagógicas que sejam rigorosas com conceitos e teorias e, ao mesmo tempo, adequadas para o desenvolvimento dos conhecimentos sociológicos em âmbito escolar.

A presença das ciências humanas na instituição escolar no Brasil não é recente, mas sua divisão em disciplinas escolares costuma passar por alterações a cada nova proposta curricular. Atualmente, o Ensino Médio tem sido alvo de críticas, ora por ser muito abrangente, propedêutico, constituindo apenas uma passagem entre o Ensino Fundamental e o Superior, ora por focalizar o mercado de trabalho, ser especializado e reduzir as chances de continuidade nos estudos. Em geral, a ênfase em uma ou outra orientação provoca mudanças que tendem a se concentrar na extinção ou criação/agrupamento de disciplinas, reestruturando os conteúdos escolares.

Os estudos sobre currículos, história das disciplinas e da sociologia do currículo mostram que há condicionantes societários de diversas ordens que interferem na construção curricular. De acordo com o sociólogo britânico Basil Bernstein (1996), os sistemas simbólicos das sociedades modernas, dos quais o currículo escolar faz parte, são disputados no âmbito das lutas nas instituições, por controle social, nas reformas políticas do Estado,

que colocam em movimento classes, ideologias, intelectuais, os quais disputam o sentido da organização dos saberes e mecanismos pedagógicos. Por isso, o conceito de recontextualização é tão importante em sua obra e também em nossa discussão sobre a metodologia e o ensino de ciências sociais.

Segundo Bernstein (1996), há o campo em que se constroem os conhecimentos científicos e acadêmicos, ou seja, o campo de contextualização. Ainda ocorrem processos de recontextualização, como os que operam nos diversos níveis dos órgãos governamentais, mas com influências externas e menos autonomia do campo produtor de ciência, construindo discursos pedagógicos. A recontextualização é um processo que se desenrola também nas escolas, não apenas reproduzindo conhecimentos como produzindo situações de transformação dos conhecimentos científicos em conteúdos escolares, tornando-os assimiláveis aos estudantes. A formação das disciplinas escolares está mais distante dos conhecimentos especializados das ciências de referência e passa por um processo de recontextualização pedagógica, com a regulação de seu discurso, criando identidades pedagógicas. Se “o que ensinar” é um ponto em disputa em que estão presentes o campo educacional e, em menor medida, o campo científico de referência, as contribuições do “como ensinar”, inclusive no ensino de ciências sociais, têm sido hegemônicas pelos pedagogos, em detrimento das contribuições dos próprios cientistas sociais, mais voltados à compreensão dos sistemas escolares e das formas de dominação que neles se reproduzem.

Por isso, o conceito de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) e de mediação didática (LOPES, 1999) são importantes ferramentas para pensar a relação entre professor-saber-aluno, indo além da relação professor-aluno. A introdução do saber na relação de ensino-aprendizagem de forma mais sistematizada nesses estudos traz à tona a especificidade do saber escolar como conhecimento próprio da escola, como uma construção singular que exige configurações cognitivas que passam a compor a cultura escolar, e não como conhecimento deturpado em relação ao conhecimento científico.

O debate acerca da relação entre ciência de referência e conhecimento escolar, essa sim, é bastante recente nas ciências sociais no Brasil e vem se desenrolando mais incisivamente nos anos 2000. Fica a pergunta: por que esse distanciamento teve força para manter-se durante tanto tempo na educação básica, visto que as ciências sociais, sobretudo a sociologia, já havia alcançado lugar de referência como ciência desde os anos 1920?

Para além de periodizações, é importante conhecer como o processo de instauração da sociologia como ciência está relacionado à consolidação do ensino de sociologia no Brasil.

Desde o período colonial, os “temas sociológicos” estão presentes em obras literárias escritas por mãos de intelectuais não especializados, nos relatos etnográficos de viajantes, ensaios etc. A força dessas contribuições aparece na segunda metade do século XIX já de maneira sistematizada e com caráter científico nos estudos dos intelectuais da época que se voltaram para alguns temas, como o branqueamento da população, a imigração estrangeira, a formação e desenvolvimento da nação, a formação da classe operária, entre outros. Porém, a sociologia no Brasil, como ciência, instituiu-se a partir do início do século XX, com bastante influência da sociologia francesa comtiana do final do século XIX.

A institucionalização da Sociologia teve forte impulso nos anos 1920 e 1930, com a criação dos cursos superiores de Sociologia e Ciências Sociais, a publicação e repercussão das obras *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, e *Evolução política do Brasil*, de Caio Prado Jr., e a produção de um conjunto de manuais didáticos voltados à disciplina de Sociologia nos cursos secundários (MEUCCI, 2011). Ao contrário do que temos visto atualmente, o ensino de Sociologia mobilizou grande parte dos cientistas sociais durante a primeira metade do século XX, uma vez que muitos trabalhavam nesse nível de ensino e porque o viam como campo fundamental de atuação para as mudanças sociais.

Em 1925, a Reforma Rocha Vaz introduziu a Sociologia no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Sendo considerado o “modelo” para os colégios da época, de certa forma, tal fato obrigou a adoção da disciplina em outros centros de formação. Em 1928, a disciplina Sociologia foi introduzida nos cursos normais de formação de professores primários e, em 1931, com a Reforma Francisco Campos, passou a integrar o currículo dos cursos preparatórios para universidades e faculdades, em cursos como Direito, Medicina e Engenharia. A Sociologia alçava importância na formação de bacharéis e professores. Em decorrência da adoção da disciplina no ensino secundário, houve a produção de inúmeros manuais didáticos para atender esse nível preparatório e o universitário recém-criado, difundindo o conhecimento sociológico e confirmando a sociologia no meio escolar para, posteriormente, consolidá-la na academia.

Criação dos cursos superiores de Sociologia e Ciências Sociais: Criação da Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo, em 1933, da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935.

A Escola Nova, por meio de intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, viam na sociologia uma contribuição essencial para o diagnóstico científico e o planejamento racional da intervenção escolar. A sociologia era apresentada como ferramenta para a capacitação dos indivíduos no sentido da intervenção na realidade. Dessa maneira, a formação sociológica dos professores auxiliou enormemente a autonomização da Sociologia, pois a análise da realidade social era etapa necessária para a formulação de qualquer projeto de ação educativa no período (GUELF, 2007). Em 1942, a Reforma Gustavo Capanema, que aprofundou a dualidade do ensino secundário, com o ensino público voltado às classes dominantes e o profissionalizante destinado à classe trabalhadora, retirou a Sociologia do currículo e a manteve apenas no curso normal, como Sociologia Educacional.

A disciplina enfrentava os debates da época sobre a modernização econômica, a necessidade da inserção capitalista do Brasil e a intensificação do modelo urbano-industrial. Para tanto, a educação orientada pela ciência seria um dos importantes suportes para a democratização da sociedade brasileira. Intelectuais como Florestan Fernandes, Costa Pinto, Antonio Candido, entre outros, voltavam-se para o debate não só da importância do ensino da Sociologia como das características e das necessidades da educação para o avanço de uma visão científica da sociedade, da negação do obscurantismo retrógrado do senso comum e, consequentemente, do papel da educação pública e laica para a modernização do Brasil. O envolvimento de sociólogos com esse tema levou, por exemplo, à realização do Symposium sobre Ensino de Sociologia e Etnologia, organizado em 1949 pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo.

Houve um duplo processo, em que a retirada da Sociologia como disciplina do ensino secundário, em 1942, e seu fortalecimento no nível superior, sobretudo a partir da ditadura civil-militar iniciada em 1964, levou à reacomodação do campo das ciências sociais. Ao mesmo tempo que houve impulso a programas de pós-graduação no país, a política educacional da ditadura gerou expurgos de intelectuais críticos ao regime, afastando as pesquisas de temas sociais e políticos candentes e, ainda, regionalizou o currículo do Ensino Superior, agrupando História, Geografia e Ciências Sociais em um curso de licenciatura em Estudos Sociais de formação aligeirada. No nível básico, instaurou, com a LDB 5.692/71, as disciplinas de Organização Social e Política do Brasil (OSP) e Educação Moral e Cívica (EMC), que difundiam o civismo e a doutrina de segurança nacional, por

meio da ideologia do patriotismo. A vinculação dos intelectuais com a formação docente e com a educação, incluindo o ensino de sociologia que existia até a década de 1930, arrefeceu, e a contribuição do campo das ciências sociais a esses temas foi esquecida. As ciências sociais passaram a existir somente no ensino superior, voltadas a outros objetos de pesquisa, o que levou à deslegitimação dos estudos sobre educação nesse campo até hoje e ao desprestígio da licenciatura no âmbito acadêmico, demonstrado inclusive pelos modelos formativos dos cursos de graduação em Ciências Sociais (HANDFAS, 2009).

Com a abertura política em meados dos anos 1980, as ciências sociais voltaram a envolver-se com questões candentes, como os movimentos sociais, estudantil e operário que se mobilizavam por transformações democráticas. Em 1985, Octavio Ianni expôs uma proposta para o ensino de ciências sociais que dialogava com o propósito de reestabelecer os vínculos entre ciências sociais e educação. Afirmou que a centralidade do ensino crítico estava no trabalho com as ideias de movimento, trabalho e consciência e listou alguns temas fundamentais para esse ensino (IANNI, 2011).

A mobilização de educadores e sociólogos pelo retorno da Sociologia ao currículo tomou fôlego com a promulgação da lei n. 7.044/82, que flexibilizava a obrigatoriedade do segundo grau profissionalizante, possibilitando uma escola média de caráter formativo geral, em que poderia ser reintroduzida a disciplina. A década de 1990 viu a articulação de setores universitários e da educação básica pelo retorno da obrigatoriedade da disciplina de Ciências Sociais/Sociologia. No entanto, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, esfriou os ânimos, pois trazia a lógica da contextualização e interdisciplinaridade (LOPES, 1999) e colocava as ciências sociais como conteúdo transversal de outras disciplinas das ciências humanas. À LDB, seguiram ordenamentos curriculares que acompanhavam a lei maior da educação. Em 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) propuseram um currículo organizado, não por disciplinas, mas por áreas do conhecimento, voltado para a preparação para o trabalho mediante aquisição de competências e habilidades e domínio das tecnologias. A formação das competências e habilidades é priorizada em detrimento dos conteúdos científicos, entendidos como estanques e não contribuintes para a adaptação ao mundo do trabalho e ao avanço tecnológico.

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1999, deu-se por um grupo de especialistas que contavam,

Octavio Ianni expôs uma proposta para o ensino de ciências sociais: Palestra proferida na Coordenação de Ensino e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo, em 1985.

Lei de Diretrizes e Bases (LDB): A LDB 9.394/96 mencionava, no texto legal original, no artigo 36, parágrafo 1, inciso III, o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996).

inclusive, com ex-assessores do Banco Mundial e com excessiva centralização das decisões no governo federal e escasso envolvimento de outras instâncias político-institucionais e da comunidade científica com a educação básica (BONAMINO; MARTÍNEZ, 2002). Os PCNs receberam muitas críticas pela opção teórico-metodológica ligada à pedagogia das competências (DUARTE, 2010; LOPES 1999), que referendou um tipo de ensino contextualizado, em oposição à pedagogia tradicional e tecnicista, relacionado à valorização dos saberes prévios e cotidianos dos alunos, vinculados com o caráter produtivo do conhecimento escolar. Tais características revisitavam a teoria do capital humano de Theodore Schultz (FRIGOTTO, 2001).

A articulação de setores sindicais, sobretudo de sindicatos ligados à educação pública, de entidades estudantis e de setores acadêmicos, chegou ao Parlamento por meio do Projeto de Lei Originário da Câmara (PLC) 9/00, aprovado na Câmara dos Deputados em 2000 e no Senado em 2001. Posteriormente, foi vetado por Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República, que apresentou os mesmos argumentos que, em 1949, Florestan Fernandes combateu no já citado Symposium sobre Ensino de Sociologia e Etnologia: falta de profissionais, ausência de recursos suficientes e material didático apropriado, asserção das competências e habilidades e afirmação da necessidade de um currículo regionalizado e contextualizado.

Em 2006, com base em parecer solicitado pelo Ministério da Educação (MEC) e elaborado por Amaury César Moraes, da Universidade de São Paulo (USP), como parte dos esforços pela revisão dos PCNs, foi aprovada a Resolução CNE 4/2006 que indicava a presença das disciplinas em escolas com organização curricular por disciplinas.

Nesse bojo, os Conhecimentos de Sociologia das Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) foram elaborados por Moraes, da USP, por Elisabeth da F. Guimarães, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e por Nelson Dácio Tomazi, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), mediante versão preliminar discutida pela comunidade docente especializada (professores universitários e da rede básica) em seminário organizado pelo MEC em 2004.

Entre as décadas de 1980 e 2000, alguns estados promoveram o retorno da disciplina à matriz curricular, e o ensino de Sociologia voltou a ganhar espaço nos círculos acadêmicos, incluindo a criação do grupo de trabalho (GT) Ensino de Sociologia, na

Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), e a realização de encontros e seminários voltados ao tema.

Em 2008, depois de 66 anos, a Sociologia retornou ao Ensino Médio em âmbito nacional por meio da Lei 11.684/08, que alterou a LDB 9.394/96, trazendo uma nova perspectiva e incentivo para os estudos e a atuação de cientistas sociais na educação. Embora ainda haja um distanciamento do campo das ciências sociais em relação à educação, o interesse de estudantes pelo ensino tem crescido, tanto pela docência como pela pesquisa e, em boa medida, pela integração de ambos.

Este livro, portanto, faz parte deste momento de intensificação da relação entre as ciências sociais e a educação. No próximo capítulo, apresentamos nossa proposta didático-pedagógica para o ensino de ciências sociais no Ensino Médio brasileiro. Foi pensada com base na contribuição da pedagogia histórico-crítica, na qual nos apoiamos para estruturar os demais capítulos.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BONAMINO, A. M. C.; MARTÍNEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 80, p. 368-385, set. 2002.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nota técnica n. 20/2014. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica**. Brasília, DF, 21 nov. 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999, parte IV.

_____. Lei n. 11.684. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação

Encontros e seminários voltados ao tema: Muitos encontros locais e regionais são realizados desde os anos 2000. Uma das importantes iniciativas da SBS foi a realização do I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica (Eneseb) em 2009, que já teve cinco edições.

Lei 11.684/08: No artigo 36, inciso IV, do parágrafo 1º, a nova lei afirma que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).

nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jun. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 28 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). **Orientações curriculares nacionais para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006, vol. 3.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 30 de janeiro 2012. **Define diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid>. Acesso em: 28 dez. 2017.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: DUARTE, N.; MARTINS, L. M. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUELFÍ, W. P. O movimento da sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 11-30, jan.-jun. 2007.

HANDEAS, A. A formação de professores de sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDEAS, A.; RIBEIRO, A. M. M.; OLIVEIRA, L. F. de (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet FAPERJ, 2009. p. 187-196.

IANNI, O. O ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **CADERNOS Cedex**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, set.-dez. 2011.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2011.



COM FOCO NO ENSINO MÉDIO, ESTA COLEÇÃO TRAZ UM MATERIAL PRODUZIDO A PARTIR DE PESQUISAS E REFLEXÕES DE PROFESSORES E PESQUISADORES DE DIVERSAS INSTITUIÇÕES DO BRASIL, QUE SE DESTACARAM NOS ÚLTIMOS ANOS POR SUAS CONTRIBUIÇÕES NO AVANÇO DA EDUCAÇÃO.

Este livro retoma a discussão sobre o ensino de sociologia e busca estimular os docentes a partir de suas práticas cotidianas em sala de aula. Para tanto, propomos uma abordagem teórico-metodológica dos conceitos, temas e teorias próprios das ciências sociais a partir de uma teoria pedagógica, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). A PHC objetiva vincular a prática pedagógica com a prática social global, o que permite uma tradução didática interessante e interessada dos conhecimentos científicos das ciências sociais para conhecimentos escolares vinculados à realidade dos estudantes. O livro também traz sugestões de abordagens com diversos recursos didáticos.

LIVROS DA COLEÇÃO

A reflexão e a prática no Ensino Médio

- 1 LÍNGUA PORTUGUESA
- 2 LÍNGUA INGLESA
- 3 LITERATURA
- 4 EDUCAÇÃO FÍSICA
- 5 ARTE
- 6 MATEMÁTICA
- 7 QUÍMICA

- 8 FÍSICA
- 9 BIOLOGIA
- 10 HISTÓRIA
- 11 GEOGRAFIA
- 12 SOCIOLOGIA
- 13 FILOSOFIA

www.blucher.com.br

ISBN 978-85-212-1374-1



9 788521 213741

Blucher



Clique aqui e:

VEJA NA LOJA

Sociologia

*Coleção a Reflexão e a Prática no
Ensino Médio - Volume 12*

Davisson Charles C. de Souza , Débora Cristina

ISBN: 9788521213741

Páginas: 142

Formato: 17 x 24 cm

Ano de Publicação: 2019

Peso: 0.255 kg