UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA CRISTINA STELLO LEITE

"Faz Sentido?" – Práticas docentes no Ensino Médio na disciplina Sociologia

Um estudo na rede pública do estado de São Paulo

"Faz sentido?" – Práticas docentes no Ensino Médio na disciplina Sociologia

Um estudo na rede pública do estado de São Paulo

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Sociologia da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Gobbi AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação Serviço de Biblioteca e Documentação Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.43 L533f Leite, Maria Cristina Stello

"Faz sentido?" — Práticas docentes no ensino médio na disciplina Sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo / Maria Cristina Stello Leite; orientação Márcia Gobbi. São Paulo: s.n., 2014. 108 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Sociologia (Ensino) 2. Currículos e programas 3. Disciplina na sala de aula 4. Cultura escolar 5.Ensino médio 6. Formação de professores I. Gobbi, Márcia, orient.

Nome: LEITE, Maria Cristina St	ello		
Título: "Faz sentido?" Práticas	docentes no E	Ensino Mé	dio na disciplina Sociologia – Um
estudo na rede pública do estado	de São Paulo		
Aprovada em:			Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisios para obtenção do título de Mestra em Educação.
	Banca Exa	minadora	
Prof. Dr.		Instituiçã	0:
Julgamento:	Assinatura:		
Prof. Dr.		_ Instituiçã	0:
Julgamento:	Assinatura:		
Prof. Dr		_ Instituiçã	io:
Julgamento:	Assinatura:		

à da

Dedico este trabalho aos meus pais, André e Sirlena, que me deram condições de seguir em frente, mesmo quando não havia condições.

Agradecimentos

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Márcia Gobbi, pela parceria e confiança no desenvolvimento deste trabalho, sempre cultivando em mim outro olhar para a pesquisa.

Ao professor Amaury Moraes e à professora Dirce Djanira Pacheco e Zan, pela leitura e sugestões feitas no momento da qualificação, e à professora Claudia Galian, pelas sugestões feitas momentos depois.

À professora Kelli e ao professor Lenine, que gentilmente permitiram minha presença dentro da sala de aula, sempre dispostos a responder minhas perguntas.

Às pessoas que tive a oportunidade de conhecer ao longo desta trajetória como pesquisadora: Daniel Marcolino, Natália Frizzo, Ricardo Streich, Marilda Martins, Priscila Silva, Kellin Zornita, Jany Canela, Marina Capusso e Rafael Pereira, sou grata pelas conversas estimulantes. Às mulheres do grupo de estudo *Sociologia da Imagem, artes e infância*: Daniela, Rosa, Rosangela, Sonia, Anita, Meire, Juliana, Nailze e Ana Carol, sou grata pela convivência.

Aos amigos da rua onde fui criança: Pedro, Lelê, Kiko, Paulo, João e Carol, agradeço por poder dizer que a vida é feita de amigos. E aos amigos de outras tantas ruas: Julia, Tati, Ana, Carol Cancio, Juliano, Lucila, Nanda, Miguel, Camila, Carol Galharte, Debora, Caio, Bruno, Thiago e Marcus, alguns próximos e outros não mais, meus enormes agradecimentos.

Ao Nilo, por me inspirar um novo começo.

E aos meus irmãos, Lisia, Swami e Leticia, meus eternos e ternos sentimentos. Obrigada por permanecerem sempre ao meu lado.

Esta pesquisa contou com o financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível de Ensino Superior), sem o qual ela seria inviável.

Creio que podemos formular, portanto, esta conclusão: qualquer coisa que limite o campo da experiência e da imaginação, que de qualquer modo diminua as fontes de inspiração, que rotinize os trabalhos da mente inteligente, deve ser olhada com suspeita.

Robert Nisbet

Resumo

A Sociologia, a partir do seu retorno à educação básica como disciplina escolar obrigatória, no ano de 2009 no estado de São Paulo, tornou-se palco de discussões que refletiam sobre seus objetivos, currículo, material didático, condições de trabalho e formação docente. Sua trajetória histórica intermitente pelo currículo trouxe implicações para as pesquisas voltadas a esta temática que, mesmo existindo em número considerável, constituem ainda escassas referências para aqueles e aquelas que se aventuram no ensino de Sociologia. Nesta pesquisa, que tem por objeto de estudo as práticas docentes de um professor e uma professora de Sociologia da rede pública de ensino do estado de São Paulo, compreende-se a escola e seus agentes como produtores de cultura e, por isso, analisa-se aquilo que professores/as de Sociologia realizam na sala de aula. Acredita-se que estas análises realizadas sobre práticas observadas em uma mesma escola dizem respeito a condições e questões que perpassam o nível individual e ao mesmo tempo contribuem para discussões relacionadas tanto ao que é específico da rede estadual paulista quanto ao que está se configurando como próprio da Sociologia no formato de disciplina escolar.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Práticas docentes. Disciplina escolar. Cultura escolar. Currículo

Abstract

The teaching practice in public-school Sociology teachers

Sociology, from its return to basic education as a mandatory subject in the State of São Paulo, in 2009, has become object of discussions regarding its objectives, curriculum, teaching resources, work environment and teacher formation. Its intermittent historical trajectory in the curriculum has brought about some implications to the research in the area, which, even though existing to a considerable extent, still yields scarce references to those who venture teaching Sociology. The present research, based upon the teaching practice of two São Paulo public-school Sociology teachers, a man and a woman, understands the school and its agents as culture producers and, therefore, analyses what Sociology teachers actually do in the classroom. We believe the analysis performed about practices observed in a single school regard conditions and questions which pervade the individual level, yet contribute to discussions related both to specificities of São Paulo's public school and to what has been coming forth as belonging to Sociology as school subject.

Keywords: Sociology teaching. Teaching practices. School subject. School culture. Curriculum.

Sumário

INTRODUÇÃO	9
1 "FAZ SENTIDO?"- A DISCIPLINA ESCOLAR SOCIOLOGIA E SEU	
LUGAR	22
1.1 Quais os sentidos dados ao ensino de sociologia?	28
1.2 A Sociologia como disciplina escolar	32
2 "PARA ISSO QUE A ESCOLA SERVE?" – REFLEXÕES SOBRE UM CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA	42
2.1 A trajetória histórica da Sociologia no currículo	43
2.2 O currículo como espaço de reprodução	49
2.3 Os Cadernos de Sociologia dentro da proposta curricular do estado de São Paulo	52
2.4 Os Cadernos de Sociologia – ordenando conteúdos e prescrevendo práticas	57
3 "DÁ PRA ENTENDER?" – PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE	
SOCIOLOGIA	72
3.1 Estranhando o cotidiano – A lousa, a carteira e o caderno	79
3.2 Professor/a de Sociologia, pesquisador/a da própria disciplina	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100

INTRODUÇÃO

Foi no ano de 2012 que me tornei professora de Sociologia da rede pública do Estado de São Paulo. Este era meu objetivo quando, no ano anterior, inscrevi-me na diretoria de ensino da região Jacareí, São Paulo, e realizei uma prova em que foram avaliados meus conhecimentos em Pedagogia e Sociologia. Em função da nota obtida na avaliação, somada aos pontos eventualmente acumulados por experiência no magistério, eu e outros docentes com formação específica em Sociologia ou Ciências Sociais tivemos nossos nomes publicados em uma lista de classificação que ditava a ordem de escolha das vagas disponíveis para o ano de 2012. Como professora de categoria O¹, foram-me atribuídas quinze aulas em duas escolas².

Entre as duas escolas havia diferenças quanto à origem sócio-econômica dos alunos/as, ao tipo de gestão presente na instituição, aos colegas de trabalho e às arquiteturas que, embora fossem típicas dos prédios escolares, guardavam diferenças entre si. Em uma delas, fiquei com turmas regulares e, na outra, com turmas de EJA³. Para além das diferenças, a minha insegurança era um elemento presente em todas as salas de aula: insegurança que se referia à escolha dos conteúdos da Sociologia e ao modo de ensiná-los para jovens entre 15 e 18 anos. Além disso, indagava o que haveria de diferente entre minhas práticas de ensino para jovens de 19 anos e senhores/as de 60 anos que precisam de um diploma do Ensino Médio. No total, atuei como professora em oito classes diferentes, e, já na primeira semana, alunos/as⁴ me indagavam sobre o que era a Sociologia ou por que ela era parte do currículo. Mas como fornecer uma definição para a Sociologia? Uma ciência que estuda a sociedade: parecia-me uma resposta um tanto quanto vaga. E por que ela era importante a ponto de ser obrigatória e diminuir as aulas de História? Responder que se tratava de oferecer recursos para pensar os fenômenos sociais sociologicamente, orientar para a constituição de uma "sensibilidade

¹ Segundo informações disponíveis no site do sindicato dos professsores da rede pública do Estado de São Paulo (APEOESP), o professor categoria (O) é aquele contratado nos termos da L.C. 1.093/2009. A contratação é feita após a aprovação do candidato em processo seletivo simplificado, em condições precárias de trabalho.

² Para uma pesquisa que pretende discutir o ensino de Sociologia a partir das práticas docentes, optou-se por iniciá-la fazendo um relato pessoal sobre a própria experiência como professora. Entende-se que por meio do relato pessoal seja possível expor algumas das questões que incitaram o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a vivência em sala de aula deu-se concomitantemente como professora e pesquisadora.

³ EJA, Ensino de Jovens e Adultos, é a sigla utilizada para se referir ao antigo supletivo.

⁴ Fiz a opção por fazer esse uso de aluno/a e professor/a para respeitar o gênero e os estudos de gênero acreditando ser importante diferença a ser considerada.

sociológica" ou falar da importância destes conhecimentos para a formação do "cidadão crítico" seria recorrer a expressões muitas vezes esvaziadas de sentido ou até tautológicas.

A crença de que a apresentação da Sociologia como ciência seria meio caminho para alcançar a legitimidade da disciplina perante os/as alunos/as caiu por terra quando constatei que eles não manifestavam nenhum sinal de compreensão ante esta revelação. Mas tratava-se de observação plausível! Ao perceber que as classes esperavam explicações mais pragmáticas sobre o porquê da presença da Sociologia ou por que deveriam se dedicar ao estudo dela, fiz um esforço de buscar explicações que se aproximassem daquilo que poderia ser identificado como uma "prática" sociológica. Além disso, busquei considerar as realidades que vivenciei em diferentes escolas como aluna da rede pública, desde o ensino fundamental até uma parte do ensino médio; como estudante da licenciatura⁵; como colega de trabalho de professores e professoras que faziam e fazem parte do meu convívio. Na busca por fornecer explicações que satisfizessem tanto os/as alunos/as quanto a mim, procurei apresentar um assunto que dialogasse diretamente com as turmas, em que fosse possível identificar opiniões próprias do senso comum por meio de análises, bem como demonstrar um olhar próprio da Sociologia, ou talvez aquilo que Wright Mills nomeou de um exercício de imaginação sociológica (MILLS, 1975). Assim me pareceu o caso conhecido como "desocupação do pinheirinho".

Na semana de início das aulas de 2012 ainda era recente a desocupação no bairro do Pinheirinho, localizado em São José dos Campos, município vizinho de Jacareí⁶, e nas mídias locais o assunto era bastante comentado. Por ter acompanhado o processo de desapropriação da área e também por ouvir conversas entre meus colegas de trabalho referentes ao assunto, resolvi usá-lo como elemento de sensibilização dos/as alunos/as para o que poderia ser um "olhar sociológico". Com este objetivo, solicitei que os/as alunos/as listassem cinco assuntos comentados pelas mídias naquela semana. Poderiam ser escolhidas notícias ouvidas no rádio, vistas na televisão, em jornais, revistas ou mesmo na internet. Entre os assuntos listados havia pouca variação, demonstrando um acesso quase que "homogêneo" aos mesmos veículos de informação, e a citação à desapropriação no bairro do Pinheirinho era recorrente. Utilizando um caso citado pela maioria dos/as alunos/as, ilustrei a apresentação da disciplina Sociologia. Primeiramente usando aquilo que as principais mídias relatavam e depois o que os/as alunos/as falavam, foi possível partir para a problematização do assunto. Mas de que ponto

⁵ Ao cursar a licenciatura na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, realizei meus estágios em duas escolas públicas da cidade de São Paulo.

⁶ Jacareí é a cidade na qual trabalhei como docente no ano de 2012.

partir para iniciar esta problematização? Como suscitar a curiosidade nos/as alunos/as para além de mero interesse efêmero?

Para iniciar o planejamento das aulas, busquei informações disponíveis nos jornais de grande circulação. As informações a que procurei dar destaque eram aquelas mais objetivas, como tamanho do terreno ocupado, localização, período da ocupação, quantas famílias residiam neste local. Em seguida busquei informações que relatavam a desapropriação, desde a sentença judicial, a resistência dos moradores até a entrada da polícia militar cumprindo ordens do governador. Os/as alunos/as desconheciam mesmo estas informações aparentemente mais objetivas, e seus comentários reproduziam as opiniões presentes nos meios de comunicação, a favor da retirada das famílias. A intenção era fazer uso da proximidade deste acontecimento para sensibilizar os/as alunos/as e utilizar as ciências sociais para "desnaturalizar" valores vistos como inquestionáveis. Apesar de apresentarem condições socio-econômicas bastante semelhantes às dos moradores do Pinheirinho, as opiniões emitidas pelos/as alunos/as eram favoráveis ao dono do terreno, alguém que se distancia muito das condições vividas por eles/as no cotidiano.

Segundo informações divulgadas pelos meios de comunicação, o interesse era tornar a região do Pinheirinho um condomínio de alta classe, semelhante a outros que se formaram no entorno. O argumento era que vivíamos num Estado de Direito e, portanto, não faria sentido o governador de São Paulo não executar a sentença judicial que determinava a desapropriação da área. Condenava-se a invasão do terreno alheio como algo ilegal e se dizia que as pessoas não estariam autorizadas a fazer justiça com as próprias mãos, recusar a desocupação do local e organizar uma resistência. O fato de alguém não ter casa não justifica a invasão de um terreno, diziam muitos dos meus colegas de escola, ignorando o conceito de uso social da terra. Escutava muitas vezes pessoas afirmarem que os moradores de lá possuiam "várias" casas na ocupação e que viviam de renda, algo que diminuiria a solidariedade da população do entorno com relação ao movimento de resistência. Outro fator que criava este distanciamento devia-se à fama da comunidade do Pinheirinho, que – possuindo altos índices de violência - seria lugar de "traficante e bandido". No entanto, muitas das imagens veiculadas pelos jornais mostravam mulheres e crianças pequenas sendo retiradas de suas casas de forma violenta. Tínhamos as opiniões pré-concebidas sobre os moradores e as imagens de jornal se contrapondo, elementos que alimentaram meus planejamentos de aula.

Todas estas informações estavam presentes em dezenas de artigos de jornal que coletei para trabalhar em sala de aula. Entretanto, para iniciar a discussão e tentar desnaturalizar certos valores, pareceu-me essencial uma recuperação historica da questão da terra no Brasil, desde o período da colonização, passando pelo império e a situação dos negros após a abolição da escravidão. Ao colocar a questão sobre a desigualdade do acesso à terra ao longo da História do Brasil e mostrar como, à luz da Constituição Nacional, o direito à propriedade prevaleceu sobre o direito à moradia no caso do Pinheirinho, o objetivo era demonstrar e problematizar a "naturalização" de um fenômeno social. Contudo, a disciplina escolar Sociologia e a forma como as ciências sociais poderiam ser apresentadas aos/às alunos/as permaneciam questões em aberto, uma vez que um problema social não necessariamente é um problema sociológico. Olhar para um problema social a partir das ciências sociais e elaborar uma forma de apresentá-lo dentro de uma disciplina escolar exigia de mim aproximações com os/as alunos/as. Sendo assim, as práticas no cotidiano da sala de aula se constituíam a partir de quais elementos? Quais eram os objetivos a serem percorridos? Desnaturalizar e estranhar um fenômeno social?

Ao relacionar o tema da desapropriação com o da especulação imobiliária, o interesse das turmas cresceu; e era possível recorrer a exemplos práticos para discussão, como o do planejamento urbano. Embora não utilizasse conceitos e teorias próprias das ciências sociais, o tema suscitou grande estranhamento nos/as alunos/as. As discussões feitas frequentemente polemizavam sobre o direito que os moradores do Pinheirinho teriam, ou não, de permanecer em uma propriedade pertencente a outra pessoa. No entanto, ignorava-se o porquê de um terreno tão grande permanecer tanto tempo sem ninguém reivindicar sua posse. O meu interesse como professora de Sociologia era introduzir questões não debatidas pelos meios de comunicação mais acessados, lançando outro olhar para o mesmo fenômeno. Todavia, fornecer informações e dados não significa tornar um problema social um problema sociológico, mas a partir disso foi possível provocar o estranhamento em relação ao senso comum. Este desafio exigiu de mim, como professora, envolvimento com o assunto abordado, busca de referências e construção de um repertório que permitisse às aulas se desenrolarem com certo sentido e aos alunos/as argumentarem a partir do que foi trabalhado em sala de aula.

Conforme mencionado, as escolas em que lecionei Sociologia apresentavam diferenças que repercutiam no decorrer das aulas, quando ocorriam distintos encaminhamentos com relação ao que havia sido planejado. Diferenças que também se relacionavam com o fato de

que eu trabalhava com modalidades diferentes de ensino, regular e EJA, em que os/as alunos/as demonstravam em suas opiniões as condições vividas no cotidiano. Na situação exposta, por exemplo, ao falar da ocupação irregular de um terreno, alguns apontamentos feitos pelos/as alunos/as eram recorrentes: afirmavam que ninguém gostaria de ter sua casa invadida; ou então indagavam por que seria justo uns pagarem para adquirir a casa própria, se outros não pagassem. Mas ocorreu de em algumas turmas os/as alunos/as demonstrarem solidariedade com a situação dos desapropriados, considerando as duras condições enfrentadas para se adquirir um imóvel. Estas aproximações auxiliaram meu trabalho como docente e pesquisadora, na medida em que permitiam identificar os vários perfis de alunos/as com os quais estava trabalhando.

Ao refletir posteriormente sobre minha prática, sentia-me um pouco, guardadas as devidas proporções, como François Dubet (1997), quando quis saber o que é ser professor. Mas, afinal, como é ser sociólogo e professor ao mesmo tempo? O sociólogo francês relata sua experiência de um ano como professor do *cinquième* (segundo ginasial) em uma escola parisiense. Acreditando que os relatos de professores estavam carregados de certo exagero, tinha como um de seus objetivos saber se aquilo que eles falavam sobre a dificuldade da relação pedagógica era verdade (DUBET, 1997, p. 222). Após a experiência de um ano como professor, Dubet faz uma análise sobre o que se passou, alertando que o fato de ser um sociólogo não lhe permitia antecipar os acontecimentos melhor que outros profissionais do ensino. No entanto, a análise que faz posteriormente da sua experiência como professor, como não poderia deixar de ser, é como sociólogo. Sendo assim, os questionamentos e desafios enfrentados ao longo da curta experiência como professora de Sociologia ganharam contornos diferentes quando olhados de longe da sala de aula. Isto influenciou significativamente minhas observações na realização da pesquisa de campo e na procura por referência bibliográfica.

A concomitância entre mestrado e docência no ensino médio contribuiu para uma postura investigativa dentro da sala de aula. Senti-me um pouco como a "socióloga" que vai a campo na tentativa de se aproximar do objeto de estudo e criar um distanciamento para escrever sobre o que se passa na sala de aula quando se é o professor, percebendo, como sugere Dubet (1997, p. 223), que as posições de ator e pesquisador são quase impossíveis de conciliar. Mas se é difícil fazer da sua própria aula material de pesquisa é possível torná-la geradora de questões relacionadas ao ensino, principalmente aquelas relacionadas à prática. Nesta curta experiência como professora de Sociologia, foi-me possível ter contato com

outros professores e professoras e perceber de perto que algumas das dificuldades enfrentadas em sala de aula não eram exclusivamente minhas.

Observar as dificuldades de professores/as tem suas complicações. Ao ficar pela sala dos professores, foi possível perceber certa resistência deles/as em falar dos "fracassos" ocorridos na sala de aula, sendo mais comum referirem-se às turmas ou a alguns alunos ou alunas como impedimento para a execução do trabalho. Mesmo observando e enfrentando difíceis condições de trabalho no dia a dia da escola, a ideia de que os/as alunos/as estão desinteressados era o fator identificado pelos/as professores como o maior empecilho para a realização de um bom trabalho. As falas dos colegas de trabalho, nas duas escolas, ao se referirem aos/às alunos/as como o grande problema, não deixavam espaço para uma reflexão sobre as práticas em sala de aula. Não houve momentos de partilha e reflexão entre os docentes e, neste sentido, sentia-me inibida em falar sobre as dificuldades enfrentadas na sala de aula como professora, o que contribuiu bastante para uma não identificação como profissional. Tal identificação, aliás, já era prejudicada de antemão pelo tipo de contratação temporária, que nos diferenciava daqueles que eram efetivos no cargo de professor.

Foi necessário o distanciamento propiciado pelo tempo para melhor avaliar a experiência como professora e as questões que surgiram sobre o ensino de Sociologia, proposta curricular e material didático. A presença de materiais como livros didáticos e apostilas serviu de orientação para as práticas em sala de aula. O material didático ofereceu uma segurança para aquilo que pretendia fazer ao longo das aulas, ao mesmo tempo em que parecia diminuir minhas tentativas de aproximação com a realidade dos/as alunos/as. É claro que esta possível diminuição de autonomia no planejamento das aulas não se deve apenas à presença de recursos didáticos, mas também ao pouco tempo disponível para me dedicar às diferentes turmas e ao que elas demandavam, bem como ao fato de poder contar com poucos colegas que lecionassem Sociologia para reflexões referente às práticas docentes.

O relato de uma breve experiência como professora não serve como resposta cabal à questão das práticas docentes, mas sim como ponto de partida para discutir a Sociologia como disciplina escolar. Ter responsabilidade pelo planejamento e materialização de aulas; responder a superiores, representados tanto pela figura do gestor quanto pelas políticas públicas implementadas, sobre o que se faz ou se deixa de fazer em sala de aula; usar recursos didáticos; e construir uma relação cotidiana com os alunos são fatores, acredito, percebidos diferentemente quando se é professora. Estas experiências se constituíram para mim como

elementos fundamentais na elaboração de um projeto de pesquisa e da pesquisa propriamente dita.

Nesse sentido, com o interesse de estudar as práticas docentes no ensino de Sociologia, uma pesquisa de campo se fez necessária. Num primeiro momento, cogitei entrevistar alguns professores/as da rede pública de ensino, partindo de questões que ajudassem a discutir as práticas, levantando possibilidades e objetivos pretendidos e refletindo sobre a constituição da Sociologia como disciplina escolar. Foi no momento da qualificação, quando as leituras e questões ganharam maior contorno, que decidi seguir a sugestão da banca de acompanhar docentes em seu cotidiano na sala de aula, caminho que parecia mais proveitoso.

Compreendendo que as práticas estariam para além do planejamento, seria preciso observar a relação dos/as professores/as com os/as alunos/as, com a escola e sua cultura, com a disposição do espaço, com a organização do tempo, com os recursos disponíveis para o ensino, com as condições de trabalho, compreendendo todos estes elementos como constituidores da reprodução e criação docentes. Para realizar as observações de campo procurei escolas que tivessem mais de um/a professor/a de Sociologia, para que fosse possível acompanhar no mínimo dois docentes numa mesma escola. Com isso seria possível estar diante de uma mesma cultura escolar, eliminando a alternativa de considerar culturas escolares distintas no momento de analisar as anotações de campo.

Entrar numa escola quando não se tem nenhum vínculo exige tempo e paciência. É claro que as escolas públicas se diferenciam, e muitas conseguem realizar um atendimento cuidadoso das pessoas que entram na escola. Mas, de modo geral, pensando que procurava as escolas da rede estadual de ensino⁷, considerando o fato de ela ser a maior responsável por atender jovens com idade de cursar o ensino médio, há uma dinâmica que está presente em quase todas as escolas. Fui à procura de escolas localizadas na região central da cidade de São Paulo, onde há uma grande oferta de professores/as ligados à Diretoria de Ensino do Centro e seria fácil me deslocar, levando em consideração que estaria semanalmente acompanhando as aulas. Fui a quatro escolas diferentes até encontrar uma cuja direção autorizasse minha pesquisa. Isto foi impossível nas outras escolas, não somente pela negativa diante da proposta de pesquisa, mas também devido às dificuldades em falar com a coordenação da escola, à

⁷ Segundo Censo Escolar de 2013, no estado de São Paulo, a rede estadual de ensino registrou a matrícula de 1.588.185 jovens no ensino médio, em contraste com a rede particular que no total registrou menos que 300 mil matrículas em todo o estado (SÃO PAULO, 2013).

inexistência de docentes formados em ciências sociais lecionando Sociologia⁸ e até à excessiva demanda de alunos de licenciatura realizando seus estágios curriculares na escola.

O pouco tempo que gestores de escolas têm disponível dificultava a explicação do que seria a pesquisa, situação que culminava na ideia de que a pesquisadora seria mais uma pessoa circulando inconvenientemente pela escola, uma vez que minha proposta era observar as aulas de Sociologia semanalmente. Na minha quarta tentativa, depois de alguns dias seguidos ligando e indo até a escola, consegui conversar com a diretora de uma unidade e que me encaminhou para a coordenadora do ensino médio. A coordenadora, a quem foi possível explicar a pesquisa, orientou-me a procurar os dois professores e uma professora que estavam com as aulas de Sociologia. Ela não sabia informar sobre a formação deles, mas deixou claro que, uma vez consentido pelos docentes, seria possível a realização da pesquisa na escola.

O fato de ela desconhecer a formação destes docentes já sinalizava algo que eu não desconhecia: o modo como professores de contratação temporária são vistos dentro da escola. O fato de os docentes de Sociologia não serem efetivos os torna quase desconhecidos aos olhos da coordenadora. Professores/as de contrato temporário têm uma presença incerta na escola, diretamente relacionada às condições de trabalho. Esta é uma escola de porte médio, com dezesseis salas de aula ocupadas de manhã, tarde e noite. Localizada na região central de São Paulo, prócima a estação de metrô e corredores de ônibus, pode ser vista como de fácil acesso. Nas proximidades da escola estão bairros de classe média alta, como Higienópolis, e bairros que abrigam uma quantia considerável de cortiços, como Campos Elíseos. Contradições convivendo no mesmo espaço, edifícios luxuosos e cortiços amontoados separados por uma rua. Há também uma série de espaços de cultura na região, como Sesc, teatros, casas de shows, espaços de exposição e cinemas, algo que torna a região bastante movimentada. Os/as alunos/as acompanhados/as ao longo das aulas não demonstravam, em suas falas e vestimentas, pertencerem à Higienópolis, no entanto, sabiam localizar shopings, praças e ruas das redondezas.

Procurei os professores e a professora em seus horários de aula, no fim do segundo bimestre do ano de 2013. Neste momento fiquei sabendo que apenas a professora possuia licenciatura plena em ciências sociais. Um dos professores era formado em serviço social e

⁸ Com base no Censo Escolar de 2012, o Inep apresentou dados que mostram que 55% dos professores do ensino médio da rede pública do país não tem formação específica na área em que atuam. No estado de São Paulo, 57% dos professores possuem licenciatura na área em que atuam; na disciplina Sociologia, apenas 11,4% a possuem, ficando à frente apenas da disciplina de Artes (FOREQUE; FALCÃO; TAKAHASHI, 2013).

lecionava aulas no período da noite. O outro professor fazia licenciatura em filosofia. Todos concordaram com a realização da pesquisa e foram muito solícitos em responder minhas perguntas. No entanto, decidi não seguir todos os/as professores/as. Pensando sobre meu interesse em professores/as formados em ciências sociais preocupados na composição de suas práticas docentes, optei por acompanhar a professora. Por outro lado, acompanhei também um dos professores, aquele que fazia licenciatura em filosofia, entendendo que esta situação é muito comum na rede estadual: a Sociologia lecionada por pessoas com formações diversificadas cujas práticas são parte da constituição da disciplina escolar. Nesse sentido, essa situação acabou por reorientar a pesquisa, uma vez que conheci aspectos das práticas docentes até então desconhecidos por mim.

Estive na escola ao longo de um semestre, acompanhando as aulas do período da manhã. Eu acompanhava o professor nas aulas de segunda-feira; a professora, nas de quinta-feira. Foram ao todo oitenta horas dentro da sala de aula, conversando com os docentes também na sala dos professores e corredores da escola. A professora tinha um pouco mais de trinta anos, há dois anos lecionava Sociologia na rede pública como temporária e fazia a segunda graduação em Letras. O professor tinha cinqüenta e sete anos, cursava licenciatura em filosofia, estava há sete anos no magistério e lecionava Sociologia e Filosofia na rede pública, como temporário, e na rede privada. Numa pesquisa de inspiração etnográfica, em que procurei observar o que se passava na sala de aula, anotava em meu caderno de campo conversas e reflexões realizadas com ambos docentes.

Como graduada em ciências sociais pela FFLCH-USP, com diploma de bacharelado e licenciatura, fiz um relato sobre minha experiência como professora de Sociologia, usando-a como geradora de perguntas para uma pesquisa que têm por interesse práticas docentes. Nesse sentido, o método etnográfico me serviu de inspiração para planejar e organizar minha presença na sala de aula. Diferentemente do antropólogo Bronislaw Malinowski que, em sua obra sobre as Ilhas Trobriand, ao discutir os métodos para uma investigação etnográfica, sugere ao leitor imaginar ser "um principiante sem experiência anterior, sem nada para o guiar e ninguém para o ajudar" (MALINOWSKI, p.19, 1976), realizei minhas observações de campo com base em questões que há tempos me acompanhavam, tanto por conta da minha pesquisa de iniciação científica⁹, quanto pela vivência do magistério. Além do mais, durante

-

⁹ Minha Iniciação Científica, realizada entre 2009 e 2010, sob a orientação da Profa DraMárcia Gobbi, tem como título O uso das fotografias nos cadernos de Sociologia para o ensino médio, produzidos para o programa São Paulo faz escola. A partir da análise feita sobre as imagens presente nos Cadernos de Sociologia, foi possível

todo o tempo, os docentes que acompanhei estiveram dispostos a me ajudar, a responder minhas perguntas, propondo observações que, muitas vezes, reformulavam questões da pesquisa. Nesse sentido, para realizar um estudo do material coletado em campo, foi preciso me distanciar de algo muito familiar. Considerando que tal distanciamento exige trabalho árduo e em muitos momentos é impossível de ser alcançado, faz-se necessário deixar clara a trajetória percorrida com o intuito de tornar mais "objetivo" o trabalho realizado.

A disponibilidade em especial da professora para conversar e refletir sobre as próprias práticas demonstrava, entre outras coisas, as incertezas de se lecionar uma disciplina com poucos saberes acumulados e o desejo de aprender mais por meio da troca de conhecimentos. Era possível perceber, em especial nos meus diálogos com a professora, a expressão de angústias e inseguranças que rondavam o planejamento de suas aulas, algo que de certa forma estava relacionado a uma busca por identificar o que seria próprio da Sociologia como disciplina escolar, que além de deixar a professora inquieta diante de suas práticas, fazia com que ela me chamasse frequentemente para refletir junto a ela¹⁰. O que explica a frase título da dissertação "Faz sentido?", tantas vezes proferida pela professora ao longo da pesquisa de campo.

A disposição para discutir as próprias práticas, além de característica individual, pode estar relacionada ao histórico da disciplina Sociologia. Não é algo comum ouvir um/a professor/a questionar suas práticas com curiosidade por saber o que seus colegas de disciplina fazem na sala de aula. Digo isso com base nas inúmeras vezes que a professora me perguntava sobre o que o outro professor, aquele que eu também acompanhava, estava ensinando. Também escrevo baseada em situações que chamaram minha atenção e me fizeram refletir: uma pessoa que há cinco anos era professora de Sociologia e, ao me conhecer, perguntou como eram minhas aulas; e o professor de História que me disse achar que o/a professor/a de Sociologia tinha mais liberdade para planejar suas aulas, diferentemente de sua disciplina, em relação à qual os pais possuem opiniões formadas e, por exemplo, acreditam ser indiscutível a necessidade de ensinar sobre o "descobrimento do Brasil".

levantar uma série de questões relacionadas ao ensino desta disciplina, como por exemplo a forma como os docentes eram tratados pelo material.

¹⁰ Com o professor foram poucos os momentos de reflexão. Talvez por não ser sua área de formação, ele pouco se questionava sobre as próprias práticas. Ele carregava uma concepção sobre o ensino de Sociologia relacionada ao que foram as antigas discplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica.

Situações que corroboraram uma reflexão sobre a disciplina escolar Sociologia e que permitiram pensá-la como algo além de uma mera reprodução daquilo que se aprende na graduação. Ao vivenciar as situações relatadas, foi ficando cada vez mais evidente a necessidade de refletir sobre aquilo que é produzido na e para a escola. As angústias expressas pela professora de Sociologia foram ganhando contorno e demonstrando o quanto aquela criação no cotidiano da sala de aula exigia constantes reflexões. É claro que a formação inicial era uma referência no planejamento das aulas, mas não apenas. Havia outros elementos influenciando as práticas docentes, e a partir das leituras realizadas ao longo da pesquisa foi possível identificar alguns destes.

Dentre as discussões realizadas, não apenas com a professora, mas com pessoas próximas a mim e que também são docentes de Sociologia, foi possível perceber o quanto as condições de trabalho interfiriam no planejamento; o quanto o espaço e tempo escolares orientavam as práticas; ou, ainda, a dificuldade em utilizar os recursos didáticos disponíveis para Sociologia. A partir das práticas docentes observadas, o objetivo era trazer questões envolvidas no cotidiano escolar, entendendo o fazer docente como parte de um processo criativo. Neste caminho, questões oriundas da iniciação científica, da experiência como docente e da pesquisa bibliográfica me acompanharam ao longo das observações de campo. A quais recursos didáticos os docentes de Sociologia recorrem – e como? – para planejar suas práticas em sala de aula? Quanto o material didático interfere na criação cotidiana de suas aulas? Como os docentes fazem uso do material didático? Eram eles reprodutores de algo externo à escola? No caso específico da rede estadual de ensino paulista, o material didático de Sociologia materializa conteúdos? A partir de um programa curricular fechado, quais são os usos feitos pelos docentes do material didático de Sociologia? Questões que incitaram algumas das conversas com o professor e a professora, que não necessariamente foram respondidas por esta pesquisa e quem sabe possam compor outras investigações.

Algumas destas questões em aberto serviram de inspiração para problematizar a constituição da disciplina escolar Sociologia, expondo as referências teóricas que permitiram pensar as especificidades da cultura escolar nas práticas docentes. Diante das anotações do caderno de campo e de algumas questões colocadas anteriormente, foi necessário apresentar os recursos didáticos, incluindo nesta discussão o programa *São Paulo faz escola* em que a proposta curricular para o ensino de Sociologia se encontra incluída. Na busca por abordar as práticas docentes observadas, recorri a autores tanto da pedagogia quanto das ciências sociais

para analisar a complexa relação construída no cotidiano da sala de aula quando se pretende ensinar Sociologia para alunos/as do ensino médio.

As situações observadas e discutidas com a professora e o professor durante a pesquisa de campo permitiram reflexões sobre a disciplina escolar Sociologia e suas especificidades na escola. A partir do que acontecia em sala de aula, procurava estabelecer um diálogo com os docentes, bem como fazia muitas das análises distante da escola ao ler o caderno de campo. Após o término da pesquisa de campo, as análises realizadas sobre as anotações exigiram um ir e vir pela bibliográfia, entre as leituras já realizadas e as novas leituras suscitadas. Tal trabalho requisitou o estabelecimento de um fim, seja pelos prazos, seja pelas infinitas possibilidades de tratamento que as questões apresentadas ao longo do percurso de pesquisa oferecem. A decisão de estabelecer o fim não foi fácil, contudo algumas questões aqui somente esboçadas, poderão instigar novas discussões a serem desenvolvidas em outro momento.

Dito isto, no primeiro capítulo, "Faz sentido?¹¹"- A disciplina escolar Sociologia e seu lugar, a proposta é pensar o ensino de Sociologia dentro do formato de disciplina escolar. Fazendo uso da questão colocada pela professora, sobre o sentido daquilo que os/as alunos/as estariam apreendendo, procurei tratar as especificidades que rondam a constituição de uma disciplina escolar, analisando-a como parte da cultura escolar, o que a impede de ser vista como mera reprodução ou adaptação de algo produzido fora da escola. Nesse sentido, alguns autores da história e da sociologia da educação foram pertinentes para discutir o lugar do ensino de Sociologia.

No capitulo dois, "Para isso que a escola serve?" – Reflexões sobre currículo para a disciplina Sociologia, a proposta é apresentar algumas das questões pertinentes à disciplina Sociologia no currículo da educação básica, partindo de outra questão posta pela professora, desta vez, sobre o papel da escola. Abordo ainda questões referentes à proposta currícular do estado de São Paulo e o material didático utilizado em sala de aula. Entendendo o material didático como elemento importante da cultura escolar, cumpre considerá-lo como influente elemento na constituição das práticas docentes, relacionando-o ao mesmo tempo às condições de trabalho apresentadas na rede pública de ensino paulista.

As perguntas feitas pela professora ao longo da pesquisa de campo tornaram-se título não apenas da dissertação mas também dos capítulos.

Para o terceiro capitulo, "Dá pra entender?" – Práticas docentes no ensino de Sociologia, a intenção é relatar práticas docentes a partir dos dois princípios presentes na proposta curricular, estranhamento e desnaturalização, analisando as estratégias utilizadas mais especificamente pela professora. Tais estratégias foram compreendidas por meio da problematização do espaço da escola, entendendo os elementos da cultura material escolar presentes no cotidiano da sala de aula como constituídores das práticas docentes. Nesse sentido, a dinâmica da sala de aula faz a professora se questionar sobre seus planejamentos, proposta curricular e expectativa sobre os/as alunos/as.

Por fim, nas **Considerações finais** retomo a discussão apresentada ao longo do texto referente aos elementos pertinentes para uma análise sobre práticas docentes no ensino de Sociologia. Práticas que podem ser vistas como local de criação docente e importante contribuição para os debates e pesquisas sobre a disciplina escolar Sociologia.

1 "FAZ SENTIDO?"- A DISCIPLINA ESCOLAR SOCIOLOGIA E SEU LUGAR

Como acontece o processo de seleção e formação de uma disciplina escolar? Quais são os fatores que interferem na constituição de uma disciplina escolar? O que caracteriza a disciplina escolar Sociologia? Como a cultura escolar nos ajuda a pensar sobre o ensino de Sociologia? Acreditando que apresentar o referencial teórico seja importante para compreender a temática da dissertação e o modo como as práticas docentes foram analisadas, o objetivo deste capítulo será tratar da disciplina escolar a partir do conceito de cultura escolar.

Sobre a formação das disciplinas escolares, afirma Circe Bittencourt que os saberes tratados no currículo escolar são tidos como "naturais" pelo senso comum, como se fossem descolados de um contexto histórico. Sendo assim, numa perspectiva presentista, a inserção de outros saberes no currículo acaba por representar na maior parte das vezes uma ameaça às disciplinas já estabelecidas. Nesse sentido, Circe Bittencourt (2003, p. 9) ressalta que

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional.

Segundo Bittencourt, esta aparente naturalidade da presença das disciplinas na escola esteve à prova em vários momentos da história. Quando problematizamos a inserção de novos saberes no currículo ou a retirada de outros, torna-se evidente a questão do papel da escola. Com estudos que se voltaram para o cotidiano escolar, analisando a atuação de diferentes sujeitos na constituição da disciplina escolar, passou-se a repensar o papel da escola, compreendendo-a também como espaço de produção de saber.

Estudos que tornam os sujeitos envolvidos na educação escolar objeto de análise datam das décadas de 1980 e 90. A transformação observada no cotidiano escolar diante do processo de expansão do ensino básico para todas as camadas sociais começa a ser questionada. No Brasil, a luta pela universalização da escola básica atinge o índice de 97,6% de crianças apenas no ano de 2007, no entanto, desde meados do século XX, busca-se a expansão da educação no país. A entrada das camadas populares na escola causa mudanças no cotidiano escolar e gera demandas que exigem alterações nas práticas docentes. José Mario Pires

Azanha, ao constatar este cenário de mudanças e crise na educação, defende a necessidade de um mapeamento cultural da escola brasileira com o objetivo de chamar a atenção para sua constituição histórico-social (AZANHA, 1990-1991, p.65).

Azanha faz a apresentação de um programa de pesquisa que tem como propósito sugerir possíveis temas de estudo sobre culturas escolares no Brasil, defendendo com ineditismo a relevância de se pensar as reformas escolares e sua repercussão no cotidiano escolar e ir-se além do habitual encaminhamento de cunho político. Ao pensar o fracasso das reformas a partir do cotidiano da sala de aula, argumenta que se deveria "não apenas descrever essas práticas num certo momento como também identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência" (AZANHA, 1990-1991, p.66-67) Dessa maneira, estudando-se as práticas a partir do pressuposto da existência de culturas que são próprias da escola, pode-se ir além das definições formais sobre os sujeitos para então considerá-los como parte desta cultura.

Para Azanha, ao partir da suposição de que o professor é simplesmente alguém que ensina para um aluno que aprende, deixamos de observar a complexidade das relações sociais contruídas na escola, produzindo apenas dados estatísticos sobre os efeitos inesperados das políticas públicas que visam "qualidade da educação". Ainda segundo Azanha (Ibidem, p. 66), o interesse da pesquisa não consistiria apenas em estabelecer uma relação de causa e efeito entre os protagonistas das práticas e as condições sociais que as produziram, mas sim descrever a formação destas "práticas escolares e os seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.)".

Do mesmo modo, ao investigar as reformas no sistema educacional e a alta incidência de fracassos nestes projetos, Antonio Viñao Frago (2006) afirma a existência de culturas escolares. Estas explicariam, em parte, os fracassos das reformas ou o surgimento de resultados inesperados. Isto poderia ser parcialmente explicado pelo fato de as escolas, em seus diferentes níveis educacionais, apresentarem modelos organizativos próprios, com ideias, mentalidades, práticas, teorias, estratégias e hábitos que são parte das culturas que as identificam.

Isto posto, os formuladores de reformas, sejam elas estruturais ou curriculares, traçam propostas a partir de uma cultura da organização distante daqueles que estão vivendo o dia a dia de uma sala de aula. Os fracassos ou êxitos parciais de reformas podem ser compreendidos em seu contexto histórico-social de origem se diferenciarmos administradores

de agentes escolares e seus respectivos objetivos. Formuladores de reformas do ensino trabalham objetivando melhoras na qualidade da educação como um todo, já agentes escolares como os docentes precisam lidar com questões cotidianas do trabalho na escola, o que os impede de planejar almejando níveis "macros".

Nesse sentido, mostra-se pertinente pensar o quanto a constituição de uma disciplina escolar como a Sociologia sofre a influência simultânea de elementos internos e externos à escola, pois o argumento da cultura escolar não ignora o contexto macro em que a escola está inserida. Longe de pensar a escola como instituição isolada e que, por isso, desenvolveria uma cultura própria, faz-se necessário entender a complexidade daquilo que é criado neste espaço. Para isso, Antonio Viñao Frago retoma o histórico de constituição da escola no formato que a conhecemos hoje, para que assim seja possível compreender as criações próprias desta instituição.

É com o processo de institucionalização da educação, que acontece a partir da formação do Estado Moderno, que ela passa a ser assunto de interesse público. Apesar de as motivações para o crescente interesse do poder público pela educação variarem quando passamos de uma nação a outra, o que caracterizou este processo, de modo geral, foi a crescente centralização da administração pública sobre os sistemas de ensino. Como parte deste processo de centralização e controle do Estado sobre a educação ocorre a defesa da profissionalização docente por meio da qual, segundo Viñao Frago, o poder público estabelece a formação necessária e as condições de trabalho para aqueles que querem se dedicar ao magistério. Criam-se instituições docentes responsáveis pela formação especializada, gerando uniformidade e maior controle do Estado sobre a educação. Com este crescente controle, surgem divisões e hierarquias dentro dos níveis educacionais, surgindo disfunções, tensões e conflitos. O fortalecimento dos Estados nacionais pode ser facilmente relacionado à expansão dos sistemas educacionais, que se tornaram meios de socialização carregados de signos nacionais e proporcionaram a "consolidação" de uma cultura homogênea. A defesa do projeto de formação do indivíduo para a cidadania por meio da escola não é recente: já no século XIX, com leis que estendiam o direito ao voto àqueles que eram escolarizados, estabelecia-se uma relação entre escolaridade e participação nos assuntos de interesse público. Neste processo de formação e institucionalização da escola moderna, constituí-se um modelo organizativo próprio com relação ao tempo e ao espaço.

Para Viñao Frago há certo desconhecimento entre os formuladores de reformas sobre a existência das culturas escolares, "formadas por regularidades e tradições que governam a prática e organizam o ensino e a aprendizagem, e que constituem um produto histórico"

(VIÑAO FRAGO, 2006, p.73). A continuidade e persistência no tempo, junto a uma relativa autonomia, permitem à escola, enquanto instituição, criar produtos tão específicos como as disciplinas escolares. Estas possuem sua própria história, transformam-se, adaptam seus conteúdos e, inclusive, desaparecem sob o efeito de reformas, como é o caso da Sociologia, gerando uma dinâmica que permite visualizá-las como territórios de disputas. Nesse campo de disputas, podemos nos deter sobre a escolarização de um saber produzido fora da escola, processo que cria códigos próprios, as disciplinas.

Um código integrado não apenas, como em princípio poder-se-ia crer, por um corpo mais ou menos estável de conteúdos concretos – temas, questões, conceitos, etc. - formalmente recolhidos em planos de estudo, questionários, programas, memoriais de concursos [memorias de oposiciones] e livros didáticos [libros texto], com uma ordem e extensão determinados, mas também por determinadas estratégias discursivas e argumentos sobre seu valor educativo e utilidade acadêmica, e ainda por determinadas prácticas docentes (VIÑAO FRAGO, 2006, p.77, tradução minha).

Este código, que é apoiado num saber empírico, faz com que professores/as tenham concepções de ensino e mundo escolar a partir do campo disciplinar. Se pensarmos nos elementos que dão visibilidade à existência de culturas escolares, como alunos/as, pais e outros profissionais da educação, os professores/as serão colocados em um papel de destaque dentre estes atores. O professor é quem vive o dia a dia da sala de aula, acumulando experiências da prática e as relacionando com a sua formação e, por isso, Viñao Frago ressalta a importância de conhecermos sua formação, carreira acadêmica, ideias e representações, sendo necessário ainda levar em consideração as questões de geração e de gênero (Ibidem, p. 74). Outros elementos visíveis das culturas escolares seriam: os discursos, modos de comunicação que distinguem o acadêmico do mundo escolar; aspectos organizativos e institucionais, bem como as práticas e rituais da ação educativa, visíveis na divisão de alunos, do tempo e do espaço; e, por último, a cultura material da escola, passível de observação no seu entorno físico, nos materiais e objetos de que a escola dispõe.

Dominique Julia, historiador frequentemente citado por ter sido o primeiro a fazer uso da expressão cultura escolar, definiu-a como sendo

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

Nesse sentido, Julia instiga os estudiosos da educação a analisarem o funcionamento interno da escola, fazendo um contraponto ao peso dado às normas pelas teorias tradicionais e críticas. Suas análises não tinham como interesse ignorar estudos macropolíticos, mas sim relacioná-los com as práticas internas da escola, levando em consideração os/as professores/as e a relação da cultura escolar com outras culturas que coexistem com ela.

Uma das evidências a favor da existência de uma cultura própria da escola seriam as disciplinas escolares, como bem o coloca André Chervel (1990). Entre as discussões que as reformas escolares sucitaram nas décadas de 1970 e 80, Chervel identifica a busca dos professores por caracterizar suas disciplinas. Elas seriam exemplo de que a escola também cria cultura, uma vez que adapta e transforma aquilo que não é produzido dentro do ambiente escolar. Sendo assim, problematizar o ensino da disciplina Sociologia exige investigar as especificidades deste conhecimento em seu formato escolar, entendido como produto de uma cultura.

Partindo deste pressuposto, Chervel se opõe à perspectiva da "transposição didática", defendida por Ives Chevallard. A ideia de transposição didática pressupõe a hierarquização de saberes segundo a qual caberia à didática a função de adequar os saberes científicos para torná-los ensináveis na escola. Segundo Bittencourt, Chervel é o maior crítico desta ideia uma vez que

Os pontos centrais de sua proposição residem na concepção das disciplinas escolares como entidades epistemológicas relativamente autônomas e desloca o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores em direção à escola, inserindo o saber por ela produzido no interior de uma cultura escolar (BITTENCOURT, 2003, p.25).

Todos estes elementos ajudam a pensar os condicionantes das práticas docentes, que se assentam num conjunto de crenças oriundas de um "código disciplinar", mas também permitem pensar o ensino como uma prática cultural. A originalidade da ação educativa resultaria das necessidades do dia a dia da sala de aula, dos desafios que são postos no cotidiano escolar aos professores/as no fazer diário de seu ofício, na relação direta com seus/suas alunos/as.

No seu fazer diário o/a professor/a, diante de seus alunos/as, jovens pertencentes a uma geração diferente da sua, depara-se com os códigos da própria disciplina escolar e contrapostos às referâncias da sua formação inicial. O material didático presente em sala de aula se mostra como recurso e guardião do acúmulo dos saberes de uma disciplina, no entanto, isto não é tudo, já que propomos aqui pensar de que forma professores/as reorganizam e criam suas práticas de ensino. Foi possível observar ao longo da pesquisa de

campo que, algumas vezes, era diante de seus/suas alunos/as que a professora e o professor repensavam o que estava sendo apresentado pelo recurso didático, reelaborando textos e justificando o quanto daquilo era pertinente ou não ensinar. Nesse sentido, as práticas docentes passaram a ser observadas, na pesquisa de campo, com o intuito de diferenciar aquilo que se passa na escola daquilo que se passa no ensino superior, Para Chervel (1990, p. 195),

A atividade magistral geradora das disciplinas escolares se parece mais à do orador empenhado em convencer e em agradar do que à do professor de faculdade que, pela vigésima vez lê suas notas ou recita as sílabas de um texto ajustado vinte anos antes.

As disciplinas estão obrigadas a se adaptar à transformação do público escolar. Tal fator de renovação faz com que elas "participem da cultura e da vida social de seu tempo" (Ibidem, p. 198). Nesse sentido, a criação do professor é diária e interfere na evolução de sua disciplina, ainda que por meio de práticas cuja "originalidade" é imperceptível. Quero dizer que estas mudanças sutis, que muitas vezes passam desapercebidas, não podem ser consideradas meras reproduções de uma tradição ou então de algum material didático.

Ao longo de minha pesquisa de campo, acompanhando durante um semestre um professor e uma professora que ministravam aulas de Sociologia para turmas do ensino médio, foi inevitável que surgissem questões como aquelas expostas no início do capitulo, referentes ao sentido do ensinar Sociologia na escola. Era recorrente, nas aulas da professora, que ela me dirigisse a pergunta: "faz sentido?" No decorrer das aulas, a professora me olhava e me indagava. A preocupação dizia respeito aos/às alunos/as, ao modo como estariam "aprendendo" aqueles conteúdos. Tantas dúvidas com relação ao que estava sendo feito em sala de aula corroboravam uma maior problematização sobre a disciplina escolar Sociologia.

Diante das práticas realizadas ao longo das aulas foi possível obter contribuições para se discutir os sentidos dados a disciplina escolar Sociologia. Uma vez que não se restringe a observações de campo, o material coletado, composto também por diálogos constantes com a professora e o professor, permite discutir sobre as práticas docentes e a constituição da disciplina Sociologia, partindo do pressuposto que, ao criar suas práticas diárias, o docente tem como finalidade não apenas os objetivos expostos no currículo escrito, mas também a busca por compreender qual é o sentido do seu trabalho.

1.1 Quais os sentidos dados ao ensino de sociologia?

Quer dizer que algumas estruturas pedagógicas dão aos indivíduos, mais do que outras, a possibilidade de colocar em questão a natureza de seu ensino (CHERVEL,1990, p.194).

É a partir da citação de Chervel que iniciamos uma discussão referente ao ensino da Sociologia na educação básica, mais especificamente, para alunos/as do ensino médio. Para investigar práticas docentes no ensino de Sociologia se faz necessário olhar para as especificidades desta como disciplina escolar, pois embora algumas disciplinas apresentem finalidades semelhantes, possuem meios divergentes. No caso da Sociologia, é necessário pensar tanto o campo acadêmico, ou suas especificidades enquanto campo científico, quanto sua constituição como disciplina escolar. Entendendo as disciplinas escolares como parte daquilo que se convencionou chamar de "culturas escolares", torna-se necessário também considerar as especificidades daquilo que é vivido cotidianamente nas escolas.

Quando Chervel alerta sobre algumas estruturas pedagógicas serem mais propícias a fornecerem aos indivíduos questionamentos, refere-se a diferentes modelos institucionais que proporcionam aos sujeitos envolvidos modos distintos de conceber a natureza do ensino. Proponho aqui pensar que, assim como estruturas pedagógicas diferentes oferecem ao/à professor/a possibilidades de reflexão distintas, poderíamos supor que as diversas disciplinas escolares proporcionam modos diferentes de se questionar a "natureza" do seu ensino. Isto se evidenciou ao longo desta pesquisa de caráter qualitativo, em que foram realizados levantamento bibliográfico e pesquisa de campo por meio de observações, com relação à disciplina Sociologia.

Relendo as anotações do caderno de campo, constatei o quanto o ato de questionar a própria prática estava presente no cotidiano da professora e do professor. Parece ser algo inerente aos/às professores/as de Sociologia questionar a sua própria prática docente, não naquela direção proposta pela ideia de "prática reflexiva", que tem como fim último mudar as práticas tradicionais, mas sim em um sentido próprio à formação em ciências sociais.

Qual é o sentido de ensinar Sociologia para jovens, alunos/as do ensino médio? Mesmo não sendo o foco da pesquisa, retomo a questão exposta no título do capítulo por ter sido algumas vezes proferida pela professora em nossas conversas sobre o modo como organizava suas práticas em sala de aula. Ao me questionar sobre o sentido da disciplina Sociologia e sua

relação com as práticas realizadas em sala de aula, logo me vinha à mente conceitos estudados durante a graduação¹², temas que exigiram leituras complexas e diversas como forma de apreender visões variadas, ou mesmo a elaboração de pesquisas de campo e todas as questões implicadas no fazer do cientista social. Se, por um lado, não é finalidade da disciplina escolar Sociologia formar sociólogos ao fim do ensino médio, o objetivo de lhe conferir sentido implicava uma reflexão constante sobre a formação do cientista social no planejamento das práticas docentes.

Ao buscar correspondência entre uma disciplina escolar e um campo acadêmico parte-se do pressuposto, bastante presente no senso comum, de que a escola seria um espaço em que se "transmite" a cultura da sociedade na qual ela está inserida, garantindo que crianças e jovens tenham acesso a conhecimentos que não seriam produzidos na própria escola. Seriam as disciplinas escolares uma forma "adaptada" de organizar os conhecimentos considerados relevantes para se ensinar na educação básica. Uma visão que corresponde ao papel da escola na sociedade moderna, em que

A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina. (DURKHEIM¹³, 1978, p.41 *apud* DIAS, 1990, p.36)

Conforme Emile Durkheim, que tratou a educação como um dos assuntos de interesse das ciências sociais, a escola é espaço de socialização que age de forma a selecionar os tipos de que a sociedade necessita e inibir os inadequados à manutenção da ordem social.

Uma visão macro sobre a função da escola na sociedade comumente a define como lugar de reprodução de algo que lhe é exeterno. No entanto, esquece-se muitas vezes, diante da pergunta acerca do sentido da Sociologia no ensino médio, que ao falar de contexto escolar e contexto acadêmico estamos nos referindo a finalidades distintas. Como diz Ivor Goodson (1990, p.254),

-

¹² Tomando como referência a graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

¹³ Durkheim. Educação e sociologia. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

[...] o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário – problemas mais amplos de motivação do aluno, de capacidade e de controle necessitam ser considerados.

Há que se considerar estes "problemas mais amplos" presentes no cotidiano da sala de aula como constituidores das disciplinas escolares, entendendo que elas não são meras adaptações de sua "matriz acadêmica", mas uma produção própria. Fala-se muitas vezes que a matemática ensinada na escola é diferente daquela estudada nos cursos de graduação, ou que a forma "evolucionista" com que a História é ensinada na sala de aula não corresponde ao modo como é estudada no ensino superior. São falas que já nos indicam certo estranhamento com relação à constituição das disciplinas escolares, em que podemos identificar aquilo que se faz na escola como diferente daquilo que acontece no ensino superior. Isto não se explica como sintoma de má formação inicial, uma vez que estamos aqui entendendo a criação docente como parte da cultura escolar. Pode-se assim pensar a particularidade das disciplinas como algo que vai além da mera simplificação de conhecimentos produzidos em "laboratórios" ou da adaptação de conhecimentos complexos.

Citando problemas como "motivação do aluno" e "capacidade de controle", Goodson coloca em evidência que se trata de situações de ensino distintas, a da escola e a do nível superior. Ao planejar aulas, professores e professoras se preocupapam constantemente com os modos de despertar o interesse dos estudantes para o tema ou conteúdo tratados e "garantir" sua aprendizagem, algo que foi possível constatar em conversas e observações de campo. Dentre os relatos coletados, nota-se o esforço tanto do professor quanto da professora em relacionar suas aulas com aquilo que é demandado pelos/as alunos/as, com o desafio de "motivá-los" a aprender.

Ao planejar uma aula sobre condições de trabalho no período da revolução industrial¹⁴, a professora escolhe um texto do livro didático de Sociologia para poder apresentar o tema aos/às alunos/as. No entanto, ao considerar que os textos dos livros didáticos, de modo geral, criam dificuldades à compreensão dos/as alunos/as, a professora faz "adaptações" no texto, levando em consideração as vivências com seus/suas alunos/as na sala de aula. Segundo a professora, há nos livros uma linguagem que dificulta a aproximação do/a aluno/a com os temas propostos e, a partir desta constação, ela procura discutir com eles/as os textos apresentados. Outra forma de despertar o interesse utilizada pela professora é o recurso à experiência dos próprios/as alunos/as. Na ocasião em que o tema da aula era condições de

-

¹⁴ Cf. Caderno de Campo, dia 05/09/2013, pp. 3 e 31.

trabalho, ela recorreu ao caso de uma aluna que trabalhava em uma conhecida rede de *fast food* como exemplo, falando desde a procura por emprego, a questão do consumo, a possibilidade que a aluna via de alcançar um cargo melhor, até o fato de ela ter sofrido uma queimadura no braço enquanto trabalhava.

Houve um grande esforço em procurar saber dos/as alunos/as suas experiências como trabalhadores e trabalhadoras, compreendendo que, além de trazer informações quanto ao processo de conquista dos direitos trabalhistas, fazia-se necessário recorrer a um diálogo com a "realidade" deles/as. A indagação sobre o que alunos/as têm a dizer sobre sua própria experiência com o trabalho talvez possa ser entendida como aproximação que faz parte de um exercício sociológico de imaginação, em que o indivíduo relaciona sua biografia com a história, situando sua trajetória individual num nível macro dos acontecimentos.

Neste sentido, parece pertinente propor o exercício de uma imaginação sociológica como orientação para as práticas docentes na sala de aula. Sabemos que, atualmente, imaginação sociológica é um conceito constante nas diretrizes curriculares, tão comumente citado que resvala até na possibilidade de tornar-se jargão pedagógico. No entanto, Ileizi Silva (2005) defende¹⁵ para o ensino de Sociologia o desenvolvimento do raciocínio sociológico como possibilidade de compreender as relações entre história e biografia dentro da sociedade, pensando problemas individuais como problemas coletivos. Citando Wright Mills, Silva defende que

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. O primeiro fruto dessa imaginação é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período; só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cônscio das possibilidades de todas as pessoas, nas mesmas circunstâncias em que ele (MILLS¹⁶, 1975, pp. 11-12 apud SILVA, 2005, p. 4).

Ainda segundo Silva,

Temos que nos concentrar em duas dimensões da nossa tarefa: o saber acumulado da sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Do saber

¹⁵ Roteiro apresentado no mini-curso do Simpósio Estadual de Sociologia, promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Paraná, nos dias 20 a 22 de Junho de 2005, em Curitiba-Pr.

¹⁶ MILLS, C. Wright. A Imaginação Sociológica. 4.ª ed. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 246pp.

acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica (SILVA, 2005, p. 2).

Quando recorremos ao uso da imaginação sociológica como norteadora das práticas docentes, considerando o pensamento sociológico uma prática criativa, na trilha aberta por Mills, tornamos possível uma compreensão entre o que ocorre no âmbito individual e o que se passa na sociedade de modo mais amplo. Essa consciência se torna possível quando se olha para os fenômenos sociais com certo distanciamento. Ao defender o ensino de autores como Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim na escola, Silva ressalta a importância de apresentar os modos de pensar a reprodução da sociedade e a relação indivíduo/sociedade, entendendo estes autores e suas teorias como atuais e relevantes para a constituição de um raciocínio sociológico. Podemos pensar que faz parte da constituição da disciplina ensejar debates a partir de diferentes formas de pensar um mesmo tema, não os entendendo como excludentes, mas sim como aspecto de um processo formativo que tem por finalidade desenvolver a imaginação sociológica, a "pensar de acordo com a lógica de pensamento dos teóricos." (SILVA, 2005, p. 2).

Há aqui uma passagem difícil de ser realizada, e em algumas conversas, em especial com a professora que acompanhei, surgiu certa dificuldade em pensar as próprias práticas tendo como fim que desenvolvimento de uma imaginação sociológica pelos/as alunos/as. Ao acompanhar as aulas e refletir junto com a professora sobre as respostas dadas pelos/as alunos/as, seja nas atividades escritas, seja em falas durante as aulas, interrogávamos sobre como avaliar se expressavam ou não o domínio de um "raciocínio" sociológico. Seria possível desenvolver tal "raciocínio" dentro do formato de uma disciplina escolar? A partir das anotações do caderno de campo fez-se necessário olhar para as questões pertinentes à constituição da Sociologia como disciplina escolar, analisando os desafios presentes no cotidiano da sala de aula que interferem na realização daquilo que é planejado fora da sala aula, ou seja, a dinâmica daquilo que Goodson chama de currículo interativo (2005).

1.2 A Sociologia como disciplina escolar

Contrariando a ideia de que as disciplinas escolares são a vulgarização de conhecimentos produzidos fora da escola que, por sua vez, seria mero espaço de inércia, André Chervel argumenta que as disciplinas devem ser pensadas como "criações espontâneas

e originais do sistema escolar" (CHERVEL, 1990, p. 184). Temos, com a Sociologia, oportunidade de observar com certo estranhamento as consequências do seu próprio retorno à escola como disciplina. Há estranhamento porque, cercada de questionamentos quanto sua pertinência ou não em relação à educação básica, o retorno da Sociologia se choca com o modo "natural" com que as disciplinas escolares são percebidas.

Por que a escola ensina o que ensina? Esta é uma das questões colocadas por Chervel ao alegar que os docentes dificilmente se deparam com o problema das relações entre finalidades e ensino. Junta-se a esta questão aquilo que foi dito no início do capítulo: algumas disciplinas escolares proporcionam maior problematização com relação à natureza do seu ensino e, neste sentido, com a Sociologia e os princípios de estranhamento e desnaturalização, temos espaço propício para reflexões. Esta afirmação é feita com base nas observações de campo, onde eram recorrentes reflexões da professora e algumas vezes do professor com relação às próprias práticas. A todo o momento, a professora parecia ser instigada a refletir sobre suas práticas tendo em vista os objetivos da disciplina: não fazer o/a aluno/a simplesmente decorar uma série de informações, mas estimular o desenvolvimento de um tipo de raciocínio próprio das ciências sociais.

Dentro da proposta defendida por Ileizi Silva, a imaginação sociológica figura como finalidade das práticas docentes, destinada a desenvolver o raciocínio sociológico dos/as alunos/as como forma de compreender a relação indivíduo/sociedade. Sugere a autora que o docente busque nos saberes acumulados pelas ciências sociais, em diálogo com o contexto da sala de aula, métodos para usar de imaginação sociológica no ensino de Sociologia. Diante desta proposta, parece ser adequado olhar para o tipo de formação inicial que os/as professores/as de Sociologia obtêm, mesmo que tomando como único exemplo o caso da Universidade de São Paulo.

Para tanto, é pertinente retomar apontamento feito por Amaury Moraes (2003) a partir de um breve histórico sobre o processo de institucionalização da Sociologia no campo escolar, no qual mostra o quanto este primeiro momento foi importante para a consolidação das ciências sociais no Brasil. Foi por meio da sua inserção na escola que as ciências sociais obtiveram entrada no país, no início do século XX, tornando-se campo acadêmico somente alguns anos mais tarde. No entanto, conforme Moraes, o campo acadêmico foi ao longo dos anos se afastando do campo escolar, reforçando uma hierarquização entre eles. Citando Pierre Bourdieu, o autor reconhece uma das consequências do distanciamento entre os campos

acadêmico e escolar no fato de que a sociologia da educação é cada vez mais relegada aos pedagogos ou então aos institutos e faculdades de educação.

A notável desvalorização do campo escolar entre os cientistas sociais, pode ser identificada no embate entre bacharéis e licenciados que, aliás, muitas vezes não são vistos por aqueles como sociólogos. Esta diferenciação pode ser explicada em certa medida pelo fato de a formação da licenciatura ficar a cargo das faculdades de educação, ocasionando pouca relação com a formação do bacharelado. A falta de identificação entre o que se passa no bacharelado e na licenciatura torna-se mais evidente quando a professora de Sociologia se deparava com o desafio de compor seu planejamento de aulas para sua disciplina.

Segundo Cassiana Takagi (2013), as mudanças no currículo do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo apresentaram, ao longo dos anos, um aumento contínuo das disciplinas exigidas para a formação do bacharel. Em contrapartida, as disciplinas para formação na licenciatura praticamente não sofreram alterações no mesmo período. Enquanto as disciplinas obrigatórias para a conclusão do bacharelado mais que duplicaram, as seis disciplinas que compõem o currículo da licenciatura mantiveram-se praticamente inalteradas. E, diante deste quadro, a autora conclui que o currículo da licenciatura em ciências sociais

ainda é concebido pelo agrupamento de disciplinas que ainda não dialogam entre si para assumir a formação de professores como uma tarefa compartilhada, em razão de suas diretrizes serem demasiado esparsas, permitindo muitas opções formativas, que ainda parecem ser dominadas pelo curso de bacharelado quando barram iniciativas do curso de licenciatura ou tornam a responsabilidade de disciplinas como IEE¹⁷ (TAKAGI, 2013, p.156).

Deste modo, Takagi afirma haver uma desarticulação entre a formação do bacharelado e da licenciatura, em razão das diferenças curriculares verificadas desde a fundação do curso de ciências sociais na USP. Tal situação não é exclusividade da licenciatura em ciências sociais, mas, sendo nosso interesse o ensino de Sociologia, não iremos adentrar na questão das licenciaturas¹⁸. Esta diferenciação entre pesquisador/a e professor/a afeta não só pesquisa e ensino, como também a pesquisa sobre o ensino.

17

¹⁷ A sigla IEE refere-se à disciplina Introdução aos Estudos de Educação, inserida na grade curricular de 1989 em substituição a uma das disciplinas de Psicologia da Educação.

Em reportagem publicada no dia 23/04/2014, Bernadete Gatti afirma que as licenciaturas não formam professores profissionais, "É um curso que foi encurtado e que dentro das universidades não recebe a atenção que deveria ter. Parece que qualquer um pode ser professor e não é qualquer um que pode ser professor." (UOL EDUCAÇÃO, 2014)

O ensino de Sociologia na educação básica não constitui um objeto privilegiado de pesquisa no campo das Ciências Sociais, e a dissociação entre as formações de professor e de pesquisador acaba por trazer, implícita, uma concepção proletarizada do professor de nível médio como mero reprodutor de conteúdos, em contraposição ao professor-pesquisador universitário (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2012, p.148).

É neste contexto que devemos compreender a formação de professores/as nas ciências sociais e indagar a quais saberes acumulados eles recorrem na hora de planejar suas práticas, conforme à sugestão de Ileizi Silva. Uma licenciatura que pouca ou nenhuma alteração sofreu sugere uma ausência de preocupação com a formação de docentes na área das ciências sociais. Não por acaso, quando em sala de aula, cientistas sociais tendem a recorrer mais à sua formação para a pesquisa do que propriamente a sua formação para o ensino. Não pretendo valorar esta situação vivida na universidade, quero antes ressaltar uma especificidade das ciências sociais.

Por meio de situações observadas durante a pesquisa de campo, tornou-se possível constatar a escassa fonte de referências para o ensino. Na busca por compreender o que é próprio do formato de disciplina, a professora, como vimos, recorria aos textos presentes no livro didático¹⁹ fazendo adaptações que os/as alunos/as deveriam copiar em seus cadernos. Em nossas conversas, ela referia-se à dificuldade em encontrar uma linguagem "adequada" para se ensinar Sociologia, situação que explica em parte a sua procura por recursos didáticos com o objetivo de "tornar possível o ensino". Segundo Chervel, "tornar possível o ensino" refere-se à busca do/a professor/a por "reelaborar" suas aulas constantemente, de modo que os conteúdos da disciplina façam sentido em diferentes contextos. Longe de ser algo estático, as disciplinas escolares estão em constantes alterações devido aos/às alunos/as e suas demandas. Os livros didáticos, assim como as disciplinas escolares, podem ser compreendidos como produtos de uma cultura e, nesse sentido, sofrem mudanças de acordo com a dinâmica própria da cultura. Como os/as professores/as são sujeitos dentro dessa cultura, suas práticas também sofrem alterações, bem como os modos de usar elementos componentes dessa cultura.

Foi isto o que aconteceu quando a professora tinha a intenção de usar como recurso didático um livro de história em quadrinhos para explicar o capitalismo. As histórias em quadrinhos aparentam ser um bom recurso para utilizar em aulas com jovens, e a professora se empolgou com a possibilidade de ter em mãos um texto de fácil compreensão. O título que propunha ensinar sobre o sistema capitalista de produção para principiantes parecia ser um

-

¹⁹ O livro mais utilizado por ela e que estava presente na escola era o do Nelson Tomazi, que entrou na escola pelo PNLD, Plano Nacional do Livro Didático, de 2012.

provável "facilitador" da aprendizagem. No entanto, as histórias em quadrinhos possuem uma linguagem própria que, como tais, exigem práticas de ensino distintas das utilizadas com o livro didático, por exemplo. Diferentes recursos didáticos fomentam práticas distintas, isto é, implicam buscar e criar metodologias específicas e, por isso, a professora abandonou a ideia de utilizar os quadrinhos em sala de aula, uma vez que não se sentiu à vontade ou familiarizada com este recurso. Mas como sua intenção era buscar recursos que pudessem servir aos propósitos da Sociologia, as pesquisas por materiais que contribuíssem para o desenvolvimento de um pensamento sociológico não cessaram aí.

Escolher materiais ou recursos para se trabalhar em sala de aula, almejando uma prática criativa no ensino de Sociologia, parecia ser um dos maiores desafios da professora. Uma vez que a busca era por recursos que não necessariamente fossem didáticos, a professora acabava por despender horas da semana à procura de referências para suas aulas. Nesta busca, há tanto a vontade de abordar a Sociologia de modo a aproximá-la do cotidiano e mostrar as possibilidades do olhar sociológico sobre este objeto, como também o objetivo de apresentar aos/às alunos/as uma "cultura" diferente. Ao recorrer à literatura, a professora esperava que os/as alunos/as pudessem direcionar um "olhar" sociológico para algo não "didatizado", como uma obra literária. A proposta era proporcionar aos/às alunos/as uma desnaturalização da burocracia, buscando cultivar um olhar de estranhamento diante de uma linguagem distinta daquela presente nos livros didáticos. A professora leu trechos de certo livro na sala de aula, em voz alta, em diferentes turmas, dialogando quase ao mesmo tempo com os/as alunos/as. Nesta situação da leitura do livro, a professora rapidamente se prontificou a falar sobre suas intenções ao planejar estas práticas. Para a professora, se um dia o aluno estivesse em uma roda de conversa e alguém comentasse o livro, ele saberia minimamente do que se tratava. Isto porque, tendo percebido as dificuldades diante da leitura da obra, a professora considerou a possibilidade de os/as alunos/as apreenderem algo a seu respeito, mesmo que de forma genérica. Ao considerar a leitura da obra do Kafka primeiramente como forma de estranhar o processo de burocratização e, depois, como forma de apresentar outra cultura para os/as alunos/as, a professora pressupõe concepções de aluno/a que coexistem nas suas práticas, o que permite constatar o quão complexa é a construção diária do ensino.

Em uma das situações relatadas pela professora, ao ler o livro de certo escritor teheco para uma das turmas, uma aluna levanta a mão e diz que "este livro é muito difícil para cabeça oca dela". Nesta fala é possível refletir sobre o quanto o sistema educacional incute na cabeça dos/as alunos/as, sobretudo os de baixa renda, que são incapazes de aprender ou entender

determinados conteúdos. Esta incapacidade fabricada, submete os/as alunos/as a uma dependência negativa da figura do professor/a e os/as reduzem à invisibilidade. Neste caso específico, a aluna se culpa por não conseguir entender, o que faz a professora em certa medida repensar a proposta planejada. Provocada pela fala da aluna e também por outros fatores que não necessariamente são verbalizados, como por exemplo, a dificuldade em prosseguir com a leitura do livro nas aulas diante da indisciplina dos/as alunos/as, a professora repensa sobre suas próprias expectativas. Indisciplina que podia ser identificada quando os/as alunos/as começavam a conversar entre si e não mais com a professora, deixando de prestar atenção sobre o tema tratado. No entanto, permanecia a concepção de ser o professor um intelectual que, ao planejar suas aulas, deve levar para seus/suas alunos/as referências de uma cultura legítima. Uma "cultura" em que o livro *Metamorfose* é um clássico conhecido de todos.

Quando terminou a leitura do livro a professora concluiu que foi algo difícil de ser realizado, e relatou a fala desta aluna em outra aula sobre indústria cultural, fazendo referência aos produtos que são de fácil compreensão justamente para serem consumidos. Mais uma vez, ficavam evidentes as intenções da professora ao propor um livro como *Metamorfose*. Nesta mesma aula, sobre indústria cultural, outra aluna pergunta: se as pessoas soubessem que a música é feita para ganhar dinheiro, elas parariam de gostar? Citando Pierre Bourdieu, a professora responde comentando sobre a possibilidade do cultivo do gosto. Um gosto cultivado segundo uma cultura "autorizada", cultivado pela leitura de obras como *Metamorfose*. Nesta situação, ficava evidente que não apenas gerações distintas, mas também grupos sociais diferentes estão em diálogo, o que de certa forma explica algumas das tensões em sala de aula. A identificação da professora com um grupo social diferente era perceptível por meio de falas coletadas ao longo da pesquisa de campo, como a menção de que seus dois filhos estudavam em escola privada, ou o fato de cursar uma segunda graduação em universidade pública e ter uma carga de aulas reduzida.

A partir destes episódios, duas coisas parecem pertinentes para uma análise das práticas da professora em sala de aula. Ao ler *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, evidencia-se o papel da educação com relação à cultura – esta, no singular – que tem a legitimidade de estar presente na escola. Em suas *falas*, bem como ao privilegiar o livro *Metamorfose* em suas aulas, a professora revela a concepção de um/a aluno/a para quem, conforme sua origem social, a escola faz sentido num processo de ascensão social e, por isso, tem legitimidade de ensinar o que ensina. No entanto, nas

observações de sala de aula foi possível identificar alunos/as de origens muito diversas, tanto do ponto de vista social quanto cultural, evidenciadas nas práticas discentes. Então, por que tratamos os/as alunos/as como uma massa homogênea? Bourdieu e Passeron, apesar de tratarem de estudantes de nível superior, realizam análises que se estedem à condição de aluno/a e professor/a de todos os níveis de ensino. Afirmam que os/as alunos/as podem ter práticas em comum na sala de aula, correspondendo ao comportamento esperado da posição de aluno/a, no entanto, isso não significa que compartilham de uma experiência idêntica e coletiva (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p.28).

Sendo assim, dar sentido às práticas em sala de aula torna-se um desafio, exigindo da professora repensar seus planejamentos a partir daquilo que os/as alunos/as trazem. Ao citar Bourdieu e o cultivo do gosto na sala de aula, a professora traz à luz o que ela entende como o seu papel e o da escola, ideia bem resumida assim: "Para os indivíduos provenientes de setores mais desfavorecidos, a educação segue sendo o único caminho de acesso à cultura e isto em todos os níveis de ensino." (BOURDIEU; PASSERON 2009, p.37, tradução minha). Nesse sentido, compreende-se o papel de intelectual que a professora "incorpora" em suas práticas, demonstrando sempre grande preocupação com os recursos trabalhados na disciplina, uma vez que eles cumpriam tanto o objetivo de deslocar o/a aluno/a do seu mundo individual e privado para o mundo social e público quanto a função de proporcionar aos/às alunos/as o acesso a bens culturais.

A concepção da Sociologia como disciplina que irá cumprir o papel de "deslocamento", ou "estranhamento", pode ser verificada nas *Orientações Curriculares* (2006) que, por sua vez, influenciou a proposta currícular no estado de São Paulo, mas, em outros lugares como o estado do Rio de Janeiro, conforme é possível observar na consideração feita por elaboradores de um currículo mínimo para a disciplina, pode-se reencontrá-la com outra ênfase:

Embora não seja uma exclusividade da disciplina o desenvolvimento de uma forma crítica de pensar o mundo e o olhar atento sobre os temas que pautam os debates de interesse público, entende-se que essa pode ser uma contribuição especial da Sociologia no quadro da educação básica, dado o corpo conceitual, teórico e temático específico que essa disciplina pode oferecer (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2012, p.167).

Para proporcionar o desenvolvimento da crítica, utilizando como princípio o estranhamento ou deslocamento dos/as alunos/as, é necessário considerar que eles percorrem trajetórias diversas, que trazem para a escola suas vivências cotidianas, exigindo dos docentes a reelaboração constante de seus planejamentos. Consequentemente, podemos conceber que

os alunos/as são "elemento" fundamental para a transformação das disciplinas escolares, uma vez que são parte das transformações culturais em que elas estão implicadas. A criação, assim como a transformação das disciplinas, tem um só fim: tornar possível o ensino.

O estudo da evolução das disciplinas, conteúdos e exercícios, mostra que as práticas de estimulação do interesse do aluno estão constantemente em ação nos arranjos mínimos ou importantes que elas sofrem. Toda inovação, todo novo método chama a atenção dos mestres por uma maior facilidade, um interesse mais manifesto entre os alunos, o novo gosto que eles vão encontrar ao fazer os exercícios, a maior modernidade dos textos que se lhes submete (CHERVEL, 1990, p.205).

Muitas vezes o contexto escolar e as demandas que lhe são próprias ficam esquecidos, fazendo com que as disciplinas sejam vistas como uma junção de conteúdos e formas de ensinar indissociáveis. A dinâmica da cultura escolar, exposta na fala dos/as alunos/as, nas demandas apresentadas por eles no dia a dia da sala de aula, impõem transformações às disciplinas escolares num ritmo diferente daquele presente no ensino superior.

Enquanto acompanhava dois professores de Sociologia em suas aulas, foi ganhando contorno a ideia de que a disciplina escolar é algo distinto daquilo que se faz no ensino superior. Explicar um sistema econômico como o capitalismo ou então a crescente burocratização oriunda da formação do Estado moderno, exige do/a professor/a recorrer, sim, aos saberes acumulados pelas ciências sociais, mas também exige dele constante busca por metodologias específicas, sem perder a singularidade de ser cientista social que ministra aulas de Sociologia no ensino médio. Essa busca é alimentada, por um lado, pelo contato diário com os/as alunos/as, procurando conhecer a realidade vivida cotidianamente por eles/as, e, por outro, pelo "capital cultural" do/a professor/a, que corresponde aos saberes acumulados pelas ciências sociais relacionados a uma bagagem cultural/artística.

Em conversas com a professora, ao falar sobre o livro escolhido, dizia ela que entre tantas outras coisas, gostaria que o/a aluno/a soubesse que existe um livro chamado *Metamorfose*, e que ele soubesse, mesmo que não detalhadamente, do que ele trata. Concepção correspondente a essa pude verificar nas aulas do professor, quando me disse que era importante os/as alunos/as terem conhecimentos de "cultural geral", entrando nesta denominação desde o ensino de siglas como UNE, OAB e ONG²⁰ até quem foi Heródoto. Segundo o professor, esse era o papel da Sociologia, fornecer aos/às alunos/as informações "importantes" para o exercício da cidadania. De forma menos elaborada, o professor

_

²⁰ UNE, União Nacional dos Estudantes, OAB, Organização dos Advogados do Brasil, e ONG, Organização Não-Governamental.

demonstrava esta preocupação em levar para as aulas informações a que os alunos não tinham acesso. No entanto, muitas das suas explicações pareciam estar carregadas de influência das antigas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira, mais conhecida como OSPB. As concepções sobre o ensino de Sociologia se vislumbravam nas falas do professor, como quando ele diz que "dar aula para o EJA é mais fácil, já que são pessoas mais velhas que viveram o contexto da ditadura." Muitas vezes seu objetivo era apresentar movimentos sociais como forma de falar sobre cidadania.

Tal concepção sobre o ensino se coaduna com a seguinte afirmação de Chervel (1990, p. 180):

Uma disciplina é, igualmente para nós, em qualquer campo que se a encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.

A professora e o professor com os quais se realizou a pesquisa de campo faziam referência recorrentemente ao acesso a um repertório cultural, à importância de os alunos/as terem informações sobre a vida política e cultural. Uma concepção sobre o ensino de Sociologia que se identifica no currículo do Estado de São Paulo quando, ao dar um breve histórico sobre o retorno da disciplina, reafirma que sua volta

apoia-se no reconhecimento de que a democratização do acesso ao conhecimento científico tem na Sociologia, como ciência humana produtora de conhecimentos específicos, uma mediação indispensável para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos (SÃO PAULO: SEE, 2010, p. 132).

Uma "participação consciente" requer acesso a informações que o docente de Sociologia estaria apto a fornecer, a partir de sua formação no ensino superior e também de seu repertório cultural. Foi possível observar ao longo da pesquisa de campo que os recursos didáticos utilizados, pela professora mais que pelo professor, tinham a função não apenas de contribuir com o ensino do conteúdo trabalhado, mas também proporcionar o acesso a informações ou bens culturais, o que ocasionava uma série de questionamentos quanto à sua pertinência na hora de escolhê-los. No entanto, torna-se evidente quando se trata de jovens cursando o ensino médio que os/as alunos/as não são tábulas rasas. Sendo assim, na escolha dos recursos didáticos há de se considerar que

Os mesmos saberes não expressam necessariamente as mesmas atitudes e não implican os mesmos valores: enquanto alguns demonstram o poder exclusivo da regra e da aprendizagem escolar (pois foram adquiridos em

grande parte por meio da leitura livre ou educativamente obrigatória antes que pelo espetáculo), outros expressam, ao menos tanto quanto a obediência aos imperativos educativos, a posse de uma cultura que se deve em princípio ao meio familiar (BOURDIEU E PASSERON 2009, p. 34-35, tradução minha).

Feitas ressalvas necessárias às especificidades da sociedade francesa que Bourdieu analisa, pode-se reconhecer a questão do modo como diferentes saberes serão apreendidos pelos/as alunos/as nas falas da professora e do professor que, diante dos recursos didáticos escolhidos, refletiam sobre as distintas condições sociais apresentadas entre as turmas. Tanto no caso do livro *Metamorfose*, apresentado pela professora, quanto nas siglas apresentadas pelo professor, os/as alunos/as se apropriavam demonstrando sua condição social, fosse expondo as dificuldades na compreensão do texto fosse ignorando a existência das siglas.

Isto se configurava em um conflito, a escolha dos recursos didáticos a serem utilizados ou não em sala de aula. A preocupação estava em "viabilizar" o ensino da Sociologia e ao mesmo tempo proporcionar aos/às alunos/as acesso a informações ou bens culturais "legítimos"; e juntava-se a tudo isso reflexões sobre qual seria o papel da escola. Isso porque, ao questionar sobre o sentido da Sociologia e de suas práticas na sala de aula, a professora estendia uma provocação àquilo que poderia ser entendido como o papel da escola. Foi em uma dessas reflexões que a professora se questionou sobre o sentido da Sociologia dentro daquilo que ela identificava como o papel da escola: estaria ela simplesmente destinada a proporcionar aos alunos/as "recursos" para desenvolverem suas potencialidades?

2 "PARA ISSO QUE A ESCOLA SERVE?" – REFLEXÕES SOBRE UM CURRÍCULO PARA A DISCIPLINA SOCIOLOGIA

Qual é o papel da escola? Como a Sociologia no formato de disciplina escolar corresponde às expectativas sobre a escola? Pergunta formulada por tantos/as pesquisadores/as, professores/as em todos os níveis de ensino, e que também foi ouvida por mim em campo, ao longo da pesquisa. Trata-se de pergunta importante para pensarmos sobre o currículo de Sociologia. A partir destas questões foi possível discutir sobre os objetivos da proposta curricular do estado de São Paulo, pensando sua inserção em um programa curricular mais amplo para a educação básica, e relacionando-a às especificidades da disciplina escolar Sociologia. O objetivo deste capítulo é apresentar a inserção da Sociologia no currículo e seu formato dentro do material didático disponível para os docentes da rede pública estadual de São Paulo.

Ao me dirigir perguntas referentes ao papel da escola, a professora²¹ parecia buscar sentido para seu trabalho localizando o espaço da Sociologia em diálogo com as expectativas dirigidas à escola. Recorrendo a Andre Chervel (1990), identificamos duas funções para a escola, instruir as crianças e criar as disciplinas escolares. Como criações espontâneas da cultura escolar, as disciplinas escolares carregam um formato próprio que as identifica e exerce uma influência que não se restringe ao espaço da escola, interferindo também na vida social. Nesse sentido, retomando a indagação da professora quanto ao papel da escola, podemos pensar na via de mão dupla das relações estabelecidas dentro da sala de aula, onde a professora influencia e é influenciada pela vida social de seus/suas alunos/as.

Na busca por compreender as práticas docentes dentro da dinâmica da cultura escolar, estabelecemos um caminho a ser percorrido na tentativa de analisar as práticas observadas. Para pensar a constituição da Sociologia no currículo e levar em conta suas especificidades, fez-se necessário recorrer à trajetória histórica pela qual a disciplina passou. A partir disso, considerando as disciplinas escolares como parte daquilo que se convencionou chamar de culturas escolares, passo a discutir a constituição da Sociologia nesta perspectiva. Nenhum ato é desinteressado, sabemos. Dito isto, opto por não recuperar a trajetória histórica do ensino de Sociologia no Brasil, mas apenas destacar períodos e datas com os quais seja possível

٠

²¹ A professora que acompanhei na pesquisa de campo colocou em inúmeras oportunidades questões referentes ao ensino de Sociologia, o que culminou com um maior número de análises sobre as práticas feitas a partir de suas falas.

vislumbrar aspectos da história intermitente dessa disciplina escolar²². O interesse volta-se justamente sobre uma trajetória importantíssima que reúne lutas, conquistas e perdas, cenário que inspira esta pesquisa e não pode ser esquecido por quem indaga o sentido daquilo que é ensinado pelos docentes em exercício na rede pública paulista de ensino.

2.1 A trajetória histórica da Sociologia no currículo

Mesmo com todos os recortes possíveis e procurando não repetir o que já foi feito por outros pesquisadores e pesquisadoras, a intenção é apresentar brevemente o histórico de institucionalização da Sociologia no país, considerando oportuno destacar alguns pontos relevantes para a compreensão das atuais discussões que a cercam no currículo da educação básica. Vale lembrar que este histórico é marcado por idas e vindas, em que a Sociologia no Brasil torna-se primeiramente parte do currículo do antigo ensino secundário para, só mais tarde, tornar-se um curso de nível superior.

Nos pareceres de Rui Barbosa de 1882-83, parte de um projeto de reforma na educação nacional, foi feita a proposta de presença da Sociologia nos cursos de Direito e no ensino secundário. Semelhante à proposta de Rui Barbosa, a defesa de Benjamim Constant pela inserção da Sociologia no ensino secundário em 1890, reconhecia a importância das ciências sociais para o progresso do país. Contudo, estas primeiras propostas foram ignoradas e como tais se tornaram um marco na história do ensino de Sociologia. Mesmo com projetos de Lei no fim do século XIX, a Sociologia só se tornará uma disciplina obrigatória em 1925, com a Reforma Rocha Vaz.

Não houve, nesse processo de institucionalização da disciplina, a criação de cursos de formação em nível superior, ficando o ensino de Sociologia a cargo de profissionais oriundos de áreas diversas, como direito, medicina e engenharia. Considerava-se que os conteúdos da Sociologia seriam necessários para a formação de uma sociedade distante dos valores patriarcais que dominaram a esfera pública no país (MORAES, 2011). Por outro lado, algumas das explicações que dizem respeito à inconstância da Sociologia no currículo referem-se a uma possível "ameaça" que ela representaria ao *status quo*, bem como a seus conteúdos vistos como inevitavelmente ideológicos. Porém, Amaury Moraes refuta este tipo

A recuperação da trajetória histórica da disciplina Sociologia foi feita por autores como Ileizi Silva (2006), Amaury Moraes (2006; 2011), Simone Meucci (2000), entre outros, com bastante propriedade.

de explicação. Ao analisar o contexto de institucionalização da Sociologia no Brasil, o autor ressalta que a Reforma Rocha Vaz se realizou em "um dos governos mais autoritários da chamada República Velha, o de Arthur Bernardes" (MORAES, 2011, p. 362). Por esta razão, o autor problematiza o argumento de que a Sociologia e sua intermitência no currículo devam-se a razões de cunho ideológico.

Por meio da Reforma Capanema, em 1942, a disciplina Sociologia foi retirada do currículo obrigatório do secundário. No entanto, entre 1925 a 1942 houve a criação dos cursos de graduação em ciências sociais, algo que proporcionou à Sociologia novo status e criou certo descompasso entre o percurso percorrido por estas ciências no Brasil no campo acadêmico e no campo escolar. Segundo Moraes, a retirada da Sociologia do currículo tem explicações relacionadas à ausência de maior sistematização desta como disciplina escolar dentro de um ensino secundário que se pretendia preparatório. Por fim, as explicações de cunho ideológico são refutadas porque

[...] a exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação (MORAES, 2011, p.365).

A falta de tradição da Sociologia no ensino médio explica-se na maioria das vezes por conta das idas e vindas da disciplina no currículo. Mas também pode ser explicada levando em consideração o já mencionado distanciamento dos cursos de ciências sociais com o campo escolar. No desenvolvimento das ciências sociais no país, questões relacionadas ao ensino não faziam parte da composição de um "ethos científico", o que, segundo Sarandy ajuda a esclarecer a invisibilidade da disciplina Sociologia. A este respeito, o autor sugere que

A falta de legitimidade social da disciplina, a percepção de "irrelevância" desse conhecimento no Ensino Médio por parte dos gestores da educação, pública ou privada, mas também por parte de parcela da própria comunidade dos cientistas sociais, deve-se a razões que se apresentam na inserção e desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil [...] (SARANDY, 2012, p.59).

O retorno da Sociologia ao ensino médio só acontecerá na década de 1980, com o estado de São Paulo recomendando a sua inclusão no currículo escolar e realizando concurso público para o provimento dos cargos. No ano de 1993, realizou-se um segundo concurso para professores de Sociologia no estado, mas, já no ano seguinte, com uma proposta de reestruturação da rede pública de ensino paulista, diminuiu o número de escolas oferecendo a

disciplina. Todavia, presente em algumas escolas públicas ao longo destes anos, a Sociologia retomou sua trajetória de constituição como disciplina escolar, avançando mesmo que lentamente em alguns momentos nas discussões referentes ao ensino.

Com a disciplina fora do currículo obrigatório, as lutas pelo seu retorno perduraram até que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases reconhece a Sociologia, ao lado da Filosofia, como conhecimentos importantes para o exercício da cidadania. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não faz referência a estes conhecimentos presentes na educação básica em forma de disciplinas. As lutas em defesa do ensino de Sociologia ganharam espaço no Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo e na Sociedade Brasileira de Sociologia, garantindo discussões e campanhas que fortalecessem o retorno. Somente no ano de 2008, com a Lei 11.684, foi determinada a obrigatoriedade de Sociologia como disciplina do Ensino Médio; e apenas em 2009 ela volta ao currículo do ensino médio no estado de São Paulo em caráter obrigatório nas três séries.

Ao observar a trajetória instável da disciplina Sociologia na escola, com idas e vindas dentro da educação básica, abre-se oportunidade para algumas questões relacionadas a currículo. Não foi sem contestações que a Sociologia voltou para a escola. Em 2008, quando o estado de São Paulo aprovou alterações no currículo do ensino médio, muitas questões foram levantadas acerca da pertinência de se ensinar Sociologia na escola. Dentro destas discussões e disputas por espaço dentro do currículo, torna-se evidente o conflito entre as diferentes expectativas existentes sobre esta última etapa da educação básica.

Tomaz Tadeu da Silva define currículo como "o núcleo do processo institucionalizado de educação" (SILVA, 1995, p.184). Deste ângulo, o currículo é visto como território contestado, em que conhecimentos válidos socialmente são selecionados sob a influência de variadas forças sociais. Diferentes grupos sociais, com diferentes níveis de influência, disputam espaço no currículo. No entanto, antes de indagar a seleção de conhecimentos, fazse necessário questionar que tipo de pessoa ou cidadão será formado por determinado currículo. Por isso, Tadeu da Silva entende currículo também como identidade, por ter como fim a formação de identidades e subjetividades. Nesse sentido, o currículo corporifica relações sociais já que "é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação" (SILVA, 1995, p. 200). Assim sendo, cumpre problematizar a disciplina Sociologia no ensino médio: sua presença implica questionar os objetivos dos saberes selecionados para compor o currículo, a formação de identidades de

docentes e discentes que ela promove, bem como as condições de trabalho em que ela está envolvida, entre outros elementos componentes do currículo pertinentes à discussão sobre disciplinas escolares.

Se as teorias tradicionais tinham como preocupação a instrumentalização do currículo, ou então o modo de tornar eficiente o ensino dos conhecimentos selecionados, com o advento das teorias críticas e pós-críticas há a preocupação em indagar a seleção de determinados conhecimentos e a exclusão de outros. Longe de conceber currículo como algo dado, passa-se a questionar a manutenção do *status quo* com a reprodução das desigualdades no acesso aos conhecimentos produzidos, assim como interroga-se quem são os grupos que têm o poder de se representar e representar os outros no currículo.

Ao pensar currículo como artefato social, que permite o alcance de determinados fins, Ivor Goodson (1997, p.79) sugere que

Longe de ser um produto tecnicamente racional, que resume imparcialmente o conhecimento tal como ele existe num dado momento histórico, o currículo escolar pode ser visto como veículo e portador de prioridades sociais.

Ignorar as relações de força presentes na determinação do currículo tem como consequência a naturalização deste, que passa a ser visto como neutro. Discussões que objetivam problematizar o currículo surgem quando há propostas de reformas ou alterações. Foi este o caso quando da reintrodução da Sociologia no ensino médio no estado de São Paulo, com a lei nº 11.684 de 2008 que alterou a LDB de 1996. As disputas entre as disciplinas escolares por espaço no currículo tornam-se evidente em tais contextos. Evidente também se tornam as diferentes concepções sobre o ensino médio. Para exemplificar, recorro a um texto de Ronaldo Vainfas²³ criticando a inserção da Sociologia no currículo.

Para Vainfas, a diminuição das aulas de História com o objetivo de favorecer o ensino de Sociologia deve ser visto como um "erro grave" cometido pelo governo paulista, prejudicial aos/às alunos/as das escolas públicas. A disciplina História não sai ilesa desta nova reconfiguração do currículo, e a preocupação do autor é com a retirada de conteúdos vistos como importantes para os/as aluno/as. Argumentando contra a presença da Sociologia, o historiador problematiza a pertinência de apresentar aos/às alunos/as conteúdos específicos que figuram nas obras dos grandes teóricos das ciências sociais: Karl Marx, Emile Durkheim

-

²³VAINFAS, Ronaldo (2008).

e Max Weber. Como e para que apresentar modelos abstratos para alunos/as do ensino médio, questiona Vainfas. Um questionamento que corrobora a fala da aluna que, deparando-se com a leitura da *Metamorfose*, julgou-a como complexo demais, algo que não foi feito para a "cabeça oca dela". A resposta à questão sobre o que faz ou não faz sentido ensinar passa por uma concepção sobre a finalidade do ensino médio. E aqui caberia outra pergunta: para que serve o ensino médio das escolas públicas, que atende majoritariamente às camadas populares?

Ao propor aquelas questões, Vainfas aproveita para questionar o currículo de História, visto pelo autor como cada vez mais centrado "numa história do Brasil ideologizada", por conta da obrigatoriedade do ensino de histórias africana e indígena, e numa "história geral presentista", devido à retirada do ensino da antiguidade e da idade média do nível médio. Conclui Vainfas que os/as alunos/as das escolas públicas serão os maiores prejudicados, principalmente na tentativa de ingressar no nível superior, uma vez que ficarão em defasagem nos conhecimentos de história. Passados alguns anos desde esta publicação, a Sociologia hoje é conteúdo de provas de vestibular, o que faz com que seu currículo seja influenciado por exames. Estes se tornam muitas vezes uma forma de se avaliar a aprendizagem dos/as alunos/as, amarrando o currículo da disciplina às cobranças de provas externas. Ao pensar que este retorno da disciplina após décadas exige reformulações sobre os conteúdos pertinentes a serem ensinados em Sociologia, é preciso lembrar que a presença no vestibular se implica na constituição deste currículo.

A partir do ponto de vista exposto no artigo de jornal observa-se que uma das maiores preocupações diz respeito ao ingresso destes/as alunos/as da escola pública no ensino superior. Fica clara uma concepção de ensino médio como uma etapa para o nível superior, desconsiderando a diversidade de alunos/as e suas trajetórias de vida. Também fica nítida a questão colocada acima por Circe Bittencourt quando diz que o currículo só é objeto de estranhamento quando passa por reformas. Afora esta condição, o currículo escolar e os conteúdos que o compõem são tidos como naturais.

Quando consideramos a trajetória percorrida pela disciplina Sociologia, ganha contorno a ideia do currículo como um campo de disputas, em que diferentes grupos disputam espaço. A obrigatoriedade da disciplina no currículo não fez as disputas cessarem, sendo a presença da disciplina colocada à prova em outras ocasiões. Conforme vimos, a disciplina Sociologia retorna à escola ocasionando intensos debates sobre currículo no ano de 2009, quando ela

dispõe de uma aula semanal em cada uma das séries do ensino médio. Passados dois anos, o governo estadual aprova a alteração de uma para duas aulas semanais, tanto para Sociologia quanto para Filosofia.

Mais uma vez a discussão sobre a pertinência ou não desta disciplina é exposta no editorial de um jornal de grande circulação no estado de São Paulo, no fim do ano de 2011, onde se publicou um texto intitulado "Lição errada"²⁴. O que seria considerado como uma "lição errada" por este jornal consumido em sua grande maioria por leitores pertencentes à classe média paulistana? O texto apresentava as novas alterações propostas pelo governo estadual para a grade curricular do ensino médio, com a diminuição da carga horária de disciplinas como História e Geografia no período diurno e Português e Matemática no período noturno. As alterações serviriam para o aumento da carga horária de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes. A "lição errada", de acordo com o jornal, devia-se ao espaço concedido dentro do currículo obrigatório a disciplinas consideradas não fundamentais para a formação do jovem. Mesmo considerando a sociologia e a filosofia como "áreas relevantes do conhecimento", o texto considera sem sentido a diminuição da carga horária de disciplinas fundamentais como História e Geografia, deixando explícito que estas são assim consideradas por serem exigidas em exames de ingresso ao nível superior.

A partir dos resultados alcançados pelas escolas públicas de São Paulo no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, em que estas ocupam posição bem abaixo das escolas privadas, o jornal condena as alterações de carga horária como prejudiciais para o desempenho nas avaliações. Matemática e Português são disciplinas consideradas estruturantes por serem de grande peso nos exames e, portanto, disciplinas como a Sociologia seriam um prejuízo ao aprendizado²⁵ dos/as alunos/as.

Tanto o título quanto os argumentos expostos permitem interrogar qual é a concepção de ensino médio que está sendo defendida. O argumento de que há certo prejuízo ao aprendizado do/a aluno/a da escola pública é construído a partir dos resultados dos exames que criam uma espécie de ranking entre as escolas. Dada a posição ocupada por certa escola, pode-se concluir sua eficiência ou falta dela. As disciplinas consideradas fundamentais são

²⁴ FOLHA DE SÃO PAULO,,2011.

-

A ideia de que conhecimentos diversificados seria um prejuízo ao aprendizado aparece no ano de 2013 com a proposta do governo do estado de São Paulo em retirar das primeiras séries do ensino fundamental disciplinas como história, geografia e ciências. Ler, escrever e calcular seriam as prioridades do currículo, ficando à cargo de duas disciplinas, português e matemática. Esta proposta foi criticada como sendo reducionista e fragmentada, em texto publicado pela redação da revista Carta Capital (CARTA CAPITAL, 2013).

aquelas exigidas em exames vestibulares, e por isso deveriam ter prioridade na grade curricular de todas as escolas. Ignora-se a diversidade de "público" presente nas escolas, suas diferentes origens sociais e expectativas quanto ao futuro, desconsiderando até a quantidade significativa de jovens que conciliam trabalho e estudo. Mas não é apenas este o argumento que explica a crítica. Há no texto uma insinuação de que disciplinas como Sociologia e Filosofia correm o risco de serem "meros pretextos para proselitismo ideológico de professores".

É curioso pensar que Sociologia e Filosofia, na linha sugerida pelo jornal, seriam disciplinas mais propícias para o docente expor suas opiniões e posicionamentos ideológicos. Uma das explicações possíveis para este argumento, analisando o caso específico da Sociologia, seria, como vimos, sua inconstância no currículo da educação básica e seu pouco acúmulo de conhecimentos na área do ensino abririam margens para a expressão de preconceitos relacionados quanto aos objetivos desta disciplina escolar.

Nesse sentido, o texto ocasiona uma reflexão referente ao retorno do ensino de Sociologia e os desafios postos a professores e professoras que lecionam na rede estadual paulista. Como trazer para as discussões sobre o ensino de Sociologia as contribuições dos docentes da rede pública? Como podemos recolher e analisar as práticas docentes relacionadas ao ensino de uma disciplina que retorna após anos de lutas ao currículo paulista? Há acúmulo de conhecimentos sobre práticas docentes nesta disciplina e um modo de recuperá-los? A pesquisa de campo tornou possível recuperar este acúmulo a partir das observações em sala de aula e também nas entrefalas da professora e do professor acompanhados. Esta recuperação foi complementada pela análise do material didático disponibilizado aos docentes, os *Cadernos* de Sociologia, que materializa na sala de aula o currículo para a disciplina.

2.2 O currículo como espaço de reprodução

Por carregar em sua trajetória certas especificidades, reflexões sobre a disciplina escolar Sociologia necessitam recorrer ao conhecimento acumulado pelas ciências sociais em diálogo com outros campos, como a história e a pedagogia. Até pelo já citado crescente distanciamento que o campo acadêmico tomou do campo escolar no que se refere ao ensino

de Sociologia, faz-se necessário recorrer a outros campos do conhecimento na tentativa de compreender a constituição desta disciplina escolar. A sociologia da educação exerceu papel decisivo nos debates que rondaram os sistemas de ensino nas décadas de 1970 e 80, marcados por projetos que tinham por objetivo a universalização da educação básica. No processo de acesso das classes populares às escolas, tornou-se evidente que o modelo escolar até então vigente estava destinado a atender sobretudo as "necessidades" das elites. Nestas décadas, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1992), temas centrais da tradição crítica na sociologia da educação, como produção e reprodução na educação, tiveram destaque nos debates. A partir das teorias críticas, a educação, subjugada à instituição escolar, é analisada num nível estrutural, macro, fazendo uso de dados quantitativos com o objetivo de demonstrar a reprodução das desigualdades. Como Tomaz Tadeu da Silva indica, naquele cenário, os trabalhos de Louis Althusser e Pierre Bourdieu representaram uma importante contribuição aos debates que mais tarde passaram a ser identificados como caracteristicos da tradição crítica em educação.

Ao analisar a escola em sua função de eficiente reprodutora das desigualdades sociais, Pierre Bourdieu realiza um estudo estrutural sobre a instituição escolar a partir de dados quatitativos (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Bourdieu procurou identificar os mecanismos de conservação e reprodução no sistema de ensino, estabelecendo uma relação entre origem social e desempenho escolar. Ao observar as ações pedagógicas como reprodutoras da distribuição desigual do capital cultural, Bourdieu constata que a eficiência de tais ações deve-se ao fato de serem escamoteadas. A escola pode ser vista como instituição que legitima as desigualdades sociais, uma vez que a forma da relação pedagógica oculta a verdade das relações de força ali estabelecidas, negando a origem cultural arbitrária dos conteúdos selecionados, como se estes derivassem de princípios universais (BOURDIEU & PASSERON, 1982, p.22). Tais afirmações permitem uma interpretação sociológica da educação escolar como meio de manutenção dos privilégios de classe, causando certo "estranhamento" e "desnaturalização" diante daquilo que se ensina na escola.

A educação escolar como promotora de igualdade entre os homens, defendida como um direito de todos, estava presente no pensamento liberal do século XX. Porém, a partir das teorias críticas desmistifica-se a promoção de igualdade entre os/as alunos/as, demonstrando o quanto a escola contribui para a reprodução das desigualdades sociais. Desse modo, a escola não pode ser entendida como espaço neutro, mas sim como instituição inserida num contexto social, político e econômico.

Ao analisar mudanças no sistema de ensino, Bourdieu não as entende como expressão de atos criadores, mas sim consequência de fatores externos à escola. A escola teria autonomia apenas relativa, pois condicionada por fatores econômicos, políticos, demográficos, uma vez que mesmo

[...] nas tomadas de posição mais livres em aparência exprime-se ainda a eficácia estrutural do sistema dos fatores que específica os determinismos de classe por uma categoria de agentes, estudantes ou professores, definida por sua posição no sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p.111).

Ao construir um sistema de relação entre escola e classes sociais, Bourdieu criou conceitos relacionais que permitem compreender como e por quais aspectos ocultos se realizaria a reprodução da ordem social, verificada na "maneira particular de realizar sua função técnica de comunicação", na "função social de conservação" e na sua "função ideológica de legitimação" (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2006, p.114).

Neste sentido, mesmo propondo um conhecimento que faria a mediação entre indivíduos e sociedade, denominado praxiológico, o autor concebe as práticas como impostas pelo sistema de ensino e pela relação de força das diferentes classes sociais. Desta perspectiva, o senso prático, ou o conhecimento prático, é condicionado pelas estratégias de reprodução de cada grupo social. A escola é identificada como instituição a serviço da reprodução e da legitimação das desigualdades por camuflar privilégios culturais, dando como verdadeira e legítima a cultura de uma classe. A escola parece pairar acima de qualquer suspeita quando se fala em desigualdades sociais justamente por ocultar as bases sociais do sucesso escolar, promovendo o processo de seleção dos/as "melhores" alunos/as como se fosse algo realizado por meio de critérios objetivos e racionais. Isto posto, ao demostrar a eficiência da escola como lugar de reprodução, a teoria crítica desperta as pesquisas para o estranhamento de mecanismos externos à instituição.

No entanto, Tadeu da Silva expõe uma tensão entre os autores considerados "reprodutivistas" em torno de uma questão: quais elementos poderiam ser identificados como solidários à reprodução e quais seriam favoráveis à produção (ou criação) em educação? Para Tadeu da Silva, é preciso observar a "dialética entre a reprodução do existente e a invenção do novo" (SILVA, 1992, p.60), relação que move a sociedade e também a educação escolar.

A partir das teorias críticas surgiram pesquisas que analisaram a escola enfatizando as criações próprias deste espaço. As discussões tinham como foco os sujeitos do cotidiano escolar e a "apropriação" que a escola faz de elementos externos. Sem ignorar a perspectiva

macro presente na tradição crítica, os defensores de uma análise que tem a escola como ponto de partida entendem a necessidade de investigar o nível micro das relações sociais. A escola passa a ser vista como produtora de cultura e com elementos próprios que a identificam, conforme defendido por André Chervel. Nesse sentido, o currículo seria o espaço propício para interrogarmos as permanências, as reproduções e sua relação com as criações no dia a dia da sala de aula. Como o material didático, entendido como parte da cultura escolar e produção que ganha diferentes significados dentro do cotidiano da escola é a materialização do currículo em sala de aula, será necessário dedicar aqui algumas considerações sobre os *Cadernos* de Sociologia.

2.3 Os Cadernos de Sociologia dentro da proposta curricular do estado de São Paulo

Na busca por apreender práticas docentes no ensino de Sociologia, fez-se necessário olhar para o currículo proposto. No caso específico do ensino de Sociologia na rede estadual de São Paulo, temos a proposta curricular como parte de um programa maior que abrange todas as disciplinas componentes do ensino médio, o *São Paulo faz escola*.

O programa *São Paulo faz escola* (SPFE) surge em resposta ao mau desempenho do estado em avaliações como o SARESP²⁶ e pode ser entendido como um projeto de reforma educacional, implantado no ano de 2008²⁷. Na apresentação do Currículo do Estado de São Paulo, documento distribuído às escolas no ano de 2010, é proposto um currículo básico para as escolas da rede estadual nos níveis de Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, com o objetivo de "apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos." (SÃO PAULO, 2010, p. 7) A proposta foi construída, conforme informações apresentadas no documento, a partir de experiências acumuladas, diagnósticos realizados, publicações e análise de documentos. Dentre os elementos que compõem este currículo há material para os/as gestores/as das escolas, com o fim de garantir a sua efetiva implantação; e material para os/as professores/as e alunos/as,

Movimento semelhante aconteceu no estado do Rio de Janeiro, cuja Secretaria da educação, para reverter seu mal desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), propôs, no ano de 2001, reformas no currículo e elaborou um plano de metas que articulava bons resultados nas avaliações a um sistema de bonificação para os/as professores/as (Cf. FIGUEIREDO; PEREIRA, 2012).

-

²⁶ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, mais conhecido como SARESP, avalia o sistema de ensino paulista para monitorar as políticas públicas de educação.

materializando o currículo na sala de aula. Interessa-nos aqui este último material, por estar diretamente relacionado às práticas docentes.

No documento, define-se da seguinte forma o material elaborado:

O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os *Cadernos do Professor e do Aluno*, organizados por disciplina/série(ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2010, p.8).

Tal material foi amplamente distribuído nas escolas públicas da rede estadual, servindo como referência da proposta curricular para os docentes. Estimado ou não, o fato é que os *Cadernos*, conforme constatado na pesquisa de campo, estava nas mãos de alunos/as e professores/as. Por isso, pareceu inevitável considerá-lo no estudo das práticas docentes, mesmo não sendo ele especificamente objeto de investigação.

Antes de nos deter sobre o material, os *Cadernos* de Sociologia, convém pensar numa inserção macro do programa dentro das políticas educacionais em curso. Luiz Carlos de Freitas, ao discorrer sobre as reformas que estão em curso na educação brasileira, criticou a importância que resultados de avaliações externas estão ganhando na definição dos objetivos para melhorar a qualidade da educação (FREITAS, 2012). Freitas cita o exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), projeto comparativo de avaliação desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem por finalidade orientar políticas públicas na área da educação no Brasil e em outros países. O que Freitas condena é o fato de os resultados em avaliações internacionais subordinarem o estabelecimento de metas voltadas à melhora do desempenho dos/as alunos/as como, por exemplo, no Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse sentido, o autor alerta, é estabelecida uma relação quase que natural entre qualidade da educação e bons resultados alcançados em provas de teste sem a devida discussão sobre a influência que grupos empresariais passaram a exercer sobre as políticas públicas na área da educação.

De acordo com Freitas há uma verdadeira "indústria da educação", "composta por empresas que prestam serviços de avaliação da qualidade de ensino, de consultoria, de gestão

(de escolas) e de 'apostilamento' de conteúdo aplicado aos alunos" (Ibidem, p. 7). Constata-se um processo em curso no sentido de institucionalizar práticas mercadológicas dentro do sistema escolar, processo que encontra um bom exemplo nas políticas de bonificação que premiam professores/as que apresentarem desempenho satisfatório ou escolas que cumprirem as metas programadas. Estimular a competição entre escolas é algo significativamente presente no ensino público dos EUA, segundo Freitas, há três décadas. Neste mesmo país também se iniciou a privatização da gestão das escolas públicas e, diferentemente das expectativas, os resultados dos EUA no PISA estão estagnados há anos. Expor este ponto de vista torna-se necessário quando analisamos a elaboração de programas ou o estabelecimento de metas a partir dos resultados de avaliações. Com o *São Paulo faz escola* podemos constatar procedimento semelhante, uma vez que foi elaborado após os resultados do estado de São Paulo no antigo Sistema de Avaliação da Educação Básica (atual Provinha Brasil), no ENEM e outras avaliações do ano de 2007 que culminaram no mau desempenho do estado no IDEB. A partir deste "plano de metas" a serem atingidas, foi elaborada a proposta curricular para toda a rede pública de ensino paulista.

Analisando a forma como estes programas ou reformas são elaboradas, observamos que, a guiar os administradores, encontra-se uma inquietante concepção de docente, que é retratada do seguinte modo por Freitas (2012, p.13):

A ideia que se tem é que não precisa de um professor muito elaborado para seguir uma apostila em sala de aula, não entendem o professor como profissional, mas como um tarefeiro, pode até ser um tutor, nem precisa ser professor. Para isso, então, se tiver uma pessoa movida a bônus e uma apostila é suficiente.

Os resultados do IDEB foram a grande influência para a elaboração do programa *São Paulo faz escola*. Segundo Renato Maldonado, medidas foram tomadas de tal modo que se tornasse possível pensar na mudança de um Estado educador para um Estado avaliador. Passam a ser constantes no cotidiano das escolas as "avaliação de desempenho do professor, o bônus por mérito, avaliações externas dos estudantes" (MALDONADO, 2013, p. 17).

A partir destes dispositivos de avaliação, há uma procura por regular as práticas docentes na tentativa de obter maior controle sobre o que deve ser ensinado. É neste sentido que devemos interpretar a passagem seguinte:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento

dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo. Ao priorizar a competência de leitura e escrita, o Currículo define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e de conteúdos disciplinares (SÃO PAULO, SP, 2010, p.7).

Fica claro nesta parte do documento, quando alerta os/as professores/as para as demandas do "mundo contemporâneo", o reconhecimento da função de "transmissão" cultural da escola. De certa forma, está designando a necessidade de as práticas em sala de aula estabelecerem uma relação entre os conteúdos selecionados e as demanda dos/as alunos/as, sem problematizar, no entanto, que muitas vezes as demandas do "mundo contemporâneo" estão relacionadas somente a mercado de trabalho, como o próprio documento aponta ao fazer referência às novas competências exigidas no mundo do trabalho.

Ao discutir a relação entre escola e cultura, Jean Forquin cita a necessidade de pensálas como parte do mesmo processo. "Neste sentido pode-se dizer perfeitamente que a cultura é
o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é
nada fora da cultura e sem ela." (FORQUIN, 1992, p. 14) No entanto, acrescenta o autor: "[...]
toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e
uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas
gerações" (Ibidem, p. 14). O autor enfatiza deste modo a especificidade e seletividade da
cultura escolar, compreendendo que a educação não transmite a cultura, transmite *algo da*cultura.

No documento que apresenta o currículo do *São Paulo faz escola*, a "cultura" selecionada para compor o currículo é aquela que prepara o jovem para as necessidades do seu tempo, compreedendo os "desafios profissionais" como uma das finalidades da educação escolar. A parte da cultura que é transmitida pela escola, ou pelo menos aquela que é finalidade do currículo, consiste na parte "autorizada", aquela que tem aprovação social ou, segundo Forquin, é a cultura tida como legítima, a versão autorizada.

Analisando o documento do *São Paulo faz escola* e os materiais didáticos produzidos, é preciso levar em conta a forma pela qual a escola "transmite" cultura. E, nesse sentido, fazse necessário ressaltar que a cultura "transmitida" não é decalque de uma cultura dominante, ela antes possui suas especificidades, uma vez que

[...] a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também,

para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática (Ibidem, p.16).

A didatização que ocorre na escola é um imperativo, segundo Forquin, e quando olhamos para o material didático elaborado para o ensino de Sociologia nos deparamos com a busca por "didatizar", se é que isso é possível, saberes acumulados pelas ciências sociais em diálogo com a "cultura" contemplada pela proposta curricular. Segundo o documento do *São Paulo faz escola*, currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanista transposto para uma situação de aprendizagem e ensino; e todas as atividades da escola devem ser vistas como curriculares.

As ideias da transposição didática e de que todas as atividades são currículo, fundamentais no documento da proposta curricular, precisam do contraponto das observações feitas em sala de aula, uma vez que o currículo prescrito não se realiza *ipsis litteris* na sala de aula, razão pela qual Ivor Goodson afirma exisitirem currículos. Mesmo que nesta pesquisa o currículo não seja o objeto principal de investigação, vale considerar que "[...] uma teoria do currículo supõe sempre levar em consideração o que se passa no interior da caixa preta das salas de aula e das escolas e não apenas o que se passa na entrada e na saída." (Ibidem, 1992, p.24).

Analisando o programa *São Paulo faz escola*, concluímos que abrir esta caixa preta não é de seu interesse, pois seu objetivo é implementar uma maior "uniformização, sistematização e controle sobre os conteúdos selecionados para uma disciplina escolar", segundo Thiago Boim (2010, p. 43). A proposta do programa, além de garantir que todos/as os/as alunos/as tenham acesso ao currículo, é garantir a igualdade de acesso aos conhecimentos atualizados e valorizados pela sociedade, algo que se concretizaria por meio da produção e ampla distribuição de material didático próprio.

Materiais didáticos, segundo Circe Bittencourt, podem ser compreendidos como facilitadores do processo de aprendizagem ou mediadores na apreensão de conhecimento e informação. São materiais dotados de preocupação com princípios pedagógicos, uma vez que produzidos para a educação no ambiente escolar, como livros didáticos e paradidáticos, apostilas, dicionários e produções multimídias (BITTENCOURT, 2005). No entanto, também podem ser considerados materiais didáticos aqueles que, mesmo não sendo produzidos com este fim, passam a ser utilizados como tais: jornais, revistas, poemas, contos, romances, pinturas e fotografias, ou seja, tornam-se elementos didáticos por intermédio do/a professor/a. Há também uma terceira possibilidade de consideração do material didático, referente às

produções de alunos/as e professores/as – textos escritos, jogos, dissertações, resumos, maquetes – que, a propósito, reconhece a escola como espaço de produção de conhecimento. No entanto, esta terceira opção é facilmente descartada quando consideramos o acúmulo de materiais é a tônica na elaboração de um currículo.

Materiais didáticos há muito são considerados peças chaves para a implementação de "melhoras" na qualidade de ensino. Neste sentido, parte significativa da proposta curricular concentrou-se na elaboração de material didático para professores/as e alunos/as, contemplando todas as disciplinas do Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Segundo apresentação no documento oficial Currículo do Estado de São Paulo (2010),

A Proposta Curricular foi planejada de forma que todos os alunos em idade de escolarização pudessem fazer o mesmo percurso de aprendizagem nas disciplinas básicas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências (Física, Química e Biologia, no Ensino Médio), História (mais Filosofia e Sociologia, no Ensino Médio), Geografia, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Arte e Educação Física. Para todas essas disciplinas foram descritos os conteúdos, as competências, as habilidades, as estratégias metodológicas e o que se espera dos alunos em cada série/ano (SÃO PAULO, 2010).

Forquin chama de seleção cultural escolar o currículo justamente por conta do que foi apresentado no documento, certos conhecimentos valorizados pela sociedade. Para Forquin, é necessário ressaltar o aspecto arbitrário e socialmente construído do modo como as matérias ou disciplinas são ensinadas. Neste sentido, podemos olhar a proposta curricular como uma seleção "arbitrária" dos conteúdos e, no caso do *São Paulo faz escola*, do modo como serão "ensinados". Com o objetivo de ordenar as práticas desenvolvidas nas escolas, os *Cadernos* foram elaborados seguindo formatos semelhantes para as diferentes disciplinas escolares. No entanto, a proposta aqui é mostrar exclusivamente algumas questões concernentes ao material destinado ao ensino de Sociologia.

2.4 Os Cadernos de Sociologia – ordenando conteúdos e prescrevendo práticas

Dos diversos componentes de uma disciplina escolar, o primeiro na ordem cronológica, senão na ordem de importância, é a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos (CHERVEL, 1990, p. 202).

Como já mencionado, o currículo muitas vezes se materializa na sala de aula por meio dos *Cadernos*, que contam com uma ampla distribuição pelas escolas da rede estadual

paulista. Não por acaso, seu formato foi associado por professores ao de apostilas. Observemos a proposta feita pelo próprio documento que estabelece a organização do trabalho por série e bimentre. Esta forma de organizar o material, com conteúdos prescritos para cada uma das aulas ao longo do bimestre, orientando os docentes a conduzir as práticas segundo determinada forma e até sugerindo como avaliar a aprendizagem dos/as alunos/as, permite-nos afirmar que os *Cadernos* são uma espécie de apostila. Sendo a referência curricular na sala de aula, mesmo que o docente não faça uso das prescrições ali presentes, haverá em algum momento o estebelecimento de uma relação com tal proposta de organização das aulas. Os *Cadernos* precisam ser analisados atentamente como elemento incorporado pela cultura escolar, não só porque são um material que guarda em si concepções sobre o ensino de Sociologia, mas principalmente porque este carrega as consequências geradas pelas intermitências da disciplina no currículo em relação ao acúmulo de práticas, metodologias e entendimentos do porquê ensiná-la na escola.

Tanto nos Cadernos quanto nos livros didáticos, conforme foi possível observar na pesquisa de campo, os docentes procuravam referências para o planejamento das aulas ou até mesmo construíam percepções sobre o que ensinar. Ao entrevistar a professora e o professor antes do início da pesquisa de campo, questionei-os quanto aos recursos utilizados para o planejamento das aulas. Para a professora, as apostilas²⁸ eram uma referência de conteúdo, o livro didático era usado com adaptações, e o material de uso mais recorrente era o produzido por ela mesma. Os Cadernos eram utilizados como referência e tinham sua sequência algumas vezes respeitada, servindo como "começo de conversa", enquanto o livro didático seria o meio para aprofundar o tema proposto. Já o professor dizia claramente que trabalhava com os Cadernos e às vezes com material próprio. Não mencionou livros didáticos e enquanto o acompanhei nas aulas não observei nenhum uso destes. Segundo o professor, ele procurava fazer uso integral dos Cadernos, mas não de forma rigorosa. Dizia que enxugava ao máximo, uma vez que o tema tratado pela apostila se misturava com conteúdos de história e não havia tempo suficiente para tratá-los nas aulas disponíveis. A justificativa para não usar os livros didáticos remetia ao escasso tempo disponível nas aulas, considerado insuficiente para leituras.

Como é possível observar, tanto a professora quanto o professor conheciam os Cadernos de Sociologia e o tinham como referência, tanto para o planejamento das aulas como para suas práticas em sala de aula. É preciso considerar esta "influência" dos Cadernos

_

²⁸ Os dois professores fizeram referência aos *Cadernos* como apostilas.

para esta construção, segundo o documento, levou em consideração propostas debatidas e elaboradas nos anos de 1986 e 1990, afirmando que a volta da Sociologia ao Ensino Médio

apoia-se no reconhecimento de que a democratização do acesso ao conhecimento científico tem na Sociologia, como ciência humana produtora de conhecimentos específicos, uma mediação indispensável para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos (SÃO PAULO, 2010, p.132).

Junto a essas propostas, as Orientações Curriculares para o ensino médio (OCEM) também influenciaram a construção do currículo para Sociologia. A ideia de participação consciente e crítica do cidadão em assuntos pertinentes à sociedade contemporânea apresentada como objetivo do ensino de Sociologia é bastante recorrente. Por meio da Sociologia se pretende apresentar dados, informações e conteúdos que permitam ao/à aluno/a ter uma atuação "consciente" na sociedade. Esta "consciência" seria consequência do acesso a certa cultura promovida pelas aulas de Sociologia orientadas pela referência aos materiais didáticos. Analisando os *Cadernos*, observamos a presença de uma expectativa sobre o papel do/a aluno/a que está cursando o ensino médio. Diante de escassas referências para a elaboração de suas práticas de ensino, o/a professor/a de Sociologia teria em mãos um material para guiá-lo na sala de aula. Neste ponto, vale ressaltar o que Forquin sugere sobre o uso destes materiais

[...] a análise sociológica dos programas escolares e da seleção que aqueles efetuam no interior do repertório cultural de uma sociedade num momento dado deve ser prolongada e completada no próprio local dos estabelecimentos e das salas de aula, na medida em que existe uma diferença entre aquilo que é pretendido e aquilo que é ensinado realmente. (FORQUIN, 1992, p.32)

Nesse sentido, as adaptações ou usos "restritos" que os/as professores/as fazem dos materiais didáticos demonstram esta impossibilidade de homogeneizar práticas, uma vez que as escolas, enquanto produtoras de cultura, exigem destes docentes formas distintas de ordenar suas práticas.

Mesmo diante da impossibilidade de homogeneizar práticas, há que se considerar que os *Cadernos* carregam concepções sobre o ensino de Sociologia e que merecem destaque. Uma vez que as OCEM foram referência para a produção do material didático, também deve-se considerar a forma como a Sociologia foi apresentada pelo documento. Elaborada no ano de 2006, as OCEM são um marco importante para o entendimento da Sociologia como disciplina escolar. Após uma contextualização histórica da Sociologia e sua institucionalização no Brasil, as OCEM discutem o lugar comum de se conceber a Sociologia como conhecimento

vinculado à "formação do cidadão crítico" (BRASIL, 2006). Nesse sentido, o documento aponta outros objetivos possíveis de serem alcançados por meio do acesso aos conhecimentos próprios da Sociologia. Por exemplo, o uso de resultados de pesquisas, tanto qualitativas quanto quantitativas, facilitaria o estranhamento de concepções de mundo, uma vez que o estudante se depararia com explicações lógicas sobre um determinado fenômeno; o acesso a teorias sociológicas, por sua vez, permitiria ao jovem compreender elementos da argumentação. "Desnaturalizar" concepções ou explicações dos fenômenos sociais, relações sociais, instituições, comportamentos individuais e coletivos; e proporcionar o "estranhamento" que torna algo objeto de problematização da Sociologia, este seria o duplo papel das ciências sociais.

O que no documento se apresenta como algo estimulante para quem pensa na qualidade na educação, enfrenta na prática vários problemas. Por conta de sua trajetória singular pelo currículo escolar, a Sociologia carece de estudos na área de didática, metodologia de ensino, currículo. Sendo assim, o texto das OCEM alerta os docentes para a necessidade de uma adequação da linguagem, dos temas, dos objetos à fase de aprendizagem dos jovens. Um termo recorrente no texto é o de tradução por recortes, já que a simples "transposição" dos conteúdos seria um problema para a prática docente. No entanto, é possível "traduzir" conteúdos de um contexto a outro sem com isso modificá-los? A "recontextualização" dos conteúdos das ciências sociais na escola constitui a disciplina Sociologia? Questões como essas serviram de provocações para analisar a disciplina Sociologia para além de uma "adaptação", compreendendo-a dentro do contexto da cultura escolar.

Voltando à primeira lição de Wright Mills, entendemos o que está por trás do exercício da imaginação sociológica: "é a ideia de que o individuo só pode compreender sua própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período" (MILLS, 1975, pp. 11-12). Nesse sentido, a imaginação sociológica seria um exercício de relacionar a história com a biografia do indivíduo, situando-o numa estrutura social. Sendo a Sociologia uma "quase" completa desconhecida nas escolas, a imaginação sociológica se torna um grande desafio. Ileizi Silva (2005) cita Mills e a imaginação sociológica como proposta para se discutir o ensino de Sociologia nas escolas de educação básica. A sugestão da autora é fazer uso dos conhecimentos da sociologia, que permitem pensar em métodos e técnicas para o ensino junto à experiência dos/as alunos/as e da realidade em que estão inseridos.

Na formação dos graduados em ciências sociais que se aventuram pelo ensino da disciplina constatam-se poucos estudos na área da educação, da didática e metodologia que possam colaborar no processo de seu desenvolvimento profissional. Ao longo de um século e meio de acúmulos de conhecimento, as ciências sociais pouco se preocuparam com sua dimensão didática. No entanto, são numerosas as discussões referentes aos métodos de pesquisa em ciências sociais. Mills dedicou-se a pensar as especificidades do conhecimento sociológico e o quanto ele poderia contribuir para a vida em sociedade, permitindo relacionar fatos da vida individual, a biografia, com o curso da história social. Nesse sentido, a atividade intelectual seria enriquecida pelos métodos próprios das ciências sociais. Isto por que a prática de tornar estranho o que é tido como "natural", somada ao conhecimento da estrutura social, de questões públicas, permite ao indivíduo situar os fatos de sua vida em relação a fenômenos mais amplos, de nível histórico. A consciência da interferência da estrutura social, uma dimensão macro, sobre a vida cotidiana, uma dimensão micro da realidade, seria alcançada pela imaginação sociológica.

Como sugere Mills, a promessa de uma imaginação sociológica seria a de situar o indivíduo e suas práticas em um contexto, em uma estrutura social. O objetivo do autor é demonstrar a impossibilidade de se compreender um fato isolado do âmbito social, o que torna necessário relacioná-lo a fenômenos de ordem macro. A capacidade de realizar a passagem de algo que é da biografia do individuo para uma ordem histórica exige, segundo Mills (MILLS, 1975, p. 15), um comportamento de "estranhamento". Para o autor raramente os homens têm consciência da complexa ligação entre suas vidas e o curso da história, não dispondo de "qualidade intelectual básica para sentir o jogo que se processa entre os homens e a sociedade, a biografía e a história, o eu e o mundo" (Ibidem, p.15). As ciências sociais teriam então o importante papel de possibilitar o desenvolvimento da imaginação sociológica. O exercício intelectual que Mills vislumbra com a sociologia pode-se observar, direta ou indiretamente, nas Orientações Curriculares. Segundo autores do documento, o objetivo da disciplina seria

Despertar no aluno a sensibilidade para perceber o mundo à sua volta como resultado da atividade humana e, por isso mesmo, passível de ser modificado, deve ser a tarefa de todo professor. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 48).

Proporcionar aos/às alunos/as um exercício de imaginação sociológica apareceu nas falas da professora como algo difícil de definir, e no planejamento de suas práticas isto não se configurava como uma preocupação em si. Conforme já mencionado, a professora,

encontrando dificuldade em trabalhar com os textos do livro didático, se propôs a levar para as aulas diferentes recursos didáticos, dentre os quais estavam comumente textos com formatos e opiniões distintas. Mas a busca de recursos diversos para a composição das aulas também era "influenciada" pela proposta para o ensino de Sociologia de desenvolvimento de um exercício de imaginação sociológica. A partir do princípio de estranhamento diante dos fenômenos sociais, eram apresentados diferentes materiais e posicionamentos sobre um determinado assunto, o que tinha por finalidade despertar nos/as alunos/as o interesse em aprender. Essa foi uma constante nas aulas. Por exemplo, ao tratar do tema ideologia. Para isso, a professora elaborou uma sequência de aulas a partir de material próprio, recorrendo a "bens culturais" como músicas e filmes, mas também utilizando recortes de textos das ciências sociais. Ou seja, fez um planejamento com material próprio, embora tivesse como referência a construção de aulas propostas no material didático.

A proposta de um exercício de imaginação sociológica provocava na professora questionamentos diante de seus planejamentos. Ao utilizar autores das ciências sociais, a professora se dispôs a apresentá-los aos/às alunos/as a partir das discussões já realizadas em sala de aula sobre o assunto. Mas como tornar uma teoria acessível? Buscar textos que "didatizem" a complexidade teórica de autores como Walter Benjamim ou buscar recursos diferentes para proporcionar aos/às alunos/as condições de "estranhar" por meio da contraposição de informações diversas? As ciências sociais e, por consequência, a Sociologia realizam suas análises a partir de teorias. Sendo assim, a noção de que um fenômeno pode ser analisado a partir de teorias distintas permite ao sociólogo desnaturalizar posicionamentos do senso comum. No entanto, como ensinar teorias para jovens que não serão sociólogos? Quais práticas seriam mais apropriadas para o desenvolvimento de um exercício de imaginação sociológica, conforme sugerido na proposta curricular? Estas eram questões presentes nos diálogos com a professora quando ela refletia sobre suas práticas em sala de aula.

O questionamento da professora sobre o seu próprio trabalho era uma constante nas aulas e ela o fazia recorrendo aos autores das ciências sociais. A professora fazia análises sobre o espaço da escola, sobre as finalidades da educação, o disciplinamento e as finalidades da Sociologia na formação dos/as alunos/as. Os próprios saberes das ciências sociais permitem lançar este olhar de estranhamento sobre a escola, e parece inevitável que a

professora o estenda a suas práticas em sala de aula e até mesmo aos sons que compõem o espaço da escola²⁹.

Diante das indefinições sobre o que seria um exercício de imaginação sociológica, a professora se questiona sobre o que era próprio da disciplina escolar Sociologia. Em alguns planejamentos houve a necessidade de recorrer à história para compreender ou dar sentido ao surgimento da sociologia, por exemplo, quando a professora sentiu a necessidade de retomar o modelo da sociedade feudal para poder fazer um contraponto à modernidade e as mudanças causadas na estrutura social. A este propósito, Andre Chervel discute a relação entres as disciplinas e afirma que não há fronteiras fixas que distingam determinadas disciplinas. Com efeito, quando a professora de Sociologia recorre a certos conteúdos da história, recorre a um meio de proporcionar aos/às alunos/as referências sobre organização social e valores do racionalismo relacionado ao apogeu da ciência. Era uma tentativa de trazer o estranhamento para a relação indivíduo/sociedade a partir do contraponto histórico. No entanto, a este respeito, a professora se questionava sobre o que é próprio da Sociologia, como se o fato de recorrer aos conhecimentos da história diminuísse o status de disciplina escolar daquela. Talvez isso corrobore a ideia de que a disciplina escolar é uma criação própria da cultura escolar, uma vez que, se fosse mera transposição, por que a professora teria tais dúvidas quanto suas práticas? Quando se fala da formação em ciências sociais em nível superior, não há conflitos sobre o status destes saberes em relação à história, ainda que uma faça uso da outra isso não implica dúvidas sobre a legitmidade destes campos do conhecimento.

Diante das idas e vindas da disciplina escolar Sociologia no currículo da educação básica, configura-se a busca por constituir o que é próprio dela, algo que exige tempos de permanência e consolidação. Certo desconhecimento geral com relação ao que é próprio da Sociologia permite em certa medida ao/à professor/a "criar" e re-organizar o currículo de acordo com seus interesses. Esta observação com relação às possibilidades dos/as professores/as de Sociologia foi feita por um professor de História, referindo-se à sua tentativa de ensinar aos/às alunos/as a História dos costumes, ocasião em que foi questionado sobre por que não estava ensinando o "descobrimento do Brasil". No caso da Sociologia, parece não haver uma cobrança dos/as alunos/as, nem dos pais e nem da coordenadação da

_

²⁹ Era comum em nossas conversas a professora questionar elementos do espaço da escola. A professora chamou minha atenção para o pequeno espaço disponível na escola para os/as alunos/as conviverem no intervalo, para o som do sinal que avisa o término das aulas, o som das portas batendo, o que configurava um olhar de estranhamento para o seu local de trabalho.

escola quanto aos conteúdos vistos como "obrigatórios", algo que tanto permite maior espaço de criação como também gera incertezas no dia a dia da sala de aula.

Diante de situações de incerteza na sala de aula, o currículo materializado nos *Cadernos*, no livro didático e nas avaliações externas estabelecem certa ordem nas práticas docentes. As autoras que participaram da confecção do material ressaltam os limites da proposta, que levou em consideração "a prolongada ausência da Sociologia nos currículos escolares, a falta de professores licenciados na área e o tempo reservado à disciplina na grade curricular." (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p.405). Nesse sentido, um dos objetivos pretendidos pelos *Cadernos* de Sociologia é, de certa maneira, formar o/a professor/a. Ademais, ao prescrever práticas docentes pretende-se também amenizar tensões oriundas das difíceis condições de trabalho: relacionadas ao grande número de aulas; quantidade de alunos/as por sala; baixos salários; contratos empregatícios precários. Desta perspectiva, as autoras dos *Cadernos* de Sociologia explicam que

A dificuldade em ensinar uma disciplina à qual poucos professores tiveram acesso, quer na sua formação como educadores, quer na sua formação específica, tornava premente a necessidade de tornar os Cadernos acessíveis para qualquer profissional que viesse a ser responsável pela disciplina. [...] O objetivo era apresentar a Sociologia de forma clara para alunos e professores de outras áreas, bem como convidá-los a saber mais a respeito dos diversos temas propostos, por meio de sugestões de bibliografia, fontes de consulta, pesquisas, sites na internet, entre outros recursos (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p.414).

Constata-se a partir dessas afirmações que a preocupação não se restringe em organizar e apresentar os conteúdos, estendendo-se para uma "necessidade" de formar os/as professores/as que irão lecionar Sociologia. Segundo as autoras, um dos desafios na elaboração do material era dar conta da grande diversidade do corpo docente que compõe a rede estadual de ensino, pensando em termos de "origem, formação e tempo de experiência na área" (Ibidem, p. 14). É desafiador também pensar na diversidade do corpo discente, levando em consideração se cursam o ensino médio no período noturno ou diurno, se trabalham, se estão na zona rural ou urbana. Fatores que precisam ser considerados em diálogo com a ideia de cultura escolar. Ao elaborarem 12 *Cadernos*, um para cada bimestre de cada uma das séries que fazem parte do ensino médio, as autoras consideraram o material apenas uma referência e não uma imposição para as aulas. A consideração dos *Cadernos* como mera referência para os docentes exprime a compreensão das autoras em relação ao seguinte cenário:

[...] a incipiência do debate em torno da Sociologia na educação básica ainda redunda na tímida produção de material didático, bem como na ausência de

referentes que produzam um consenso mínimo tanto em torno do conteúdo programático a ser ministrado quanto do repertório de atividades pedagógicas, constitutivos do processo de ensino e aprendizagem (FIGUEIREDO; PEREIRA, 2012, p.149).

Há que se considerar também as condições do trabalho docente junto ao modo como este material é recepcionado nas escolas. E tratando especificamente das condições de trabalho de professores de Sociologia, recorre-se à pesquisa de Ana Lucia Lennert (2011) que coletou dados referentes ao ano de 2008, período que antecedeu o retorno da obrigatoriedade da disciplina nas escolas do estado de São Paulo. Por conta deste momento específico de não obrigatoriedade da disciplina, foram poucos os docentes encontrados por Lennert nas escolas públicas que tinham formação em ciências sociais ou sociologia. No entanto, até o momento esta é a única pesquisa que tratava das condições de trabalho de professores/as de Sociologia no estado de São Paulo.

Mesmo em número reduzido, Lennert constatou certa diversidade no tipo de vínculo empregatício que os/as professores/as tinham com a rede pública. Os contratos se diferenciavam entre efetivos, temporários e eventuais. Diferenças que, segundo Lennert, geram consequências sobre o trabalho do professor, bem como diferenças na composição do salário, carreira profissional e até nas relações no ambiente de trabalho. Segundo dados da Secretaria estadual de educação de São Paulo (SEE-SP), no ano de 2008, havia 128 professores efetivos de Sociologia para 5600 escolas públicas no estado de São Paulo (LENNERT, 2011, p. 389). Lembrando que, como a Sociologia retorna ao ensino médio como disciplina escolar somente no ano de 2009, uma parte significativa destas aulas foi ministrada por professores/as temporários ou eventuais. Uma vez que o concurso só foi realizado no ano de 2010 e os candidatos aprovados iniciaram o trabalho somente no ano seguinte, passaram-se dois anos nesta situação. Seria necessário um levantamento de dados sobre os vínculos empregatícios de professores de Sociologia a partir do ano de 2011 por meio do qual fosse possível verificar alguma tendência depois do retorno da obrigatoriedade.

Segundo Lennert, contratos temporários, ou mesmo a condição de eventual, imprimem no trabalho do/a professor/a um aspecto de transitoriedade que dificulta planejamentos a longo prazo. Por não desfrutar da estabilidade que o contrato de efetivo proporciona, o/a professor/a temporário ou eventual acaba muitas vezes por não se envolver nos projetos da escola. São comuns relatos de professores/as indicando as diferenciações sentidas dentro da escola entre efetivos e temporários em detrimento dos últimos, algo que, por sua influência nas práticas em sala de aula, precisa ser levado em conta nessa análise.

Detendo-se sobre o aspecto de transitoriedade salientado por Lennert, nas conversas com a professora e o professor acompanhados, havia poucas informações sobre os/as alunos/as, a escola, os colegas de trabalho e a gestão. Isso se explica pelo fato de que os dois professores, no ano de 2013, estavam naquela escola pela primeira vez e não tinham expectativas de estarem lá no próximo ano. Para saber se conseguiria estar lá no ano seguinte era preciso dar conta de um número grande de variáveis, o que, ao final, levava a nenhum tipo de certeza. Isso implicava, entre outras coisas, nenhum planejamento que ultrapassasse o período de um ano letivo. Se houvesse a perspectiva de acompanhar a mesma turma nos anos seguintes, um planejamento maior de propostas de aulas acabaria se impondo. A ausência desta perspectiva de longo prazo se implicava também nas relações estabelecidas com os colegas de trabalho, resultando na impossibilidade de realizar e aprofundar projetos interdisciplinares ou multidisciplinares, uma vez que a presença do/a professor/a temporário é passageira. Ao longo de um semestre, acompanhando os dois professores, só presenciei o envolvimento da professora em um projeto de cinema já existente na escola e do qual, por conta do horário cumprido, foi possível participar durante alguns dias.

As observações feitas na pesquisa de campo ao acompanhar o professor são bastante oportunas para pensar sobre a questão do material relacionada às condições de trabalho. Conforme mencionado, o professor não tinha formação específica na área, e lhe foram atribuídas aulas pelo critério das disciplinas consideradas correlatas. Sendo aluno de um curso de licenciatura em filosofia e conforme sua pontuação na Diretoria de Ensino, o professor estava apto a ministrar aulas de Sociologia. Sob um contrato de temporário, o professor ministrava aulas de Filosofia e Sociologia em três escolas públicas para conseguir um total de 25 aulas. Também era professor de uma escola particular, mas sobre esta não obtive informações. Tendo dedicado trinta anos de sua vida ao trabalho ferroviário, havia sete anos que ele atuava no magistério. Ser professor tornou-se uma opção profissional diante do seu desgaste no trabalho exercido até então.

O professor ministrava quatro aulas na escola em que realizei a pesquisa de campo, todas as segundas-feiras pela manhã encontrava-se com suas turmas do segundo e terceiro anos do ensino médio. Nas outras escolas que estive a procura de docentes de Sociologia, fui mais de uma vez informada de que pessoas com formações em outras áreas estavam ministrando as aulas. Outro exemplo, certo professor de História "pegou" um número pequeno de aulas na escola e, para compensar sua ida à escola, atribuem-lhe também as de Sociologia, uma vez que estão vagas. Esta é uma situação que foi constatada no ano de 2013

nas cinco escolas do centro de São Paulo por onde passei. Não há dados disponíveis na SEE-SP sobre esta situação. No entanto, tendo em vista os dados do Censo escolar de 2012³⁰ sobre a porcentagem de professores/as de ensino médio com formação específica, acredito ser relevante relatar as observações de campo feitas ao acompanhar um professor sem formação em ciências sociais.

A primeira aula que acompanhei foi bastante representativa do que viria a acontecer ao longo de todo o semestre, por isso serão expostas algumas notas do Caderno de Campo. É final do mês de agosto e o bimestre está começando somente naquele dia porque o professor estava de licença médica. O professor entrega para os/as alunos/as o *Caderno* de *Sociologia*, volume 3, cujo tema é *O trabalho como mediação*. Na apresentação do *Caderno* destinado ao aluno/a há a seguinte recomendação: "Mais uma vez o princípio do estranhamento da realidade em que você vive deverá nortear as aulas e a sua compreensão a respeito do tema". Mas o aluno/a deve aguardar as explicações do professor/a que, conforme as orientações do *Caderno*, passará na lousa uma definição sobre trabalho para copiarem no caderno.

Trabalho: Do latim vulgar tripalium: instrumento de tortura de 3 paus. Em sentido genérico atividade através do qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas.

Em seguida o professor pede aos/às alunos/as que façam os exercícios das páginas 3, 4, 5 e 6, dizendo: "é sobre o trabalho, vamos pensando o que é isso." Enquanto eu estava sentada acompanhando as aulas, o professor espontaneamente me explicava suas práticas. Não via o *Caderno* como imposição, mas sim como uma ajuda. Dizia que só precisava ficar atento com o teor ideológico, que segundo ele, no entanto, era inexistente no material. Em nossas conversas, o professor não sabia especificar o que considerava ser teor ideológico, chegando no máximo a entender isto como propoganda do governo por meio do material didático. Ao final da aula os/as alunos/as levavam o *Caderno* para o professor dar um visto.

Estas eram práticas frequentes nas aulas que acompanhei. O professor seguia a orientação dos *Cadernos* usando a lousa como recurso, mas poucas eram as vezes que explicava o conteúdo conforme o material sugeria. Assim também aconteceu quando, na aula subsequente ao tema trabalho, o *Caderno* orientava o/a professor/a a passar na lousa o poema *A trama da rede*, de Carlos Brandão, prática que lhe rendeu duas aulas. Ele justificativa a

-

³⁰ Cf. nota 7.

cópia do poema dizendo que ela tinha sua relevância, uma vez que os/as alunos/as leriam alguma coisa, algo que não aconteceria se o texto fosse dado pronto.

Reproduzo adiante uma explicação que o professor me deu quanto ao uso dos *Cadernos*. Ele me diz que os alunos e o uso da "apostila" foram prejudicados por conta da sua ausência nas três primeiras semanas de aula; que já chegou o volume do 4º bimestre e o uso da apostila é obrigatório. Acrescenta que alguns professores não gostam de usar a apostila, mas ele a considera importante por conta do SARESP. Para ele pode-se excluir uma coisa ou outra da "apostila", mas é necessário seguir aqueles conteúdos. Sugere também que eu procure outros professores para perceber que a maioria não consegue completar a "apostila". Ele ainda defende a importância de tentar abordar todos os conteúdos da "apostila", afirmando que o aluno, quando estiver fazendo o ENEM ou o SARESP, de alguma coisa vai se lembrar. Logo em seguida, o professor pede para os alunos/as pegarem as apostilas para ele poder dar visto.

Como vemos, embora as autoras que participaram da elaboração do material afirmem que ele não era entendido como uma imposição, devemos considerar como contrapartida estas diferentes formas de percepção do material apresentada pelos professores. Estas percepções têm relação com as condições de trabalho e autonomia profissional.

José Contreras, ao discutir autonomia docente faz um alerta sobre o que ele denomina de "retórica do profissionalismo docente" (CONTRERAS, 2002). Discorrendo sobre o processo de racionalização do ensino, algo que pode ser compreendido como um caminho para a profissionalização, o autor alerta para a decomposição do trabalho docente. Esta decomposição trouxe como consequência a cobrança de tarefas reguladas paralelamente à diminuição do tempo disponível para uma reflexão sobre o trabalho. Mesmo os horários (remunerados) de trabalho coletivo na escola, como pude verificar na pesquisa de campo, são usados para planejamento individual de aulas ou correção de provas. Ocorre também, com o processo de racionalização do ensino, determinações engessadas sobre como o currículo deve ser ensinado. Nesse sentido, os docentes têm sua atuação submetida a prescrições externas cujo objetivo é homogeneizar as práticas dos agentes escolares. Ou seja, o caminho para a profissionalização, necessária à formação específica para o exercício do ofício docente, também pode levar a uma maior "rotinização" do trabalho que tolhe a autonomia das práticas.

Domingo entende esse processo como parte de uma degradação do ofício de docente. A retórica do profissionalismo ganha maior apelo quando se constata nas reformas educacionais a presença de termos como autonomia docente e desenvolvimento profissional que, segundo o autor, devem ser questionados em seus fundamentos. A ideia de autonomia docente não pode ser analisada distante das condições de trabalho. Levando-se em consideração as questões colocadas sobre o histórico da disciplina Sociologia e as condições de trabalho da rede estadual de ensino de São Paulo, os *Cadernos* e o seu uso integral podem ser entendidos como uma segurança oferecida ao professor, tanto porque as referências sobre o ensino de Sociologia são escassas quanto por conta do pouco tempo disponível para planejar suas aulas.

Aparecida Neri de Souza discute a precarização do trabalho docente compreendendo as múltiplas dimensões que mudanças nas relações de trabalho adquirem num processo conduzido por reformas que se apresentam como modernização. A autora analisa as implicações destas alterações nas "formas cotidianas de viver", trabalhando com a hipótese de que

A modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil (estados e municípios), instala um processo de precarização que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade (SOUZA, 2011, p. 1).

Um processo que tem início com a institucionalização da instabilidade no emprego e no trabalho: no emprego devido à flexibilização dos contratos, exemplificada pela situação dos docentes temporários; e no trabalho em virtude da desqualificação profissional e ausência de reconhecimento.

Para a SEE-SP, há dois tipos de professor/a, o efetivo e o temporário. Os/As professores/as efetivos são considerados funcionários públicos e os temporários possuem contrato regido pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Ignorados pelas estatísticas da SEE-SP, estão os/as professores/as eventuais³¹. Quando ocorre a atribuição de aulas e classes no inicío do ano, professores/as efetivos têm prioridade para a escolha, classificados de acordo com pontuação nas escolas. Já os temporários são classificados no processo de atribuição por uma prova aplicada ao final de cada ano e pela pontuação acumulada na diretoria de ensino. Os professores/as eventuais, por sua vez, estabelecem uma relação direta com a unidade escolar e são remunerados de acordo com o número de aulas em que

_

³¹ Professores eventuais são aqueles que não possuem aulas atribuídas e permanecem na escola para substituir aulas professores efetivos ou temporários quando estes se ausentam.

realizaram a substituição. Isso significa que um professor/a eventual pode passar o dia inteiro à disposição da escola e não substituir aula nenhuma³².

Ao serem colocados à prova por meio dos resultados obtidos nas avaliações aplicadas pela SEE-SP, os/as professores/as vivenciam um processo de desqualificação profissional e precárias condições de trabalho, "justificadas" pelo seu baixo desempenho. Avaliações arbitrárias que, no entanto, segundo Aparecida Neri de Souza, parecem servir como prova da falta de "competência" dos docentes que, por seu turno, explicaria ausência de melhoras no salário.

Relacionada à questão das condições de trabalho, houve uma situação na pesquisa de campo: ao falar da funcionalidade do desemprego e do medo de fazer greve, a professora comentou sua própria situação. Como professora de contrato temporário ela confessa ter "pensado bem" antes de entrar na greve do ano anterior, pois se o diretor não entendesse que ela faltava em virtude da greve, seu contrato seria rompido.

Terceirização e flexibilização dos contratos de professores/as da educação básica constituem um processo que se estende pelo Brasil desde a década de 1990. O Plano Nacional da Educação (PNE) tinha, em 2011, como uma das suas premissas "Excelência na formação e valorização dos profissionais da educação", no entanto, não mencionava a condição dos/as professores/as temporários. Aparecida Neri de Souza (2011) aponta a contradição entre valorização profissional presente no PNE e a ausência de metas para a diminuição ou extinção de condições de trabalho precárias na educação pública, atentando para o fato de não haver expectativas com relação à extinção destes tipos de contratação. A flexibilização dos contratos de trabalho são parte de um projeto de "modernização" da educação não só no estado de São Paulo, mas verifica-se no país como um todo. No ano de 2010, a porcentagem de professores/as temporários na rede estadual de São Paulo chegou a 46% do total, seriam 101 mil sem estabilidade no emprego dentro das salas de aulas³³. E dados mais recentes mostram que, no ano de 2013³⁴, quase 30% dos docentes das redes municipal e estadual de todo país estão submetidos a contratos temporários. Entre suas consequência estão os sentimentos de instabilidade e insegurança, prováveis impedimentos ao envolvimento docente em projetos da escola e com a comunidade. As frageis relações construídas no local de trabalho por conta do

³² À situação dos eventuais nas escolas estaduais de São Paulo, Juliana Regina Basilio dedicou sua dissertação de mestrado (2010), relatando as condições precárias em que se encontram estes docentes.

³³ Cf. Takahashi, 2010.

³⁴ Ribas (2014) colheu os dados no Censo Escolar de 2013.

processo de "modernização" levam à "personalização ou individualização sistemática da gestão dos trabalhadores em educação" (SOUZA, 2011, p.13).

Semelhante ao caso de São Paulo, temos o exemplo da França, onde o atual presidente propôs no ano de 2012 uma grande reforma na educação secundária francesa. Sob o título de *Refundando a escola*, o governo apresenta propostas de reforma com tópicos polêmicos tais como o aumento do ano letivo e o fim das lições de casa, defendendo que a criança realize seus afazeres no espaço da escola sob a supervisão dos/as professores/as. O sindicato dos professores/as secundários, *Syndicat National des Enseignements de Second Degré* (SNES³⁵), insatisfeito com relação às medidas adotadas pelo governo, além de exigir que a profissão fique nas mãos dos docentes e não sob o arbítrio dos administradores chama a atenção para a situação da profissão já tão desvalorizada nas administrações anteriores. No caso francês também é possível identificar uma concepção de professor/a como mero executor, na qual quem "refunda a escola" são políticas públicas impostas verticalmente, desconsiderando as produções próprias da escola. Com isso, a proposta do próximo capitulo é olhar para o processo criativo que compõem as práticas docentes. Contrapondo-se a imagem de professores/as como meros reprodutores, há que se considerar suas criações em sala de aula como contribuição para o ensino de Sociologia.

-

³⁵ O document do sindicato se chama "Pour une véritable refondation du second degree, Avec Nous!" (SYNDICAT NATIONAL DES ENSEIGNEMENTS DE SECOND DEGRÉ, 2012).

3 "DÁ PRA ENTENDER?" – PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO DE SOCIOLOGIA

"O que é mestrado?" Questão colocada por uma aluna à professora em um dos primeiros dias de pesquisa de campo na sala de aula. Diante de questão inusitada a professora espontaneamente responde que "é algo que se faz para não ficar como eu, na sala de aula." Logo em seguida a professora reformula a resposta e diz que um pesquisador é como um médico que observa e faz um diagnóstico antes de dar o remédio. Uma definição que não deixa de expor o descontentamento da professora com seu trabalho e que expressa a política de desmonte da educação básica com a crescente desvalorização da profissão docente. A fala da professora sugere uma visão bastante difundida, de que o pesquisador de "fora da escola", diferentemente do/a o/a professor/a, tem o reconhecimento social para falar sobre educação.

A diferenciação estabelecida pela professora entre ser pesquisador/a e estar em uma sala de aula sugeriu a forma como enxergava o próprio trabalho, aparentemente diminuído por ela diante de alguém que exercia o papel de pesquisadora. Contudo, a diferenciação feita também dizia sobre como me localizar no espaço da sala de aula. Não era possível passar despercebida, tão pouco achar que eu era apenas mais uma pessoa dentro da escola. Como eu era a pesquisadora, havia uma expectativa da professora quanto às minhas contribuições para a realização das aulas. Como pesquisadora, eu estaria disposta a refletir e discutir sobre tudo que ocorria ao longo das aulas, e contribuiria com análises pertinentes às questões colocadas pela professora. Acredito que foi possível estabelecer algo melhor do que contribuições oferecidas por uma pesquisadora, a saber, um espaço de conhecimento compartilhado, onde questões eram colocadas por mim e pela professora no intuito de refletir conjuntamente, recorrendo aos teóricos das ciências sociais e às experiências em sala de aula. Relacionam-se a estas reflexões as questões colocadas nos capítulos anteriores, referentes à constituição da Sociologia como disciplina escolar, parte de uma cultura e suas especificidades, inserida dentro de um contexto histórico.

A construção de um espaço de trocas e partilhas se apoiova na confiança da professora em meu papel de pesquisadora, o que se manifestava nas questões que a todo momento ela me dirigia, gerando reflexões e análises sobre suas práticas, bem como sobre sua relação com os/as alunos/as. Passado algum tempo, comecei a analisar isto à luz da já mencionada trajetória da disciplina escolar Sociologia e das consequências geradas no acúmulo de saberes

sobre o "como fazer". Minha presença na sala de aula tornou-se uma possibilidade de construir um espaço de troca, em que as angústias e inseguranças da atividade profissional poderiam ser compartilhadas. E na ausência de espaços na escola que proporcionassem a "partilha" de experiências relacionadas ao "como fazer" no ensino de Sociologia, a professora sempre aparentava entusiamo em nossas conversas.

Algo semelhante aconteceu no mesmo período que realizava a pesquisa de campo, mas em um espaço diferente da escola. Assim que me apresentei a uma professora que era efetiva na disciplina de Sociologia, ela logo questionou como eram as minhas aulas. Mais que troca de conhecimentos sobre metodologias de ensino entre professoras, nesta situação, tornavam-se evidentes as incertezas que rondam as práticas docentes quando se trata de ensinar Sociologia para o ensino médio. O simples fato de eu ser professora de Sociologia já era identificação suficiente para que uma professora efetiva — há cinco anos na rede pública — me indagasse sobre o modo como eu planejava as aulas, a quais recursos recorria, como avaliava os/as alunos/as. Não posso explicar esta situação como sinal de má formação, uma vez que alguém com cinco anos de magistério já passou por "bastante" tempo dentro da escola em contato com materiais didáticos para compor um repertório de práticas de ensino. Penso que, junto às incertezas que rondam o "como fazer", é preciso considerar também a postura reflexiva que a Sociologia e os conteúdos que compõem o currículo proporcionam ao docente. "Estranhar" as próprias práticas, questionar os objetivos pretendidos por meio delas e avaliar os resultados alcançados parecia ser uma constante para docentes de Sociologia.

Este estranhamento também pode ser vinculado à já mencionada trajetória da disciplina no currículo e que explica de certa forma a fala do professor de História que, ao fazer um contraponto com a disciplina lecionada, vislumbra na Filosofia e na Sociologia maiores espaços de "experimentação" para as práticas docentes, uma vez que não havia um grande peso dos saberes acumulados sobre aquilo que se faz ou deixa de fazer na sala de aula. Isto não significa que a História enquanto disciplina não sofra mudanças, mas sua estabilidade no currículo gerou acúmulos de saberes que criam certas "obrigações". Pais, alunos/as e coordenadores/as sabem o que esperar de uma disciplina como História, têm um referencial que os acompanha desde a entrada na escola, e que gera certa resistência diante de alterações. Com a Sociologia parece não haver resistência diante dos planejamentos propostos pelo docente, uma vez que há poucas referências nas quais se apoiar. É possível entrever aí um espaço de criação do "como fazer" para o ensino de Sociologia. Nesse sentido, pensar o trabalho do docente de sociologia naquilo em que se aproxima ao do pesquisador de ciências

sociais, a investigação, a elaboração de hipóteses e a reflexão sobre os resultados, pode trazer contribuições para o estudo das práticas docentes. Todavia, esta aproximação pede uma ressalva que esclareça de quais aspectos do ofício do cientista social procuramos nos aproximar.

Em uma pesquisa que tem por interesse as práticas docentes no ensino de Sociologia ressalta-se o "processo" criativo e de investigação pelo qual as disciplinas escolares se materializam. Para tanto, é preciso contextualizar estas "criações" dentro da cultura escolar e da forma que lhe é própria, bem como analisá-las junto às propostas curriculares e à produção de material didático. Deste modo, torna-se possível abranger o espaço de produção docente. Neste sentido, quando Robert Nisbet (2000, p.111) afirma que "A sociologia, como toda ciência, é também uma forma de arte", argumenta que tal aproximação não desqualificaria a sociologia, pelo contrário, demonstra que arte e ciência "operam com o mesmo tipo de imaginação criativa e buscam a beleza e a verdade." (Ibidem, p. 111) Por meio desta afirmação, Nisbet pretende chamar a atenção para a crescente crença no dito método científico como único meio de se aproximar da realidade. Pouco se fala sobre as ideias que advém de processos criativos, que exigem fontes de inspiração e que são difíceis de "medir", ou precisar com métodos, processos negligenciados quando se preza por maior rotinização do trabalho da mente. Nesse sentido, aproximam-se arte e ciência na medida em que ambas necessitam de imaginação criativa para realizar descobertas e representações.

Quando voltamos nossos olhos para uma sala de aula, em que se pretende "ensinar" sociologia para jovens do ensino médio, é possível observar a existência de elementos externos que pressionam os docentes para uma maior rotinização do trabalho. A repetição das práticas docentes pode ofuscar os olhos para aquilo que qualifica sua atividade profissional, o ato criador. Foram dois bimestres acompanhando as aulas de Sociologia, participando do cotidiano escolar e refletindo junto à professora e ao professor sobre elementos que interferiam nas práticas docentes, sobre quais eram as intenções no momento do planejamento e sobre como os/as alunos/as estariam "aprendendo". Foi possível fazer aproximações entre os níveis macro e micro das políticas educacionais, analisando a constituição das práticas na influência mútua entre elementos internos e externos, que fazem estes muitas vezes ganharem novos significados no cotidiano da sala de aula.

Para observar as práticas docentes fez-se necessário lançar outro olhar sobre o cotidiano, procurando referenciais teóricos que melhor o problematizassem. Neste caminho

encontrei Elsie Rockwell que, ao assumir que o cotidiano é um nível particular da realidade social, propõe investigar as criações próprias da escola na tentativa de compreender sua dinâmica interna. Por meio de uma etnografia, Rockwell procurou compreender a complexa relação estebelecida entre professor/a e alunos/as, e entre eles e o ordenamento burocrático. Uma vez imersa no cotidiano escolar, a autora pôde observar negociações e elaborações cujos desenlaces não estavam pré-determinados. Nesse sentido, Rockwell identifica a existência de um espaço de criação onde os atores sociais encontram formas de resistir ou se apropriar daquilo que lhes é dado.

Desta perspectiva cotidiana, relativizam-se os referencias usuais dos debates sobre currículo: a estrutura das disciplinas, as inovações pedagógicas, os livros didáticos, os planos e programas. Estes elementos entram na aula sempre mediados pelas práticas e saberes dos sujeitos que aí se encontram (ROCKWELL, 1995, p. 9).

Rockwell nos alerta para a mediação feita pelo docente por meio de suas práticas entre currículo e sala de aula: não são apenas reprodução de algo que lhe é externo, mas também parte de um processo de investigação e criação. Neste sentido, podemos dizer sobre o caso específico da disciplina Sociologia que ela constitui a si própria por meio das práticas docentes e discentes, uma vez que são estas que realizam a mediação entre os elementos que compõem a cultura escolar.

Mas para observar estes espaços de criação foi necessário estranhar o cotidiano e as práticas que aí se constituíam. Quando o/a professor/a é visto como sujeito de criação no espaço escolar, a repetição própria do cotidiano não inibe a *poiesis*³⁶ da profissão, inclusive porque os/as alunos/as também são portadores de saberes e inevitavelmente interferem no modo como o currículo da disciplina se materializa na sala de aula. Para Rockwell o currículo seria um nível normativo que se incorpora à dinâmica do cotidiano escolar, criando um conjunto de práticas relevantes para a formação tanto dos docentes quanto dos/as alunos/as. O currículo oficial se materializa numa dada realidade, que exige do pesquisador fazer uso de métodos qualitativos na tentativa de apreender a dinâmica da sala de aula. Sendo assim, talvez a única forma de apreender as práticas docentes seja estar em uma sala de aula cotidianamente, observando a realidade complexa na qual se está inserido.

docentes no ensino de Sociologia.

_

Antonio Almeida Neto utiliza o termo *poiésis* para se referir à criação, formação, ação de fazer algo. (ALMEIDA NETO, 2010, p.174). O autor pesquisou questões referentes à *poiésis* nas práticas de professores de História que, embora com suas especificidades, presta-se aqui como inspirador para pensarmos práticas

Tendo identificado uma estrutura própria do cotidiano escolar, Rockwell aponta para os efeitos da forma como o tempo e o espaço são organizados, bem como chama nossa atenção para outros efeitos na socialização da escola. A forma como a escola agrupa, classifica e diferencia o processo de ensinar é tida como legitíma, assim como a forma de participação de professores/as e alunos/as, segundo a qual o/a professor/a é quem detém conhecimento e, por isso, inicia, controla e aprova. Cabe ao/à aluno/a localizar e assumir o lugar daquele que não sabe e, por isso, aguarda as "instruções" do mestre. Muitas vezes as aulas são planejadas partindo do pressuposto que o/a aluno/a não tem nada a oferecer, que suas experiências de vida nada têm a acrescentar à apresentação da disciplina escolar e tampouco poderiam modificá-la. Esta forma de interação nos processos de aprendizagem se estende às formações docentes, inicial ou continuada, nas quais parte-se do pressuposto que alguém irá "dar" a formação.

No entanto, é possível observar no cotidiano da sala de aula interações espontâneas que, segundo Rockwell, costumam ser permitidas desde que não interfiram na organização da escola. Mesmo o uso do tempo e do espaço sendo delimitados por uma estrutura burocrática, há certa flexibilidade que nos permite olhar para as práticas como algo não engessado. A própria ideia de dinâmica escolar permite pensar num contexto social no qual a escola está inserida, interferindo e sofrendo interferências. Mas compreender esta dinâmica exige do docente o cultivo de certo estranhamento, uma vez que é grande a influência de práticas nas quais foram iniciados ainda na graduação. Muitas vezes são práticas vistas como realidade dada, parte de mecanismos cotidianos de formação docente e que, muitas vezes, também compõem aspectos da cultura escolar a ser estudada. Com efeito, como foi possível observar em campo, algumas práticas são passíveis de questionamento por parte dos/as professores/as, mas há aquelas que parecem compor um repertório intocável do fazer docente. Esse é o caso daquelas práticas docentes relacionadas ao "disciplinamento" dos/as alunos/as. Práticas que se estendem para outras disciplinas escolares e que interferem no modo de planejar as aulas, como o controle sobre os cadernos, a organização das carteiras em sala de aula ou o uso da lousa e a busca por "garantir" que todos/as irão aprender os conteúdos.

Se o currículo oficial se materializa na sala de aula também mediado por professores/as que não apresentam formações homogêneas, se a construção de suas carreiras é influenciada pelas práticas do cotidiano escolar, então faz-se necessário levar em conta a pluralidade dos contextos de exercício da profissão docente, especialmente os pontos que tocam a todos, como a proposta curricular e as condições de trabalho nas escolas.

Outra dimensão importante para as pesquisas que se voltam para o cotidiano da sala de aula é a apresentação do conhecimento escolar, que sofre mudanças ao longo do tempo e muitas vezes carrega resquícios de um passado remoto. A forma de apresentação do conhecimento escolar organiza-se a partir do que Rockwell chama de *libros texto*, que podem ser vistos como a presença mais objetiva do programa oficial dentro da sala de aula: livros didáticos, apostilas ou o que nesta pesquisa apareceu como recurso didático pertinente, os materiais didáticos distribuídos pela SEE-SP, os *Cadernos* de Sociologia. O material didático é um elemento da cultura escolar que , segundo Goodson, deve ser investigado como fator de legitimação de certas práticas docentes (GOODSON, 1997). Rockwell não se debruça sobre o formato destes *libros textos*, apenas faz referência ao modo como eles engessam a sequência temática, prescrevendo e justificando certas práticas em sala de aula.

Os recursos didáticos disponíveis no cotidiano escolar são elementos que compõem o processo de formação dos/as professores/as e, por isso, devem ser levados em conta quando há uma busca por compreender as práticas docentes, constituidoras de cultura escolar. Na tentativa de guiar todas as aulas, o material didático paulista³⁷ fornece orientações aos/às professores/as de como conduzir a sequência temática, gerando obrigações quanto ao cumprimento do programa. Além de ser parte do processo formativo cotidiano de professores/as e alunos/as, ele fornece um suporte aos pais que desejam questionar o que o professor/a faz ou deixa de fazer na sala de aula, assim como serve aos/às professores/as como justificativa para o que estão fazendo ou deixando de fazer. Estas conclusões decorrem das análises de Rockwell sobre a apresentação do conhecimento escolar que, a depender das trajetórias dos/as professores/as, pode ser apropriado de diversas maneiras.

Dentro de uma estrutura hierárquica de apresentação do conhecimento, em que a experiência discente é invalidada ou pouco considerada, o/a aluno/a é concebido como incapaz de elaborar conhecimentos. Este é um fator chave para a compreensão do alheamento entre o conhecimento escolar e a realidade dos/as alunos/as. A não consideração dos saberes de alunos/as é algo presente nos livros didáticos de Sociologia, como Cassiana Takagi (2007) constata em pesquisa de mestrado. Ao analisar livros didáticos de Sociologia³⁸, a autora dedicou-se a observar, entre outros fatores, de que maneira a experiência cotidiana dos/as

-

³⁷ Os Cadernos do programa São Pauo faz escola, já citados anteriormente.

³⁸ A realização da pesquisa se deu antes do retorno da Sociologia como disciplina obrigatória, e sendo assim haviam poucos livros didáticos disponíveis no mercado. Cassiana Takagi analisou os quatro livros mais utilizados pelos docentes, de autoria de Nelson Dacio Tomazi, Cristina Costa, Perseu de Oliveira e Paulo Meksenas. Os dados foram coletados a partir de relatórios de estágio de alunos/as da licenciatura em ciências sociais da FE-USP.

alunos/as era incorporada ao recurso, identificando grande dificuldade por parte dos autores e autora dos livros em promover uma aproximação entre conceitos próprios da sociologia e o cotidiano do/a aluno/a (TAKAGI, 2007, p.195). A grande dependência dos/as professores/as em relação aos livros didáticos, constatada por Takagi, pode fazer com que aquela dificuldade se estenda às práticas docentes, que, não raro, desconsideram aquilo que seus/suas alunos/as são e pensam para simplesmente classificá-los a partir de parâmetros presentes no material didático, por exemplo. A mencionada dependência não é uma particularidade da Sociologia e tampouco deve ser pensada como sintoma de má formação docente ou falência da escola, como bem argumenta Kazumi Munakata (2010).

O livro didático exerce autoridade sobre a forma como os saberes a serem ensinados estão codificados, e mesmo quando o professor cria um material didático próprio, os livros didáticos frequentemente continuam a ser o material de referência. Tal observação foi feita por Munakata e se coaduna ao que foi observado na pesquisa de campo, pois a professora "produzia" frequentemente seu próprio material de aula, recorrendo não apenas ao livro didático de Sociologia disponível na escola, mas ainda outros dois livros didáticos de Sociologia e um de Filosofia. O fato de sempre utilizar textos presentes nos livros didáticos, mesmo que às vezes fazendo adaptações próprias, demonstrava não uma mera dependência, mas uma procura por responder às demandas das aulas planejadas. Sua procura não se "limitava" aos livros didáticos, estendendo-se a textos próprios das ciências sociais, o que corroborou o entendimento de seus planejamentos como parte da atividade profissional.

Tendo considerado o papel do *libro texto* no sentido proposto por Rockwell, bem como as observações feitas na pesquisa de campo, é preciso mencionar mais dois aspectos pertinentes às análises no nível cotidiano: a definição escolar de aprendizagem e a transmissão de concepções de mundo. A definição escolar de aprendizagem está centrada na figura do/a professor/a que, a partir de certos usos de materiais didáticos, comumente torna o ato de ensinar ritualizado de tal forma que o conhecimento aparenta ter pouca conexão com outros espaços fora da escola. Dentro das repetições presentes na prática cotidiana, alunos/as e professores/as se apropriam e organizam os conteúdos a partir de esquemas próprios. Rockwell chama estes de concepções de mundo, formas de organizar o trabalho presentes na escola – hábitos, valores, relações de poder – que realizam efetivas apropriações da cultura.

Para que as repetições observadas na escola sugerissem mais do que inércia e reprodução, Rockwell recorreu ao método etnográfico de pesquisa, buscando por vivenciar

cotidianamente o espaço e tempo próprios da escola. Sua pesquisa possui limites, por conta das especificidades de contexto histórico e social, mas, por outro lado, apresenta um modo de observação instigante, que me inspirou diante dos acontecimentos vivenciados ao longo da pesquisa de campo. Por fim, se o cotidiano é um nível da realidade social que precisa ser olhado dentro da cultura própria da escola, ao encarar o *libro texto* como a própria apresentação do conhecimento na sala de aula, encontramos um elemento da cultura material fundamental para o estudo das práticas docentes.

3.1 Estranhando o cotidiano – A lousa, a carteira e o caderno

Pessoas de base, professores do primário ou do secundário, por exemplo, dizem às vezes que são os únicos a compreenderem a realidade e que aqueles que querem introduzir reformas (em nome da sociologia, por exemplo) não compreendem nada. Eles estão, ao mesmo tempo, inteiramente certos e inteiramente errados. É preciso escutar essas pessoas, ajudá-las a exprimir sua visão, dando-lhes instrumentos para compreender o que lhes acontece e, quando for o caso, para mudar a situação (BOURDIEU, 1991, p.7).

Em entrevista concedida a Menga Ludke, Pierre Bourdieu defende o papel do sociólogo como aquele que possui "instrumentos" para compreender questões relacionadas ao sistema educacional em detrimento dos sujeitos diretamente envolvidos que, mesmo possuindo "informações privilegiadas" por conta de sua vivência cotidiana, não estão aptos a compreender os fenômenos sociais que os rodeiam. Se a Sociologia é a ciência que pode contribuir nesse processo, o que podemos dizer do professor ou professora de Sociologia? Estaria ele/a mais apto/a a compreender as questões que envolvem seu trabalho na escola, se comparado a docentes de outras disciplinas? Não é a minha intenção discutir cada uma das disciplinas escolares — tampouco teria conhecimento para tanto —, apenas trago esta argumentação de Bourdieu como forma de "organizar" aquilo que foi observado em sala de aula. Esta organização contou diretamente com o interesse pessoal da professora que, consequentemente, contribuiu com suas reflexões para as discussões propostas ao longo desta pesquisa. Outras reflexões, oriundas das vivências que tive quando ensinava Sociologia, puderam, graças às observações feitas em campo e às conversas com a professora e o professor, ganhar contornos mais definidos.

Muitas vezes, quando estamos em uma sala de aula como docentes, há grande dificuldade em "estranhar" o próprio trabalho, uma vez que somos tomados pelas cobranças do cotidiano escolar. A experiência como aluno/a é comum a todos que se dedicam à docência, mas assim que ocupamos o espaço de professora, devido à mudança de papéis altera-se o modo como olhamos a sala de aula, bem como a expectativa dirigidas às relações ali estabelecidas. Como professora de Sociologia, passei por momentos em que não compreendia a dificuldade entre aquilo que planejava e aquilo que de fato acontecia. Na maioria das vezes me culpava pela incompetência, julgando ser um problema individual o fato de os/as alunos/as não estarem "aprendendo" aquilo que havia planejado. Na sala dos professores, procurava ouvir atentamente o que meus colegas contavam sobre suas atuações em sala de aula, coletando o máximo de referências possíveis para compor meu "repertório" de práticas. Entretanto, não me lembro de ter escutado, durante os meses que lecionei, algum professor ou professora contar sobre tentativas frustradas de encaminhar uma aula, ou então refletir sobre alguma prática planejada e depois executada; tampouco um sinal de que a troca com outros colegas fosse reconhecida em sua função formativa. Esta era uma situação que inibia a exposição de meus fracassos em sala de aula. Muitas vezes me questionava como a prática de "aplicar" um ditado poderia ser um meio de ensinar Sociologia, além de cumprir uma função disciplinadora. Como fazer uso da sala de informática de forma a contribuir com meus objetivos como professora de Sociologia? Usar um ou mais livros didáticos como referência para as aulas? Reservar a sala de vídeo com um mês de antecedência ajudaria no planejamento ou engessaria a proposta, uma vez que não se sabe de antemão os possíveis desdobramentos das aulas planejadas?

Ao longo da realização da pesquisa de campo, questões que me acompanharam desde minha atuação como docente foram ganhando corpo por meio de leituras, observações e discussões. Ao observar a professora em suas práticas cotidianas em sala de aula era possível refletir de modo mais sistematizado sobre minha própria experiência docente. Nas conversas com a professora, a experiência com as ciências sociais na graduação aparecia como ponto de partida para planejar o ensino de Sociologia. A partir daquilo que se estudou durante a graduação, mais a proposta curricular e o cronograma do bimestre, as aulas eram planejadas. Tais fatores que pareciam se implicar efetivamente no planejamento. No entanto, ao observar os elementos envolvidos na dinâmica das práticas, partindo do pressuposto que a escola também é produtora de cultura, conclui que os fatores objetivamente implicados nas práticas deviam ser compreendidos também sob a ótica da sala de aula.

Ao observar o que há de mais "naturalizado", a forma retangular da sala de aula, onde as atenções estão voltadas para o lado em que normalmente se encontra a lousa, é possível ter indícios sobre as relações estabelecidas neste espaço e influenciadas por ele. Fazendo uma breve recuperação histórica de um dos elementos que compõem a cultura material da escola, Valdeniza Barra (2013) mostra que é possível analisar a lousa como "representação" de uma passagem de aulas organizadas na escrita individual, por meio da ardósia, para aulas organizadas com base no ensino simultâneo da leitura e da escrita. Passagem para uma aprendizagem baseada na imitação, em que o/a aluno/a, ainda com a ardósia individual, passa a reproduzir aquilo que o professor desenha no quadro negro. Entende-se a lousa ou quadro-negro como

Material coletivo de uso privilegiado do professor, o quadro-negro indica a todos da classe a lição que deve ser executada. O olhar vertical do aluno é dirigido pelo plano horizontal da lousa individual, enquanto o plano vertical do quadro-negro dá a direção horizontal do seu olhar. Há uma redefinição espacial da aula, do mobiliário escolar, especialmente dos bancos e das bancas (mesas), dos agentes e das relações de ensino (Ibidem, p. 130).

Uma vez que toda atenção está voltada para aquilo que o/a professor/a desenha no quadro-negro, este se torna um dispositivo que garante a disciplina e ao mesmo tempo ensina (Ibidem, p. 131). Apesar do espaço universitário também ser composto por salas retangulares com lousas, as relações ali estabelecidas acontecem de outra forma. Enquanto cursamos a graduação, a lousa muitas vezes é um recurso para se colocar referências bibliográficas, esquemas, registros, propostas de exercícios, nada que se assemelhe a uma aula que gire em torno da lousa. A lousa muitas vezes é um recurso secundário nas aulas de graduação.

Diferentemente, na maioria das aulas da educação básica que observei, a lousa ocupou papel importante na organização das práticas docentes. Um recurso bastante utilizado, a lousa "conduzia" não apenas as aulas, mas também as relações da professora e do professor com as suas turmas. Na lousa são registrados textos e esquemas com o objetivo de auxiliar a compreensão das aulas, bem como atividades para os/as alunos/as realizarem, que na maior parte das vezes deveriam ser copiadas no caderno como forma de garantir que o conteúdo foi aprendido pelos/as alunos/as. Esquemas eram construídos na lousa, por exemplo, para explicar ideologia e sociedade de consumo. Para recorrer menos à lousa, a professora optava por ler textos selecionados dos livros didáticos em voz alta para os/as alunos/as. No entanto, a professora recorria aos esquemas escritos na lousa com a função de resumir os textos lidos e,

desta maneira, garantir que os/as alunos/as registrassem em seus cadernos o conteúdo apresentado.

Para falar sobre ideologia e sociedade de consumo, a professora produziu um planejamento bimestral. Antes da leitura do texto escolhido, ela havia levado duas músicas para serem analisadas pelos/as alunos/as: ideologia, do Cazuza; e Babylon, do Zeca Baleiro. Dentro da proposta curricular as músicas são pensadas como momento de sensibilização, em que os/as alunos/as são provocados a pensar sobre determinado assunto a partir de elementos do cotidiano. Nesse caso, a professora trouxe músicas "pertencentes" ao seu próprio cotidiano que, ao contrário de Kafka, eram conhecidas por muitos/as alunos/as, ainda que não fizessem parte do seu repertório. São músicas bastante conhecidas, mas talvez deixem a desejar quanto ao objetivo de mostrar aos/as alunos/as o quanto é possível fazer dos elementos do cotidiano objetos da Sociologia. Seja como for, a intenção aqui é expor um planejamento que inicia com música, passa pelo livro didático, por um filme, até chegar numa atividade de avaliação. Neste processo, umas das maiores preocupações da professora era saber se as aulas faziam sentido para os/as alunos/as, se eles conseguiriam relacioná-las com as diferentes propostas apresentadas; preocupações enfrentadas com auxílio da lousa, aliada na busca por "controlar" o que poderia ser "apreendido".

O texto lido em voz alta e o esquema desenhado na lousa pela professora exprimiam sua preocupação em garantir a memorização do conteúdo. O objetivo da professora quando colocava o esquema na lousa era utilizar conceitos e palavras-chaves para auxiliar no entendimento sobre ideologia e consumo, fazendo com que os/as alunos/as os registrassem nos cadernos. Diferentemente daquele caderno usado ao longo da graduação, a que o/a professor/a não tem (nem quer ter) acesso, o caderno na escola cumpri outras funções, "[...] o professor sabe que o caderno corre o risco de ser, ao lado do manual de leitura, o único "livro" que a criança pode olhar e mesmo guardar ao termo de sua escolarização" (HÉRBRARD, 2001, p.127).

A cópia daquilo que está na lousa seria a garantia daquilo que poderá se tornar uma referência para os/as alunos/as. A professora tinha no caderno uma forma de avaliar a organização do tempo na sala de aula, dando uma sequência lógica às aulas planejadas e lecionadas. O sentido do controle dos cadernos vem à tona quando se pensa no lugar por ele na ocupado na constituição da forma escolar, pois, segundo Hérbrard,

Deste modo, habitua-se o aluno a pensar o tempo de um dia como uma sequência regular de tarefas, o tempo da semana como uma sequência regular de jornadas de trabalho. (Ibidem, p. 135)

O caderno, entendido como um elemento da cultura material da escola, apresenta o saber de forma acabada, como se as questões trabalhadas em sala de aula já estivessem solucionadas. Ao falar de ideologia e sociedade de consumo, a professora concatena ideias a partir de palavras-chaves previamente selecionadas e que os/as alunos/as terão de copiar em seus cadernos. Ao escrever na lousa que a ideologia "apaga as possíveis incoerências deste sistema e cria uma falsa visão de mundo, onde as contradições possam ser silenciadas", a professora não ignora que o conceito de ideologia é problematizado de perspectivas distintas segundo o autor que se escolhe. Após ela dizer que o "consumo oculta o conflito de classes" e todos os/as alunos/as se calam para ouvir, surgem em conversas posteriores reflexões sobre o papel da Sociologia na escola. Como o/a aluno/a poderia se apropriar de maneira crítica destes conteúdos que foram organizados e apresentados de um modo que oculta seu pressuposto teórico? Como conciliar conteúdo e método uma vez que no modo de planejar as aulas estão presentes elementos da cultura escolar? Uma tensão que também conduzia a professora a questionar sobre o sentido de suas aulas.

Ao planejar certo número de aulas tratando o mesmo tema ou assunto, a professora tinha a intenção de abordá-los de maneiras distintas com o objetivo de expor aos/às alunos/as a complexidade das abordagens em ciências sociais. Ao recorrer a letras de música, filmes e imagens de publicidade, a professora pretendia aproximar o tema trabalhado ao cotidiano dos as alunos/as, ao mesmo tempo em que, por meio dos conceitos utilizados, fornecia "ferramentas" para o cultivo de outro olhar. Uma vez que consumo, mercadoria, classe e ideologia são abstrações destituídas de sentido para a maioria dos/as alunos/as, era preciso recorrer a elementos do cotidiano que dessem "materialidade" àquilo que estava sendo ensinado. Neste sentido, a pergunta da professora sobre o entendimento dos/as alunos/as demonstra a preocupação sobre apreensão do ensino que foi planejado. O objetivo ao escrever um esquema na lousa não é necessariamente a cópia e a memorização a serem avaliados no final. Um dos objetivos era que, ao final, o/a aluno/a pudesse analisar uma peça publicitária a partir das discussões realizadas em sala de aula, tomando o caderno como orientação, memória do que se passou.

Se numa graduação de ciências sociais a preocupação é apresentar determinados conceitos a partir de uma perspectiva teórica escolhida, avaliando o/a aluno/a pelo conteúdo

estudado e as possíveis relações com outras teorias, para as turmas do ensino médio a disciplina Sociologia pode ser um "meio" para o cultivo de um olhar de estranhamento, viabilizando a ideia de aluno/a crítico. Longe de avaliar os/as alunos/as pelo uso das palavras presentes nos esquemas da lousa, a professora esperava encontrar nas avaliações análises em que os/as alunos/as utilizasem suas "próprias palavras", indício de que eles/as teriam alcançado certa apropriação do que foi ensinado.

Mas a realização das aulas não se dá apenas com base naquilo que foi planejado. Mesmo que nesse planejamento esteja presente a proposta curricular, o conhecimento que a professora tem dos/as alunos/as e os saberes acumulados ao longo de sua formação inicial, isso não é tudo: a professora precisa ainda levar em conta exigências burocráticas que, aliás, são dirigidas igualmente às demais disciplina. Num exercício de estranhamento, como observadora muitas vezes participante³⁹, partindo da perspectiva de cultura escolar, vários elementos que durante meu exercício docente passaram despercebidos começaram a ganhar visibilidade.

Os elementos aqui citados, como o caderno e a lousa, são exemplos desta cultura que é própria da escola e que revela a forma como a disciplina Sociologia se constitui e nela "interfere". É possível também estranhar em uma sala de aula a relação do mobiliário com as práticas docentes, pensando que as carteiras não estão dispostas ao acaso. A relação do mobiliário com as práticas docentes pode ser pensada a partir de indícios históricos que demonstram que métodos diferentes de ensino apresentavam mobiliários distintos (CASTRO; SILVA, 2011, p. 214). Quando analisamos o formato da sala de aula e os elementos ali presentes cotidianamente, percebemos o quão naturalizado está o espaço escolar.

A partir desta perspectiva é possível problematizar o quanto forma e conteúdo estão implicados no fazer docente. Ao explicar os conceitos de ideologia e sociedade de consumo, a professora lê textos, discute letras de música, assiste a um filme junto com as turmas, tudo acontecendo dentro de espaços que carregam a forma escolar. Com a intenção de promover a participação dos/as alunos/as, a professora abre espaço para diálogos e intervenções, instigando a possibilidade de se relacionar os conteúdos da disciplina com fatos da vida cotidiana. No entanto, ao solicitar textos escritos para avaliar a apropriação do conteúdo, ela pede que se escreva com as próprias palavras. Mas quais seriam estas palavras que demonstrariam o "aprendizado" do conteúdo senão aquelas utilizadas pela professora? As

_

³⁹ Participante por manter diálogos constantes com a professora ao longo das aulas acompanhadas.

palavras utilizadas pela professora são "próprias" no sentido de guardarem certa pessoalidade? Nesta situação era possível observar a dificuldade em avaliar o que havia sido aprendido a partir do ensino planejado. Justamente porque não queria cópias, e sim um uso "crítico" do que foi ensinado, ou algo que demonstrasse certa apropriação dos conteúdos, a professora refletiu sobre suas práticas a partir do que alunos/as entregavam por escrito. No entanto, avaliar os/as alunos/as aguçava os questionamentos sobre a disciplina Sociologia e a forma própria da escola em que era ensinada.

3.2 Professor/a de Sociologia, pesquisador/a da própria disciplina

Quando assumimos como referência da disciplina escolar Sociologia o objetivo de levar aos/às alunos/as conhecimento de teorias que explicam ou interpretam a realidade social e alteram o modo como percebemos as situações vivenciadas no cotidiano, o desafio das práticas docentes é desenvolver um modo de pensar sociologicamente os problemas sociais, ou então, algo que é discutível, desenvolver um raciocínio sociológico. Para a professora que acompanhei, o interesse da disciplina estava no desenvolvimento de um "olhar mais crítico" nos/as alunos/as, que permitisse um estranhamento diante daquilo que consumiam culturalmente. Um "olhar crítico" construído a partir do acesso a informações, conteúdos e "bens culturais" que, na representação que a professora fazia de seus/suas alunos/as, não pertenciam ao universo deles/as, e por isso lhes permitiriam estranhar a sua própria realidade. E como fazer isso dentro de uma sala de aula onde muitas vezes não há espaços para a criatividade, já que a obediência deve ser cultivada cotidianamente no tempo e espaço próprios da escola?

Nas *OCEM* está a proposta de pensar como duplo papel da Sociologia a postura de "desnaturalização" e "estranhamento" diante da realidade social. A postura de desnaturalização pode ser fomentada por meio da apresentação de concepções ou explicações sobre fenômenos sociais, relações sociais, instituições, comportamento individual e coletivo; processo que encontra nos conhecimentos da história grandes aliados, por que estes mostram aos/às alunos/as que "as coisas nem sempre foram assim". Já o estranhamento apontaria para a possibilidade de tornar algo objeto de problematização das ciências sociais. A proposta curricular do estado de São Paulo para a disciplina de Sociologia cita claramente a influência que as *OCEM* exerceram sobre a produção do documento ao estabelecerem como seus

princípios norteadores a "desnaturalização" e a "estranhamento". Dentro dos *Cadernos* de Sociologia, a forma como o conteúdo é apresentado e o tipo de atividades e avaliações sugeridas, na maior parte das vezes, seguem estes objetivos. A recuperação histórica é bastante presente, assim como a apresentação de alguns sociólogos e suas pesquisas ao lado de atividades concebidas para estimular os/as alunos/as a problematizarem práticas do seu próprio cotidiano.

No caso do professor acompanhado, não foi possível perceber em nossas conversas algum entendimento sobre os objetivos da Sociologia tais como estão colocados na proposta curricular. Apesar de fazer uso integral dos *Cadernos* de Sociologia, o professor sempre vinculava o ensino desta disciplina ao fornecimento de informações de cultura geral para os alunos e alunas, insistindo sobre a importância de saber sobre política e movimentos sociais. Paralelamente às atividades dos *Cadernos*, o professor trazia textos e questões que compactuavam com outra concepção sobre o ensino de Sociologia, e em nenhum momento ele mencionava tal divergência. Dois exemplos de questões propostas pelo professor para uma turma do terceiro ano são pertinentes à análise desta coexistência de diferentes concepções sobre o ensino de Sociologia:

4) Empregar parentes na administração pública, sem concurso, é uma prática dos políticos brasileiros, que recebe o nome de:

a)ação afirmativa b)terceiro setor c)nepotismo d)prevaricação e)discriminação racial

6) São exemplos de organizações privadas sem fins lucrativos que se estabelecem fora do mercado de trabalho e do governo, com exceção da(o):

a)⁴⁰OAB b)ABI c)CNBB d)UNE e)Guarda Municipal do Rio de Janeiro

Este tipo de questão, proposta pelo professor numa folha à parte aos/às alunos/as, corrobora a diferenciação feita por Mario Bispo dos Santos (2002) entre os professores de sociologia que possuem formação específica e os que não a possuem, no que diz respeito à compreensão do papel do ensino da disciplina: "os formados em áreas afins lhe dão um

⁴⁰ OAB, Ordem dos Advogados do Brasil; ABI, Associação Brasileira de Imprensa; CNBB, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; UNE, União Nacional dos Estudantes.

caráter mais instrumental, sobretudo visando à ação, entendendo-a como uma disciplina prática." (SANTOS⁴¹, 2002, *apud* MORAES, 2014, p. 32).

Já a professora declarava objetivos para o ensino de Sociologia em conformidade com a proposta currícular. E, mesmo não fazendo uso dos *Cadernos*, seu planejamento de aulas "comungava" com muitas das ideias presentes no material didático. Nesse sentido, termos como desnaturalização e estranhamento eram de conhecimento da professora, e mesmo não utilizando estes termos "verbalmente" para refletir sobre suas práticas, em nossas conversas ficavam claras suas intenções em ensinar os/as alunos/as a possibilidade de olhar para sua realidade social a partir de outros pontos de vista. Segundo a Proposta Curricular,

Trata-se, portanto, não de se colocar no lugar do jovem como porta-voz, mas de aproximar-se dele para estranhar com ele o seu próprio lugar no mundo que o cerca. O princípio que orienta este currículo, portanto, é o do estranhamento, tal como aparece nas Orientações Currículares (SÃO PAULO, 2010, p. 134).

A partir deste princípio entende-se alguns dos conflitos vivenciados pelos/as professores/as na sala de aula. Se levarmos em conta as possibilidades expostas por parte da equipe que elaborou os *Cadernos* de Sociologia, o estranhamento surge como uma

estratégia didática (que) permite, a nosso ver, mostrar aos alunos que existem diferentes formas de conhecimento e que é a maneira específica como o sociólogo analisa a sociedade que lhe possibilita construir um *conhecimento científico* a seu respeito (SCHRIJNEMACKERS; PIMENTA, 2011, p. 411).

E, logo em seguida, mostram como estimular esta postura respeitando a heterogeneidade dos/as alunos/as.

Como o estranhamento parte do conhecimento e dos saberes do aluno, a ideia é a de que o jovem construa uma sensibilidade sociológica em relação à realidade e não que sejam impostos conceitos ou pré-noções. (Ibidem, p. 411).

Apresentadas como complementares, no dia a dia, estas possibilidades pareciam muitas vezes de difícil conciliação dentro dos planejamentos de aulas da professora. A proposta presente nas *OCEM* enfatiza o objetivo de partir sempre do/a aluno/a para a elaboração de atividades em sala de aula. No entanto, fica o desafio de, ao mesmo tempo, apresentar a Sociologia a partir daquilo que a caracteriza como ciência sem perder a complexidade no uso de seus conceitos.

-

⁴¹ Santos, Mario Bispo. A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito federal. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais. Universidade Brasília, Brasília, 2002.

Diante das anotações feitas ao longo da pesquisa de campo, foi possível pensar as práticas docentes, tendo como referência a professora, a partir da criação de um "espaço de conhecimento compartilhado", como sugere Pérez Gomes (1998). A proposta teria como foco a criação de um espaço de conhecimento compartilhado na sala de aula onde, partindo da cultura experiencial do/a aluno/a, posições da cultura acadêmica vão sendo reinterpretadas e incorporadas à forma do/a aluno/a pensar a realidade, incorporando novas ferramentas intelectuais de análise e proposta (PÉREZ-GOMES, 1998, p. 62). O espaço de conhecimento compartilhado pode ser observado em várias situações e assim será nomeado a partir do referêncial teórico acionado na busca por melhor compreender a complexidade das relações que envolve a prática de ensinar.

Observando as práticas em que a professora incorporava as falas dos/as alunos/as no decorrer da aula, ficava claro que havia uma preocupação com o objetivo de fazê-los participar "ativamente". O movimento feito pela professora para criar este espaço de compartilhamento partia das estratégias de desnaturalização e estranhamento, como pude observar em duas situações. Numa delas a professora tratava da origem da sociedade moderna, pensando a urbanização e a industrialização como fomentadoras de nova dinâmica social; e na outra, sobre o tema ideologia e consumo, dando bastante ênfase para a indústria cultural.

Para falar sobre a origem da sociedade moderna e o processo de industrialização, relacionando-os com o surgimento das ciências sociais como meio de explicar os fenômenos sociais, a professora recorreu à recuperação histórica. Nesse sentido, a estratégia da desnaturalização se viabiliza por meio dos conhecimentos da história, que permitem pensar numa dinâmica da realidade social. Para tanto, a professora faz uso de um texto do livro didático de Sociologia "Sua Majestade, a fábrica", que tratava do contexto histórico/social em que surge o processo de industrialização. Para que os/as alunos/as pudessem acompanhar a leitura do texto, a professora fez um numero de cópias suficiente para todos e arcou com os custos. Isto me instigou a pensar na origem daquilo que parecia o mero uso do livro didático, estava toda uma pesquisa pessoal da professora em busca de um texto que contemplasse seu planejamento de aulas. Havia na escola livros didáticos⁴² disponíveis para todos os/as aluno/as, guardados no armário da professora – muitas vezes a ajudei a carregar uma sacola cheia deles – e, no entanto, ela optava por um texto de outro livro.

-

⁴² O livro didático disponível na escola para a professora usar era o do Nelson Dacio Tomazi, escolhido no PNLD de 2012.

Diante desta escolha, passo a pensar que há uma busca por compor seu próprio material a partir dos objetivos pretendidos e dos recursos disponíveis. E mesmo que este material tenha como referência os livros didáticos, não me pareceu sintoma de alta dependência ou dificuldade de pesquisar ou elaborar seu próprio material. Entretanto, Munakata bem observa que, se a escola é espaço em que os envolvidos no processo educativo aprendem formas de exercício do poder, isto é possível porque a

organização de transmissão cultural (está) baseada no escrito, tomado como autoridade, da qual os professores não passam de representação intercambiável. O escrito, em particular o livro didático, estabelece no seu uso uma relação hierárquica de poder, fundada na autoridade que dele emana (MUNAKATA, 2010, p. 230).

Sendo assim, antes de identificar que há certa dependência com relação aos livros didáticos, é preciso reconhecer a autoridade que eles carregam, e diante das incertezas que cercam o ensino de Sociologia, o livro oferece a segurança de uma sequência correspondente à forma escolar.

Ao ler o texto utilizado pela professora, identificamos uma introdução ao que foi a Revolução Industrial, explicando o que foi a "acumulação primitiva de capital", as práticas mercantilistas e as condições em que a Inglaterra se encontrava para tornar-se o berço da sociedade fábril. Logo em seguida, o texto dedica-se a falar da classe trabalhadora e das condições de trabalho a que estava submetida, finalizando com uma breve introdução sobre Karl Marx e o surgimento dos primeiros socialistas. Todo o texto se preocupa com o enfoque histórico e é em função dele que a professora elabora uma série de questões de interpretação de texto com o intuito de avaliar a leitura que os/as alunos/as fizeram. Desnaturalizando a partir de um recorte histórico a forma como o trabalho é concebido hoje, a professora se questionava sobre o que tornava a Sociologia diferente da História. Isto porque, além das questões já apontadas aqui, também é preciso pensar que isso se passa dentro do tempo e espaço escolares. A leitura deste texto impresso em três páginas de sulfite necessitava de duas a três aulas para ser concluída. A leitura que a professora fazia para os/as alunos/as não era contínua, acontecia seguida de várias pausas, ora para explicar ora para chamar a atenção dos/as alunos/as com relação à falta de ordem na sala.

Neste tempo e espaço próprios do formato escolar, em que elementos da cultura material estão presentes na sala de aula interferindo na organização das práticas docentes, a

ordem e a disciplina são condições necessárias. Muitas vezes⁴³ ao fazer a leitura, a professora também se preocupava com a forma com que os/as alunos/as iriam "aprender" e dar sentido ao que estava sendo ensinado. E neste tempo que torna a leitura mais longa, efeito dos elementos que compõem o dia a dia da sala de aula, o sentido dado àquela prática parecia se perder. Tomemos este caso da leitura de um texto que apresenta dados históricos. A preocupação da professora estava em saber se os/as alunos/as compreenderiam o porquê de relacioná-lo com a proposta seguinte sobre as condições atuais de trabalho. Para isso, ao falar sobre condições de trabalho, a professora fazia um esforço para que os/as alunos/as pudessem contar sobre suas próprias experiências enquanto trabalhadores/as, sobre o que já ouviram a respeito ou ainda suas expectativas sobre o mercado de trabalho. E nesta busca por criar um "espaço de conhecimento compartilhado", as dúvidas que rondavam o planejamento das aula eram sobre o tipo de entendimento que os/as alunos/as teriam fazer.

É por meio deste espaço de conhecimento compartilhado que os conteúdos da disciplina tentam se aproximar da realidade, estranhando os elementos presentes no cotidiano dos/as alunos/as. É nesse sentido que Thomas Popkewitz se refere às disciplinas escolares. Ele as considera uma espécie de alquimia em que um sistema de ideias estáveis e fixas é apresentado aos alunos/as e o conhecimento científico, por sua vez, é transformado em conhecimento situado no espaço escolar. A "alquimia das matérias escolares" parece remover a ancoragem social do conhecimento, descontextualizando e reformulando o conhecimento presente no currículo, visto por Popkewitz como prática política que organiza percepções e respostas sobre o mundo. Sendo assim, é inevitável pensar sobre o modo como o formato das disciplinas escolares interfere nas práticas cotidianas, uma vez que "a prática não é externa à teoria, é sim um conceito teórico que conta a alguém como o mundo deve ser agregado e pensado" (POPKEWITZ, 2001, p. 88).

Mirando a mediação realizada pelos docentes entre currículo oficial e sala de aula e o quanto ela é capaz de propor sentidos diferentes aos conteúdos, o foco de interesse dos programas curriculares cada vez mais se volta sobre as práticas docentes. O caso do programa São Paulo faz escola, em que os materiais didáticos buscam ter maior controle sobre as práticas em sala de aula, não é uma exceção. Popkewitz também se refere ao crescente

_

⁴³ No dia em que eu frequentava as aulas a professora tinha cinco turmas de primeiro ano e, sendo assim, observei várias vezes o que seria a "mesma" aula.

interesse de docentes por prescrições para a sua prática, que lhes mostrem "como fazer⁴⁴". A procura por técnicas para se utilizar em sala de aula não seria um problema por si só, aliás, aprendi bastante enquanto professora nas conversas com outros colegas sobre "como fazer". Mas esta grande procura por técnicas de "como dar aula" pode ser entendida, por outro lado, como um sintoma sobre o modo como a atividade docente é concebida. A preocupação daqueles que pensam educação parece ser a de fornecer instrumentos ao professor para que ele realize um trabalho que corresponda às expectativas das avaliações externas, como é o caso do programa *São Paulo faz escola* e sua relação com os resultados do SARESP.

As angústias da professora com relação ao sentido dado pelos/as alunos/as àquilo que está sendo ensinado também pode ser relacionado com o fato de as disciplinas escolares serem uma produção própria da escola. Segundo Pérez Gomes, os "processos de ensino e aprendizagem na escola se produzem fora de contexto, sem referenciais concretos e à margem do cenário onde ocorrem os fenômenos de que se trata na aula." (PÉREZ GOMES, 1998, p. 56). Por esta explicação podemos compreender a busca por prescrições como mais uma tentativa de dar maior significado ao que se ensina na sala de aula. As questões colocadas pela professora ao longo da pesquisa, tais como "Dá pra entender?", "Faz sentido?", demonstravam a procura por conferir sentido aos conteúdos das ciências sociais quando inseridos numa disciplina escolar. Na maioria das vezes o desafio da professora era dar sentido para aquilo que havia planejado ensinar.

Se na vida cotidiana o indivíduo aprende reinterpretando os significados da cultura, mediante contínuos e complexos processos de negociação, também na vida acadêmica o aluno/a deveria aprender reinterpretando, e não apenas adquirindo a cultura elaborada nas disciplinas acadêmicas, mediante processos de intercâmbio e negociação. A aula deve tornar-se um forum de debate e negociação de concepções e representações da realidade. Não pode ser nunca um espaço de imposição da cultura, por mais que esta tenha demonstrado a pontencialidade virtual de seus esquemas e concepções (PÉREZ-GOMES, 1998, p. 61).

Se na situação relatada, referente à discussão sobre a sociedade moderna e o surgimento da sociologia, a professora usou como estratégia de desnaturalização o uso de dados históricos, já ao tratar de ideologia e consumo a professora recorreu a "instrumentos" da cultura como forma de sensibilizar os/as alunos/as para o assunto a ser tratado. Foi assim que a professora fez aproximações com elementos da cultura cotidiana, criando um "espaço de

-

⁴⁴ Um bom exemplo seria o sucesso de vendas do livro de Doug Lemov, intitulado Aula nota dez, onde o objetivo é listar 49 técnicas utilizadas por professores considerados eficazes a partir de resultados obtidos em avaliações externas.

conhecimento compartilhado", com o objetivo de proporcionar uma postura de estranhamento.

Como vimos acima, para dar início ao assunto, a professora usou duas músicas: Ideologia, do Cazuza, e Babylon, do Zeca Baleiro. Levou as letras e o áudio das músicas, e qual nao foi sua surpresa ao descobrir que uma parte dos/as alunos/as conhecia as músicas. O objetivo era, a partir das músicas, iniciar uma discussão referente a ideologia e consumo, pensando o quanto somos "manipulados" a fazer coisas que não necessariamente precisamos entender. A escolha das músicas estava mais relacionada ao gosto musical da professora, ao que os livros didáticos sugerem e à forma como tratam do assunto do que àquilo que faz parte do cotidiano dos/as alunos/as. Assim como no caso do livro *Metamorfose*, a professora seguia vendo a si própria no papel de "intelectual" que dá a seus/as alunos/as acesso ao consumo de artefatos de uma cultura legítima. Isto também aconteceu em outra turma quando, a propósito de outro tema, exibiu o filme "Billy Eliot". A professora partia do pressuposto que seus/suas alunos/as desconheciam o filme, o que a deixava mais entusiasmada, por entender que a escola seria o único espaço de acesso a estes artefatos culturais que circulam em grupos sociais pertencentes a outra classe social.

Mas estes artefatos culturais não são apenas utilizados porque disciplinariam o espírito, como diria Chervel, mas também porque são vislumbrados como possibilidade de realizar aproximações com a realidade e com a forma de fazer sociologia. Quanto um artefato cultural ou a arte pode nos dizer sobre a realidade social? Nesse sentido, Nisbet sugere que

É apenas quando nós reconhecemos claramente a função da arte como um modo de conhecimento paralelo a outros modos, através dos quais o homem chega a um entendimento de seu ambiente, que podemos começar a apreciar sua significação na história da humanidade (NISBET, 2000, p. 117).

Como recurso que não é didático *a priori*, que não foi produzido para explicar ideologia e consumo, há a possibilidade de utilizar o filme, por exemplo, como objeto de estranhamento das ciências sociais, fugindo do formato escolar e proporcionando aos/às alunos/as questionamentos que não dependem apenas daquilo que a professora planejou. Seriam estes "instrumentos da cultura" a possibilidade de introduzir o/a aluno/a em um "rico e infinitamente diversificado campo da experiência social e cultural" (NISBET, 2000, p.128), permitindo ensinar Sociologia não apenas como um conjunto de conceitos e métodos que permitem pensar fenômenos sociais, mas também como outra forma de pensar que exige imaginação criativa, conforme sugeriu Nisbet.

Dado que a função do docente é mediar a participação dos/as alunos/as e "oferecer instrumentos culturais de maior potencialidade explicativa", como escolher os instrumentos culturais que poderão proporcionar uma compreensão compartilhada na sala de aula? Muitas vezes isso requer uma negociação que solicita à professora repensar currículo e formas de avaliação. Esta negociação pode ser realizada nos espaços de conhecimento compartilhado construídos na sala de aula. Quando a professora usou o documentário "Criança, a alma do negócio" como instrumento didático foi possível observar grande participação dos/as alunos/as. Isto porque o filme trata do apelo ao consumo "desenfreado" utilizando muitas imagens de propagandas voltadas para o público infantil no ano de 2005, quando boa parte dos/as alunos/as eram crianças e consumiam (ou desejavam) aqueles produtos. A professora, ao propor o uso deste documentário, não havia pensado que seus/suas alunos/as eram aquelas crianças, e no entanto este imprevisto passou a ser o maior promotor de sensibilização para o assunto a ser tratado.

O mesmo ocorreu com o uso de uma charge para problematizar o uso de trabalho infantil para a produção de produtos de grandes marcas. A partir da charge a professora propôs aos/às alunos/as que analisassem criticamente os tipos de sentimentos, emoções e desejos que os slogans de produtos famosos queriam provocar nos consumidores a ponto de influenciar o consumo. Neste possível espaço de conhecimento compartilhado, a professora leva as referências que contribuam com os objetivos da Sociologia enquanto disciplina escolar, no entanto, as referências dialogam com o que é demandado pelos/as alunos/as. Voltemos àquela aula sobre consumo de massa e industria cultural, na qual certa aluna perguntou "se as pessoas soubessem que a música é feita para ganhar dinheiro, elas parariam de gostar?" e, para responder, a professora, recorreu a Pierre Bourdieu e à noção de cultivo do gosto, explicando que as pessoas estão condicionadas a gostar. Esta resposta espontânea da professora, além de demonstrar certo domínio sobre os conteúdos das ciências sociais justifica a busca por "instrumentos da cultura" que não fazem parte do cotidiano de seus/suas alunos/as, uma vez que, como assegura Bourdieu, é possível cultivar o gosto.

Se repararmos que os princípios de desnaturalização e estranhamento guiavam as práticas da professora quando ela tratava de ideologia e consumo e ao mesmo tempo os "instrumentos da cultura" permitiam maior aproximação dos/as aluno/as ao tema discutido, notaremos também a tensão e possivel negociação entre o propósito de "partir do aluno", conforme a proposta curricular, e aquilo que a professora concebe como seu papel de docente/intelectual. A ideia de partir da cultura experiencial do aluno e mostrar a insuficiência

de seus esquemas habituais para explicar certos fenômenos sociais não é um objetivo diferente daquele proposto pelos princípios norteadores da proposta curricular para esta disciplina. Criar um "espaço de conhecimento compartilhado" dentro das disciplinas escolares é um grande desafio, uma vez que elas, constituídas na e para a escola, respondem a seus imperativos institucionais. Desafio esclarecido pelas palavras de Pérez-Gomes (1998, p. 64), uma "aprendizagem que se produz dentro de uma instituição é limitada por funções sociais que esta cumpre."

A professora se questionava sobre o sentido do seu trabalho e das suas práticas inevitavelmente. Para entender esta afirmação é preciso acompanhar o raciocínio de Gimeno Sacristán. Ele afirma que há grande dificuldade de se considerar as necessidades dos alunos/as quando não são os/as professores/as que planejam suas próprias práticas. Faz-se necessário que o planejamento seja visto como parte da competência profissional e não algo proposto em nível macro, como querem programas curriculares.

Não se está condicionando apenas que prática realizaremos, mas qual será o grau de autonomia permitida para os realizadores e que profissionalização fomenta seu exercício, quanto a conhecimentos e habilidades práticas. (SACRISTÁN, 1998, p.201).

Assim como o/a professor/a no dia a dia da sala de aula não está apto a controlar a qualidade do ensino por estar seu trabalho restrito ao nível do cotidiano, assim também propostas de grandes proporções devem avaliar o alcance de orientações de ordem micro, uma vez que "as tendências dominantes querem ajustar táticas para conseguir efeitos muito delimitados, esquecendo a complexidade da prática." (SACRISTÁN, p.203). As práticas precisam ser pensadas levando em consideração as condicionantes próprias da disciplina escolar, da proposta curricular e da própria cultura escolar.

Há que se atentar para o fato de que mesmo os grandes programas de reformas pensam de maneiras distintas o papel que cada agente deve executar na escola. O certo é que foge das atividades do/a professor/a um controle mais amplo sobre a qualidade do ensino, uma vez que

O especialista numa matéria, ao ressaltar os componentes fundamentais para um nível de escolaridade, defronta-se com um desafio. O professor/a, nas condições de seu trabalho, se vê com problemas do tipo como selecionar e ordenar os conteúdos de uma unidade, adequar o ambiente de classe, como cobrir o trimestre ou a semana, que atividades selecionará, que materiais empregar, como atender o aluno/a mais atrasado, como ligar uma notícia de atualidade ao conhecimento de sua disciplina ou área, etc. (SACRISTÁN, 1998, p.216)

Para Gimeno Sacristán, assim como para Luiz Carlos Freitas, o professor esta sendo visto como aplicador de planos, um tarefeiro, contribuindo cada vez mais para uma crescente "desprofissionalização", que negligencia a dimensão artística ou intuitiva da prática, irredutível a leis gerais. O plano deve ser visto como instrumento que irá guiar as práticas docentes e, por outro lado, também deve ser pensado como recurso que pede complemento, que necessita de alguém que irá fazer uso dele em condições concretas, com certas particularidades. E, nesse sentido, a incerteza estará presente naqueles que planejam suas práticas cotidianamente, embora isto não signifique que necessariamente caiam no improviso, segundo Sacristán. "A condição artística a ser desenvolvida dentro de tal incerteza é o elemento que une as ideias, os princípios gerais e os conteúdos educativos com a realidade prática" (SACRISTÁN, 1998, p. 211). Por fim, os planejamentos e propostas curriculares que não contam com o docente e suas condições concretas de trabalho, mostram ineficiência na busca por melhorar o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No último dia que estive na escola, após soar o sinal que permitia a saída dos/as alunos/as da sala de aula, a professora coloca uma última vez a pergunta sobre como fazer os conteúdos da Sociologia ter sentido para os/as alunos/as. Como dar sentido de modo que os alunos/as não o vejam como algo mais para se decorar? Como abordar os conteúdos da Sociologia na sala de aula como parte do cotidiano dos/as alunos/as? Perguntas que pareciam expressar em certa medida as angustias docentes na busca por dar "sentido" aos conteúdos propostos para a disciplina Sociologia, relacionando-os à realidade dos/as alunos/as, mas sem banalizá-los.

Ao compreender a constituição da disciplina escolar Sociologia como criação própria da escola, mostrou-se pertinente considerar num estudo sobre prátcas docentes elementos externos e internos à sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa exigiu a busca por bibliografia que proporcionasse maior compreensão sobre as especificidades que distinguem "conhecimentos acadêmicos" de "conhecimentos escolares", mesmo que um seja referência para o outro. Quando encaradas como "naturais", as disciplinas escolares parecem descoladas do contexto histórico que as originou e que as perpetua. Diante dessa concepção, a volta da obrigatoriedade da Sociologia para o currículo gera debates e oposições que demonstram concepções conflitantes sobre a disciplina escolar e o que se espera dos jovens ao final do ensino médio. Diversos questionamentos foram aqui apresentados por meio de artigos de jornais que emitiam opinião contrária ao retorno da Sociologia: estes conhecimentos seriam pertinentes ou não à escola? Suas práticas docentes seriam "ideológicas"? Os/as alunos/as compreenderiam os conteúdos? A análise deste debate proporcionou maior estranhamento diante das disciplinas "tradicionais" e o entendimento do currículo como espaço em disputa.

As idas e vindas da disciplina escolar Sociologia e as consequências para a sua constituição no currículo podem ser observadas também nos questionamentos dos/as professores/as e, mais especificamente, nas recorrentes perguntas da professora, que nos remetiam a uma reflexão quanto ao *sentido* dos conteúdos sociológicos dentro da escola. Tais dúvidas influenciavam as práticas docentes em sala de aula e as tornavam objeto de estranhamentos constantes.

A partir da pergunta da professora — "faz sentido?" —, referente às suas práticas em sala de aula e ao êxito dos objetivos pretendidos, vale a pena retomar a proposta de Florestan Fernandes (1980) para o ensino das ciências sociais no antigo secundário. Descartando a aquisição de conhecimentos de forma enclopédica, o objetivo era pensar como os conhecimentos seriam apresentados aos/às alunos/as pela disciplina Sociologia de modo que os/as formasse para uma participação ativa nas atividades políticas. Nesse sentido, defendia o sociólogo que

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1980, p. 106).

Abordagens do ensino de sociologia como esta eram referências presentes no meu diálogo com a professora e em sua reflexão. O objetivo de "desnaturalizar" as relações sociais, perceber que "as coisas nem sempre foram assim", segundo a fala da professora, contribui para uma formação que visa maior participação, possibilitando ao/à aluno/a participar da vida política que o/a cerca. Este desafio configurou-se nesta pesquisa principalmente por meio do formato escolar inerente à constituição da Sociologia como disciplina. Uma vez que este formato precisa ser compreendido dentro das culturas escolares, houve a necessidade de observar o quanto estas se implicavam nas práticas realizadas no cotidiano da sala de aula, o quanto interferiam na execução dos planos de aula.

O estranhamento e a desnaturalização, como princípios norteadores da proposta curricular para Sociologia no estado de São Paulo, influenciada principalmente pelas OCEM, têm o objetivo de proporcionar aos/às alunos/as uma visão diferente do senso comum. Mostrar que a realidade social nao é algo estático, segundo Otávio Ianni (2011), seria o objetivo da Sociologia. Quando se parte desta perspectiva, a preocupação com os recursos que proporcionariam a percepção desta dimensão dinâmica da vida social, contribuindo para a desnaturalização dos fenômenos sociais, ocupam constantemente a reflexão dos docentes sobre suas práticas. Não apenas os conteúdos selecionados geravam reflexões, mas também o modo como poderiam ser apresentados. Os objetivos de promover uma "compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social", como desejava Fernandes; ou de apresentar uma realidade social dinâmica, segundo Ianni,

culminavam em reflexões sobre o próprio trabalho e o modo como os/as alunos/as dariam sentido.

Diante das inseguranças que rondavam o dia a dia na sala de aula, as práticas docentes tinham como referência aquilo que Ivor Goodson nomeou de currículo pré-ativo, que não se restringe à proposta currícular elaborada por orgãos políticos, mas se estende para os materias didáticos e que "pode estabelecer parâmetros importantes e significativos para a execução interativa em sala de aula." (GOODSON, 1995, p. 24) Nesse sentido, a proposta curricular do estado de São Paulo para a Sociologia precisou ser levada em consideração juntamente com o material didático distribuído pela SEE-SP a todas as escolas, pois, de certa forma "materializam" o currículo na sala de aula. Sendo os *Cadernos* de Sociologia a referência de organização dos conteúdos, que apresentavam os princípios de estranhamento e desnaturalização como próprios desta disciplina, era impossível ignorá-los. No entanto, o que Goodson chama de currículo interativo não deve ser visto como condicionado ao currículo pré-ativo.

Poderíamos pensar o material didático como algo que "engessa" práticas, por apresentar um currículo construído fora da escola. No entanto, as teorias críticas sobre o currículo, embora necessárias, não são suficientes para compreender a dinâmica ensejada pelos materiais didáticos, parte da cultura material da escola. A partir da pesquisa de campo foi possível observar que a elaboração das aulas acontecia fazendo uso de materiais diversos, não somente com livros didáticos específicos para Sociologia, mas também os destinados à Filosofia e à História, os *Cadernos* de Sociologia e outros materiais disponíveis em blogs especializados. Como os planejamentos se alteravam de acordo com as demandas apresentadas pelos/as alunos/as ao longo das aulas, foi possível observar mudanças oriundas das necessidades do cotiano escolar e das condições de trabalho. Nesse sentido, o currículo deve ser entendido como prática (GOODSON *apud* VIÑAO, p.184, 2008), cuja dinâmica tornava-se foco de nossas discussões reiteradamente. Esta abordagem explica de certo modo a pergunta "faz sentido?", uma vez que o sentido foi dado num primeiro momento com base no currículo pré-ativo, a partir de planejamentos realizados fora da sala de aula que, quando se desenrolavam junto com os/as alunos/as, geravam dúvidas quanto aos objetivos pretendidos.

Ao procurar desenvolver uma forma de apresentar os conteúdos da Sociologia, tanto o professor quanto a professora eram muitas vezes "interrompidos" pelas condições de trabalho apresentadas pela rede estadual de ensino. O tempo escolar também se mostrava impaciente

diante das reflexões dos docentes, exigindo de suas práticas objetivos comuns às outras disciplinas, como o "controle da aprendizagem", cumprimento do conteúdo programático, avaliações e preocupação com a indisciplina. Compreendendo o papel decisivo dos docentes, a tendência atual dos programas curriculares se dirige para um maior controle sobre as práticas em sala de aula, como provam os *Cadernos* de Sociologia, política que concebe o/a professor/a como tarefeiro. Em condições precárias de trabalho, materiais didáticos passam a dar conta da falta de tempo que os/as professores/as apresentam para pesquisar e planejar as próprias aulas.

No entanto, cabe aqui fazer uma defesa daquilo que se observou ao longo da pesquisa de campo, que

Um professor irremediavelmente faz escolhas, pelas quais há de ser responsável, no modo como transmite um saber e produz outros (sim, produz!). Damos aulas e aderimos a valores e a instituições num só tempo. Na impossibilidade de negarmos tal relação, um compromisso básico assumido pelo docente e por sua comunidade é o de desconfiar de seu saber, com certa regularidade, para que se possam diferenciar as aulas de Sociologia das pregações dogmáticas. No mínimo, a aula de Sociologia é o locus da dúvida e das buscas coletivas de novas respostas, na proposição de desenvolver nos alunos a disposição para a prática do diálogo (Sarandy e Miglievich-Ribeiro, 2012, p. 28-29).

Ao compreender as práticas docentes como parte da cultura escolar fez-se necessário observar tanto aquilo que limita o trabalho da mente inteligente, parafraseando Nisbet, quanto aquilo que é produto da imaginação ou de um processo de criação. Como parte da dinâmica própria das culturas escolares, o ensino de Sociologia é dinâmico e se realiza a partir de elementos tratados no decorrer desta pesquisa. O histórico da disciplina nos ajuda a pensar sobre os dilemas que a cercam, contribuindo também para observar as alterações que os objetivos pretendidos com o seu ensino sofreram ao longo dos anos. Entretanto, a intenção deste trabalho foi trazer as contribuições dos docentes para os debates acerca do tema, entendendo que no exercício cotidiano da profissão há, apesar das adversidades, espaço e tempo para pesquisa e criação. Ao analisar práticas docentes dentro do contexto da rede pública de ensino do estado de São Paulo, optei por dar destaque àquilo que professores/as estão fazendo na sala de aula como forma de contribuir para os estudos na área do ensino de Sociologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA NETO, Antonio Simplicio. Relatos da caixa preta: representações como elemento da cultura escolar. **Educação em Revista**, Curitiba, n.37, pp.173-189, Maio 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000200011>. Acesso em: 14/12/2012.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de estado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. **Revista da USP**, São Paulo, n. 8, pp. 37-40, 1990-1991. Disponível em: < http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/158.pdf>. Acesso em: 11/08/2013.

BARRA, Valdeniza Maria Lopes. A lousa de uso escolar: traços da história de uma tecnologia da escola moderna. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, pp. 121-137, jul./set. 2013. Disponível em: < http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n49/n49a08.pdf>. Acesso em: 14/01/2014.

BASILIO, Juliana Regina. Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009). 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2010.

BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T.; RANZI, S. M. F. (Org.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança: Ed. Univ. São Francisco, 2003. pp. 9-39.

_____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BOIM, Thiago Figueira. **O que e como ensinar**: Proposta curricular, Materiais Didáticos e Práticas de Ensino nas Escolas Públicas Estaduais de São Paulo (2008-2009). Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

BOURDIEU, Pierre. Entrevista com Pierre Bourdieu. Entrevista concedida a Menga Ludke. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.3. 1991.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. **Los herederos, los estudiantes y la cultura**. 2ª edição. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, DF: 2000.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília. D.F. v. 3, 2006.

CARTA CAPITAL. Escolas empobrecidas: sem História nem Geografia. **Revista Carta Capital**, São Paulo, 15/02/2013. Disponível em http://www.cartacapital.com.br/educacao/escolas-empobrecidas-sem-historia-nem-geografia>. Acessado e: 18/03/2014.

CASTRO, Raquel Xavier de Souza; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Cultura material da escola: entram em cena as carteiras. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, pp. 207-224, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100014>. Acesso em: 16/03/2012.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, vol. 2, 177-229, 1990.

CIAMPI, Helenice; GODOY, Alexandre Pianelli; ALMEIDA Neto, A. S.; SILVA, I. P. Currículo Bandeirante: a Proposta Curricular de História no estado de São Paulo, 2008. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 29, pp. 361-382, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbh/v29n58/a06v2958.pdf>.Acesso em: 23/10/2011.

DIAS, Fernando Correia. *Durkheim e a Sociologia da Educação no Brasil*. **Em Aberto**, Brasilia, ano 9, n 46, abr/jun, 1990.

DUBET, François. *Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor*. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marilia Pontes Sposito. Tradução de Inês Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.5, Mai/Jun/Jul/Ago, 1997.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, pp. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Acesso em: 30/02/2013.

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. **Sintoma Social Dominante e Moralização Infantil**. São Paulo: Escuta/Edusp, 1994.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Lição Errada**. Editorial. São Paulo, 21 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/16068-licao-errada.shtml>. Acesso em: 14/09/2013.

FALCÃO, Marcio; FOREQUE, Flávia; TAKAHASHI, Fábio. 55% dos professores dão aula sem ter formação na disciplina. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26/12/2013. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/12/1390053-55-dos-professores-dao-aula-sem-ter-formação-na-disciplina.shtml>. Acessado em: 14/01/2014.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

FIGUEIREDO, André Videira; PEREIRA, Márcia M. P. O currículo como Obra Aberta: notas sobre a construção do currículo mínimo de Sociologia da rede pública estadual do Rio de Janeiro. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (Orgs.). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática
Campinas: Papirus, 2008.
Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil (Entrevista). Revista Adusp , São Paulo, nº 53, out. 2012. FORQUIN, J. C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. Teoria &
Educação : Discurso pedagógico, cultura e poder, n. 5. Porto Alegre: Pannonica Editora, 1992.
GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação , 2, 1990.
Currículo: Teoria e História. Vozes: Petrópolis, RJ, 1995.
A construção Social do currículo. Educa: Lisboa, 1997.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes (Orgs.). A Sociologia vai à Escola: História, ensino e docência. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2009.

HAMLIN, Cynthia Lins. Desenvolvendo uma Terceira Cultura nas Escolas: habitus sociológico, estranhamento e desnaturalização de preconceitos. **Revista Tomo**, v. 15, p. 71-82, 2010. Disponível em: http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/489/405>. Acesso em: 24/08/2012.

HÉBRARD, Jean. Por uma Bibliografia Material das Escritas Ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França – Séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**, n.1, pp. 115-142, jan./jun. 2001. Disponível em: < http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/277/285>. Acesso em: 30/12/2012.

IANNI, Octávio. O ensino das Ciências Sociais no 1° e 2° graus. **Cadernos Cedes**: Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios, Campinas, vol.31, n.85, pp. 383-403, set.-dez., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf>. Acesso em: 12/08/2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, pp. 9-43, 2001. Disponível em: . Acesso em: 30/04/2013.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa, 2011.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de Trabalho do Professor de Sociologia. **Cadernos Cedes**: Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios, Campinas, vol.31, n.85, pp. 383-403, set.-dez., 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf>. Acesso em: 12/08/2013.

MALDONADO, Luís Renato Silva. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes**: o Programa São Paulo faz escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de L. A crise de sentidos e significados na escola: A contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**: Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios, Campinas, vol.31, n.85, pp. 341-357, set.-dez., 2011. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/03v31n85.pdf>. Acesso em: 14/07/2013.

MEUCCI, Simone. A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, 2000.

MILLS, Charles Wright. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MIRANDA, Carlos Eduardo. Comenius e o silêncio da imaginação. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; MELLO, Suely A. **Territórios da Infância**: Linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2009.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n.1, pp. 5-20, abr. 2003.

	Parece	er sobre o ens	sino de Filosofia e	Sociologia. R	kevista Mediaç	ões, Lond	lrina,
v.	12,	pp.	239-248,	2007.	Disponíve	el	em:
< http://	/www.uel.b	r/revistas/uel/i	index.php/mediaco	oes/article/viev	v/3404/2768>.	Acesso	em:
19/09/2	2012.						
		Sociologia: F	ia: Periodização e Permanências e No		•		
	tralidade ir	npossível ao	n na Prática dos Pr engajamento inde n. 1, pp. 17-38, jan	esejável, ou se	U		

MORAES, Amaury Cesar; SALLES, João Carlos. O princípio pedagógico da interdisciplinaridade. **Salto para o futuro**: Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria da Educação à distância (MEC), boletim 16, 2007. Disponível em: http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/105209Orientacoescurriculares2.pdf>. Acesso em: 14/08/2013.

MORAES, Amaury Cesar; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM - Sociologia. In: **Sociologia: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

MOTA, Kelly C. C. da Silva. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 29, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200008>. Acesso em: 12/10/2012.

MUNAKATA, Kazumi. Livro, livro didático e forma escolar. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NISBET, Robert. A sociologia como uma forma de arte. **Plural**: Revista de Ciências Sociais. São Paulo, vol. 7, pp. 111-130, 1° sem. 2000. Disponível em: < http://revistas.usp.br/plural/article/view/75487>. Acesso em: 13/03/2012.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Amurabi. Sentidos e Dilemas do Ensino de Sociologia: Um Olhar Sociológico. **Revista Inter-legere**, Natal, v. 9, pp. 25-39, 2011. Disponível em: http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/09/pdf/09es01.pdf>. Acesso em: 12/11/2013.

OLIVEIRA, Dalta Motta. **A prática pedagógica dos professores de sociologia**: entre a teoria e a prática. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

PACHECO E ZAN, Dirce. O estágio na formação do professor de Sociologia. **Cadernos Cedes:** Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios. Campinas, vol.31, n.85, p. 447-382, set.-dez, 2011.

POPKEWITZ, T. S. Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

RESES, Erlando. ... **E com a Palavra: Os Alunos** - Estudo das Representações Sociais dos Alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação). UnB: Faculdade de Educação, Brasília, DF, 2004.

RIBAS, Patrícia. Fora do eixo. **Revista Educação**, São Paulo, n. 206, 2014. Disponível em: < http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/206/fora-do-eixo-313099-1.asp>. Acessado em: 13/05/2014.

ROCKWELL, Elsie. Como observar a reprodução. **Revista Teoria & Educação**, São Paulo, n. 1, pp. 65-78, 1990.

ROCKWELL, Elsie et al. **La escuela cotidiana**. 2ª ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

SANTOS, Mário. **A Sociologia no Ensino Médio**: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Educação. UnB: Instituto de Ciências Sociais, Brasília, DF, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. São Paulo: SEE, 2010. __. Secretaria Estadual de educação. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/portal/area-reservada/terceiros/censo-2013. Acessado em: 13/10/2013. SACRISTÀN, J. Gimeno; PÉREZ GOMES, A. I. Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: AR-TMED, 1998. SARANDY, Flavio Marcos S. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, 4., Anais... Universidade Federal Fluminense – UFF/Campos dos Goytacazes/Rio de Janeiro, 2011. SARANDY, Flávio Marcos Silva; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia Maria. Perspectivas Políticas e Científicas acerca do Ensino da Sociologia. In: FIGUEIREDO, André Videira de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; PINTO, Nalayne Mendonça (Orgs.). Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012. SCHRIJNEMAEKERS, Stella Christina; LTA, Melissa de Mattos. Sociologia no Ensino Médio: Escrevendo Cadernos para o projeto São Paulo faz escola. Cadernos Cedes: Ensino de Sociologia: Permanências e Novos Desafios. Campinas, vol.31, n.85, p.405-423, set.-dez., 2011.

SILVA SOBRINHO, Helson Flávio. Eu odeio/adoro Sociologia: sentidos que principiam uma prática de ensino. In: PLANCHEREL, Alice Anabuki, OLIVEIRA, Evelina F. Antunes de (orgs.). **Leituras Sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EDUFAL, 2007

SILVA, Ileizi Fiorelli. A imaginação sociológica: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. In: SIMPÓSIO ESTADUAL DE SOCIOLOGIA. Curitiba: 2005. Disponível em: http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/Ileizi%20MINI%20CURSO%20A%20Imaginacao%20Sociologica.doc. Acesso em: 30/10/13.

_____. A Sociologia no Ensino Médio: Os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos,** Natal, v. 8, p. 403-427, 2008.

SILVA, Ileizi Fiorelli; CAINELLI, Marlene Rosa (Orgs.). **O estágio na licenciatura**: a formação de professores e a experiência interdisciplinar na Universidade Estadual de Londrina. Londrina: EDUEL, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Aparecida Neri. Organização e condições do trabalho moderno: precarização do trabalho docente. In: Seminário da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, III, Atas... Rio de Janeiro/RJ, 2011.

SOUZA, Shelley. **A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

SYNDICAT NATIONAL DES ENSEIGNEMENTS DE SECOND DEGRÉ. **Pour une véritable refondation du second degrée, Avec Nous!** França, 2012. Disponível em http://www.snes.edu/>. Acessado em 06/12/2012.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo USP, São Paulo, 2007.

_____. Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TAKAHASHI, Fabio. Temporários chegam a 46% dos professores em SP. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 14/09/2010. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1409201001.htm>. Acessado em: 04/09/2013.

UOL EDUCAÇÃO. Licenciaturas não formam professores profissionais, **afirma pesquisadora. Disponível em:**

http://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/23/licenciaturas-nao-formam-professores-profissionais-afirma-pesquisadora.htm>. Acesso em: 12/05/2014

VAINFAS, Ronaldo. Horas de desespero. **Folha de São Paulo.** Caderno Mais. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1412200804.htm>. Acessado em: 14/12/2008

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas Escolares**: Estudo sobre práticas de Leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas: Autores Associados, São Paulo, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas Educativos, Culturas Escolares y Reformas**: Continuidades y Cambios. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

_____. História das disciplinas escolares. **Revista brasileira de história da educação.** São Paulo, N° 18 set./dez. 2008.

VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, B. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DPA, 1998.