UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSEFA ALEXANDRINA SILVA

A construção social do ensino de Sociologia em São Paulo entre 2009-2018

São Paulo
2018

JOSEFA ALEXANDRINA SILVA

A construção social do ensino de Sociologia em São Paulo entre 2009-2018

Versão Corrigida

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutora em Educação

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientador: Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes

São Paulo

2018

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 Silva, Josefa Alexandrina
S586c A construção social do ensino de Sociologia em São Paulo entre 2009 – 2018: vol. 1 / Josefa Alexandrina Silva; orientação Amaury Cesar Moraes. São Paulo: s.n., 2018.
208 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos; apêndice

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Sociologia (Ensino) 2. Educação 3. Currículos e Programas 4. Ensino Médio I. Moraes, Amaury Cesar, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: SILVA, Josefa Alexandrina

Título: A construção social do ensino de Sociologia em São Paulo entre 2009-2018

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Dedico este trabalho à memória do meu irmão Ernando, que sempre me estimulou a compreender os fenômenos do mundo para além das aparências e ao Humberto, referência de determinação na defesa da vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Amaury Cesar Moraes, pela oportunidade de convívio intelectual, compreensão e por poder usufruir do seu conhecimento acumulado ao longo de 20 anos como professor de Metodologia de Ensino de Ciências Sociais da Faculdade de Educação da USP e do seu engajamento na constituição da Sociologia como disciplina escolar. Por me indicar caminhos de reflexão nos momentos de dúvida. Minha profunda admiração e respeito por sua lucidez intelectual e capacidade de discernimento.

Ao professor Dr. Celso Favaretto e à Prof.ª Dr.ª Márcia Gobbi, da Faculdade de Educação da USP, que no momento de qualificação, realizaram críticas e sugestões apontando caminhos que foram fundamentais para aprofundar a teoria e a metodologia da pesquisa. Agradeço igualmente à Prof.ª Dr.ª Anita Handfas da UFRJ pelas valiosas sugestões de leitura e as discussões sobre o campo de ensino de Sociologia.

Ao Prof. Dr. Celso de Rui Beisegel (*in memoriam*) pelo estímulo, pela contagiante convicção na educação popular e otimismo com o sistema de educação de massas. À Prof.ª Dr.ª Maria da Graça Setton pelas valiosas sugestões de leitura e pelas propostas de encaminhamento da pesquisa. À Prof.ª Dr.ª Cecília Hanna Mate pelas discussões sobre a história do currículo que muito contribuíram para situar o meu objeto de pesquisa. À Prof.ª Dr.ª Mônica Appezzato Pinazza pelas instigantes leituras e discussões sobre a condição docente.

Aos colegas que cursaram a disciplina Metodologia de Pesquisa em Sociologia da Educação pelos debates, pelo clima solidário e de ajuda mútua. Às amizades que fiz durante o período da pesquisa, particularmente à Erika Kulessa pela solidariedade.

Aos professores de Sociologia da rede estadual de São Paulo que se dispuseram a ceder parte do seu tempo e atenção para a realização das entrevistas. Agradeço à Lury e à Jussara da Diretoria de Ensino da Região Sul, pela ajuda na localização dos sujeitos da pesquisa daquela área de São Paulo. Às amigas Sofia Osório, Flávia Martins, Silvia Fernandes, Nilda Vilela, Camila e Vitor que me ajudaram nas andanças por Osasco, Taboão da Serra, Brasilândia e Sapopemba. Quero agradecer à Beatriz Troncone e Cristiane Emídio pelo auxílio da transcrição das entrevistas. Sou também grata à Vivian pelo auxílio na revisão.

Aos funcionários da biblioteca e da Secretaria de Pós-Graduação da FE-USP pela solicitude e pelo auxílio nos processos burocráticos.

Aos meus irmãos Eraldo, Luís Carlos, Hélio e Humberto que compartilharam comigo este projeto, me encorajaram e representam meu esteio. À Mena, Silvana e Ana Luísa pelo apoio e incentivo. Com vocês sinto me sinto fortalecida.

À Júlia e Helena, meus amores, pela paciência e compreensão por minhas ausências. Pelas doses de ânimo e afeto, que tornaram o percurso mais ameno. Muito obrigada.

“Desde sempre acreditei que, se a vocação sociológica tem alguma utilidade para os seres humanos, essa utilidade se deve aos serviços que presta e pode prestar ao esforço de compreender, dar sentido e adquirir um *modicum* de controle sobre suas vidas”.

Zigmunt Bauman (PALLARES-BURKE, 2004).

RESUMO

SILVA, Josefa Alexandrina. **A construção social do ensino de Sociologia em São Paulo entre 2009-2018**. 2018. 208 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A presente pesquisa buscou compreender e analisar a constituição da Sociologia como disciplina escolar em face de sua entrada no currículo durante a vigência da Lei nº 11.684/08. Analisou as diferentes representações sociais e as disputas curriculares criadas em torno do seu significado na educação básica. A hipótese levantada foi a de que, entre os professores de Sociologia, ainda não havia se formado um conjunto de argumentos mais coesos sobre o valor formativo da disciplina e de sua finalidade na formação escolar. O estudo se inseriu no campo da história das disciplinas escolares e buscou conciliar as abordagens sócio histórica de Goodson e cultural de Chervel, articuladas com as categorias de análise propostas por Viñao Frago. A constituição da disciplina escolar foi concebida como uma construção social em que se buscou compreender as representações que os professores constroem sobre o seu ensino, constituindo, assim, o currículo real. Este estudo teve como base empírica a análise documental do currículo, bem como as entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de Sociologia concursados na rede pública estadual que trabalham em escolas da região metropolitana da Grande São Paulo. O texto encontra-se estruturado em três partes, quais sejam: a primeira, apoiada na revisão bibliográfica de pesquisas sobre o ensino de Sociologia, buscou compreender e analisar os impasses da construção da sociologia como disciplina escolar a partir da análise dos dilemas dos processos de formação de professores, as representações criadas sobre o significado do seu ensino, como também as representações criadas sobre o trabalho docente; a segunda, que visou compreender a constituição do código disciplinar da Sociologia a partir de suas singularidades. Para isso partiu da análise de aspectos epistemológicos do conhecimento sociológico para discutir as relações entre o conhecimento acadêmico e a disciplina escolar. Também foi analisado as representações que os professores constroem em torno do conhecimento sociológico e seu ensino na educação básica. Ademais, examinou a condição peculiar da disciplina Sociologia no currículo do Estado de São Paulo, elaborado em torno de uma perspectiva de compreensão cognitivo-científica da realidade social e inserido em uma estrutura pautada no desenvolvimento de competências e de habilidades; e a terceira e última parte, na qual foram examinadas as relações entre o campo disciplinar da Sociologia a partir de seus docentes, a fim de compreender a forma como o ensino é construído. Analisou as trajetórias sociais dos professores entrevistados e suas formas de inserção na cultura escolar. Além disso, perscrutou as maneiras como os professores se apropriam e transcendem as prescrições curriculares, como também investigou suas formas de resistência coletiva. Assim, a pesquisa concluiu que, na construção social do ensino, os professores ressignificam a disciplina tomando como referência suas trajetórias de formação e a cultura escolar. Em que pese a existência de um currículo prescrito, o ensino da Sociologia se constituiu de maneira heterogênea, incorporando múltiplas leituras da realidade social.

Palavras-chave: Currículo. Sentidos do ensino. Disciplina escolar.

ABSTRACT

SILVA, Josefa Alexandrina. **The social construction of Sociology teaching in São Paulo between 2009-2018**. 2018. 208 p. Thesis (Doctorate in Sociology of Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2018.

The present research aimed to comprehend and analyze the constitution of Sociology as a school course due to their entrance in the curriculum from the Law 11.684/08. It has analyzed the different representations that have been created about its meaning on the basic education as well as the disputes around its teaching purposes. The raised hypothesis is that among Sociology teachers there still has not been formed a range of more cohesive arguments about the formative value of the course and about its purpose on the school formation. The study is inserted in the domain of the history of school courses and it aimed to conciliate the approaches of Goodson and Chervel, both of them articulated with the analysis categories proposed by Viñao Frago. The constitution of the school course has been conceived as a social construction in which it has aimed to identify the meanings that the teachers have assigned to their teaching, which represent, therefore, the real curriculum. This study had as its empirical basis the documental analysis of the curriculum as well as the semi structured interviews realized with full Sociology teachers of the public state system who work on schools in the Metropolitan Region of São Paulo. The text has been structured in three parts. The first one, which has been underpinned in the literature review of researches about Sociology teaching, aimed to comprehend and analyze the impasses of the construction of Sociology as a school course from the analysis of the dilemmas of the teachers formation processes, the representations which have been built about the meaning of their teaching, as well as the representations built about the faculty work. The second one aimed to comprehend the constitution of the Sociology disciplinary code from its singularities. For that, it has come from the analysis of epistemological aspects of the sociological knowledge to discuss the relations between the school course and the academic knowledge. It has also been analyzed the representations that the teachers build around the sociological knowledge and its teaching on the basic education. Furthermore, it has analyzed the peculiar condition of Sociology in the São Paulo State's curriculum, elaborated around a perspective of a scientific cognitive comprehension of social reality and inserted in a structure based on the development of competencies and abilities. In the third and last part it has been analyzed the relations between the course domain of Sociology from its teachers, aiming to comprehend the way in which the teaching is built. It has analyzed the social trajectories of the interviewed teachers and the way they insert theirselves on the school culture. Moreover, it has peered the ways which the teachers appropriate theirselves and transcend the curriculum prescriptions, as well as investigated their forms of collective resistance. Therefore, the research has stated that, in the social construction of the act of teaching, the teachers give a new meaning to the school course, taking as reference their formation trajectories and the school culture. Although the existence of a prescript curriculum, the teaching of Sociology has been constituted in a heterogeneous manner, incorporating many readings of the social reality.

Keywords: Curriculum. Teaching senses. School course.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas e seus subtemas 38
Quadro 2 - Sentido do ensino de Sociologia 62
Quadro 3 - Transformações dos sentidos do ensino de Sociologia 104
Quadro 4 - Os sentidos do ensino de Sociologia: desnaturalizar e estranhar a realidade 119
Quadro 5 - Os sentidos do ensino de Sociologia: instrumentalizar para a vida social 121
Quadro 6 - Os sentidos do ensino de Sociologia: diálogo sobre a vida cotidiana 122
Quadro 7 - Número de horas/aula semanais de Sociologia 130
Quadro 8 - Jornadas de trabalho na rede estadual 130
Quadro 9 - Gênero e estado civil dos professores e professoras entrevistados 134
Quadro 10 - Divisão dos professores em relação à etnia 135
Quadro 11 - Gênero e faixa etária dos professores entrevistados 136
Quadro 12 - Trajetórias de formação 139

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
OBJETO, PROBLEMA E HIPÓTESE 20
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 21
CAMINHOS METODOLÓGICOS 26
A ANÁLISE DOS DADOS 32
1 OS IMPASSES DA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR: AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA 35
INTRODUÇÃO 35
1.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA 41
1.1.1 A formação como questão técnica 50
1.1.2 A formação de professores como campo em construção 52
1.2 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA 55
1.2.1 Formar para a cidadania e consciência crítica 57
1.2.2 Compreender e intervir na sociedade 58
1.3 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE 63
1.3.1 O professor de Sociologia entre o trabalho intelectual e técnico 65
1.3.2 O professor de Sociologia diante da profissão ou vocação 66
1.3.3 As condições de trabalho 68
1.3.4 O trabalho docente na rede pública estadual de São Paulo 71
CONSIDERAÇÕES FINAIS 75
2 A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA 77
INTRODUÇÃO 77
2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO DE CONHECIMENTO 79
2.2 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR 91
2.3 AS FINALIDADES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA 97
2.4 AS DISPUTAS CURRICULARES RECENTES 105
2.5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DE SÃO PAULO 112
CONSIDERAÇÕES FINAIS 123
3 O CAMPO DISCIPLINAR E SEUS DOCENTES 125
INTRODUÇÃO 125
3.1 NOTAS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO 127

3.1.1 Os tempos escolares do ensino de Sociologia 129
3.2 A CONDIÇÃO DE CLASSE SOCIAL: AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DOS PROFESSORES 131
3.2.1 Gênero, etnia e faixa etária 133
3.2.2 Antecedentes da docência 137
3.3 FORMAÇÃO 138
3.4 OS CONCURSOS PÚBLICOS 144
3.5 OS SISTEMAS DE CONTROLE E A CULTURA ESCOLAR 146
3.6 SUPERAÇÕES, TRANSGRESSÕES E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA 150
3.7 A FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES 152
CONSIDERAÇÕES FINAIS 154
CONCLUSÃO 157
REFERÊNCIAS 163
APÊNDICE A - CARTA AOS PROFESSORES 178
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS 179
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO 181
APÊNDICE D - QUADRO RELATIVO AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS 182
APÊNDICE E - ENTREVISTA Nº 11 183
APÊNDICE F - ENTREVISTA Nº 12 196

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é fruto de um conjunto de indagações surgidas ao longo de minha trajetória como professora de Sociologia no nível médio na rede estadual paulista, entre os anos de 1990 e 2010.

A concepção de ensino que pautava o trabalho pedagógico fundamentava-se em dois princípios, a saber: o primeiro era conceber que o objetivo do ensino não era o estudo da Sociologia por ela mesma, mas sim a compreensão da realidade social, superando as interpretações do senso comum; o segundo era fazer com que o ensino não adquirisse um caráter dogmático, por este motivo, buscava confrontar correntes teóricas na interpretação dos fenômenos estudados, dando ao ensino um caráter aberto.

Em 1996, com a promulgação da LDB nº 9394/96, foi possível acompanhar o declínio do oferecimento da disciplina nas escolas da cidade de São Paulo. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em 1999, identifiquei o modo como tal documento apresentava uma imagem pouco precisa da disciplina, atribuindo-lhe um caráter vago na formação do estudante.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/98 - (BRASIL, 1999), a Sociologia era considerada conhecimento fundamental, tanto para o desenvolvimento do pensamento crítico quanto na formação para a cidadania. No entanto, seus conhecimentos poderiam ser dados de maneira transversal, por outras disciplinas do currículo. Diante de objetivos comuns a todas as disciplinas escolares, não se configuraria a necessidade de sua constituição como disciplina escolar. Assim, tornava-se evidente que havia pouco reconhecimento das potencialidades educativas da Sociologia como disciplina escolar.

Passei a participar de grupos de discussão junto a professores que reivindicavam o retorno da obrigatoriedade do ensino de Sociologia. Contudo, tais discussões versavam sobre as necessidades de mudança na legislação e a garantia de um espaço no sistema de ensino para os licenciados em Ciências Sociais.

O debate sobre os sentidos do ensino, conteúdos e metodologias ocupavam um lugar secundário no movimento.[1] Quando se indagava sobre os sentidos para o ensino, percebia-se que havia pouco acúmulo de reflexões, sendo que as representações hegemônicas eram de que

[1] Coube a Sarandy (2001) a precedência da reflexão sobre os sentidos do ensino da Sociologia. Em texto mais recente, Sarandy (2012a) defende que tal discussão foi negligenciada no movimento em defesa do ensino de Sociologia a partir de 2000 em decorrência das prioridades dadas pelas associações profissionais e sindicais dos cientistas sociais que tinham como horizonte o estabelecimento de um campo de trabalho para os formados na área.

o ensino deveria ter uma função de contribuir para o processo de conscientização política, visando à transformação da estrutura social.

As leituras realizadas por mim sobre história da Sociologia como disciplina escolar (SANTOS, 2002; MEUCCI, 2000, 2015; MORAES, 2003, 2011) mostravam que, ao longo de sua trajetória, o ensino da Sociologia veio sendo operado com diferentes sentidos. Esse fato constituía um indicativo de que a descontinuidade de sua presença estaria vinculada à indefinição de seu papel no processo de formação, de modo a colocar em evidência a pertinência de se explorar tal temática.[2] No momento em que a Sociologia foi introduzida no currículo da rede estadual, em decorrência da aprovação da Lei nº 11.684/08, pude identificar que havia uma tensão entre o currículo oficial e os sentidos que os professores, que passariam a ministrar a disciplina davam ao seu ensino.

Entre os anos de 2008 e 2009, assumi a função de Técnica em ensino de Sociologia, na Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP[3] da Secretaria de Estado da Educação, de modo que pude acompanhar o processo de implantação da disciplina no currículo. Neste órgão da burocracia educacional, foi possível constatar o distanciamento existente entre as representações da disciplina construídas pelos idealizadores das reformas educacionais daquelas produzidas pelos professores.

A partir desse quadro, direcionei minhas reflexões para entender o sentido do ensino da Sociologia na reforma curricular que se encontrava em curso no projeto *São Paulo faz escola.* Identifiquei uma contradição entre os sentidos da escolarização propostos pela reforma e aqueles atribuídos ao ensino da Sociologia.

A estrutura curricular do Estado de São Paulo tem como eixo de aprendizagem o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita, com vista à inserção dos jovens no mundo do trabalho. Para isso, a Secretaria contratou uma equipe para elaborar o currículo comum a todas as escolas, definindo os conteúdos, exercícios, formas de avaliação, tal como afirma a Carta de apresentação da Proposta Curricular que a então Secretária da Educação dirigiu aos professores:

> Fruto do trabalho coletivo, a proposta procura estabelecer elos entre os conhecimentos culturais socializados pela escola e os procedimentos didáticos de organização destes conhecimentos.

---

[2] Cumpre frisar que essa tensão sobre os sentidos do ensino não se restringe somente ao cenário brasileiro. Pereyra e Pontremoli (2012) relataram que o ensino de Sociologia, em países como Argentina, Grécia e Estados Unidos, não prospera devido às análises que consideram difícil reproduzir uma imagem exata da ciência, em virtude de seu caráter multiparadigmático e, também, em razão do foco que os professores tendem a dar ao ativismo social.

[3] Atualmente, esse órgão denomina-se CGEB (Coordenadoria de Gestão da Educação Básica) e tem como função normatizar o currículo do Estado.

> Para isso, foram identificados e organizados nos Cadernos do Professor os conhecimentos disciplinares por série e as respectivas habilidades e competências que se pretende que os alunos desenvolvam. Enfim, orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula, para avaliação, além de sugestões de projetos, para a recuperação das aprendizagens.
> A sociedade exige dos indivíduos competências e habilidades específicas, que são desenvolvidas de forma espontânea por alguns, no contexto da educação familiar, mas que, para outros, estão atrelados ao processo de escolarização. (SÃO PAULO, 2009, p. 6-7)

No entanto, o ensino de Sociologia se insere no currículo com o objetivo de desenvolver um olhar sociológico a partir dos princípios de estranhamento e de desnaturalização, tal como se vê a seguir:

> [...] entendemos que o objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira. Dessa maneira, o centro de nossas preocupações e o nosso ponto de partida e de chegada é o aluno, o aluno jovem, empenhando-nos para partir dele a fim de com ele, pensar a sociedade em que vive. 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 esta proposta, portanto, é o estranhamento, tal como aparece nas Orientações Curriculares. (SÃO PAULO, 2009, p. 42)

Isso demonstra que o ensino de Sociologia possui uma condição peculiar no currículo do Estado de São Paulo, tendo em vista que a disciplina se pauta por um princípio de estranhamento e de desnaturalização da realidade e se encontra inserida em uma estrutura curricular baseada em competências e em habilidades. Tal fato remete à reflexão acerca da compreensão das disputas sobre suas finalidades do currículo.

De modo efetivo, as disciplinas escolares se constituem a partir das finalidades do seu ensino, tal como enunciado por Chervel (1990). Sob a ótica deste autor, estas últimas são determinadas pela sociedade para que a escola cumpra seu papel social; partindo-se dessa premissa, a compreensão sobre as finalidades do ensino implica em situar a discussão no âmbito das políticas curriculares.

Além disso, a Sociologia como disciplina escolar possui singularidades dadas por sua reciprocidade com o campo científico[4], marcado por diversidade teórica e metodológica que resulta em um conhecimento caracterizado por dissensos tanto conceituais como

[4] Os termos campo acadêmico e campo escolar são utilizados no presente trabalho tendo como referência a teoria dos campos proposta por Bourdieu. Dessa maneira, tratam-se de espaços sociais constituídos a partir de uma lógica própria para atender às necessidades específicas dos grupos que os integram, tal como definido pelo autor. (BOURDIEU, 2003).

metodológicos. Disso, decorrem diferentes representações sobre suas funções educativas, o que lhe confere contornos imprecisos como disciplina escolar.

O currículo, é compreendido como um espaço de luta simbólica sobre o tipo de formação desejável para uma dada sociedade e sobre os conhecimentos considerados importantes para esta finalidade. Para isso, Silva (1999) define o currículo como campo de disputa discursiva sobre os padrões de verdade.

Neste campo de discussão, os grupos sociais buscam colocar em pauta os sentidos e os significados que atribuem à vida social. Por esta razão, Silva (1999, 2010) coloca em evidência a importância de se discutir o modo como esses grupos atuam na defesa de suas definições de saber e como agem para organizar o conhecimento de acordo com as suas visões.

Para tal, a disputa curricular se materializa no campo escolar, no qual os professores constroem a Sociologia como disciplina escolar a partir de representações criadas sobre o seu ensino. Dessa maneira, neste trabalho, o termo "representações sobre o ensino" é empregado para designar os significados que os sujeitos formulam para as finalidades que a disciplina possa ter na formação do estudante, seja no que diz respeito à compreensão da realidade, seja em relação às atitudes que possa engendrar nos processos de mudança social.

As leituras de Goodson (1990, 1992, 1997, 2008a, 2010) contribuíram para enxergar a forma como o currículo é influenciado por ideologias e por grupos de interesse. Diante disso, a compreensão adequada do ensino requer o estudo de seus docentes, pois

> Empreender a reforma, ignorando ou pondo em causa as crenças e os sentidos de missão dos professores, constitui uma estratégia com elevados custos e grandes riscos que terá provavelmente como resultado um fraco nível de concretização. (GOODSON, 2008a, p. 11)

Por sua vez, Bourdieu (1991), em entrevista concedida a Menga Ludke, defendeu que os professores, por serem sujeitos diretamente envolvidos com a prática educativa, são portadores de um conhecimento prático, que pode ser colocado à disposição da análise científica, como afirma a seguir:

> no mundo social há pessoas que têm um enorme conhecimento prático desse mundo, mas tal conhecimento prático não é elaborado, nem sempre elas dispõem dos instrumentos para exprimi-lo. É tarefa ao mesmo tempo científica e política colocar esse conhecimento à disposição da ciência, ou melhor, permitir à ciência se apropriar dele. (BOURDIEU, 1991, p. 07)

Mas, neste caso, faltaria ao sujeito professor um distanciamento analítico para realizar a compreensão dos fenômenos. Desta forma, havia o receio de que minha inserção social entre

os professores da rede estadual constituísse um obstáculo para a análise científica do ensino de Sociologia e de seus agentes.

As afirmações de Bourdieu me influenciaram profundamente e, a partir de então, persigo uma socioanálise, termo que marca a relação subjetiva entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa. Isso significa desenvolver um processo de vigilância epistemológica necessário para o fazer científico, em que o pesquisador analisa o compromisso afetivo e ideológico com o tema, a fim de não obscurecer o caráter objetivo da pesquisa. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002; BOURDIEU, 1991, 2003).

Assim, as disposições adquiridas na experiência pessoal me conduziram a buscar sistematizar uma reflexão que conjugue os benefícios da vivência no ambiente escolar – e com os professores da rede estadual paulista – com as vantagens de um olhar distanciado, adquirido em virtude das funções que passei a exercer na formação de docentes de Sociologia para a rede estadual e pela leitura de teóricos do campo das Ciências Sociais e de pesquisadores sobre o ensino de Sociologia.

Minha aproximação com o objeto de pesquisa, particularmente com professores, é indicativa de meu comprometimento pessoal com a construção do ensino de Sociologia, o que não significa uma adesão às causas dos professores. Por isso, a presente pesquisa se pauta, sobretudo, pela submissão aos dados levantados, na expectativa de que estes possam contribuir para os debates a respeito da construção e consolidação do ensino de Sociologia.

Na pesquisa realizada com os professores concursados em Sociologia na região metropolitana da Grande São Paulo, foi identificado que os pesquisados possuem distintas representações sociais sobre a Sociologia como disciplina escolar, como também das finalidades do seu ensino na educação básica, resultando em um discurso pouco coeso sobre o valor formativo da disciplina escolar. Diante deste cenário, o conhecimento que se produz na escola é uma combinação de conhecimentos científicos e pedagógicos, concepções políticas, valores e crenças. Os professores que vivem e abordam esse conhecimento constroem significações da disciplina escolar a partir de múltiplas referências de leitura da realidade social.

Em que pesem os avanços dos últimos anos em termos de pesquisas acadêmicas, produção de propostas curriculares estaduais, livros didáticos e concursos públicos para docentes, a disciplina não chegou a assumir um padrão de estabilidade no currículo. Isto é, sua condição de vulnerabilidade ainda persiste e ela se encontra novamente sob o risco de ter seu espaço reduzido no currículo, seja pela reforma do Ensino Médio instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, seja pelo estabelecimento de uma Base Nacional Curricular Comum que a exclui explicitamente ou a dilui entre os conhecimentos dá área de Ciências Humanas e Sociais

Aplicadas. Ademais, projetos de lei vêm sendo apresentados em diversas prefeituras do país, para que se proíbam discussões de temáticas como gênero e política nas escolas, o que invariavelmente atinge o núcleo do trabalho docente, que é perspectiva de construir um novo olhar sobre as relações sociais.

É preciso esclarecer que os termos Sociologia e Ciências Sociais aparecem, em algumas partes do texto, expressando significados semelhantes. Isso decorre do fato de que, para a disciplina escolar, a denominação utilizada é Sociologia, ainda que seja concebida incorporando conhecimentos de Antropologia e de Ciência Política. Por outro lado, é difícil definir com precisão a linha demarcatória que separa essas áreas de conhecimento; o sentido amplo com o qual o termo Sociologia é utilizado no nível médio resulta do reconhecimento de que as fronteiras entre essas ciências necessitam ser rompidas, a fim de possibilitar uma compreensão efetiva dos fenômenos sociais, dado que nesse nível de ensino não se pretende chegar a especializações.

Diante de diferentes representações sociais construídas em torno da Sociologia como disciplina escolar, a perspectiva da construção social do ensino se colocou como a que possibilita desnaturalizá-la e enxergá-la para além das prescrições curriculares, tendo em vista que o objetivo do presente estudo é compreender a constituição dessa disciplina escolar a partir dos significados conferidos a ela pelos professores.

No que tange às representações sociais, compreende-se que estas são criações mentais partilhadas pelos indivíduos, atribuindo significados à cultura. Isso significa que a cultura constitui um campo de luta, em que diferentes grupos sociais buscam impor o seu próprio sistema de significados para a realidade social, como define Silva (1999, p. 134). Portanto, as representações sociais estabelecem uma prática da produção da cultura, em que os significados são produzidos e partilhados. (HALL, 1997; SILVA, 1999).

É preciso ressaltar que uma disciplina escolar não se restringe às práticas docentes em aula. Como define Chervel (1990), ela diz respeito às “finalidades sociais que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina”. (CHERVEL, 1990, p. 184). De forma mais específica, uma disciplina se define por suas finalidades e por seus conteúdos.

A construção social do ensino de Sociologia significa conceber a disciplina escolar como um produto histórico, social e cultural erigido pelos sujeitos; trata-se de uma atividade coletiva construída por aqueles que se dedicam à disciplina. Isso significa considerar “o caráter socialmente construído das formas de consciência e de conhecimento”, como asseverado por Silva (2003, p. 66).

Como criação social, o ensino se realiza na prática cotidiana, na interação entre professores e alunos que se encontram inseridos na cultura escolar. Assim, os docentes mobilizam conhecimentos, percepções de mundo, valores e experiências.

OBJETO, PROBLEMA E HIPÓTESE

Tem-se que parte da problemática que envolve o ensino de Sociologia está inserida nas questões mais gerais da educação brasileira. Entretanto, buscamos, aqui, compreender a sua constituição como disciplina escolar a partir de suas singularidades dadas pela intermitência de sua presença no currículo, conferindo-lhe pouca tradição disciplinar e diferentes representações sobre suas funções educativas, resultando em um frágil código disciplinar.

A introdução de uma disciplina no currículo se encontra vinculada aos professores, que passam a ocupar um lugar de destaque na implementação das políticas curriculares. O crescimento do número de professores de Sociologia na educação básica – impulsionado pela obrigatoriedade de seu ensino, por meio da Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 – gerou o interesse em compreender quem são os seus agentes e como constroem socialmente a disciplina escolar. Buscamos, então, compreender as representações que o professor de Sociologia constrói sobre a disciplina escolar, suas visões do currículo e do ensino, pois compreendemos que estas emergem em seu trabalho, mesmo diante do currículo prescrito, tal como se tem na rede de ensino do Estado de São Paulo. Concebemos que as pessoas formam suas ideias a partir de suas experiências e vivências. Este fato possibilita compreender as representações sobre a disciplina no contexto das relações sociais em que ocorre a construção social do ensino.

O trabalho do professor depende de uma formação teórica e metodológica, mas se dá, com efeito, em uma relação com os alunos. Carvalho (1999, p. 209) afirma que a profissão docente é uma profissão relacional, em que “o principal instrumento de trabalho é a pessoa do professor, um sujeito interagindo com outros sujeitos”.

Assim, o trabalho com a docência possui uma dimensão intelectual de envolvimento com uma área do conhecimento e uma dimensão social de convívio com as demandas da comunidade escolar, o que torna fulcral a compreensão das representações sociais que os professores constroem da sociologia como disciplina escolar na rede estadual paulista.

O problema que buscamos investigar pode ser representado por meio dos seguintes questionamentos: Em face das disputas em torno do papel da disciplina Sociologia no Ensino Médio, como se constituem as finalidades do seu ensino na rede de ensino do Estado de São

Paulo? Em quais concepções de ciência e de ensino se apoiam os professores dessa rede na construção da disciplina escolar? Quais funções o ensino de Sociologia possui condições de preencher no Ensino Médio nas escolas da região metropolitana de São Paulo?[5]

A hipótese levantada era a de que, dentre os professores concursados de Sociologia, ainda não se formou um conjunto de argumentos mais coesos sobre o valor formativo da disciplina, bem como de sua finalidade na formação escolar. Com isso, o ensino da disciplina é construído socialmente a partir de diferentes significados que os professores lhe atribuem. Esses significados se constituem a partir de múltiplas influências sociais advindas de suas trajetórias individuais, fazendo com que o ensino de Sociologia na rede estadual paulista adquira um caráter heterogêneo.

Deste modo, o objetivo geral da presente pesquisa é compreender e analisar a construção social do ensino a partir da análise dos documentos oficiais, vistos como artefato histórico e social do currículo, como preconiza Goodson (1997), e da narrativa dos professores apreendida a partir de entrevistas semiestruturadas. Ou seja, compreender o processo de construção do ensino a partir da análise dos documentos oficiais e dos sentidos que os professores atribuem ao ensino de Sociologia na educação básica.

De forma mais específica, buscamos compreender ideias, valores e regulamentações que regem o desenvolvimento do ensino de Sociologia nas escolas. Além disso, procuramos analisar as relações que os professores estabelecem com o currículo oficial, as formas de exercício da autonomia, como também as possibilidades de superação e transgressão.

Ademais, buscamos articular as trajetórias pessoais dos professores e seus percursos de formação com as suas representações sobre as Ciências Sociais e seu ensino, bem como caracterizar quem são os sujeitos da pesquisa no que concerne a classe social, gênero, etnia, idade e formação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A pesquisa se insere no campo da história das disciplinas escolares desenvolvida na Europa nos anos de 1990, em que a preocupação central reside na compreensão do ensino como realidade histórica. Isso implica compreender a constituição da Sociologia como disciplina

[5] Esta última questão é recuperada das indagações feitas por Florestan Fernandes sobre os sentidos do ensino de Sociologia, as quais foram abordadas no 1º Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, realizado em 1954. O que evidencia que tal questão é tema perene neste campo de investigação. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 08 mar. 2018.

escolar como sendo uma construção social dada a partir de uma dimensão sociopolítica e cultural.

A contribuição de Goodson (1990, 1997, 2010) nesta linha de investigação se expressa principalmente na articulação que o autor estabelece entre a história das disciplinas e a história do currículo. Apesar de o estudo das disciplinas escolares ser originário da Sociologia do conhecimento, o desenvolvimento de pesquisas sobre as circunstâncias históricas e empíricas em que se realiza o ensino aproximou os estudos das disciplinas escolares do currículo. Nas palavras do autor:

> A tarefa a realizar passa pelo reexame do papel dos métodos históricos no estudo do currículo e pela articulação de um modo de estudo que estimule a nossa compreensão relativamente à história social do currículo escolar e às disciplinas escolares em particular. (GOODSON, 1997, p. 24)

No entanto, Goodson (1997) reconhece que as investigações dos sociólogos do conhecimento devem ser acrescidas de análises sobre os contextos históricos e empíricos em que operam as disciplinas escolares.

Isso posto, Goodson (1997, 2010) avança na discussão ao identificar na estrutura social a atuação dos praticantes de uma disciplina no impulsionamento das políticas curriculares, de modo a atuar como sujeitos políticos. Neste sentido, a história das disciplinas escolares deve buscar compreender as "forças sociais que as introduziram no currículo educacional" (GOODSON, 1997, p. 21). Para tal, os sociólogos do conhecimento buscavam analisar as disciplinas escolares como "um conjunto de sistemas sociais alicerçados em redes de comunicação, recursos materiais e ideologias" (GOODSON, 1997, p. 21).

Nesta perspectiva, os conhecimentos que os professores mobilizam para o ensino da disciplina são obtidos em seus processos formativos. Goodson (1997), baseado nos estudos de Esland e Dale, compreende que os professores se aproximam das "comunidades epistêmicas" pelas publicações especializadas, que se tornam referência para atualizações teóricas e conceituais. Neste sentido, compreende que aqueles que se dedicam a um campo de conhecimento como atividade profissional constituem uma comunidade simbólica. Portanto, trata-se de uma comunidade constituída por pesquisadores, professores universitários e da educação básica que se articulam em torno de uma área de conhecimento específica. (GOODSON, 1997, p. 21).

Esta lógica de organização dos grupos sociais já foi encontrada em pesquisas sobre o ensino de Sociologia no Brasil. Destacamos o estudo de Santos (2002), que levantou dados que

evidenciam o modo como os professores constituem identidades coletivas a partir do conhecimento especializado na área, tal como se vê no excerto a seguir:

> os sujeitos concebem a Sociologia como uma ciência. Uma ciência com conceitos e teorias relevantes no sentido de formar o cidadão com uma consciência sociológica, isto é, com a capacidade de compreender os condicionantes sociais da vida em sociedade. Apontou-se que ao compartilhar essa visão, o grupo de professores se mobiliza em busca da consecução de um objetivo comum: construir a legitimidade da Sociologia no ensino médio. (SANTOS, 2002, p. 110)

Em outras palavras, o conhecimento no campo, a identidade coletiva e os interesses comuns são elementos que levam os professores a constituírem as comunidades disciplinares. Esses grupos desempenham papel fundamental nas disputas simbólicas pela produção de significados para o conhecimento, como também na luta por seus interesses profissionais.

Para Viñao Frago (2008), ao se discutir a composição da história das disciplinas escolares como campo de investigação, verifica-se que existe uma aparente contradição na reflexão de Goodson ao desenvolver uma abordagem que remete a agentes que estão fora da escola. Isso ocorre porque:

> os níveis de construção do currículo prescrito não se reduzem aos Estados centrais e às burocracias provinciais e locais, mas que também se elabora nas instituições docentes, nos departamentos das matérias e mediante os planejamentos e planos de aula que os professores redigem. Daí que as comunidades de professores por disciplinas, ainda que não sejam o único elemento da mudança curricular, são parte importante da mesma, comumente ignoradas. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 183)

Neste sentido, a atuação desses grupos possibilita elucidar a construção social das disciplinas escolares, seja pela organização dos conteúdos escolares, programas de ensino, materiais didáticos, seja pelas lutas por espaços no currículo. Muito embora, essas comunidades não constituam o único espaço a ser considerado na construção social do ensino.

Uma vez que a disciplina escolar não existe de forma isolada em relação ao currículo, a construção social do ensino implica analisá-la no contexto de disputas pelos padrões de verdade estabelecidos pelos diferentes grupos sociais que lutam pelo estabelecimento dos conhecimentos considerados válidos. É, portanto, a partir desta perspectiva que Silva (2010) defende a necessidade de se discutir o modo como os grupos sociais atuam para “impor suas definições de saber e conhecimento e organizar o currículo educacional de acordo com essas visões” (SILVA, 2010, p. 07).

A análise das disputas curriculares possibilita compreender as finalidades que a sociedade atribui à escola, bem como o papel social que as disciplinas escolares devem desempenhar.

Em relação à investigação da interface entre os conhecimentos escolares e os interesses dos grupos sociais que possuem poder na sociedade, Goodson afirma:

> As disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses dos grupos sociais. Quanto mais poderoso é o grupo social, mais provável que ele vá exercer o poder sobre o conhecimento escolar. (GOODSON, 2007b, p. 244)

Isso coloca as representações e as motivações dos agentes do currículo como elementos que influenciam o direcionamento dado às disciplinas escolares e, assim, insere a discussão em um contexto mais amplo das lutas sociais.

Ao elegermos a compreensão das representações que os professores constroem sobre a Sociologia como disciplina escolar, partimos do postulado de que essas representações constituem elemento significativo na construção social do ensino. Esta perspectiva é adotada por Goodson (1992, 2007b, 2007c, 2008a) no que diz respeito à compreensão das possibilidades de êxito ou de fracasso das reformas educacionais.[6]

No que se refere à dimensão cultural das disciplinas escolares, a perspectiva de análise de Chervel (1990) permite compreender a Sociologia como disciplina escolar para além das relações socioeconômicas. Para isso, as disciplinas escolares são concebidas como integrantes do sistema de aculturação das sociedades modernas; atuam como formas de disciplinarização do espírito para atendimento das finalidades sociais da escolarização em determinada época, tal como o autor define a seguir:

> Pode-se globalmente supor que a sociedade, a família, a religião experimentaram, em determinada época da história, a necessidade de delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos, e que os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida. (CHERVEL, 1990, p. 187)

---

[6] A abordagem adotada por Goodson estabelece seus fundamentos na Sociologia de Max Weber, que concebia esta como ciência que busca compreender o papel das intenções e das motivações dos grupos sociais nos processos de mudança social. Entretanto, Max Weber desconsiderava a relevância na dimensão estrutural da sociedade, por entender que cabe à primazia dos indivíduos na análise social (WEBER, 2004).

Neste sentido, Chervel (1990) estabelece conexão entre a dinâmica das mudanças sociais mais amplas e a história das disciplinas escolares. Portanto, sua perspectiva de análise possibilita direcionar o olhar para as mudanças macrossociais que conduzem a determinadas modificações nas finalidades do ensino, haja vista que o autor não descura da compreensão das especificidades da escola. Por isso, as disciplinas escolares usufruem de uma relativa autonomia e são concebidas como "criações espontâneas e originais do sistema escolar" (CHERVEL, 1990, p. 184).

É precisamente sob esta perspectiva que Viñao Frago (2008) explica a especificidade da cultura escolar, definindo-a:

> Depois de assinalar o poder gerador da cultura escolar e seu caráter relativamente autônomo, alude, com esta expressão, não à cultura que se adquire na escola, mas à cultura que não se adquire fora dela. Não é, pois, aquela parte da cultura global que se difunde pela escola às novas gerações, mas sim uma cultura especificamente escolar em seus modos de difusão, portanto, também em sua origem, em sua gênese e em sua configuração. Uma forma de cultura somente acessível por mediação da escola. Uma criação específica da escola que, vista assim, deixa de ser considerada um meio que se limita a transmitir saberes ou condutas geradas no exterior dela, mas saberes e condutas que nascem em seu interior e que levam as marcas características dessa cultura. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 189)

Isto posto, Viñao Frago (2008) avança na discussão das disciplinas escolares ao inserir a sua compreensão na cultura escolar, pois o autor entende que esta engloba tudo o que ocorre no interior da escola.[7] Entretanto, a amplitude deste conceito possibilita múltiplas interpretações, para garantir maior precisão, no presente estudo a cultura escolar é compreendida como a que é construída e praticada na escola. Neste sentido, o currículo é resultado da cultura escolar por ser construída a partir das regras estabelecidas pela cultura escolar. Isso abre a perspectiva para se pensar o ensino da Sociologia na interação com o cotidiano escolar.

Os conceitos de código disciplinar e campo profissional sugeridos por Viñao Frago (2008) para a análise das disciplinas são fulcrais para este estudo. O código disciplinar é definido como o conjunto de ideias, valores, suposições e regulamentações que regem o desenvolvimento da disciplina, possibilitando a compreensão, do conhecimento que se produz na escola (VIÑAO FRAGO, 2008); por sua vez, o conceito de campo profissional, que significa o estudo das comunidades disciplinares e dos professores, possibilita a compreensão dos

[7] Os estudos na área de Educação indicam que a compreensão da cultura escolar é polissêmica, uma discussão sobre as diferentes visões da cultura escolar encontra-se em Faria Filho et al. (2004).

“sujeitos profissionais que vivem e falam desse conhecimento” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 196). Essa linha de abordagem permite apreender a disciplina escolar a partir de seu corpo de professores.

Neste sentido, os conceitos de cultura escolar, código disciplinar e campo profissional propostos por Viñao Frago constituem os eixos sob os quais se busca compreender a constituição da Sociologia como disciplina escolar na rede de ensino do Estado de em São Paulo.

Os referenciais teóricos utilizados buscam conciliar autores como Goodson e Chervel, conectando a dimensão sociopolítica – em que se insere a definição da disciplina nas disputas de poder – com a dimensão da cultura escolar. A primeira abre a perspectiva de se compreender a disciplina a partir dos sujeitos e dos grupos sociais internos e externos à escola e, assim, analisar os sentidos com os quais os professores efetivos de Sociologia empreendem a construção da disciplina escolar; quanto à segunda dimensão, centrada no espaço escolar, esta possibilita analisar as funções que o ensino de Sociologia se encontra em condições de preencher no Ensino Médio nas escolas da região metropolitana de São Paulo.

Cabe, portanto, frisar que a teoria constitui um ponto inicial para a explicação do real, podendo se acrescer de outras abordagens, tendo em vista que o quadro teórico não pode ser um limite para a compreensão dos fenômenos.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo teve como ponto de partida as análises de entrevistas semiestruturadas realizadas em escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo, com dezessete professores de Sociologia que ingressaram por meio de concurso público ocorridos em 2010 e em 2013. Nessas entrevistas, foram levantados dados sobre suas trajetórias pessoais, processo formativo, representações sobre as Ciências Sociais e sentidos do seu ensino, bem como narrativas dos modos como trabalham.

Trabalhar com as representações sociais implica em interpretar o entendimento que os sujeitos formulam sobre o mundo a partir da produção de significados dada pela linguagem. Por isso, a linguagem ocupa lugar central tendo em vista que é a partir dela que o significado das coisas é partilhado.

O significado dos depoimentos individuais é analisado por Goodson como:

> A experiência das pessoas deve ser encarada como o ponto de partida da inquirição científica, mas esta deve ir além daquilo que é microscópico e anedótico. Efectivamente, precisamos perceber que as experiências vividas pelas pessoas estão ligadas de forma dialéctica às relações sociais da sociedade em que elas estão inseridas e que ninguém – nem mesmo os investigadores – está alguma vez totalmente fora dessas relações. (GOODSON, 2008a, p. 25)

Neste sentido, as narrativas constroem o percurso a ser seguido na compreensão de um processo social mais amplo de construção social do ensino. A esse respeito, Nóvoa (1992a) assinala que o ensino é influenciado por características pessoais e também pelos percursos de vida e de trabalho dos professores.

A natureza dos dados que buscamos analisar nos conduziu à pesquisa para uma abordagem qualitativa, na qual as trajetórias dos professores são compreendidas como unidades microssociológicas que se relacionam com contextos mais amplos de estruturação e de organização social (MILLS, 2009; GOODSON, 2008a).

A pesquisa de abordagem qualitativa nos coloca diante da necessidade de explicitar o distanciamento entre o sujeito e o objeto, tendo em vista que este último foi escolhido a partir do sistema de significação do pesquisador, tal como se vê a seguir:

> Temos que estar constantemente alertas, especialmente quando usamos metodologias qualitativas, para que, em vez de cientistas, não nos transformemos em militantes de uma causa ou de um movimento, que olham e procuram entender a realidade não como ela é, mas como gostaríamos que ela fosse. (MARTINS, 2004, p. 296)

Esse distanciamento é condição *sine qua non* para a objetividade da pesquisa científica, que se materializa na submissão aos dados encontrados na realidade, e não nos valores da pesquisadora (WEBER, 2006). Esta questão também é analisada por Bourdieu (2001), que compreende que na pesquisa sociológica esse distanciamento não implica romper com a aderência ao seu grupo social, mas sim utilizar-se do instrumental da ciência para a análise do objeto.

Com relação ao universo da pesquisa, este é composto por professores que ingressaram na rede estadual paulista por meio dos concursos de 2010 e 2013 e trabalham em escolas da região metropolitana da grande São Paulo. Essa delimitação é decorrente dos objetivos da pesquisa, pois compreendemos que os professores com contrato temporário e/ou com formação

em outras áreas estão sujeitos a mudanças constantes de local de trabalho, de modo que estes não ofereceriam os dados que buscamos analisar nesta pesquisa.

Outrossim, presume-se que os professores que ingressaram na carreira docente por meio de concurso público tenham interesse em ser professores da rede estadual. Além disso, passaram por um processo de formação nas Ciências Sociais, o que assinala o interesse pela disciplina.

No tocante à localização socioespacial em que é feita a pesquisa, esta se dá nas escolas da região metropolitana da grande São Paulo, onde se concentra o maior número de postos de trabalho na educação paulista[8]. Deste modo, o universo da pesquisa é constituído por 629 escolas que possuem professores efetivos. Trata-se da região mais populosa do Brasil, com aproximadamente 21,4 milhões de habitantes, a qual é formada por 39 municípios, divididos em 28 diretorias de ensino.[9] A pesquisa empírica foi realizada a partir dos dados de dezembro de 2015, quando a rede estadual possuía 629 professores de Sociologia que ingressaram pelos concursos de 2010 e 2013[10]. No entanto, esse universo oscila em decorrência de novas nomeações que ainda se encontram em curso, como também das exonerações. Ao término da pesquisa de campo em outubro de 2017, a região metropolitana já possuía 831 professores.

A composição da amostra constitui um problema para qualquer tipo de pesquisa, haja vista a impossibilidade de se estudar todos os casos, tal como aponta Becker:

> Todo empreendimento científico tenta descobrir algo que se aplicará a *todas as coisas* de certo tipo por meio do estudo de *alguns exemplos*, sendo os resultados do estudo, como dizemos, "generalizáveis" a todos os membros dessa classe de coisas. (BECKER, 2007, p. 96)

Neste sentido, a formulação da amostra procurou contemplar a diversidade socioespacial da região metropolitana de São Paulo. O desafio seria constituir uma amostragem que fosse representativa do todo, que pudesse reproduzir a construção social do ensino tanto nos bairros centrais e periféricos do município de São Paulo como também nas cidades circunvizinhas.

---

[8] A referência aqui diz respeito às escolas mantidas e administradas pela Secretaria de Estado da Educação, haja vista que existem escolas administradas pelo Centro Paula Souza, oito escolas administradas pela Prefeitura de São Paulo e uma pela Universidade de São Paulo. Segundo dados fornecidos pela SEE-SP, a região metropolitana é responsável pelo atendimento de 765.395 alunos de Ensino Médio, o que corresponde a 49,9% de todo o Ensino Médio da Rede – 402.684 desses alunos estão na Capital e 363.011 na Grande São Paulo.

[9] Dados disponíveis em: <https://www.emplasa.sp.gov.br/RMSP>. Acesso em: 15 nov. 2017.

[10] Informações obtidas por meio do Serviço de Informação ao Cidadão, sob protocolos nº 8286916485, de 01 fev. 2016, e nº 430921719034, de 31 out. 2017.

Inicialmente, buscou-se realizar o contato com os professores a partir da intermediação feita pela direção e/ou pela coordenação pedagógica das escolas. No entanto, essa sistemática se revelou dificultosa, pois muitos diretores e coordenadores não encaminhavam aos professores a solicitação de contato para a realização da pesquisa; argumentavam possuir dificuldades para realizar a intermediação em decorrência das demandas e das urgências escolares, postura que nitidamente demonstra como a pesquisa acadêmica é tida como atividade secundária.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores que trabalham em dezessete escolas localizadas em diferentes localidades, como: Mooca, Barra Funda, Consolação, Vila Jaguara, Brasilândia, M'Boi Mirim, Vila Carioca, Vila Esperança, Alto da Lapa e nas cidades de Cotia, Taboão da Serra, Embú das Artes e Osasco, como é possível visualizar no mapa a seguir:

Figura 1 - Localização das escolas onde foi realizada a pesquisa empírica

Fonte: Autoria própria.

As entrevistas foram realizadas entre 2016 e 2017 e, como se pode perceber no mapa acima, se concentraram predominantemente na cidade de São Paulo. Isso ocorreu em face dos obstáculos de contatar os professores de escolas na maioria das cidades que compõem a região metropolitana.

O método utilizado para coleta de dados na pesquisa foi a amostragem aleatória simples. Os sujeitos pesquisados foram selecionados ao acaso diante de um universo mais amplo de pesquisa. Assim, todos os indivíduos que compõem o universo da pesquisa tiveram a mesma probabilidade de serem escolhidos para a entrevista. (BECKER, 2007; RUDIO, 1986.)

Compuseram a amostra dez professores do gênero masculino e sete do gênero feminino. Embora os dados de que dispomos indica haver uma composição próximo do equilíbrio de gêneros entre professores de Sociologia, as professoras possuem menor disponibilidade de tempo para conceder entrevistas[11], o que resultou em uma amostra não probabilística no que tange a gênero.[12]

Dada a abordagem qualitativa do que nos propomos investigar, um número maior de entrevistados inviabilizaria a análise e interpretação dos dados levantados. Consideramos que a amostra selecionada reproduz as características daquilo que buscamos apresentar, que é a heterogeneidade dos agentes que atuam na construção social do ensino de Sociologia na rede estadual paulista.

Para a coleta de informações, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, por meio da qual foi possível colher dados a partir da fala livre do entrevistado. Essa técnica possibilitou que os entrevistados expressassem de maneira mais livre as suas trajetórias pessoais e sociais, bem como externassem suas representações das Ciências Sociais e dos seus sentidos da formação na educação básica.

Como instrumento de obtenção dos dados, foi construído um roteiro prévio para a realização das entrevistas, o qual abordava os temas a serem investigados. Foi realizado, com três entrevistados, um pré-teste do instrumento de coleta de dados. Esse pré-teste possibilitou identificar algumas limitações do instrumento, o qual inicialmente não abordava a participação no debate curricular e o engajamento social dos entrevistados. Então, foram acrescentadas novas questões que adequaram o roteiro aos objetivos da pesquisa.

O contato com os professores seguiu dois caminhos, a saber: a partir de uma relação fornecida pela Secretaria de Estado da Educação onde constava as escolas da capital e grande São Paulo que possuíam professores de Sociologia ingressantes dos concursos de 2010 e 2013 nos dirigíamos às escolas. O contato com os professores era dado a partir da intermediação da direção e/ou coordenação pedagógica, mas, como já descrito, essa sistemática não se mostrou fecunda, por isso foi utilizada somente para as quatro primeiras entrevistas; o outro caminho utilizado para estabelecer contato com os demais entrevistados foi a intermediação de professores de outras disciplinas, os quais atuavam na escola e conheciam os professores de Sociologia. Eles repassavam o endereço de *e-mail*, para que fossem explicados os objetivos da pesquisa e, por conseguinte, o agendamento da entrevista.

---

[11] A questão da desigualdade de tempo disponível entre os gêneros será devidamente discutida no terceiro capítulo.

[12] A fim de tornar a leitura do texto mais fluida, utilizou-se os termos professores e docentes para designar tanto o gênero masculino quanto o feminino.

A sistemática supradescrita se mostrou vantajosa não só em razão da economia de tempo com deslocamentos que não resultavam em contato profícuo com o professor a ser entrevistado. Houve também ganhos qualitativos para a pesquisa, na medida em que os entrevistados demonstravam mais segurança em seus relatos, pois a conexão entre pesquisador e pesquisado havia sido construída a partir de redes de colegas em comuns.

Neste sentido, concordamos com Bourdieu (2011), que defende que a escolha de entrevistados entre pessoas conhecidas possibilita estabelecer um contato mais próximo, diminuindo os riscos de uma "comunicação violenta" e hierarquizada (BOURDIEU, 2011, p. 697).

Ao conceber a relação entre pesquisador e pesquisado, em uma situação de entrevista, como uma relação social, Bourdieu (2011) chama a atenção para os problemas práticos e teóricos que essa interação pode ter sobre os resultados da pesquisa.

Nesta perspectiva, Bourdieu (2011) analisa como o peso da estrutura social pode gerar relações hierarquizadas entre pesquisador e pesquisado. A assimetria se manifesta tanto na posição social quanto na posse de capital cultural.

Neste sentido, no contato estabelecido com os entrevistados, sempre lhes foi explicitada a minha trajetória como professora. Houve uma preocupação em evidenciar que a pesquisa teve origem na necessidade de compreender os pontos de vista dos professores sobre o ensino da Sociologia na rede estadual paulista.

A fim de diminuir os riscos de uma "comunicação violenta" e hierarquizada, Bourdieu (2011) propõe um método de "escuta ativa e metódica". Trata-se de um método em que o pesquisador demonstra interesse pela narrativa do entrevistado e mantém-se equidistante tanto da "não intervenção da entrevista, quanto do dirigismo do questionário" (BOURDIEU, 2011, p. 697).

Por se tratar de uma pesquisa que tem como fonte de dados os relatos individuais dos professores, a questão ética é central. Assim, valemo-nos das análises de Bourdieu (2011), que defende que seja estabelecida uma "disposição acolhedora", que implica a aceitação e a compreensão do entrevistado. Neste sentido, os entrevistados foram informados acerca dos objetivos da pesquisa e o que seria feito com as informações obtidas. Deste modo, foi-lhes solicitado o "consentimento livre esclarecido". Para preservar a identidade dos professores entrevistados seus nomes foram modificados.

A entrevista é compreendida como "diálogo focando o sujeito". O entrevistado, ao expressar em palavras o seu percurso, cria a possibilidade de "organizar o discurso biográfico e lhe confere um significado social" (DUBAR, 1998, p. 04).

Esta mesma perspectiva é analisada por Brandão (2002), que identifica na técnica de entrevista uma potencialidade para que os pesquisados se vejam como sujeitos, diante da possibilidade de compreender e analisar os significados que dão às suas trajetórias e ações. Neste sentido, o engajamento do entrevistado pode ir além de fornecer informações, possibilitando também a identificação de problemas e a proposição de ações (BRANDÃO, 2002; CHIZZOTTI, 2003, p. 83).

Para evitar a criação de sentidos artificiais às entrevistas ou mesmo a valorização excessiva das subjetividades do pesquisado, torna-se necessário relacionar os depoimentos com os padrões mais amplos de estruturação e organização social e das mudanças no campo educacional, tal como preconizado por Goodson (2008a).

O registro das etapas da pesquisa foi efetuado em diário de campo.

A ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização das entrevistas e de suas transcrições, o material foi ordenado e organizado visando à análise e à interpretação. As narrativas possibilitaram reconstituir a origem social, os itinerários de formação, os sentidos que os professores atribuem ao ensino de Sociologia, como também as formas de engajamento social dos professores.

As experiências relatadas ocuparam o centro de referência das análises e das interpretações. Deste modo, buscamos analisar como esse instrumento possibilita descobrir o que existe além dos sistemas burocráticos e compreender como os professores constroem a história da disciplina escolar.

Compreendemos o fato de a pesquisa de abordagem qualitativa não ter como objetivos fazer generalizações, visto que o problema sociológico não é o particular, mas sim o social, que pode ser analisado a partir das singularidades.

Contudo, isso não nos impediu de identificar traços comuns e recorrências entre as narrativas. Desta forma, pudemos agrupar os itinerários considerados semelhantes em “percursos típicos” e os relacionar aos contextos sociais mais amplos.

No processo de análise, foram verificados não só os relatos dos pesquisados, mas também buscamos interpretar os dados que permaneceram ocultos em suas falas. Com o objetivo de relacionar os dados com os contextos, procuramos dar atenção às categorias institucionais, tais como instituições formadoras, local de trabalho e outras que se apresentaram como significativas em suas falas, como por exemplo, faculdades, igrejas e movimentos sociais.

Neste sentido, a análise das entrevistas semiestruturadas ofereceu narrativas sobre o ensino de Sociologia nas escolas e de como este se vincula aos contextos mais amplos de desigualdades sociais, violência nos bairros, movimentos de ocupação dos estudantes, avanço do pensamento conservador entre os jovens e, principalmente, das políticas educacionais em curso no Estado de São Paulo.[13]

Ao longo da realização desse trabalho o Estado democrático de direito entrou em uma profunda crise. O acirramento da disputa política levou o país à um golpe parlamentar que depôs a presidenta eleita e pôs em risco os direitos constitucionais. Houve um crescimento vertiginoso dos grupos que defendem a censura nas escolas públicas. Projetos de lei tem sido apresentado em vários estados, munícipios e no âmbito federal com o objetivo de pôr fim a liberdade de cátedra e a circulação da pluralidade de ideias nas escolas.

Nesse contexto de crise, não é só o ensino de Sociologia que se encontra em risco, mas a escola pública e republicana, na medida em que se busca estabelecer uma escola com pensamento único. Os alunos estão sendo estimulados a assumir um papel de vigilantes dos professores. Dessa maneira, docentes de todas as disciplinas escolares têm sido intimidados e denunciados.

No entanto, é preciso salientar que a Sociologia, como disciplina escolar que trata de temas como a desigualdade social e de gênero, direitos humanos, participação política entre outros temas candentes na sociedade, envolve os seus professores no conflito político e ideológico que assola o país. Assim, se evidencia as conturbadas relações entre a escola, sociedade e democracia no atual contexto político do país.

Na primeira parte desse trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica, em que foram analisadas teses e dissertações que examinam os processos formativos, as representações sobre o ensino e o trabalho docente. Os estudos indicam que a formação insuficiente, as diferentes visões sobre o sentido do ensino da disciplina escolar e as precárias condições em que os docentes atuam indicam que o ensino de Sociologia na educação básica possui fragilidades que dificultam sua estabilização no currículo. Embora as razões de sua possível exclusão se devam a questões mais amplas, em que quase todas as outras disciplinas estejam também sujeitas a serem simplesmente subsumidas numa área, devido a todo um discurso pedagógico, latente, de desdisciplinarização, valorização acrítica da interdisciplinaridade e mesmo um simplismo

[13] Para elucidar a dinâmica no que concerne às entrevistas, foi inserido, no Apêndice B, o roteiro e, nos Apêndices E e F, a íntegra de duas entrevistas. A publicização decorre em razão da maneira contundente com que os entrevistados exprimem suas trajetórias, suas representações sobre o ensino e a estrutura sob a qual a Sociologia vem se construindo como disciplina escolar nas escolas públicas do Estado de São Paulo.

pedagógico de redução da escola à velha fórmula do “ler, escrever e contar”, consubstanciada na presença dominante das disciplinas língua portuguesa e matemática.

Na segunda parte, foram analisadas a constituição do código disciplinar da Sociologia a partir de suas singularidades. Sob a perspectiva histórica, buscou-se compreender os diferentes sentidos que o ensino de Sociologia pode assumir no currículo. Foram analisadas também as representações construídas pelos professores, considerados como agentes da construção do currículo. Ademais, examinou a condição peculiar da disciplina Sociologia no currículo do Estado de São Paulo, elaborado em torno de uma perspectiva de compreensão cognitivo-científica da realidade social e inserido em uma estrutura pautada no desenvolvimento de competências e de habilidades.

Na terceira parte, foram examinadas as relações entre o campo disciplinar da Sociologia e os docentes que impulsionam a política curricular, a fim de compreender a construção social do ensino nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo. Analisamos o modo como os professores se apropriam e transcendem as prescrições curriculares e como as práticas estandardizadas impostas pelo Estado buscam minimizar a fala e a voz do professor e reduzir sua responsabilidade sobre o currículo. Discutimos ainda as possibilidades de autonomia, transgressão e as formas de resistência.

Na conclusão, avaliamos que, na construção social do ensino, os agentes ressignificam a disciplina tomando como referência suas próprias trajetórias de formação. Em que pese a existência de um currículo prescrito, o ensino de Sociologia se constitui de maneira heterogênea, incorporando múltiplas leituras da realidade social.

1 OS IMPASSES DA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA ESCOLAR: AS PESQUISAS SOBRE ENSINO DE SOCIOLOGIA

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, buscou-se dialogar com as pesquisas sobre o ensino de Sociologia na educação básica, haja vista constituírem uma importante fonte para a compreensão das representações que foram construídas sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Esses estudos se iniciaram no final dos anos de 1990, impulsionados pela repercussão dos movimentos em defesa de sua obrigatoriedade. A partir de 2008, a conjuntura que se estabeleceu por meio da aprovação da Lei nº 11.684/08 suscitou questionamentos teóricos e práticos com relação ao ensino de Sociologia. Decorrente deste fato, há um impulso nos estudos que analisam o ensino de Sociologia sob diversos ângulos, tais como o seu processo de institucionalização como disciplina escolar, currículo, percepção dos atores sobre o sentido do ensino da disciplina, formação de professores e trabalho docente (HANDFAS, 2011; HANDFAS; MAÇAIRA, 2012; OLIVEIRA, 2015a).

A investigação científica é concebida como um processo contínuo ao longo do qual o pesquisador alicerça suas reflexões nos estudos desenvolvidos pelas gerações anteriores. Neste sentido, a revisão bibliográfica constitui um procedimento fundamental para a compreensão das tendências de pesquisa na área; de modo que seus referenciais teóricos e metodológicos possibilitam desenvolver uma análise com base no que já foi produzido. Deste modo, busca-se a construção do conhecimento a partir do patrimônio já acumulado (ELIAS, 1980, p. 40).

O contexto em que esses estudos foram realizados é, com efeito, marcado por mudanças no setor educacional, em razão da implantação de políticas de ampliação da escolarização obrigatória e gratuita dos 04 aos 17 anos (Emenda Constitucional nº 59/2009), da universalização do Ensino Médio (Lei nº 12.061/2009) e da ampliação dos programas de material didático (Lei nº 7.084/2010).

Sob a perspectiva curricular, as reformas no Ensino Médio ampliaram a formação humanística por meio da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia (Lei nº 11.684/2008), Língua Espanhola (Lei nº 11.611/2005) e da introdução da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645/2008). Quanto à formação de professores,

as vagas em cursos de licenciatura foram ampliadas pelo Reuni[14]. O Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid), em 2007[15] possibilitou aproximação entre os estudantes de licenciatura e a escolas de educação básica. Ademais, foram estabelecidos o Piso Nacional dos Professores (Lei nº 11.738/2008) e o Plano Nacional de Educação[16] (a partir da Lei nº 13.005/2014).

O ínterim entre os anos de 2003 e 2015 constituiu um período em que as reformas educacionais a nível federal tenderam a ampliar a formação humanística da educação, atribuindo aos professores um papel na mudança da cultura, visando a constituição de uma sociedade democrática[17] e com maior inclusão social. No entanto, como será discutido ao longo desse estudo, no Estado de São Paulo, as reformas educacionais, seguem um percurso distinto em que se buscou obstruir o ensino de Sociologia e restringir a atuação docente com um currículo prescrito.

A produção científica sobre o ensino de Sociologia ganha relevância a partir de 2005, com a criação do Grupo de Trabalho – Ensino de Sociologia na SBS (Sociologia Brasileira de Sociologia) e, a partir de 2009, com a criação do ENESEB (Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica) que, desde então, é realizado bianualmente; a edição de números especiais de periódicos e coletâneas têm contribuído para ampliação da produção científica na área.[18]

O levantamento bibliográfico realizado para a presente pesquisa se deu na página do Labes (Laboratório de Ensino de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e na biblioteca digital de teses da Universidade de São Paulo – USP, em razão de estas disponibilizarem parte considerável das pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre o tema. O

---

[14] O Reuni (Programa de Reestruturação e Expansão das universidades federais) foi instituído pelo Decreto 6.096 de 24 abr. 2007, teve como objetivo a ampliação de acesso e permanência de estudantes nas universidades públicas. Embora o Programa não seja voltado exclusivamente para as licenciaturas, estas foram amplamente beneficiadas com a expansão, como indica o estudo de Silva (2014) e de forma mais específica os cursos de Licenciatura em Ciência Sociais como indica o estudo de Oliveira (2017).

[15] A descrição dos objetivos e das formas de funcionamento encontram-se disponíveis em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2017.

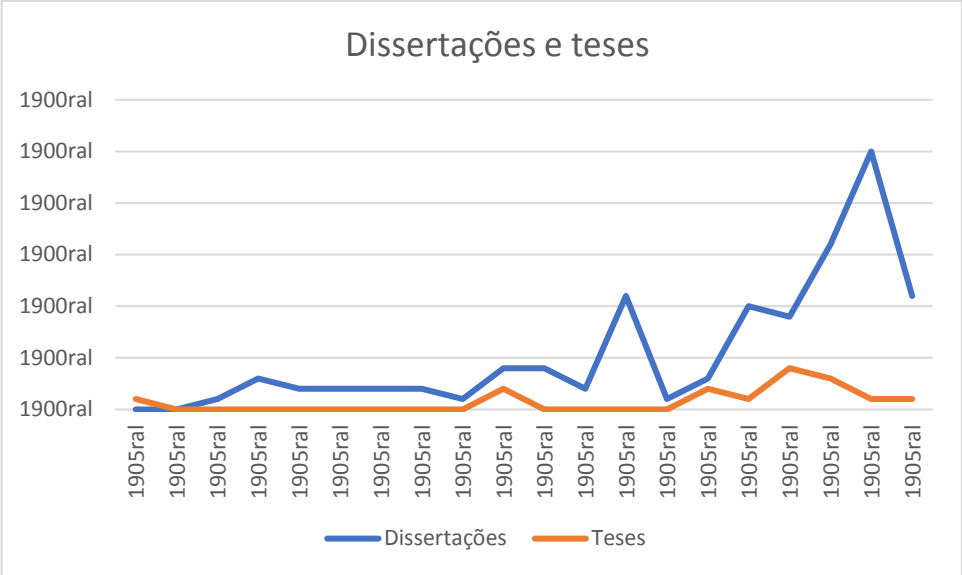
[16] Entre as metas do Plano Nacional de Educação, é possível destacar: a de nº 15, que estabelece que todos os professores que atuam na educação básica possuam formação em licenciatura na respectiva área de atuação; a de nº 16, que estabelece a formação de professores em nível de pós-graduação e em programas de educação continuada que atendam às demandas do sistema de ensino; a de nº 17, que trata da valorização dos profissionais de educação, com equiparação do seu salário com o de outros profissionais de nível superior; e, por fim, a meta de nº 18, que institucionaliza um plano de carreira para os professores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 04 set. 2017.

[17] Uma análise mais substantiva dos sentidos políticos das reformas educacionais no período se encontra em Lopes; Craveiro (2015) e Meucci (2015).

[18] A ampliação da produção científica na área é objeto de análise de Handfas (2011) e Handfas; Maçaira (2012), Moraes, L. (2016)

critério estabelecido para a seleção foi o de que as pesquisas permitissem compreender as interconexões entre a formação e representações sobre o ensino e aquelas que tratam da condição de professor na educação básica.

Gráfico 1 - Produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica



Fonte: Elaboração própria (a partir dos dados obtidos no Labes e FE-USP).

Das pesquisas que abordam o ensino de Sociologia na educação básica, foram selecionadas 24 dissertações de mestrado e 02 teses de doutorado, que tratam das representações construídas sobre o ensino, professores, e seus processos de formação e de trabalho defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação como também em Ciências Sociais, no período correspondente aos anos de 2000 a 2017[19]. Considerou-se que, por possuírem base empírica e densidade teórica, tais pesquisas oferecem subsídios para situar o objeto de estudo do presente trabalho no debate científico da área.

No entanto, é necessário salientar que as relações de interdependência que marcam o ensino de Sociologia não permitem isolar o objeto de estudo ***ensino de sociologia*** de suas interconexões com as políticas educacionais, currículo, professores, formação, condições de trabalho e outros tantos enfoques que as pesquisas podem adquirir.

Mesmo reconhecendo que a compreensão da constituição da disciplina escolar demanda uma análise integradora, para fins de análise, optou-se aqui por agrupar as pesquisas em torno de seus temas centrais.

A seguir, tem-se o Quadro 1, no qual constam as pesquisas e seus respectivos subtemas:

[19] O levantamento de dissertações e teses contempla estudos publicados até fevereiro de 2017. Portanto, as pesquisas defendidas após esta data não se encontram contempladas nesta análise.

Quadro 1 - Pesquisas e seus subtemas

TEMA	AUTORES
Formação	SÁ, G. (2000); TAKAGI, C. (2007); PAVEI, K. (2008); COSTA, R. (2009); TAKAGI, C. (2013); ANTUNES, A. (2014); SILVA (2014); OLIVEIRA, K. (2015).
Representações sobre o ensino, ciência e currículo	SANTOS, M. (2002); MOTA (2003); LIMA (2012); MASCARENHAS (2012); ANDRADE (2014); SANTOS, F. (2014); LEITE (2014); OLIVEIRA, K. (2015); SANTOS, V. (2016); MORAES (2016).
Trabalho docente	ERAS, L. (2006); LENNERT, A. (2009); ROSA, M. (2009); ZANARDI, G. (2009); ALMEIDA, C. (2013); ALMEIDA, F. (2013); SOUSA, M. (2012); SANTOS (2014); FUENTES (2015); SOBRAL (2015).

Fonte: Autoria própria.

No primeiro grupo estão compiladas as investigações que problematizam a formação de professores, analisam os currículos dos cursos de Ciências Sociais, seus problemas formativos, bem como problematizam os processos de desvalorização das licenciaturas. Compartilha-se aqui o pensamento de Santos (2002), de Lima (2012) e de Takagi (2013), para quem o estudo sobre o ensino não pode estar dissociado dos processos formativos de seus professores. Portanto, foram selecionadas as pesquisas que permitissem compreender as interconexões entre a formação e as representações sobre o ensino na disciplina Sociologia.

No segundo grupo se encontram as pesquisas que abordam as representações sobre o ensino, ciência e currículo; são estudos que discutem os sentidos do ensino de Sociologia na educação básica, bem como os significados da formação para a cidadania, e de sua potencialidade no que concerne à transformação social.

Uma vez que esses estudos contribuíram para a compreensão da constituição das finalidades do ensino da Sociologia como disciplina escolar, entendida por Chervel (1990) como uma das tarefas da história das disciplinas escolares e dado indispensável nesta investigação.

No terceiro e último grupo, intitulado Trabalho docente, foram reunidas as investigações que analisam a profissão de professor, a perda de prestígio social, a precariedade das condições de trabalho e o perfil socioeconômico destes docentes; os temas mais específicos da área de Sociologia dizem respeito à carga horária, material didático e à inclusão tardia desta disciplina no currículo da educação básica.

Nesse caso, a análise desses estudos gerou subsídios para a compreensão da constituição do campo profissional e suas conexões com o campo disciplinar. De acordo com Viñao Frago (2008) as disciplinas escolares devem ser consideradas como:

> produto ou resultado da reserva de um campo acadêmico, com uma denominação específica, por um grupo determinado de professores – guarda

> uma estreita relação com o processo de profissionalização docente. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 197)

Deste modo, a revisão bibliográfica contribuiu para o entendimento do que já foi pesquisado, bem como para análise das questões-chave evidenciadas por estes estudos. Foi possível constatar que fatores, como a formação inicial deficitária, os diferentes sentidos que o ensino de Sociologia pode adquirir e as condições em que o trabalho é realizado, constituem problemas centrais da análise da constituição da Sociologia como disciplina escolar.

Estes estudos partem de diferentes perspectivas teóricas. O materialismo histórico e dialético é o referencial dos seguintes estudos: Sá (2000); Rosa (2009); Zanardi (2009); Fuentes (2015); Sobral (2015) e Santos (2016). Tais autores partem desta abordagem analítica a fim de compreender o trabalho dos professores no processo de mundialização do capital e reestruturação produtiva. Outras pesquisas se pautam em uma abordagem simbólica e buscam compreender as representações sociais construídas pelos professores, como é o caso de: Santos (2002); Lennert (2009); Mascarenhas (2012); Sousa (2012); Silva (2014) e Oliveira, K. (2015).

Nos estudos analisados na revisão bibliográfica da presente pesquisa, Santos (2002), Lennert (2009), Mascarenhas (2012), Silva (2014) e Oliveira, K. (2015) desenvolveram suas reflexões tomando o conceito de representações sociais como elemento-chave para a compreensão do lugar social dos professores.

Há as pesquisas que possuem o caráter qualitativo, com estudos de realidades locais que possibilitaram a compreensão dos dilemas do ensino de Sociologia no país, associados aos processos formativos e às condições de trabalho dos professores. Os estudos de caso elaborados por Sá (2000), Costa (2009), Takagi (2013), Antunes (2014), Silva (2014) e Oliveira, K. (2015) analisam os impasses dos currículos dos cursos de formação de professores; já Santos (2014) e Leite (2014) realizam estudos de caso em escolas de Ensino Médio, de modo a problematizar os limites e as possibilidades da prática docente.

Quanto às técnicas de pesquisa utilizadas nestes estudos selecionados, a análise documental das diretrizes e matrizes curriculares foi a mais empregada nos trabalhos sobre a formação de professores. Os questionários e as entrevistas constituíram as técnicas mais aplicadas nas pesquisas sobre representações do conhecimento sociológico, currículo e ensino, como também naquelas sobre trabalho docente. Zanardi (2009) e Mascarenhas (2012) utilizaram como fontes postagens de professores em redes sociais, inaugurando nova forma de coleta de dados para a pesquisa científica. Tal como afirmam as pesquisadoras Handfas e Maçaira (2012, p. 55), o emprego dessas técnicas “vem gerando uma quantidade de dados e informações importantes para que se possa traçar o perfil do professor de Sociologia”.

Não obstante, a utilização preferencial de coleta de dados a partir de entrevistas com professores tem sido objeto de questionamentos. Para Takagi (2013), falta às pesquisas separação entre sujeito e objeto, fato que conduz à carência de análises pautadas na desnaturalização. Os dados das pesquisas são apenas apresentados, sem se proceder a uma análise crítica. Deste modo, a autora aponta a identificação entre as falas dos entrevistados e do pesquisador, tal como afirma a seguir:

> Quando o pesquisador opta pelo estudo de seu próprio grupo social profissional, ele pode incidir em riscos ao transformar seu estudo em "bandeira". A condição de professor é, nesse sentido, perigosa, por que as temáticas educacionais provocam sedução. E, no caso particular da Sociologia, há um "colorido político". (TAKAGI, 2013, p. 38)

O fato de os professores se lançarem na pesquisa de seu próprio grupo social tem se mostrado uma característica comum neste campo, como aponta Moraes (2003). Essas experiências possibilitam aos professores ampliarem o entendimento sobre os seus próprios problemas.

Quanto à necessária separação entre sujeito e objeto, Mills (2009) contribui para a análise dessa problemática ao postular que, para o cientista social, não é possível separar seu trabalho de sua vida, ou seja, ele procura utilizar "uma coisa para o enriquecimento da outra" (MILLS, 2009, p. 21). A utilização de sua própria experiência de vida requer um trabalho constante de exame e de interpretação; a formação da imaginação sociológica consiste no desenvolvimento da capacidade de passar da dimensão pessoal para a social.

Neste sentido, o cerne da atividade científica não é a compreensão da biografia pessoal, mas a possibilidade de analisar os fatos no âmbito de contextos históricos, em que seja possível o cruzamento das biografias com a história.

Ainda a respeito da falta de separação entre sujeito e objeto, esta tem sido uma tendência das pesquisas na área de ensino de Sociologia. Os pesquisadores são sujeitos envolvidos com a defesa do ensino, o qual não se encontra plenamente consolidado do país. Esta problemática é analisada por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002) quando estes afirmam que a familiaridade do pesquisador com o universo social pode produzir visões ideologizadas, por esta razão, os autores propõem uma atitude de "vigilância epistemológica":

> No momento da observação ou experimentação, o sociólogo estabelece uma relação com o objeto que, enquanto relação social, nunca é puro conhecimento, os dados apresentam-se como configurações vivas, singulares e, em poucas palavras, humanas demais, que tendem a se impor como estrutura do objeto. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002, p. 24)

Assim, os autores supracitados problematizam a relação do pesquisador com aquele que constitui seu objeto de pesquisa, pois a vigilância epistemológica é o caminho a fim de atenuar a "influência das noções comuns" no processo de investigação científica. Ao se visar à devida apreensão dos fatos, é indispensável uma atenção metódica que possibilite "quebrar as relações mais aparentes, por serem as mais familiares, para fazer surgir o novo sistema de relações entre os elementos" (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2002, p. 25).

1.1 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Neste tópico, buscou-se compreender e analisar as representações criadas em torno da formação docente. Os estudos analisados colocam em evidência as ambiguidades da formação oferecida pelos cursos de licenciatura, bem como estas repercutem nas representações criadas sobre o trabalho docente.

O conceito de representações sociais é difuso e polissêmico, tornando-se necessário, portanto, explicitar qual o sentido empregado ao longo da presente reflexão. Tal conceito origina-se no pensamento de Durkheim (1970), que concebia que a sociedade era constituída a partir de um conjunto de ideias. Sob esta linha de raciocínio, caberia à Sociologia dirigir sua atenção não apenas aos fatos materiais, mas, também, aos estudos psíquicos, pois "é por meio de suas consciências que os homens se ligam", constituindo o "nó vital de qualquer sociedade" (DURKHEIM, 1970, p. 09). Nesse sentido, o autor constrói a premissa de que, no mundo social, é por meio das representações que os indivíduos se interconectam à vida coletiva. Ou seja, na perspectiva de análise proposta por Durkheim (1970), as representações criadas pelas relações sociais adquirem exterioridade e independência com relação aos indivíduos e, desta maneira, passam a compor o inconsciente coletivo de uma dada sociedade. Nessa lógica, o autor compreende que as representações sociais constituem, portanto, um instrumento de compreensão da realidade social.

Durkheim (1970), ao partir de uma perspectiva de análise ancorada em amplas generalizações, vislumbrou uma realidade social homogênea em que o pensamento coletivo constituiria as representações sociais, as quais, por sua vez, seriam a expressão da própria realidade. No entanto, ao desatentar para o caráter heterogêneo do mundo social, marcadamente caracterizado por desigualdades e por diferenças sociais, Durkheim pontuou – sem um viés conclusivo – acerca da possibilidade de compreender que grupos sociais desenvolvem a

percepção da realidade precisamente a partir dos contextos e dos espaços sociais em que os sujeitos se encontram inseridos.

A perspectiva supramencionada foi devidamente explorada pela Psicologia Social de Moscovici, que avançou na conceituação das representações sociais. Assim, a heterogeneidade social produziria diferentes representações sobre a realidade. Tal como afirma Jodelet (2011), isso significa que a análise das representações implica tanto a compreensão dos contextos sociais, como também o papel das ideologias na sua constituição.

Sob essa ótica, Alves-Mazzotti (2008) argumenta que as representações sociais constituem uma referência na compreensão dos sistemas simbólicos utilizados para classificar pessoas e grupos, como também possibilitam interpretações de fenômenos cotidianos. Nas palavras da autora:

> O estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor [...] na medida em que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 21)

Logo, nesse sentido, as representações sociais não se reduzem a opiniões ou a visões, mas constituem sistemas simbólicos com potencialidade de influir na construção da realidade, instituindo uma forma de pensamento social. Destarte, na perspectiva adotada na presente tese, as representações sociais adquirem significado na cultura, a partir dos diferentes discursos proferidos pelos sujeitos.

Embora não seja possível atribuir somente às universidades o papel de formação de professores, são estas as instituições basilares responsáveis pelo impulso cultural inicial, de modo que constituem um ponto de apoio para a formação da identidade docente. Concorda-se aqui com o apontado por Santos (2012), Mascarenhas (2012) e por Antunes (2014), ao ressaltarem que, na formação inicial dos cursos de licenciatura, conformam-se os referenciais teóricos, as concepções de ciência e ensino, bem como a própria visão sobre o papel do professor na educação básica. Nas palavras de Mascarenhas (2012):

> a formação adequada para a docência parece ser fundamental para o exercício da prática docente e no caso da Sociologia, talvez ajudasse na aceitação e compreensão sobre a disciplina nos currículos escolares, na medida em que, muitas vezes, os próprios professores não sabem explicar as contribuições desta ciência nas escolas de nível médio. (MASCARENHAS, 2012, p. 76)

As pesquisas analisam os impasses dos cursos de licenciatura que conduzem a uma formação que não oferece subsídios suficientes para a docência, em decorrência de

desarticularem formação e trabalho. Uma temática recorrente nos estudos diz respeito à análise do espaço institucional das licenciaturas nas universidades, que conduz à dicotomia entre bacharelado e licenciatura e às suas repercussões na formação docente.

Predominam os estudos de caso que analisam tanto o modo como as instituições formadoras organizam os seus currículos, como suas repercussões sobre os futuros professores. Nesta linha, encontram-se os seguintes trabalhos: Sá (2000); Costa (2009); Takagi (2013); Silva (2014); e Oliveira, K. (2015). Os estudos que analisam o currículo dos cursos de Ciências Sociais e a formação de professores partem de uma perspectiva ampla, com enfoque nas diretrizes curriculares que norteiam a organização dos cursos, tal como o fez Pavei (2008) e Antunes (2008). As representações criadas pelos licenciandos sobre a formação oferecida por seus cursos foram analisadas por Silva (2014) e por Oliveira, K. (2015).

Há, entre as pesquisas, um consenso de que um dos problemas basilares da formação de professores se encontra na dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Tal dicotomia se revela na divisão e na hierarquização entre os cursos, em que a formação teórica oferecida pelo bacharelado é concebida, pelos agentes do campo acadêmico, como mais prestigiosa do que a formação de professores, a licenciatura.

Essa dicotomia tem origem nas disputas simbólicas pela autoridade científica nas universidades. Trata-se de uma disputa pela definição da legitimidade do fazer científico, que concede aos seus portadores reconhecimento e poder simbólico. Esta busca por autoridade científica, historicamente, conduz as universidades a tratarem com certa indiferença a formação de professores (BOURDIEU, 1989, 2004; CAREGNATO e CORDEIRO, 2011; MORAES, L., 2016).

Ao se referir ao processo formativos dos cursos de Ciências Sociais, Pavei (2008) problematizou:

> Uma ideia que *paira* nos corredores de muitas faculdades é de que a licenciatura é algo fácil, que qualquer um pode ser professor, desde que tenha um mínimo de conteúdo acumulado para “transmitir” aos estudantes, dado em vista que tal ênfase do curso é menos concorrida no vestibular e as disciplinas são menos exigentes. (PAVEI, 2008, p. 76-77)

A esse propósito, é relevante ressaltar que a escolha pela licenciatura é feita pelos estudantes de menor renda, visto que estes necessitam iniciar mais rapidamente a vida profissional. A ausência de *status* na universidade antecipa o pouco reconhecimento social que esta formação concede aos seus estudantes.

Assim, esta dicotomia que se manifesta na divisão e na hierarquização dos cursos de bacharelado e de licenciatura se desdobra no desequilíbrio de disciplinas de formação teórica e pedagógica. A desconexão existente entre os dois grupos de disciplinas conduz a uma formação fragmentária, que não habilita os licenciandos nem para o trabalho nas escolas, tampouco para a pesquisa no ensino.

Dessa dicotomia entre bacharelado e licenciatura resulta no predomínio das disciplinas de formação teórica sobre as disciplinas pedagógicas, como foi analisado por Costa (2009). Em suas palavras:

> Mesmo que conste no projeto político pedagógico o interesse pela formação do professor como prioridade de mesmo valor, ou maior que a de sociólogo, notamos na organização epistemológica e curricular a mesma sequência que prestigia as disciplinas teóricas sobre a temática das ciências sociais (sociologia, antropologia, ciência política) e um espaço pequeno para as disciplinas ligadas à licenciatura. (COSTA, 2009, p. 100)

Embora a formação teórica na área seja vital para o processo formativo, na medida em que é imprescindível um conhecimento teórico consistente para ensinar, é necessário um currículo que ofereça maior equilíbrio entre as disciplinas.

A importância da integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos é analisada por Mascarenhas (2012):

> Mas ao analisar os problemas enfrentados pelos professores, acredito que o papel das licenciaturas é decisivo. Uma licenciatura em Ciências Sociais precisa desenvolver em seu currículo os conhecimentos específicos das Ciências Sociais, proporcionando ao futuro professor o saber especializado desta área que o distingue dos demais, sabendo então reconhecer o seu objeto de estudo, conceitos, teorias e temas e, também os conhecimentos específicos da área da Educação, que permitam ao licenciado enxergar o processo educacional como um fenômeno a ser analisado. Uma formação para a docência em Ciências Sociais precisa proporcionar meios de integrar os conhecimentos específicos aos conhecimentos pedagógicos permitindo o diálogo entre estas áreas. (MASCARENHAS, 2012, p. 84)

O trecho supracitado revela que a ausência da integração entre os conhecimentos específicos e pedagógicos conduz a uma formação que não habilita o aluno para articular os conhecimentos necessários ao exercício da docência, separando, assim, a reflexão teórica do contexto escolar em que o ensino é construído.

O desequilíbrio existente entre as disciplinas conduz a formação de professores a se restringir a um número reduzido de disciplinas pedagógicas, além do estágio. Esse desequilíbrio revela a representação do que é ser professor, como se vê a seguir:

> Isso nos remete a pensar qual modelo de professor era imaginado pelos próprios cursos superiores e entidades representativas. Afinal, basta ter formação específica da área das Ciências Sociais, por meio do contato com teorias e metodologias de pesquisas para se formar um professor? E as contribuições das ciências da educação, com as metodologias de ensino e as teorias pedagógicas, de nada valem? Valorizam-se os conteúdos "o que ensinar" em detrimento do "como ensinar" e todos outros questionamentos que envolvem o "fazer docente". (PAVEI, 2008, p. 77)

Além disso, as disciplinas pedagógicas são oferecidas pelas faculdades de educação de maneira desconexa com o bacharelado. Deste modo, não se relaciona a teoria com a prática pedagógica, provocando uma formação não só desequilibrada como também fragmentada, tal como problematiza Takagi (2013):

> o parco tempo destinado à licenciatura, por causa do número reduzido de disciplinas desta e do excessivo número do bacharelado, não consegue problematizar a docência em Ciências Sociais para dialogar com a formação de bacharel. (TAKAGI, 2013, p. 222)

A consequência deste modelo organizativo sobre a formação de professores é vista por Mascarenhas como:

> O resultado disso são cursos de licenciaturas que vivem à margem dos bacharelados, tendo seus currículos pensados a partir destes, o que justifica muitos professores manifestarem suas dificuldades em desenvolver conteúdos programáticos, material didático e metodologias de ensino, pois a formação para a docência é deficiente. (MASCARENHAS, 2012, p. 83)

Deste modo, a ausência de articulação entre os conhecimentos científicos e os pedagógicos resultam em uma formação deficitária, que não habilita os licenciandos a compreenderem os desafios postos em sala de aula. Isso conduz muitos professores a desenvolvem sua prática profissional distantes dos referenciais teóricos das Ciências Sociais, como evidenciou Mota (2003):

> Os referenciais teóricos de formação e de orientação no trabalho dos docentes indicam que possivelmente há um ecletismo no trato com temas sociológicos. A preferência e a utilização de materiais, por exemplo, da Psicologia, da Psicopedagogia, e o uso de livros de auto-estima sugerem que a abordagem dos problemas sociais não se dá, necessariamente, pelo prisma sociológico. (MOTA, 2003, p. 108)

Para superação da relação teoria *versus* prática nos cursos, Costa (2009) defende que parte da carga horária de estágio seja utilizada para a realização de oficinas pedagógicas envolvendo grupos de licenciandos. No entanto, a proposta fica na dependência de um

voluntarismo dos professores de prática de ensino, não constituindo uma alternativa para uma discussão mais extensiva sobre o papel do estágio.

Todavia, é preciso entender que a formação didática dos cursos não deve se restringir ao domínio de regras. Como afirma Azanha (1987), a prática de ensino deve possibilitar o desenvolvimento da criatividade, que se adquire, sobretudo, na prática da regência e na experimentação. Essa discussão remete ao questionamento do modelo vigente de estágio baseado na observação, que pouco contribui para a formação docente.

A dicotomização entre teoria e prática e as relações entre o bacharelado e a licenciatura no campo das Ciências Sociais conduziram a uma desatenção com relação ao papel do estágio na formação dos professores. Nesse sentido, Oliveira (2014) avança para a prescrição das possibilidades que a prática de estágio pode ter na compreensão dos processos de mediação pedagógica entre os conteúdos acadêmicos e os saberes escolares, como o autor afirma a seguir:

> O estágio possibilita que esse professor conheça não apenas a prática docente na Sociologia, como também os momentos que a antecedem: o planejamento, a seleção dos conteúdos, das metodologias, dos materiais utilizados, bem como viabiliza a percepção do hiato que se estabelece entre o planejado e o executado em sala de aula. (OLIVEIRA, 2014, p. 206)

Além disso, o estágio supervisionado pode potencializar a aproximação entre licenciandos e professores regentes, de modo a contribuir para a discussão de projetos e metodologias, possibilitando a criação de uma cultura em torno da disciplina, que é primordial para que esta adquira maior reconhecimento no espaço escolar. (OLIVEIRA, 2014).

A formação para a pesquisa é uma discussão premente nos estudos em tela, tendo em vista que constitui um outro impasse em relação aos cursos de licenciatura. Os estudos indicam que as licenciaturas não possuem enfoque na formação para a pesquisa, assim, com essa dissociação, fica comprometido o desenvolvimento da autonomia reflexiva necessária para a prática docente.

Neste sentido, não se vislumbra nesses cursos a possibilidade de formar o professor-pesquisador para a área educacional, uma vez que são separadas as funções intelectuais do bacharelado, concebido para formar pesquisadores, das funções instrumentais da licenciatura, a qual visa formar professores. De acordo com Sá (2000), a dicotomia existente entre pesquisa e ensino tende a estabelecer uma relação prejudicial aos licenciados, por não ser proporcionado a estes a oportunidade de “vivenciar o processo de construção do conhecimento”, condição necessária para a prática docente (SÁ, 2000, p. 39).

Tem-se que a hierarquização conduz a universidade a uma condição paradoxal de espaço da divisão do trabalho: separa-se formação para a pesquisa de formação para a docência, teoria e prática. Como analisou Sá (2000, p. 14): “no seu processo de produção e reprodução do conhecimento, ela separa o momento de aprender a pensar do momento de aprender a fazer”. No entanto a formação para a docência continua sendo mais teórica do que prática, na medida em que o estágio e as práticas curriculares são secundarizadas.

A reflexão de Sá (2000), ao generalizar a dicotomia entre ensino e pesquisa, deixa escapar a distinção necessária entre universidades públicas e privadas. Nas universidades públicas, tanto o bacharelado como a licenciatura possuem um enfoque para a pesquisa, ao passo que, nas instituições privadas, salvo raras exceções, nem mesmo o bacharelado possui este enfoque. (MORAES, 2017a).

Com relação à oposição entre pesquisa e ensino nos cursos de licenciatura das universidades públicas, Moraes (2013, 2017a) chama a atenção para o fato de que a pesquisa é uma atividade precípua desses cursos, em que as investigações são direcionadas para a área educacional.

Neste sentido, trata-se, portanto, de uma falsa dicotomia, pois pode-se ter, de um lado, formação para a pesquisa juntamente com teoria e prática, haja vista que também só com teoria não se faz pesquisa; e, por outro lado, pode-se ter – como, aliás, ocorre muito – formação para a docência só com teoria, sem prática.

A desarticulação entre a formação oferecida e aquela necessária ao trabalho foi suficientemente examinada em estudos realizados por: Sá (2000); Mota (2003); Pavei (2008); Costa (2009); Lennert (2009); Rosa (2009); Almeida, F (2013); Antunes (2014); e Takagi (2013). Esse fato indica como esta temática tem estado no cerne das preocupações dos pesquisadores, em decorrência de não habilitar os futuros professores a aplicar, em situações de sala de aula, as teorias apreendidas nos cursos, tal como se verifica nos excertos a seguir: “[Dificuldades de] ajustar a teoria das Ciências Sociais à realidade do aluno; buscar atividades e dinâmicas que proporcionem a reflexão e problematização da realidade social. (PAVEI, 2008, p. 90)”. Ou ainda, “A escolha de temas para serem discutidos em aula não guarda relação com um referencial teórico” (LENNERT, 2009, p. 92).

Deste modo, a desarticulação entre a formação oferecida pelos cursos e as necessidades formativas dos professores, conduz os licenciandos a valorizar os saberes adquiridos da prática. A busca por “receitas” de como dar aulas a partir de um manual é vista por Costa (2009, p. 102) como a “lógica aplicacionista”.

Nos estudos em análise, a discussão das relações entre teoria e prática se restringem à desaprovação do modelo vigente. Tem-se que não há consensos sobre as formas como os cursos devem articular as dimensões teórica e prática para além do estágio, tendo tal aspecto se mostrado como um problema cíclico das licenciaturas.

Como ressalta Handfas (2012), trata-se de uma questão que ainda não se encontra devidamente equacionada e tem sido pouco discutida nas instituições universitárias.[20] Neste sentido, conclui-se que se trata de uma temática a ser investigada e problematizada, porém, esta foge ao escopo da presente pesquisa, que busca compreender em que medida as insuficiências presentes na formação dos professores tendem a dificultar a constituição da disciplina escolar.

Outra questão que repercute nos processos de formação dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais diz respeito ao caráter intermitente da disciplina no currículo escolar. Há um longo intervalo temporal que separa a expansão dos cursos de Ciências Sociais no país (anos de 1970) da obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica (ocorrida em 2008). Ao longo de décadas, houve a redução do interesse dos estudantes por cursos de licenciatura, que formavam professores para uma disciplina facultativa no sistema escolar.

Em muitos casos, os cursos de licenciaturas em Ciências Sociais se valiam de um dispositivo da lei que permitia aos seus licenciados atuar como professor de História e de Geografia, resultando em cursos com identidade pouco definida. Sá (2000) analisou o perfil dos alunos de licenciatura que, muitas vezes, ingressavam no curso sem ter conhecimento acerca dos objetivos da formação e sem saber se queriam exercer a docência.

Como decorrência da dicotomia entre licenciatura e bacharelado, a universidade e a escola pública se distanciaram. Reforçou-se, assim, a representação de que ser professor se aprende na prática; tal pensamento conduz, em última instância, a uma naturalização do fato de que qualquer um pode ser professor, pois, é na prática que se aprende o ofício.

Na análise de Takagi (2013, p. 207), a pouca valorização, por parte das universidades, da formação de professores leva os estudantes a serem “impregnados pelo bacharelado”. Isso significa ausência de preocupação com a metodologia de ensino e com a dinâmica escolar. Assim, o bacharelado dá o “tom” da sua ação como docente.

Embora a dicotomia licenciatura *versus* bacharelado seja um problema que ronda outras áreas do conhecimento, nas Ciências Sociais, ela se manifesta de forma bem acentuada. Tal fato

[20] Moraes (2003) propôs um modelo de integração de conhecimentos específicos e pedagógicos a partir dos conhecimentos metodológicos e epistemológicos sobre o ensino. Assim, as disciplinas de metodologia possibilitariam o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de Ciências Sociais e integrariam ensino e pesquisa.

se dá em razão do distanciamento que o campo acadêmico mantém do campo educacional, devido aos caminhos que conduziram as Ciências Sociais a se institucionalizarem prescindindo de ligações com a educação básica, tal como relata Moraes (2003); Mazza (2006); Liedke Filho (2005); Sarandy (2012a) e Velho (2008)[21]

Para além da expressão das hierarquias e das disputas no campo acadêmico, o lugar que a licenciatura ocupa revela a representação social sobre a posição social do professor, que é marcadamente caracterizado por uma condição secundária e sem prestígio.

Este distanciamento entre a formação docente em relação à realidade escolar, conduz os licenciandos a desenvolverem uma representação idealizada sobre o trabalho de docência, como analisou Silva (2014) e Oliveira, K. (2014).

Sob o ponto de vista de Silva (2014), as representações criadas ao longo do processo formativo sobre o ser professor remetem a um modelo de docente "herói", que vai se dedicar a transformar a sociedade, lutando contra todas as adversidades. Nesta mesma linha de raciocínio, Oliveira, K. (2015) compreende que as representações criadas sobre o ser professor concebem este como agente de transformação social a partir da conscientização dos alunos, como é possível identificar no excerto a seguir:

> A representação da identidade docente do professor de Sociologia está, para os licenciandos, atrelada indissociavelmente à compreensão da Sociologia enquanto conhecimento possível de transformar a realidade e do ensino de Sociologia como instrumento capaz de 'abrir mentes. (OLIVEIRA, K., 2015, p. 110)

Neste sentido, os licenciandos elaboram uma concepção intervencionista da disciplina escolar, como se esta tivesse a potencialidade de transformar a sociedade a partir da atuação dos professores em sala de aula. Tal entendimento se deve à pouca compreensão dos dilemas e da complexidade do espaço escolar, ou seja, os licenciandos não conhecem a escola, por esta razão, desenvolvem concepções dogmáticas sobre o sentido do ensino de Sociologia.

Em pesquisa realizada por Silva (2014), os estudantes, quando inquiridos sobre as razões pelas quais escolheram um curso de licenciatura em Ciências Sociais, responderam:

> Ser professor é buscar cada dia mais conhecimento. Para dar uma aula considerada boa, é necessário preparo, estudo e buscar as experiências do cotidiano. **Ser professor de sociologia aumenta essa responsabilidade**, pois precisa saber um pouco de tudo. (SILVA, 2014, p. 75, grifos nossos)

[21] A discussão do desenvolvimento do campo acadêmico das Ciências Sociais no Brasil e suas relações com a disciplina escolar será realizada no próximo capítulo deste estudo.

Em que pesem os dilemas do processo formativo, observa-se que os licenciandos desenvolvem uma representação valorosa do papel do professor de Sociologia na sociedade, como se pode verificar, também, no excerto a seguir:

> Acredito que o papel do professor é extremamente fundamental e importante ao equilíbrio da sociedade, pois faltam seres humanos que irão fazer a sociedade funcionar. A educação é um dos alicerces básicos de toda a sociedade funcional. Portanto, **escolhi o curso com o objetivo de moldar as mentes dos jovens, a fim de que a sociedade funcione corretamente**. (SILVA, 2014, p. 79, grifos nossos)

Ou ainda, "O fato de que a profissão **é uma oportunidade de revolucionar os movimentos de opressão**, pois o povo ignorante é um povo oprimido". (SILVA, 2014, p. 79, grifos nossos).

Os trechos supracitados oferecem subsídios para refletir sobre como os licenciandos desenvolvem representações sobre o significado de ser professor. A perspectiva é a de vislumbrar o trabalho do professor como espaço para a atuação política, vindo a substituir a atuação dos movimentos sociais e partidos políticos. Essa representação é resultante do distanciamento do processo formativo em relação à realidade da escola pública, pois indica uma concepção intervencionista na escola por desconhecimento de sua própria dinâmica e uma visão idealizada da prática dos professores. (OLIVEIRA, K., 2015).

1.1.1 A formação como questão técnica

Conquanto tenha se constatado a existência de consenso em relação ao fato de que os modelos formativos estabelecidos pelas universidades superestimam a formação teórica em detrimento da prática, quando se analisam as normas que regem a formação de professores, encontra-se o oposto; as pesquisas que analisam as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores demonstram como estas buscam minimizar a formação teórica a partir da defesa de uma pedagogia das competências.

A partir dos anos 1990, as reformas educacionais tornaram flexíveis os currículos, isto é, adequaram-nos aos padrões de redução dos gastos públicos, com restrições em relação às exigências formativas, o que abriu a possibilidade para a ampliação dos cursos no setor privado.

Nas investigações de Pavei (2008) e também nas de Antunes (2014), é analisada a formação dos professores sob a perspectiva das normatizações do Estado. As pesquisas

examinam como os documentos preconizam uma formação voltada à prática, com valorização de competência e habilidade em detrimento da formação teórica.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 1/2002) estabeleceram como princípio norteador a formação por competências; a referência passa, portanto, a ser o trabalho e o cotidiano, em detrimento da formação científica.

Antunes (2014) analisa o modo como a lógica empresarial do mundo do trabalho se estende para as políticas de formação de professores, engendrando uma nova concepção de professor, que passa a ser concebido como um técnico. Para as Diretrizes Curriculares, a formação deve ser voltada ao desenvolvimento de competências para a organização das práticas pedagógicas, ou seja, o "saber fazer" ganha evidência, de maneira que os conhecimentos disciplinares e a formação teórica dos professores são secundarizados.

Isso faz crer que ainda não se encontrou um "ponto de equilíbrio" na formação de professores e de como a adesão irrefletida a um curso mais prático pode comprometer a formação teórica. Se o peso teórico da formação docente centrada no bacharelado é desproporcional, as Diretrizes conduzem para o outro extremo, para a formação baseada em um curso prático.

Dada a relevância das concepções de formação que os cursos oferecem, tornam-se necessárias análises que contribuam para aprofundar a compreensão acerca das mudanças em curso. A formação de professores é um campo em disputa, em que certos grupos sociais defendem uma formação mais tecnicista, fundamentada na pedagogia das competências, em detrimento da formação de cunho teórico.[22]

Esta questão é abordada por Antunes (2014), que a vê como ponto de tensão entre as licenciaturas:

> [...]concepções de docência que, em certa medida, se fortalecem na busca por maior racionalização e eficiência, configurando processos formativos orientados pelo saber técnico e pela exercitação de habilidades e competências. Essas tendências, sem que por vezes sejam percebidas, dicotomizam as etapas de planejamento e elaboração do trabalho docente da etapa de execução, induzindo professores a aplicar diretrizes e currículos elaborados em outro lugar, geralmente organizado por especialistas. (ANTUNES, 2014, p. 22)

[22] A Resolução nº 02/2015 do CNE, que prevê ampliação da carga horária nas licenciaturas, não entrou em vigor. Em 2017, o CNE/CP prorrogou o prazo para que as licenciaturas se adequem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior tendo em vista que Base Nacional Curricular Comum não foi homologada.

Em concordância com Antunes (2014), é possível reconhecer a necessidade de ampliação da discussão sobre o tipo de professor que se busca formar. Isso implica análises que busquem compreender os sentidos da formação atualmente oferecida.

É importante ressaltar que a busca por um perfil prático para a formação de professores conduz a corroborar a visão social de que os professores devem ser preparados para o fazer e não para o pensar. Isso direciona a formação dos professores a assumir um caráter técnico de executor de currículos prescritos de modo prévio.

Para Goodson (2007c, 2008) este modelo de formação de professores tende a reduzir a formação de professores à sua prática. O conhecimento prático passa a ser visto como o elemento central do que os professores devem possuir, como o autor afirma a seguir:

> Na maioria dos países ocidentais, os padrões educativos estão a ser postos em causa e reconstituídos. Uma característica particularmente saliente desta tendência é a inclinação para questões 'mais práticas'. Normalmente, isto significa uma focalização no trabalho e na formação com base na sala de aula. Na sua forma extrema e negligente, trata-se de financiar a formação direta dos professores nas escolas e de promover a marginalização das instituições de ensino superior, ou reestruturar a sua missão de modo que incidam exclusivamente sobre questões práticas. (GOODSON, 2008, p. 39)

Essa tendência se encontra em curso no estado de São Paulo, onde a Deliberação CEE/SP nº 154/2017, do Conselho Estadual de Educação, determinou que as universidades estaduais implantem um ciclo básico em seus cursos de licenciatura para revisão e enriquecimento dos conteúdos curriculares da educação básica. Tal determinação implica redução das disciplinas de formação teórica, corroborando a tendência de formar para a prática, atribuindo ao trabalho do professor uma dimensão técnica.

1.1.2 A formação de professores como campo em construção

A análise das pesquisas precedentes evidencia que a formação oferecida pelas licenciaturas possui ambiguidades que dificultam o estabelecimento de um modelo que ofereça aportes teóricos e práticos para a atuação do professor de Sociologia. Assim, os cursos tendem a sobrevalorizar a formação teórica em detrimento da pedagógica, desconectando a teoria da prática.

Em que pese que a formação de professores seja regida pelos documentos curriculares como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, é imperativo se colocar em pauta a discussão do tipo de professor que se busca formar.

Ao analisar a controvérsia que se estabelece entre as dimensões teórica e prática da formação de professores, Handfas (2012) afirma que se encontraram implícitas nesta discussão concepções sobre a escola, currículo e formação de professores. De acordo com Handfas (2012) os estudos sobre formação de professores indicam que:

> [...] durante um longo tempo a formação do professor foi realizada a partir de dois momentos distintos e independentes: o momento da teoria, onde os conteúdos das disciplinas didático-pedagógicas eram transmitidos e o momento da prática, quando o professor deveria ir a campo praticar o que foi aprendido. Nessa perspectiva, a teoria e a prática estabeleciam uma relação de justaposição, sem considerar que o conhecimento dependente da prática que é sempre uma prática social. (HANDFAS, 2012, p. 29)

De acordo com essa perspectiva, encontra-se implícita uma concepção de formação em que o professor atua como reprodutor do conhecimento apreendido. Isso ocorre na medida em que estabelece um sequenciamento onde teoria e prática aparecem em momentos distintos da formação dos professores.

Seguindo esta linha de análise sobre as formas de conceber o trabalho docente, Handfas (2012), buscou fundamentos nos estudos socioculturais para analisar a escola e o professor. Nesta perspectiva:

> [...] a cultura é estruturante do cotidiano dos grupos sociais, expressa em modos de agir, relacionar-se, interpretar e atribuir sentidos. Nesse sentido, a cultura escolar é aquela que se configura nos intercâmbios em que estão presentes valores, aptidões, atitudes. Portanto, a cultura, vista num contexto amplo que envolve a escola é a expressão de conflitos que envolvem o cotidiano escolar. Nesse contexto, os professores são chamados a definir sua prática em relação aos saberes que possuem e transmitem. Isso ocorre porque, em seu trabalho, o professor se depara com situações que o desafiam a encontrar respostas que o levam a intervir na realidade em que atua. (HANDFAS, 2012, p. 30)

Portanto, a formação do professor não é vista como mera aplicação do conhecimento teórico, mas como uma "articulação dos saberes do professor que são constituídos no contexto social da escola". (HANDFAS, 2012, p. 30). Para isso, os professores devem articular conhecimentos da formação teórica da área e saberes pedagógicos.

Isso implica um modelo de formação que articule teoria e prática com vista a formar um professor com autonomia. Portanto, as dicotomias necessitam ser superadas para o estabelecimento de integração teoria e prática, pesquisa e ensino.

Por sua vez, Handfas (2012), propõe que a discussão dos modelos formativos da licenciatura em Ciências Sociais considere os problemas que afetam a própria constituição do

campo científico, que no Brasil, se desenvolveu prescindindo das pesquisas sobre o ensino. Assim é possível elucidar as razões pelas quais os cursos desconectam a formação teórica da pedagógica e a teoria da prática.

Com efeito, essa análise foi empreendida por Moraes (2017a), que compreende que a dicotomia entre o bacharelado e licenciatura, no campo das Ciências Sociais, deve ser interpretado como decorrência da intermitência da disciplina escolar. Nesse modo, os cursos de Ciências Sociais no Brasil desenvolveram seus currículos sem uma preocupação com a formação de professores, na medida em que inexistia um campo de atuação profissional para os licenciados, como afirma a seguir:

> O certo é que os cursos de Ciências Sociais, com o passar do tempo, foram se afastando cada vez mais de uma preocupação com o mercado de trabalho e voltando-se para a formação de pesquisadores, o que, dada a dificuldade de colocação para seus egressos, passou a funcionar quer como uma "formação geral sólida" no campo das Ciências Humanas, constituindo-se como uma segunda graduação para muitos, quer como reserva para reprodução dos próprios departamentos de Ciências Sociais. (MORAES, 2017a, p. 18)

Isso permite afirmar que a formação de professores no campo das Ciências Sociais não se encontra inserida na tradição intelectual do campo de conhecimento. Dessa maneira, a discussão sobre a formação de professores se encontra em aberto, suscitando prospecções sobre modelos formativos que supram as necessidades de formação de professores para a educação básica. Esse foi o sentido dado ao estudo de Antunes (2014) e Silva (2014)

Cabe frisar que a introdução do ensino de Sociologia na educação básica impulsionou a criação de cursos de licenciatura no país, especialmente no setor privado. Como analisou Oliveira (2015), ainda se encontram em aberto análises sistemáticas dos currículos desses cursos, bem como a compreensão das tradições intelectuais em que se fundamentem.

Por sua vez, depara-se com uma lacuna nos estudos que avancem para além da formação inicial, tendo em vista a expansão dos cursos de especialização na área, o mestrado profissional de ensino de Sociologia, entre outros[23].

Quando se trata da ausência de formação específica na área, as pesquisas analisadas revelam a grande incidência de professores não habilitados. Neste sentido, são expostas as tensões mais agudas das representações sociais sobre ser professor de Sociologia na educação básica. Os estudos realizados colocam em evidência o desprezo social pela especificidade do

---

[23] Existem várias experiências de formação continuada de professores de Sociologia, tais como os cursos de especialização oferecidos pela Universidade de Brasília – UnB e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, além do mestrado profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio, oferecido pela Fundação Joaquim Nabuco, sediada em Recife, estado de Pernambuco.

conhecimento para o exercício da função. Tal temática foi analisada por: Santos (2002); Pavei (2008); Zanardi (2009); Lima (2012); e Sousa (2012).

Conquanto, o estudo de Santos (2002) buscou analisar a centralidade da formação universitária na área no que concerne à constituição da identidade dos professores; analisou como a formação na área exerce influência nas representações que os professores criam sobre o ensino. Dentre os professores que possuem formação específica, prevalece a visão de que o ensino de Sociologia contribui para a compreensão da realidade social no sentido científico da expressão; já para aqueles não formados na área, prevalece a noção de que o ensino deve ter como finalidade à intervenção na realidade a partir da propulsão de um ativismo político. Esta problemática também foi analisada por Lima (2012), que identificou nos professores sem formação a concepção de ensino que é baseada no senso comum e no voluntarismo.

Nesse sentido, os estudos apontam os desafios que a instituição formadora tem de enfrentar para que os cursos ofereçam uma formação equilibrada, que contribua efetivamente para a aproximação entre os licenciandos e as escolas, sem transigir a formação teórica. Além disso, evidenciam a necessidade de se aprofundar as discussões sobre o tipo de professor que se busca formar.

Para concluir, parafraseia-se Moraes (2013), quando afirma que os pares de oposição que se estabelecem nas análises sobre a formação de professores – bacharelado *versus* licenciatura, teoria *versus* prática e pesquisa *versus* ensino – buscam dissociar elementos que, na verdade, complementam-se e estabelecem hierarquizações entre os profissionais que se dedicam, seja no campo acadêmico, seja no escolar, ao conhecimento sociológico.

1.2 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA

O interesse da presente pesquisa neste tópico é discutir as representações sobre o ensino professadas pelos professores nas pesquisas em tela. Como já descrito nesse trabalho, o conceito de representações é polissêmico, por isso convém ressaltar que as representações sociais são entendidas como uma prática de produção de significados partilhados no campo da cultura. A cultura é um campo de luta, onde diferentes grupos sociais buscam impor o seu sistema de significados para a realidade social, como define Silva (1999, p. 134).

De acordo com Viñao Frago (2008), as visões que os agentes possuem sobre a disciplina escolar definem o seu código disciplinar, compreendido como “um conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas” (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 195). Nesse

sentido, o código disciplinar atua como um discurso sobre o conhecimento da disciplina escolar e exerce a função de legitimar a sua função educativa. Nas palavras de Viñao Frago, o código disciplinar é:

> O elemento chave, que configura, organiza e ordena uma disciplina, é o código disciplinar. A idéia do código sugere a existência de regras ou pautas, assim como a de sua imposição com caráter geral. Mas também as de estabilidade, consolidação ou sedimentação e coerência interna. Em todo caso trata-se de um código cujos componentes se transmite de uma geração a outra, dentro da comunidade de "proprietários" do espaço acadêmico reservado, graças aos já resenhados mecanismos de controle da formação da seleção e do trabalho ou tarefa profissional. (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 206)

Dessa maneira, buscam-se subsídios para compreender como se constrói o código disciplinar que rege o funcionamento da Sociologia como disciplina escolar, constituindo os discursos que buscam justificar a sua presença no currículo.

O sentido que os professores atribuem ao ensino de Sociologia na educação básica constitui o eixo das pesquisas realizadas por: Santos, M. (2002); Mota (2003); Lima (2012); Mascarenhas (2012); Andrade (2014); Santos, F. (2014); e Santos, V. (2016).

No Brasil dos anos de 1990, as reformas educacionais buscavam adequar o sistema de ensino ao desenvolvimento tecnológico e às transformações do mundo do trabalho; era um contexto de flexibilização curricular, em que os elaboradores das reformas concebiam que os conteúdos da Sociologia deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar, como um conhecimento dinâmico e prático, voltado à formação do trabalhador flexível, tal como se verifica no trecho a seguir:

> Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. (Parecer CEB nº 15/1998, p. 72-73)

A organização curricular que corresponde ao propósito supradescrito deve possibilitar:

> Desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo; [...] Organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber. (Parecer CEB nº 15/1998)

O artigo 36 da Lei nº 9.934/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispunha que o "domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia [são] necessários ao exercício da cidadania". Tal dispositivo contribuiu para instituir o *slogan* de que este seria o sentido do ensino de Sociologia, embora a formação para a cidadania seja o objetivo da educação básica como um todo, e não deva ser limitada ao conteúdo de uma disciplina específica. Além disso, o conceito de cidadania presente na LDB e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) é vago, aludindo à compreensão de seu sentido formal, restrito ao conhecimento de direitos e de deveres; assim sendo, o ensino de Sociologia assumiria um caráter meramente informativo, destituído de seu componente crítico.

1.2.1 Formar para a cidadania e consciência crítica

De acordo com os estudos em tela, formar para a cidadania é a principal justificativa que os professores pesquisados apresentam para a introdução do ensino de Sociologia na educação básica. Para isso, o conhecimento sociológico é um instrumento para a formação o cidadão crítico.

No entanto, quando se questiona sobre qual cidadania, os estudos indicam que existem concepções distintas sobre o seu significado, embora com prevalência de uma visão tradicional associada ao cumprimento de direitos e deveres. Nesse sentido, não se compreende a cidadania como algo em constante construção associado ao avanço da conquista de direitos.

As pesquisadoras Mota (2003) e Lima (2012) desenvolveram seus estudos a partir de entrevistas com professores e identificaram que estes operam com a perspectiva formal de cidadania. Os professores analisados tendem a fazer uma associação direta entre Sociologia e cidadania, como se o sentido do ensino tivesse exclusivamente neste objetivo, como consta no excerto abaixo:

> Mais do que "*direitos e deveres*", [...] fala da necessidade de as pessoas "*saberem*" da existência desses. Nesse sentido, poderíamos pensar que a Sociologia, por meio de seus conteúdos e conceitos, teria uma função informativa, possibilitando aos estudantes conhecerem os direitos e deveres dos quais são "possuidores". Essa é uma perspectiva reducionista da cidadania como mera condição legal, limitada ao nível institucional e formal. (MOTA, 2003, p. 87, grifos do autor)

Deste modo, Mota (2003) avalia que a concepção de cidadania substantiva, vista como um processo de conquistas e luta por ampliação dos direitos, como o direito à igualdade, o direito à diferença, ou mesmo a ampliação dos direitos sociais, não é elencada pelos professores

pesquisados, dando à discussão da cidadania uma função informativa dos direitos e dos deveres estabelecidos.

Portanto, a visão de que o sentido do ensino de Sociologia seja a formação para a cidadania, sem problematização acerca de qual cidadania se está abordando, conduz o ensino a adquirir um caráter informativo e de memorização de regras. Nesta perspectiva, preparar o estudante para o "ativismo social" significa uma atuação para a manutenção da ordem social, buscando a sua integração ao mundo do trabalho.

Ao analisarem as causas deste fenômeno, Mota (2003) e Lima (2012) atribuem-no tanto à falta de compreensão dos professores sobre as finalidades da escolarização quanto a deficiências formativas. Para a superação desta perspectiva de ensino de Sociologia, as pesquisadoras apresentam a necessidade de se aprofundar a compreensão da cidadania como um processo social de ampliação de direitos.

Outras visões sobre os sentidos do ensino de Sociologia indicam que seu papel é: transmitir o conhecimento construído pela humanidade (ALMEIDA, F., 2013); formação do capital cultural (LEITE, 2014); e formação de consciência crítica (LENNERT, 2009). Estas concepções, na verdade, complementam a formação para a cidadania, mas não constituem objetivos específicos da Sociologia, mas sim de toda a educação. Em outras palavras, é papel de todas as disciplinas escolares contribuir para essa formação geral para a cidadania.

Convém esclarecer que a formação de consciência crítica, compreendida como uma maneira de olhar o mundo de modo que não se detenha nas aparências, é vista por muitos professores como um atributo do ensino de Sociologia. Embora esta possa contribuir para o desenvolvimento de consciência crítica, ela se forma a partir de estímulos que nem sempre advêm das disciplinas escolares. (MASCARENHAS, 2012; SARANDY, 2004). Assim, tal consciência crítica não se configura como uma especificidade do ensino de Sociologia na educação básica.

1.2.2 Compreender e intervir na sociedade

A investigação de Santos (2002) analisou as representações sobre o ensino de Sociologia entre professores formados e não formados em Ciências Sociais. O resultado do estudo identifica que as distintas representações criadas pelos professores estão relacionadas com a formação, indicando diferentes significados sobre as finalidades do ensino da Sociologia como disciplina escolar.

No estudo em questão, os professores que não possuem formação específica na área tendem a considerar que o ensino de Sociologia tem o papel de formar o cidadão com consciência política. Assim, a Sociologia é vista como instrumento de melhoria das relações sociais. Como se pode verificar no excerto a seguir: “do ponto de vista dos professores, o conhecimento sociológico ajuda o aluno a desenvolver competências como: elaborar um argumento, coragem para agir, se organizar em grupo, analisar a sociedade”. (SANTOS, 2002, p. 113).

Neste sentido, o conhecimento sociológico é concebido pelos professores pesquisados como uma forma de instrumentalizar os alunos para que estes possam resolver problemas nas relações cotidianas, o que atribui um caráter interdisciplinar e pragmático a esse conhecimento.

Quando analisou as representações sobre o ensino dos professores com formação em Ciências Sociais, Santos (2002) verificou que, para este grupo, o ensino deve ter um caráter mais formativo, que propicie a compreensão mais sistemática das relações sociais. Tal como se constata a seguir, a preocupação desses professores é:

> apresentar a Sociologia como um conhecimento relevante na ampliação da consciência em relação aos fundamentos norteadores da vida em sociedade. Ela possibilitaria ao educando conhecer de forma sistemática e científica os fatores que organizam e dinamizam a vida social: as relações de poder, as relações econômicas, os processos de socialização, as posições sociais, as ideologias. Neste sentido, a referida disciplina no ensino médio contribuiria para a formação de uma consciência sociológica. (SANTOS, 2002, p. 100)

Convém, no entanto, atentar ao fato de que a concepção supratranscrita não exclui a formação para a cidadania. Nessa concepção, tal formação advém do processo de desmistificação da realidade social, sem a intencionalidade de direcionar o aluno para qualquer projeto de intervenção social, mas sim visando à construção de uma consciência sociológica (SANTOS, 2002, p. 12).

Neste sentido, a Sociologia deveria contribuir para a formação de um cidadão com capacidade para compreender a realidade social a partir do conhecimento dos fundamentos norteadores da vida social. Nesta perspectiva, o ensino deveria ser pautado pela discussão de conceitos sociológicos, que forneceriam o embasamento científico do conhecimento escolar.

Tal como relatado por Santos (2002) em sua pesquisa, os professores que atribuem um sentido mais científico ao ensino possuem formação em Ciências Sociais. A intencionalidade de garantir a cientificidade do conhecimento na escola, leva-os a rejeitar a recontextualização do ensino, compreendida como a modificação do discurso promovido em um contexto

acadêmico para que tenha significado no contexto escolar, a fim de preservar o caráter científico do conhecimento sociológico.

Deste modo, Santos (2002) identifica que os professores sem formação específica possuem propensão de considerar que o sentido do ensino de Sociologia é preparar o aluno para um ativismo social. Enquanto que os professores que possuem formação específica, prevalece a visão de que o ensino de Sociologia contribui para a compreensão da realidade social no sentido científico da expressão; já para aqueles não formados na área, prevalece a visão de ensino voltado à intervenção na realidade e ao ativismo político.

Uma concepção mais científica, que trata com mais rigor as especificidades do conhecimento na área de Ciências Sociais, foi identificada nos estudos de Santos (2002), de Almeida, F. (2013) e de Leite (2014).

Na pesquisa desenvolvida por Almeida, F. (2013), os professores entrevistados concebem que o ensino deve ter um caráter científico, sem se descolar das necessárias mediações pedagógicas. Para estes docentes, o ensino de Sociologia deve ir além da "transmissão do conhecimento acumulado da ciência", como se observa a seguir:

> Embora o saber científico tenha uma função relevante a cumprir no ensino da Sociologia, ele não é um fim em si mesmo. O professor de Sociologia sempre deve partir da ciência, mas não para afirmar verdades inquestionáveis, mas para desvendar posições, relações, interesses e formas de dominação. Este é o caráter político da disciplina, que se traduz principalmente por meio de uma apreensão cognitiva apreendida pelo aluno do que na informação pura e simples. É esse caráter científico particular que confere relevância política à disciplina. (ALMEIDA, F., 2013, p. 90)

Neste sentido, a partir de mediações pedagógicas, o ensino de Sociologia, como um conhecimento especializado das Ciências Sociais, deve permitir o desenvolvimento da imaginação sociológica, tal como preconizado por Wright Mills. Essa imaginação sociológica não é resultante somente do conhecimento das teorias sociais, mas de uma forma de enxergar o mundo que possibilite a compreensão das relações entre biografia e história (ALMEIDA, F., 2013; LIMA, 2012).

Como se vê, na perspectiva supradescrita o ensino de Sociologia é concebido como uma forma de compreender a realidade tomando a ciência como referência para o desenvolvimento de um olhar que possibilite desvendar nexos das relações sociais.

Por sua vez, os estudos de Rosa (2009), de Andrade (2014) e de Santos, V. (2016) se pautam numa perspectiva mais militante e com um recorte teórico específico. São perspectivas que concebem que o ensino da Sociologia é construir formas de sociabilidade que superem o

capitalismo. Neste grupo de estudos, as interpretações dos pesquisadores se mesclam com os dados obtidos nas pesquisas de campo.

No entendimento da pesquisadora Rosa (2009), o ensino de Ciências Sociais deve ser voltado à instrumentalização para a ação política, de modo que "não se poderia pensar em trabalho docente fora de uma perspectiva de práxis revolucionária" (ROSA, 2009, p. 180). Na visão da pesquisadora, nas aulas de Sociologia, não se deveria limitar a discussão de questões políticas, mas sim estimular a participação em organizações e em movimentos sociais.

Na compreensão de Andrade (2014), o ensino de Sociologia é um espaço para o estabelecimento de críticas à sociedade de massas. O autor vislumbra que a Sociologia possui a potencialidade de retirar o estudante de uma condição de aceitação passiva da realidade para uma prática reflexiva. Neste sentido, a natureza do conhecimento sociológico favorece a crítica e a desnaturalização da ordem social, contribuindo, deste modo, para os processos de transformação estrutural do sistema. Assim, o professor "surge como elemento que irá lutar contra a apropriação elitista do saber e da cultura e mais, contra uma educação de cunho alienante, unicamente econômica e classista. (ANDRADE, 2014, p. 51)".

Na perspectiva supraexposta, o ensino de Sociologia é visto como meio de adentrar os conflitos de classe social, assumindo posicionamento ao lado dos setores oprimidos da estrutura social. Nesta concepção, pela natureza do objeto de estudo, a Sociologia é vista como a disciplina capaz de estabelecer a crítica à ordem social, sendo que o professor ideal é aquele que se preocupa com a transformação social.

Na reflexão de Santos, V. (2016), o caráter emancipador da disciplina escolar é contribuir, com efeito, no processo de transformação social. Sob esta perspectiva, o ensino de Sociologia constitui uma ferramenta de intervenção na realidade social, de modo que os professores devem escolher seus conteúdos a partir de suas orientações políticas. Este ponto de vista conduz os docentes a conceberem a sala de aula como espaço de atuação política, como Lennert (2009) também identificou entre os professores entrevistados em sua pesquisa.

Na investigação que Santos (2016) realizou com professores, verificou que as concepções de ensino professadas por estes são de uma identificação ideológica com os documentos oficiais sobre o ensino de Sociologia (os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e as Orientações Curriculares Ensino Médio – OCEM). Em sua visão, esses documentos concebem o ensino restrito aos marcos da ordem social vigente, expurgando, assim, as Ciências Sociais de seu componente crítico e transformador.

Por sua vez, Mascarenhas (2012), que também se debruçou sobre as representações dos professores sobre o ensino de Sociologia, conclui que estes possuem uma visão dogmática sobre

o ensino de Sociologia, como se esta fosse portadora de uma verdade absoluta, que poderia, portanto, tornar o indivíduo mais consciente.

Neste sentido, Mascarenhas (2012) alerta para as implicações do dogmatismo no ensino de Sociologia. Em suas palavras:

> a ideia da Sociologia como portadora de uma verdade absoluta, capaz de tornar o indivíduo mais consciente através do contato com o seu conhecimento, bem como, do professor de Sociologia como portador dessa verdade, que pode ocorrer através de uma imposição ideológica e partidária, privilegiando o ensino de uma determinada corrente teórica, ou por entender que o objetivo desta ciência é conscientizar quem tiver contato com ela. (MASCARENHAS, 2012, p. 84)

Ou ainda,

> O Dogmatismo se constitui como uma marca no ensino de Sociologia. Dizer que os conhecimentos sociológicos permitem "criar pessoas melhores" (professor JV, 2008) é algo no mínimo preocupante. A disciplina, em alguns momentos é tomada como a solução para todos os males vividos pela sociedade, pois seus conhecimentos são reveladores de uma realidade que, sem eles, não seria possível alcançar. Estes conhecimentos parecem ser confundidos com doutrinas, com dogmas a serem seguidos, respeitados e difundidos. (MASCARENHAS, 2012, p. 90)

Como se pôde observar, a presença do dogmatismo, seja vinculado a concepções de esquerda ou de direita, conduz o ensino de Sociologia a ocupar, na escola, o papel que, na sociedade, é dedicado aos partidos políticos e aos movimentos sociais. Tal fato assinala um distanciamento em relação ao debate sobre as finalidades da escolarização e do papel da escola na formação da juventude, como também remete à discussão das representações ideológicas sobre o sentido do ensino da Sociologia na educação básica.

O quadro a seguir apresenta a síntese dos diferentes sentidos que o ensino de Sociologia pode assumir:

Quadro 2 - Sentido do ensino de Sociologia

1. Formação para a cidadania:
    - 1.1. Cidadania formal: conhecimento dos direitos e deveres e formação da consciência crítica
    - 1.2. Cidadania crítica: ativismo social
2. Formação científica:
    - 2.1. Difusão do conhecimento científico
    - 2.2. Desenvolvimento do olhar sociológico
    - 2.3. Formação do capital cultural
3. Formação para a transformação social - desenvolvimento da práxis revolucionária

Fonte: Autoria própria.

A análise das dissertações do levantamento bibliográfico da presente pesquisa indicou que não existe uma visão homogênea sobre os sentidos do ensino. Note-se que as representações

criadas em torno do ensino da Sociologia são múltiplas: formar para a cidadania e formar o senso crítico são perspectivas presentes em todos estes estudos, haja vista que este é o objetivo geral da educação. Porém, a perspectiva cognitivo-científica que concebe o ensino como a possibilidade de desenvolver o olhar sociológico não é plenamente reconhecida como função do ensino de Sociologia na educação básica.

É certo que as diferentes representações sobre o ensino expressam os contextos sociais, como também os interesses dos grupos sociais que buscam intervir na elaboração do currículo. Por sua vez, evidenciam os caminhos heterogêneos que a Sociologia pode trilhar no seu percurso como disciplina escolar.

De forma mais específica, as pesquisas em tela expressam que os professores pesquisados constroem suas representações sobre o ensino da Sociologia a partir de suas trajetórias de formação, conhecimentos do campo das Ciências Sociais, referenciais teóricos, como também da compreensão da realidade escolar.

Diante da pluralidade de referências mobilizados para a constituição das representações sobre o ensino, este se constitui de maneira polissêmica. Ao pensar a constituição do código disciplinar, identifica-se que este vai se constituindo a partir de discursos heterogêneos que expressam as relações sociais.

1.3 AS REPRESENTAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE

O interesse da presente pesquisa neste tópico é discutir como se estrutura o trabalho docente na disciplina Sociologia. Essa análise possibilita compreender como se constitui o campo profissional, efetuando o caminho proposto por Viñao Frago (2008) em que se busca chegar às disciplinas escolares a partir da compreensão da atuação e organização daqueles que trabalham com os conhecimentos da disciplina escolar.

Identificou-se que os estudos analisados abordam tanto os aspectos subjetivos associados a concepções sobre o papel social do professor na educação básica, como os objetivos, relacionados às formas como o trabalho se realiza, tais como recursos, jornadas, tipos de contrato, entre outros.

Cabe frisar que as pesquisas que abordam o trabalho do professor de Sociologia na educação básica tratam de dois níveis de problemas, quais sejam: de um lado, os problemas concernentes a toda a categoria profissional, independentemente da disciplina que lecionam; e, de outro, são tratadas as questões específicas do trabalho do professor de Sociologia. São essas

últimas que interessam para a análise do campo profissional constituído em torno da Sociologia como disciplina escolar.

Antes da aprovação da Lei nº 11.684/08, os licenciados em Ciências Sociais tinham um destino profissional incerto e precário, dada a impossibilidade de atuar na sua área de formação, como se vê no depoimento a seguir:

> Ao concluir a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas, em 2003, deparei-me com um mercado de trabalho bastante restrito para os professores formados em Ciências Sociais. As dificuldades de inserção no mercado de trabalho do ensino deviam-se ao fato de que a Sociologia, como disciplina escolar, estava ausente na maioria das escolas de ensino médio, no estado de São Paulo. Por um lado, parecia que estávamos sendo formados para vivenciarmos a condição de desempregados ou de trabalhadores intermitentes e precários, em um contexto social em que prevalecia a desestruturação do mercado, o crescimento da precarização do mundo do trabalho e do desemprego entre jovens e mulheres, escolarizados ou não. (LENNERT, 2009, p. 02)

Desse modo, o estudo de Lennert (2009), verificou como os licenciados em Ciências Sociais se encontravam mais vulneráveis ao trabalho precário, pois, a estes, eram atribuídas as aulas pelas quais os professores efetivos e estáveis não tinham interesse. Ou seja, cabia-lhes, sobretudo, o trabalho como substituto e eventual.[24]

A realidade exposta no depoimento supracitado começou a se alterar com a obrigatoriedade do ensino da Sociologia. A ampliação dos concursos públicos na área levou a constituição de um campo profissional disciplinar. Todavia, a inserção dos licenciados no mundo do trabalho escolar suscita um conjunto de reflexões sobre as condições em que o ensino é realizado.

Nesse sentido, as condições de trabalho do professor de Sociologia foi objeto de vários estudos (ERAS, 2006; LENNERT, 2009; ROSA, 2009; ZANARDI, 2009; ALMEIDA, C., 2013; ALMEIDA, F., 2013; LEITE, 2014; FUENTES, 2015; SOBRAL, 2015; SOUSA, 2012). Essas análises associam as condições de trabalho docente com os conceitos de flexibilização, precarização, proletarização.

Os estudos analisam o processo em curso de mudanças na condição docente com aumento da precarização das condições de trabalho. De forma mais específica, analisam o modo como esses processos de desregulamentação se expandiram para a área da educação e atingiram o setor público.

---

[24] Cabe ressaltar que a pesquisa de campo de Lennert foi realizada em 2008, ano em que a Sociologia esteve totalmente ausente do currículo do Estado de São Paulo, o que impossibilitou contato com professores que lecionassem a disciplina à época.

Diante de um contexto de precarização do trabalho, os estudos em tela desenvolvem uma multiplicidade de enfoques sobre a condição docente no ensino de Sociologia. Dessa forma, são desenvolvidas reflexões acerca da condição do professor enquanto trabalhador intelectual e/ou operacional, sobre vocação e profissão e também a condição de classe social desses trabalhadores.

1.3.1 O professor de Sociologia entre o trabalho intelectual e técnico

A discussão sobre a natureza intelectual e operacional do trabalho docente se encontra presente na pesquisa de Eras (2006); ao analisar o lugar social e simbólico do professor diante da divisão do trabalho, bem como o papel do conhecimento sociológico sob um contexto de prevalência de uma ideologia de valorização do pragmatismo, revela a angústia provocada por sua desvalorização social, como se vê no excerto a seguir:

> O professor de Sociologia e Filosofia é um profissional da esfera intelectual por princípio e formação e é também um operador do saber pela via da educação técnica e organização da estrutura escolar. [...] O professor vive o drama de possuir uma qualificação e um instrumental que o leva a ter um elevado grau de reflexão sobre a realidade, porém não detém o mesmo reconhecimento público no campo da intelectualidade e suas práxis torna-se limitada na atuação escolar, provocando, portanto, um sentimento de dilema e angústia". (ERAS, 2006, p. 21)

Na visão de Eras (2006), os professores de Sociologia possuem uma posição peculiar no sistema educacional, dada em decorrência do caráter reflexivo das Ciências Sociais em contraposição ao conhecimento tecnicista presente nas escolas. Afirma que os professores convivem com a angústia diante do pouco reconhecimento acerca de seu trabalho e das exigências sociais de oferecimento de conteúdos escolares voltados à prática.

Desse modo, Eras (2006) afirma que os professores vivenciam o dilema de atuar como operadores de um saber em instituições que hierarquizam conhecimentos, concedendo às humanidades um papel secundário. Neste sentido, os professores de Sociologia e de Filosofia atuam por meio de uma luta simbólica, de modo que o trabalho é visto como "a oportunidade de praticar seus saberes e demonstrar a importância social" das disciplinas (ERAS, 2006, p. 111).

É importante ressaltar que o trabalho de Eras (2006) reflete as dicotomias do processo formativo, o qual conduz o licenciado a se conceber como um intelectual desvinculado da cultura escolar. Neste sentido, demonstra o distanciamento que existe entre a formação e as

demandas da escola, além do desconhecimento das relações entre o conhecimento científico e a disciplina escolar.

Portanto, é preciso entender que o trabalho com a docência possui uma dimensão intelectual de envolvimento com uma área do conhecimento, mas também uma dimensão social de convívio com as demandas da comunidade escolar.

1.3.2 O professor de Sociologia diante da profissão ou vocação

É recorrente no meio educacional o debate sobre a concepção do trabalho docente como profissão ou vocação. Trata-se de uma discussão que ganha evidência no Brasil a partir dos anos de 1980, quando os professores passam a se organizar em sindicatos e atuar de maneira mais corporativista em busca de reconhecimento da profissionalização. Essa concepção se contrapõe a visão da docência como vocação, identificado com o sacerdócio. Arroyo (2000), Basso (1998), Enguita (1989, 1991), Nóvoa (1992a) e Vianna (2001).

A concepção do trabalho docente como vocação se encontra fortemente arraigada como representação do campo educacional, tendo em vista em seus primórdios, o ofício era exercido por clérigos. De acordo com Nóvoa (1992b), a profissionalização ganha impulso com a expansão da escolarização pública e laica, que instituiu um corpo de professores estatais.

Enquanto isso, Goodson (2007c) defende uma concepção de profissionalismo pautada na ideia de vocação, em que considera necessário que os professores tenham um envolvimento pessoal e se pautem na ideia de missão e compromisso com a escola para que sejam atingidos níveis elevados de ensino.

Nesse sentido, o profissionalismo vocacionado defendido por Goodson (2007c) porta um sentido de comprometimento com o trabalho e não meramente de obediência as regras. O trabalho docente quando se torna meramente um meio de sobrevivência esvaziado de compromissos, se distancia dos padrões de qualidade, pois a docência não é um trabalho qualquer, mas uma atividade que exige um compromisso social. Em outras palavras, o vocacionalismo é concebido como uma maneira de ver o ensino para além do emprego, como se vê a seguir: “Ver o ofício de ensinar como algo que compreende mais do que a recompensa material da entrega técnica do serviço, é como uma forma de trabalho realizada com propósito, com paixão e com significado.” (GOODSON, 2007c, p. 19)

No Brasil, o debate sobre profissionalização ganhou impulso a partir dos anos de 1980. O estudo de Almeida, F. (2013) analisou o caráter ideológico que reveste a discussão do

trabalho como vocação com críticas à ideia de trabalho cuja recompensa seja eminentemente simbólica. Na análise da pesquisadora, este debate, ainda presente no meio educacional, tende a ofuscar as discussões mais prementes relacionadas à precariedade das condições de trabalho e à remuneração.

Com base em uma concepção mais corporativista e de busca de reconhecimento da profissionalização, os professores constituem organizações sindicais e reivindicam um *status* profissional, contribuindo, assim, para o declínio da visão da docência como vocação (ARROYO, 2000, p. 22).

Na pesquisa de Sousa (2012), os respondentes, em sua maioria, afirmavam que não tinham interesse em ser professor, foram especificamente contingências sociais que os conduziram para a carreira docente. Muitos se tornaram professores de Sociologia em razão da oferta de vagas nas escolas e da necessidade de se manter empregados.

Mas quando se trata das especificidades do trabalho do professor de Sociologia, observa-se que a discussão da profissionalização não é consensual. Os estudos de Lennert (2009) e Fuentes (2015) indicam que o caráter intermitente da disciplina e sua fragilidade na disputa por espaço escolar restringem as perspectivas de considerar o ensino de Sociologia como campo de atuação profissional.

Neste sentido, diante das condições adversas que lhes são impostas, muitos professores buscam fundamentar seu trabalho em torno de valores ou até mesmo de ideologias políticas. A maior parte dos entrevistados por Lennert (2009), ao longo de sua trajetória deixou de atuar politicamente nos movimentos sociais e em partidos políticos, passando a ter a sala de aula como espaço de luta política, como afirma a seguir:

> o professor de Sociologia, especificamente, percebe o seu trabalho como sendo aquele que promove mudanças na sociedade. Para eles, o professor de Sociologia é aquele que: “abarca questões sobre a convivência com a diversidade”; “prepara [os alunos] para exercer a cidadania”; “desperta a consciência crítica”; “ajuda a ver o mundo de uma forma mais complexa”; “amplia a percepção”. (LENNERT, 2009, p. 91)

Esta visão é expressa por Rosa (2009) ao afirmar que não é possível pensar o “trabalho docente fora de uma perspectiva de práxis revolucionária” (ROSA, 2009, p. 180). A pesquisadora argumenta que atuar no sindicato e desenvolver umas “práxis revolucionária” em sala de aula se tornam objetivos centrais do trabalho dos professores de Sociologia.

Por sua vez, os entrevistados por Fuentes (2015), mesmo diante do crescente processo de desvalorização, defendem que manter-se na carreira docente lecionando Sociologia é um

“compromisso social e emancipatório”, haja vista que concebem as aulas da disciplina como “mecanismo de prática e de transformação social” (FUENTES, 2015, p. 106).

Já aqueles entrevistados por Sousa (2012) reconhecem que o sentido de ser professor desta disciplina é ser “agente da transformação social”. Apesar de reconhecerem a importância da existência de um engajamento político, e, assim, sentirem-se comprometidos com as causas sociais, os entrevistados não participam dos coletivos das escolas e dos movimentos sociais mais gerais.

Em que pesem as precárias condições em que os professores trabalham, as representações construídas revelam um ideal de professor a se atingir. A visão do trabalho docente como um compromisso com a transformação social conduz a uma perspectiva idealizada do ser professor.

No entanto, Moraes (2017a) pondera que ainda não é possível se considerar que o trabalho como professor de Sociologia se constitua como uma profissão, mas uma ocupação. Diante das condições de trabalho, a condição de professor de Sociologia é vista pelo autor como uma atividade transitória enquanto os egressos dos cursos não encontram trabalhos como pesquisador ou professor universitário.[25]

Especificamente no campo das Ciências Sociais, Berlink (1976) e Bonelli (1994) discutem se as Ciências Sociais constituem um campo profissional ou se trata unicamente de uma área de conhecimento. No entender de Berlink (1976), a Sociologia tendo como função precípua a análise da sociedade humana, é concebida como uma atividade intelectual e não técnica, por isso contesta quaisquer movimentos de natureza corporativa. Por sua vez, Bonelli (1994) analisa a inserção dos sociólogos no campo profissional como técnicos. Trata-se de um profícuo debate sobre a atuação dos bacharéis, mas foge ao escopo desse estudo, voltado para a compreensão da constituição do campo profissional dos licenciados.

1.3.3 As condições de trabalho

Sem conseguir consolidar a visão do caráter profissional do trabalho do professor, chegam à da discussão sobre o seu processo de proletarização. Neste sentido, a pesquisa de Rosa (2009) reflete a natureza do trabalho docente como a de um trabalhador assalariado que

[25] Essa discussão será retomada na terceira parte desse estudo. Os dados que levantamos na pesquisa empírica indicam que em São Paulo parte dos professores entrevistados concebem o trabalho docente como forma de ascensão social, diante das condições de trabalho que possuíam anteriormente. Por isso é importante que os estudos sobre os professores analisem a sua posição na estrutura social.

se encontra entre o profissionalismo e a proletarização. Para isso, a pesquisadora estabelece a distinção entre os termos como:

> Para melhor entendimento das análises elaboradas, inicialmente vai definir em que aspectos relacionam o trabalho docente ao profissionalismo. Este está relacionado diretamente à autonomia, à liberdade de ensinar, ao prestígio social e à posição de 'classe' que caracterizam esse trabalhador. Para alguns pesquisadores, ao contrário da perspectiva da profissionalização, os docentes se assemelham aos proletários quando sofrem a desqualificação de seu trabalho, pela queda do prestígio social, pela 'popularização' do ensino, pela presença dos especialistas, pela perda da autonomia e pela fragmentação do trabalho. (ROSA, 2009, p. 42)

Evidentemente, o processo supracitado de desprofissionalização se encontra vinculado às transformações no mundo do trabalho que atingiram a profissão docente. Portanto, não se trata de uma especificidade dos professores de Sociologia. Dado que a perda da autonomia docente é um fato que atinge o núcleo do trabalho docente, pois profissionalismo é algo maior que o emprego, trata-se de um trabalho carregado de objetivo e significado. Mas a perda da autonomia retira a "ênfase no processo de construção do conhecimento local, diminui o papel do docente, enquanto decisor e agente de mudança." (GOODSON, 2008a, p. 96).

Os estudos analisados indicam que se ampliou o processo de desprofissionalização com a flexibilização da exigência de formação específica para atuar na área de educação. Dado o avanço da contratação de professores eventuais e temporários, o trabalho docente perdeu o caráter de carreira em serviço público especializado, transformando-se em um ofício avulso e desqualificado.[26]

A ausência de formação específica para atuar na área constitui um problema recorrente para muitas disciplinas da educação básica. Contudo, é precisamente na disciplina Sociologia que se encontra um dos menores percentuais de docentes com formação específica. Isso se deve ao fato de os temas abordados na disciplina serem próximos da realidade social dos estudantes, assim, muitos se aventuram a dar aulas de Sociologia por entenderem que a discussão sociológica dos problemas sociais é o mesmo que discutir com base no senso comum.[27] Mas há, ainda, no discurso pedagógico, uma tendência a diluir as fronteiras das ciências e das

---

[26] Esta questão é analisada por Basílio (2016), que estudou os regimes de contratação de professores eventuais e temporários na rede estadual paulista, tendo chegado à conclusão de que há um baixo grau de exigência em relação ao saber especializado.

[27] Essa discussão será desenvolvida na próxima unidade deste trabalho, pois existe uma representação social da Sociologia que a concebe meramente como espaço de discussão dos problemas cotidianos, sem as devidas mediações científicas.

disciplinas – a tal interdisciplinaridade, que muitos entendem como algo progressista – o que acaba legitimando essa situação.

Esses dados podem ser corroborados pelo Censo Educacional do Ministério da Educação, de 2013, que indicou que, dos docentes que se dedicam ao ensino de Sociologia na educação básica, apenas 11,8% possuíam formação específica na área. Tal situação conduz a uma desvalorização da formação e a uma "atitude de desqualificação da profissão docente" (ZANARDI, 2009, p. 26).

A contratação de professores em caráter temporário e intermitente, a excessiva carga horária de trabalho, a baixa remuneração e a falta de infraestrutura nas escolas são elementos indicativos de que há, com efeito, um processo de precarização do trabalho docente em geral. Essas questões foram objeto dos estudos de: Eras (2006); Lennert (2009); Rosa (2009); Zanardi (2009); Lima (2012); Almeida, C. (2013) e Almeida, F. (2013); Sobral (2015). Sobre esta questão, Sobral (2015) relata:

> Ministrar aulas com grande número de alunos, escolas sem condições físicas de permanência, sem materiais e recursos didáticos, ampliação da jornada de trabalho que implica, cada vez mais, em diminuição de um tempo disponível para o lazer, planos e planejamentos realizados de forma precária, organizados para cumprir datas e prazos, sem cuidado e reflexão sobre os mesmos, são fatos objetivos e que não dependem apenas da subjetividade do trabalhador, de aceitar positivamente ou negativamente. São condições concretamente objetivas que impedem o indivíduo trabalhador de sentir prazer/felicidade no ambiente de trabalho. (SOBRAL, 2015, p. 122)

Cabe frisar que esses fatores, comuns a todos os professores das escolas públicas da educação básica, evidenciam que os professores de Sociologia se inseriram nas condições gerais de precarização do trabalho docente existente no país. Ademais, as pesquisas analisam como a pouca valorização do trabalho docente pode colocar em risco o ensino de Sociologia na educação básica.

Outro elemento analisado nos estudos diz respeito ao fato de que a Lei nº 11.684/2008, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia e de Filosofia em todas as séries do Ensino Médio, não determinou um número mínimo de aulas destas disciplinas, o que resultou no estabelecimento de apenas 01 hora/aula por semana, em muitos estados do país.

Para os professores, tal situação trouxe um conjunto de dificuldades, na medida em que se viram obrigados a trabalhar em mais de uma escola e lecionar várias disciplinas a fim de compor sua jornada de trabalho. Isso implica mais tempo tanto nos deslocamentos quanto no preparo de aulas de disciplinas diferentes e na correção de atividades. (SOUSA, 2012; ROSA, 2009; ZANARDI, 2009).

Como decorrência desta situação, o professor de Sociologia tem dificuldade de estabelecer vínculos com a instituição escolar, dificultando a realização e desenvolvimento de projetos. Além disso, os professores permanecem isolados e sem espaços de discussão sobre o ensino da disciplina, pois de um modo geral são apenas um (1) em cada escola. (TAKAGI, 2007; SOUSA, 2012).

Quando se analisam as condições pedagógicas para o ensino de Sociologia, a ausência de material didático foi vista como uma dificuldade adicional. A ausência de tradição no ensino leva os professores a não terem referências adequadas de desenvolvimento da disciplina, gerando, por conseguinte, certa insegurança (TAKAGI, 2007; ZANARDI, 2009; ROSA, 2009; ALMEIDA, F., 2013).

Assim sendo, as condições de trabalho docente podem dificultar a estabilização da disciplina no currículo, como analisou Zanardi; (2009):

> trabalhamos com a hipótese de que a implantação aligeirada da nova disciplina poderá comprometer sua legitimidade no currículo do Ensino Médio, mesmo sendo fruto de uma luta histórica travada pelos profissionais da área, tendo em vista que a mesma não veio aliada a melhores condições de profissionalização para seus professores. Ao sinalizarem a ausência da exigência de formação específica na área, permissão para que profissionais leigos (sem habilitação específica para o magistério) assumam aulas de Sociologia; aliada a jornadas de trabalho extenuantes decorrentes de número excessivo de alunos e turmas, condições deterioradas de insumos pedagógicos e contratos precarizados de trabalho - os professores denunciam, contundentemente, que as condições para sua profissionalização estão bastante comprometidas e – certamente - terão implicações diretas no ensino da nova disciplina. (ZANARDI, 2009, p. 116)

É lícito supor que o enfraquecimento da disciplina atenda aos interesses dos grupos sociais que concebem que a função da escola é ensinar a ler, escrever, contar e falar inglês, como preconiza os defensores da reforma do ensino médio em curso no país.

1.3.4 O trabalho docente na rede pública estadual de São Paulo

As características gerenciais do controle do trabalho docente e a possível perda da autonomia devido ao currículo prescrito são temas que se encontram presentes na maior parte das dissertações que abordam o trabalho do professor de Sociologia na rede estadual paulista, tal como se pode verificar em: Takagi (2007); Lennert (2009); Zanardi (2009); Almeida, C. (2013); Santos (2014); Leite (2014) e Fuentes (2015). Tal elemento permite afirmar que as

condições em que o trabalho do professor é realizado constituem uma temática que tem preocupado os pesquisadores.

Isso se deve ao fato de que, desde 1995, o governo do estado está sob o comando do mesmo partido político, o PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira, que possui hegemonia no poder legislativo, bem como controle sobre as prefeituras municipais da maioria dos municípios. Tal contexto possibilitou a este governo consolidar políticas educacionais pautadas por uma determinada matriz administrativo-ideológica, caracterizada pela redução dos gastos públicos e pela implantação de métodos gerenciais de controle da educação que buscam orientá-la para a lógica do mercado. Neste sentido, o estado de São Paulo se tornou um laboratório de execução de políticas educacionais do PSDB (SANFELICE, 2010). Em que pesem os resultados de rendimento escolar não sejam os melhores, estando sempre abaixo das metas e dos scores internacionais.

A partir de 2007, o modelo de gestão da educação paulista estabeleceu um sistema de divisão entre os professores, em categorias como: efetivo, estável, temporário e eventual. Os professores efetivos, chamados de categoria A, são os titulares de cargo que ingressaram na rede estadual por aprovação em concurso público. Estes possuem precedência na escolha das aulas, devendo compor uma jornada de trabalho de vinte e quatro, trinta ou quarenta horas semanais.

Os professores estáveis, chamados de categoria F, são aqueles que adquiriram estabilidade a partir das disposições transitórias da Constituição Federal de 1988. De acordo com a Lei Estadual 1.010 de Junho de 2007, os servidores estáveis perderam o direito à aposentadoria pelo Instituto de Previdência do Estado de São Paulo (SPPREV). A Lei 1.093 de Junho de 2009 assegurou a esses professores uma carga horária de doze horas semanais de trabalho.

Os professores temporários, chamados de categoria O, são admitidos a partir da aprovação em processos seletivos. Pela Lei 1.093/2009, foram estabelecidas regras que os obriga a se manterem afastados do serviço público por duzentos dias após um período de três anos de trabalho[28].

Quanto aos professores eventuais, categoria S, não possuem qualquer vínculo com o estado. Para esta categoria, não é requerida formação específica na disciplina que irão lecionar.

[28]A Lei Complementar nº 1.093/2009, que estabeleceu a contratação temporária de docentes para a rede estadual de ensino, previa um período de 200 dias de afastamento do serviço público após dois anos de serviços prestados. O objetivo era evitar a caracterização de vínculo empregatício entre o governo e os professores temporários. Em 2015, esta lei foi alterada pela Lei Complementar nº 1.277/2015, que reduziu para 180 dias o período de afastamento obrigatório do professor temporário.

Estes só ministram aulas na ausência de um professor efetivo, estável ou temporário. São remunerados exclusivamente pelas aulas efetivamente ministradas.

A divisão entre os professores é estimulada por uma política de bônus oferecido como gratificação pelo alcance de metas, em razão do desempenho obtido dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Para cada escola, é estabelecido um conjunto de metas a serem atingidas, vinculadas, também, a taxas de evasão, aprovação e reprovação. E conforme essas metas são ou não atingidas, há ou não uma recompensa – bônus e verbas – para os professores e escola.

Os métodos gerenciais de controle das escolas se encontram em expansão no Estado de São Paulo. A partir de um programa denominado "Gestão em Foco" a Secretaria de Educação contrata empresas de consultoria para estabelecerem programas que viabilize o cumprimento das metas estabelecidas para cada unidade. Para que as escolas atinjam as notas estabelecidas no SARESP, foi desenvolvido por essas empresas o Método de Melhoria dos Resultados, que consiste em que:

> Os resultados do primeiro semestre serão mensurados por professores e coordenadores pedagógicos das unidades. Eles vão analisar os resultados a partir de dados de Língua Portuguesa e Matemática extraídos da Avaliação de Aprendizagem (AP) e armazenados na plataforma Foco e Aprendizagem. [...] com a tecnologia, será possível criar mapas de cada sala de aula, que vão permitir aos professores consultar quais habilidades precisam ser complementadas, priorizadas ou reforçadas. No fim do ano, as médias do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo) serão incluídas na ferramenta. (SÃO PAULO, 2018).

Como se pode ver, trata-se de um sofisticado processo de gestão entregue às empresas de consultoria empresarial que possibilita o controle das avaliações de Português e Matemática de cada sala. Deste modo, se expressa uma concepção de educação tecnoburocrática que busca estabelecer princípios gerenciais no campo da educação pública e cercear o exercício da autonomia docente.

Na pesquisa de Fuentes (2015), realizada com professores de Sociologia na cidade paulista de Ourinhos, foi identificado que as escolas localizadas em bairros mais centrais, com infraestrutura mais adequada, tendem a ter melhores índices no IDESP e, consequentemente, seus docentes também recebem maior bonificação. Deste modo, as políticas educacionais do governo acabam por aumentar as desigualdades existentes entre as instituições escolares.

Quanto à política curricular, foi implantado, em 2008, um programa denominado *São Paulo faz escola*. Foi estabelecida uma proposta curricular baseada no desenvolvimento de competências e de habilidades, bem como foram elaborados materiais de orientação sobre as

sequências didáticas, número de aulas previstas para cada um dos conteúdos e das atividades direcionadas aos alunos.

É importante enfatizar que os ideólogos da política educacional empreendida pelo governo do estado sempre se manifestaram contra o ensino de Sociologia como disciplina escolar. Partidários de um modelo de currículo flexível, concebem que os conteúdos dessa disciplina podem ser tratados unicamente sob a perspectiva transversal ou interdisciplinarmente.

Com a obrigatoriedade, a partir de 2009, do ensino de Sociologia, o grupo de elaboradores dessa política educacional não tinha dentre seus quadros uma equipe para elaborar os materiais para a nova disciplina. Esse fator foi determinante para que fosse indicada, pela Sociedade Brasileira de Sociologia, uma equipe para a realização deste trabalho.

Isso possibilitou que o currículo de Sociologia se diferenciasse dos pressupostos de uma pedagogia de competências e habilidades pautada pelos PCN, que é o *tom* característico do *Projeto São Paulo faz Escola*. O currículo de Sociologia do estado de São Paulo se fundamenta na busca do *estranhamento* e *desnaturalização* da realidade, conforme definido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM.

Assim, com análises focadas na compreensão de como ocorre o ensino de Sociologia, Santos (2014) e Leite (2014) realizaram estudos de caso em escolas públicas da rede estadual paulista.

Na análise de Santos (2014), a forma como o *Projeto São Paulo faz Escola* foi implantado levou-o a assumir um caráter impositivo, pois houve forte pressão para que os professores o seguissem de forma estrita; sua pesquisa acompanhou aulas e entrevistou um professor na cidade de Piracicaba.

Ainda de acordo com Santos (2014), os *Cadernos do Professor* foram projetados com o intuito de substituir o professor como agente do currículo, na medida em que descreve detalhadamente o modo como as aulas e os exercícios devem ser organizados, contendo previamente propostas de avaliação dos conteúdos. Sua intencionalidade seria suprir as dificuldades dos professores, e não dos alunos. Mas, mesmo diante das prescrições e do controle por parte do estado, os professores analisados por Santos (2014) procuram manter suas práticas com relativa autonomia.

Leite (2014) realizou procedimentos metodológicos semelhantes em uma escola da região central da cidade de São Paulo. De acordo com sua análise, os *Cadernos do Professor* possuem uma dubiedade, pois, ao mesmo tempo em que oferecem uma segurança para o

professor iniciante, atua no sentido de diminuir a possibilidade de aproximação com a realidade dos alunos, exercendo uma grande influência na prática dos professores.

As pesquisas de Santos (2014), de Leite (2014) e de Fuentes (2015) indicam que, apesar do excessivo controle que o Estado procura exercer sobre o trabalho docente, os professores encontram pequenas brechas para a autonomia, a fim de exercer a mediação do aluno com o conhecimento. Neste sentido, o professor não age como ser passivo, de modo que vivencia o currículo como prática.

Tal fato conduz a considerar que os professores não são meros executores das políticas curriculares, mas sim agentes capazes de transgredir e se adaptar. Assim, empreende-se a presente pesquisa no sentido de aprofundar análise sobre as representações construídas sobre o ensino entre os professores da rede pública estadual.

O currículo prescrito e o sistema de remuneração dos professores, vinculado ao desempenho nas avaliações externas, não contribuíram para alterar de modo positivo o precário desempenho da educação do estado de São Paulo. Segundo os dados apresentados sobre o desempenho do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, da edição de 2016, 30% das escolas paulistas possuem desempenho abaixo da média nacional.[29]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica de dissertações e teses que abordam os impasses da institucionalização da Sociologia como disciplina escolar possibilitou estabelecer um quadro geral sobre o seu ensino no Brasil. As pesquisas possuem como base empírica a compreensão de realidades locais e abrangem territórios de diferentes regiões do país.

Os impasses para a construção da Sociologia como disciplina escolar, reveladas nas pesquisas, indicam que ainda se encontra em discussão um modelo de formação docente que possibilite relacionar teoria e prática, como também a formação teórica e para a pesquisa. As insuficiências formativas contribuem para que os licenciando desenvolvam representações idealizadas sobre o papel do ensino da Sociologia na educação básica. Por sua vez, as condições em que os professores atuam nas escolas tendem a dificultar o processo de profissionalização. Esses elementos, evidenciam parte dos impasses que o ensino de Sociologia encontra para a sua institucionalização na educação básica.

---

[29] Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1942847-sob-alckmin-sp-tem-30-das-escolas-abaixo-da-media-nacional-no-enem.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2018.

As pesquisas sobre o ensino de Sociologia seguem a mesmas tendências dos demais estudos na área de educação no país; a formação de professores é a principal temática discutida nos programas de pós-graduação no país e indicam fragilidades na formação. Disto decanta a necessidade de se estabelecer novos referenciais de formação que possibilitem articulação entre formação teórica e prática.

Uma segunda tendência das pesquisas nas últimas décadas é relacionar as condições de trabalho dos professores a partir dos conceitos de flexibilização, precarização e proletarização. Quando são analisados especificamente as condições de trabalho dos professores de Sociologia acrescenta-se o peso da intermitência e a vulnerabilidade da disciplina, elementos que contribuem para tornar ainda mais precárias as condições de trabalho desses professores (LENNERT, 2009; FUENTES, 2015; SOBRAL, 2015).

Portanto, os resultados das pesquisas revelam a existência de dois tipos de problemas que se entrelaçam nas análises sobre os professores de Sociologia, a saber: os primeiros estão vinculados aos problemas gerais da educação brasileira, ou seja, associados aos problemas de formação inicial e as condições de trabalho oferecidas nas escolas de educação básica; e, os outros, são específicos do ensino de Sociologia.

Em que pese a existência de diferentes representações sobre o ensino de Sociologia, conclui-se que o conjunto dos estudos indica uma visão idealizada do trabalho docente que valoriza um tipo de formação da qual emana uma imagem do professor como agente político, compromissado com a transformação em favor das camadas populares.

Portanto, ao conceber a constituição da Sociologia como disciplina escolar sob a perspectiva histórica, conclui-se nessa unidade que as pesquisas precedentes levantam questões que necessitam ser refletidas e aprofundadas. Com relação a formação de professores assinala a necessidade de constituição de um modelo de formação que possibilite conciliar teoria e prática, pesquisa e ensino superando as dicotomias presentes no campo. Por sua vez, as diferentes representações sobre o ensino, indicam que se trata de uma discussão que requer estudos das suas causas e consequências para o campo disciplinar. Por fim, as condições de trabalho dos professores analisadas nos estudos mostram as precárias condições em que o ensino é realizado, evidenciando impasses para a construção da Sociologia como disciplina escolar.

2 A CONSTITUIÇÃO DO CÓDIGO DISCIPLINAR DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

INTRODUÇÃO

Tal como enunciado no primeiro capítulo, as pesquisas acadêmicas precedentes indicam representações heterogêneas sobre os sentidos do ensino de Sociologia na educação básica. O fato de não ser guiada por consensos coloca a compreensão da constituição do seu código disciplinar como o centro da reflexão do presente capítulo.

Em entrevista concedida a Cigales e Engerroff, Raimundo Cuesta (2018), pesquisador que desenvolveu o conceito de código disciplinar, afirmou que este possibilita a compreensão da "caixa preta" de organização das matérias de ensino, que manifestam "uma sedimentação histórico-cultural dos discursos, artefatos e práticas" (CUESTA, 2018, p. 11).

Desse modo, diante da ausência de tradição referente ao ensino de Sociologia na educação básica, não se trata de compreender a sedimentação dos discursos, mas sim a sua construção em meio ao contexto político e social, como também ao da cultura escolar.

Ademais, o código disciplinar possibilita relacionar o campo de conhecimento acadêmico com o escolar, como explicado por Cuesta (2018) a seguir:

> Meu descobrimento e uso do conceito código disciplinar veio a responder à necessidade de entender de maneira diferente a problemática relação entre as disciplinas acadêmicas universitárias e as disciplinas escolares, isto é, entre o lugar onde se produz um conhecimento (por exemplo, os historiadores profissionais, vinculados a universidades e centros de pesquisa) e o lugar em que esse conhecimento sofre uma transformação, uma alquimia, como diria T. S. Popkewitz. Essa alquimia se produz no ensino por meio da prática profissional docente apoiada em uma série de mediadores (autores de livro texto, especialistas em didática, supervisores, programas de estudo, etc.). (CUESTA, 2018, p. 11, tradução nossa)[30]

Tem-se que a heterogeneidade de representações construídas em torno da Sociologia como disciplina escolar está associada a duas frentes de reflexão, quais sejam: a primeira delas

[30] No original: "*Mi descubrimiento y uso del concepto código disciplinar vino a responder a la necesidad de entender de manera diferente la problemática relación entre disciplinas académicas universitarias y disciplinas escolares, es decir, entre el lugar donde se produce un conocimiento (por ejemplo, los historiadores profesionales vinculados a universidades y centros de investigación) y el lugar en el que ese conocimiento sufre una transformación, una alquimia, diría T. S. Popkewitz. Esa alquimia se produce en la enseñanza a través de la práctica profesional docente apoyada en una serie de mediadores (autores de libro de texto, expertos en didáctica, supervisores, programas de estudio, etc.)*".

vinculada especificamente ao campo das Ciências Sociais e ao seu caráter de conhecimento pluriparadigmático que conduz à ausência de consensos teóricos, conceituais e metodológicos. Assim sendo, o campo de conhecimento é caracterizado pela diversidade de ideias e de reflexões, o que lhe confere um caráter difuso e polissêmico. Além de constituir uma área de conhecimento cercada por representações ideológicas, devido à natureza de seu objeto de estudo, que possibilita desvendar as relações de poder existentes no tempo presente, transformando-as sob um conhecimento incômodo acerca da realidade social, tal como argumentou Bourdieu (2003). É, portanto, a partir das singularidades do campo de conhecimento que se constitui a disciplina escolar; a segunda frente de discussão se estabelece no âmbito das disputas curriculares em que se discutem os sentidos da escolarização e as finalidades do ensino da Sociologia como disciplina escolar. Como afirma Chervel (1990), no interior das instituições escolares, o cumprimento das finalidades sociais da educação é tarefa das disciplinas escolares, por isso, cabe à história das disciplinas escolares a compreensão da finalidade à qual tal disciplina se encontra associada.

Tal aspecto remete à análise da condição peculiar da disciplina Sociologia no currículo das escolas públicas do Estado de São Paulo, cuja elaboração é em torno de uma perspectiva de compreensão cognitivo-científica da realidade social, estando inserido em uma estrutura pautada pelo desenvolvimento de competências e de habilidades. Ao buscar uma simbiose entre a preparação para o mundo do trabalho e a formação para o exercício da autonomia reflexiva, o ensino de Sociologia se constitui em meio a projetos curriculares antagônicos. Nossa suposição é que as condições elencadas acima dificultam a constituição do código disciplinar da Sociologia, em que os agentes desenvolvam um conjunto de argumentos mais coesos sobre o valor formativo do ensino de Sociologia, bem como de sua finalidade na formação escolar. Por conseguinte, isso torna a Sociologia uma disciplina estruturada em torno de um frágil código disciplinar.

Como já descrito no presente trabalho, entende-se por código disciplinar o “discurso sobre o conhecimento disciplinar” que desempenha o papel de “legitimar a sua função educativa”, como definido por Viñao Frago (2008). Neste sentido, designa “um conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas” que conduzem o funcionamento da disciplina (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 195).

2.1 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO CAMPO DE CONHECIMENTO

A análise da constituição do código disciplinar da Sociologia remete a discussão das singularidades do campo de conhecimento em que a disciplina vem sendo construída, como também das representações criadas em seu entorno[31]. Como já definido nesse estudo, as representações constituem uma prática da produção da cultura onde se parte dos discursos para a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem à experiência social. (HALL, 1997; SILVA, 1999).

Neste sentido, a partir dos dados colhidos na pesquisa empírica realizada com os professores efetivos[32], buscou-se identificar as representações construídas em torno do conhecimento sociológico existentes nas escolas, como se vê nos depoimentos a seguir:

> Na escola, muitos veem a Sociologia como um apêndice de História ou de Geografia. As pessoas acham que Sociologia serve só pra você revolucionar e causar conflitos. (Prof. Cleiton)
>
> O ensino de Sociologia é confundido, na escola, com Serviço Social. Ninguém quer reconhecer o caráter científico da disciplina. Os professores e a direção entendem que o papel da Filosofia e da Sociologia na escola é "amenizar os problemas com os alunos". Quando os alunos apresentam problemas de comportamento, sou chamada pela direção para explicar por que as aulas de Sociologia não estão contribuindo para socializá-los. (Prof.ª Glória)
>
> Alguns alunos, pais e professores de outras disciplinas pensam que a aula de Sociologia é uma aula de opinião e que não serve para muita coisa. (Prof.ª Ana)

É possível verificar que os relatos anteriores expressam uma visão em que a Sociologia seria um saber que impulsiona para o ativismo político ou para a normatização do comportamento social, ou ainda, uma perspectiva de que a disciplina não possui qualquer função educativa. Os discursos remetem às representações criadas em torno das funções sociais do conhecimento sociológico.

Partindo-se da análise desses relatos iniciais, constata-se que os professores se confrontam com visões pré-estabelecidas acerca da disciplina escolar. Assim, presume-se que essas representações, com efeito, influenciam no processo de construção social do ensino da

---

[31] A amplitude do conhecimento sociológico direcionou Braga e Burawoy (2009) a seccionarem a Sociologia em quatro tipos interdependentes e complementares, a saber: profissional, crítica, pública e das políticas públicas. Neste tópico, o termo conhecimento sociológico faz referência ao conhecimento amplo, em que se constrói parte das representações sobre a disciplina escolar. As devidas distinções entre o conhecimento sociológico e a disciplina escolar serão especificadas no próximo item desse capítulo.

[32] Uma apresentação circunstanciada dos sujeitos pesquisados será feita no próximo capítulo deste trabalho, em que serão analisadas suas trajetórias e a constituição do campo disciplinar.

disciplina, na medida em que esses discursos necessariamente devem ser desnaturalizados no processo de mediação pedagógica.

A análise de diferentes representações construídas sobre os significados do ensino de Sociologia na educação básica foi objeto de estudo e de análise por parte de Sarandy (2012a). O autor investigou o modo como diferentes atores sociais têm se apropriado da disciplina, atribuindo-lhe significados diversos na formação escolar, como afirma no excerto a seguir:

> A sociologia, como disciplina da educação básica, possui uma história peculiar comparativamente às demais disciplinas que tradicionalmente ocupam um lugar em matrizes curriculares na escola média brasileira. Por um lado, tem sido objeto de verdadeiro culto, por uns elevada a instrumento fundamental na estratégia de emancipação das classes subalternas de nossa sociedade ou, ao menos, tida como meio garantido de construção da cidadania; por outros, criticada como demagogia e instrumento de manipulação de setores da esquerda política, quando não simplesmente algo sem nenhum sentido e nenhum papel a jogar na política educacional. (SARANDY, 2012a, p. 04)

Na análise proposta por Sarandy (2012a), os estudos que buscam compreender os processos de inserção do ensino de Sociologia na educação básica tendem a considerar que essas diferentes representações sobre o ensino são decorrentes das oscilações de sua presença no currículo, elemento que efetivamente dificultou o estabelecimento de uma discussão efetiva sobre o papel da Sociologia no processo de compreensão da vida social.

Em face disso, estabeleceu-se um círculo vicioso de recomeços a cada vez que a disciplina desponta no currículo, contudo, sem aprofundamento do debate sobre os sentidos que o ensino de Sociologia possa ter na formação do estudante (SARANDY, 2012a).

Isso remete a discussão a buscar o entendimento de como as representações supradescritas foram construídas. Para isso, torna-se necessário examinar as singularidades do campo de conhecimento em que a disciplina vem sendo construída dada pela diversidade teórica, seu interesse em intervir nos rumos da sociedade e as representações ideológicas que a circundam.

A Sociologia tem como objeto de estudo as relações sociais, e se ocupa, sobretudo, da compreensão da dinâmica da vida social nas sociedades contemporâneas. Caracteriza-se pela diversidade teórica, que expressa, em certa medida, os próprios conflitos existentes na vida social. Como afirma Giddens (2001), a Sociologia estabelece uma relação mais direta com as questões que dizem respeito à nossa vida cotidiana – o desenvolvimento do urbanismo moderno, crime e punição gênero, família, religião e poder social e econômico. (GIDDENS, 2001, p. 14). Disso resulta um campo de conhecimento que não possui consensos, mas sim um

intenso debate teórico. Sob a perspectiva metodológica convivem, na Sociologia, enfoques que buscam compreender os grandes processos históricos, os pequenos grupos sociais, o cotidiano e a história – o micro e o macrossocial. Como afirma Ianni, "todas as perspectivas buscam expressar, em termos de racionalidade discursiva e comprovação empírica, as relações sociais" (IANNI, 1975, p. 76).

A diversidade teórica do campo possibilita a formulação de perspectivas de análise que concebem que o conhecimento na área potencializa as lutas sociais configurando ameaça à ordem social, daí a visão de que a Sociologia só sirva para "revolucionar e causar conflitos" como afirmou um dos professores entrevistados.

Por sua vez, a Sociologia pode ser concebida como uma técnica de normatização do comportamento social, como se pode ver no outro depoimento. Disso resulta representações conflitantes sobre os sentidos da disciplina, que levaram Sarandy a afirmar que, "talvez, nenhuma disciplina tenha recebido tantas significações, participado de tão díspares discursos e sido o centro de tantos conflitos quanto a Sociologia" (SARANDY, 2012a, p. 04). Deste modo, não há consensos sobre a forma de se tratar a diversidade teórica das Ciências Sociais na constituição da disciplina escolar. Nos Cadernos de Orientação aos professores de Sociologia da rede estadual paulista de ensino, optou-se por não ressaltar essas tensões, considerando-se que:

> A diversidade de correntes teóricas que fazem parte da história, da formação e do desenvolvimento da Sociologia é algo que escapa ao âmbito da proposta curricular, cabendo antes aos cursos de bacharelado. Optou-se, portanto, por deixar claro que o posicionamento da Sociologia, na qualidade de ciência, não é homogêneo, tampouco determinante em relação às razões pelas quais os fenômenos sociais se dão e à forma como eles devem ser estudados e analisados. (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 415)

Dessa maneira, a discussão acerca das correntes teóricas e conceituais que fazem parte da história da Sociologia foge ao escopo dos conteúdos de ensino. No entanto, no tocante ao processo de construção social da disciplina escolar, há heterogeneidade no modo de conceber o tratamento da diversidade teórica e conceitual, como é possível identificar nos depoimentos a seguir:

> Eu procuro, de certa maneira, trazer para eles um olhar diferenciado: existe essa visão, mas existe essa e aquela. Então, procuro sempre fazer com que eles tenham acesso a essas visões, que são totalmente diferentes da outra. Assim, quando pego um tema, passo por diferentes abordagens teóricas. (Prof. Ricardo – com adaptações)

Ou ainda,

> Na minha formação, a educação era vista de uma forma materialista histórica dialética, isso orienta os preceitos de todas as matérias, inclusive a de Sociologia. Então, por exemplo, o trabalho é visto como uma atividade transformadora e realizadora do ser humano. Então, quando você usa esse conceito, você já está fazendo uma crítica à sociedade capitalista e tal. [...]. Aqui em São Paulo, a discussão do trabalho no currículo é o mercado de trabalho. Então, você vê que o currículo não questiona muito a sociedade. Ele problematiza algumas coisas da sociedade, ou faz a gente entender como sobreviver nessa sociedade, mas não é um currículo tão crítico. (Prof. Tadeu – com adaptações)

Logo, verifica-se que a heterogeneidade do campo de conhecimento se manifesta no campo escolar. No entendimento de alguns professores pesquisados, a ausência de expressão dessas tensões teóricas e conceituais pode resultar na formulação de um conhecimento escolar "muito superficial, [que] não aprofunda nada, os conceitos não chegam a lugar nenhum", tal como relatado por uma das entrevistadas.

No entanto, parte dos docentes pesquisados buscam superar as oposições que marcam o campo teórico, referindo-se à Sociologia como ciência integradora da compreensão do social. Ao serem indagados sobre autores, a maioria dos pesquisados não faz referência a eles ou a sistemas teóricos específicos.

Ainda assim, prevalece entre os professores pesquisados a visão de que a diversidade teórica do campo das Ciências Sociais deve ser tratada como uma possibilidade de produzir na escola um conhecimento unificado, como se vê nos depoimentos a seguir:

> Da parte dos alunos [a disciplina] é bem aceita, porque faz muitos questionamentos que as outras disciplinas não oferecem. Mas da parte dos professores eu acredito que alguns veem sim a disciplina não como uma matéria, mas como menos que isso, um patamar abaixo – como um apêndice da História ou da Geografia. Não como um corpo unificado, mas como um braço de outra matéria. [...] Não entendem que serve pra mostrar a realidade que nós temos, mas de forma científica; pra que possamos analisar que sempre há algo por trás das instituições, movimentos sociais, de todas essas interações sociais. [...] Para o aluno, eu acredito que a disciplina seja inteira, um corpo. (Prof. Cleiton)

O principal aspecto da realidade que a Sociologia evidencia é a interdependência entre os indivíduos, tal como afirmou um dos professores pesquisados: "A Sociologia é uma ciência que unifica a compreensão da realidade social". (Prof.ª Ana).

Ou ainda,

> As Ciências Sociais conseguem, de certo modo, abranger História, Filosofia, Geografia, quer queira ou não, Psicologia, Antropologia, Ciência Política. Assim, é pela riqueza de campo que eu vejo nas Ciências Sociais. [...] é uma forma de olhar a realidade que mostra a inter-relação de todos os indivíduos. (Prof. Tadeu).

Neste sentido, evidencia-se uma concepção de ciência em que o núcleo se encontra em uma forma de "olhar a realidade" que possibilite enxergar as relações de interdependência entre os indivíduos, proporcionando, desta forma, uma compreensão unificada da realidade social.

Essa percepção da realidade social é aprofundada pela busca do entendimento acerca dos interesses que movem as relações sociais. Assim, é estabelecida uma percepção que gera uma postura de suspeita, como apontado por um professor. Segundo ele, é necessário: "desconfiar do que a mídia fala, do que as pessoas falam, do senso comum. A realidade não é tão simples para não ter nada por trás, algum interesse específico. (Prof. Cleiton)".

Ou ainda, "Uma ciência que busca compreender o que está por trás, os motivos do funcionamento das instituições. Busca entender os grupos de interesse e os movimentos sociais. (Prof. Pedro)".

Neste sentido, pode-se entender que os professores desenvolveram uma argumentação em torno do caráter científico do ensino de Sociologia; em que prevalece a concepção de que a Sociologia é uma ciência unificadora da compreensão da realidade social ao mesmo tempo em que desnaturalizam o seu olhar sobre ela.

Por sua vez, é atribuída à Sociologia o papel de favorecer o ativismo social relacionado à defesa de causas revolucionárias vinculadas ao pensamento de esquerda. Tal aspecto pôde ser identificado nos depoimentos a seguir: "Acho que os professores são muito malvistos na escola porque a Sociologia é uma disciplina tão aberta e revolucionária." (Profa. Cecília). Ou ainda:

> Na escola, quando não te conhecem e não sabem a maneira como você vai trabalhar, às vezes, eles te olham com um certo "será que vem mais um Che Guevara da vida aí?". Enfim, a gente percebe isso, a relação da escola com o professor de Sociologia é estabelecida com muito cuidado. (Prof. Ricardo - com adaptações).

Os depoimentos supracitados exprimem a segunda singularidade do campo de conhecimento em que a disciplina vem sendo construída dado pelo interesse em intervir nos rumos da sociedade, como foi analisado nos estudos de Santos (2002) e Moraes (2014). Neste sentido, se faz uma associação direta entre o conhecimento sociológico e o interesse de intervir encorajando a participação em processos políticos mais gerais. Essa discussão tem origem nas

disputas epistemológicas no campo acadêmico e percorre o debate da constituição da disciplina escolar.

A aproximação da Sociologia com a vida social é indispensável para a inteligibilidade das relações sociais. Essa aproximação desperta o interesse de intervir nos rumos da sociedade, imputando ao conhecimento na área um caráter diverso, dinâmico e engajado (IANNI, 1975; GIDDENS, 2001). O debate sobre a naturalização das relações entre a compreensão do mundo social e o interesse de intervir nos rumos da vida pública teve início na sua constituição como campo científico, na França, pelas mãos de Durkheim, que buscou estabelecer distinção entre as duas dimensões.

A constituição da Sociologia como ciência teve início com a publicação da obra intitulada *Divisão do Trabalho Social* (1893), na qual Durkheim estabeleceu o objeto de estudo da Sociologia. Posteriormente, em *As Regras do Método Sociológico* (1895), o autor forneceu as bases metodológicas da nova ciência ao distanciá-la da Filosofia; e, por fim, *O Suicídio* (1895) significou a aplicação do método. Deste modo, a sequência lógica de publicações indicou a definição do campo científico da Sociologia no espaço acadêmico de Bordeaux (ORTIZ, 1989, p. 07).

Na aula inaugural do curso de Ciências Sociais, em Bordeaux, Durkheim assim se referiu à constituição desse campo científico:

> Eis, senhores, o que a sociologia se tornou hoje em dia, e essas são as principais etapas de seu desenvolvimento. Os senhores a viram nascer com os economistas, constituir-se com Comte, consolidar-se com Spencer, determinar-se com Schaeffle, especializar-se com os juristas e os economistas alemães; e desse breve resumo de sua história os senhores podem concluir por si sós, os progressos que ainda lhe restam por fazer. Ela tem um objeto definido e um método para estuda-lo. O objeto são os fatos sociais; o método é a observação e a experimentação indireta, em outros termos, o método comparativo. O que é preciso, agora é traçar os quadros gerais da ciência e marcar suas divisões essenciais. Esse trabalho não é apenas útil à boa parte dos estudos; tem um alcance maior. Uma ciência só está verdadeiramente constituída quando se dividiu e subdividiu, quando compreende um certo número de problemas diferentes e solidários uns dos outros. (DURKHEIM, 1976, p. 63)

Este processo de constituição do campo científico efetivado por Durkheim se intensificou pela tentativa de garantir a autonomia da Sociologia perante a Filosofia e as demais ciências humanas. Como também de estabelecer uma linha divisória entre o campo de produção de conhecimento sociológico do ativismo político e social. Dessa maneira, lhe coube a sistematização inicial da disciplina acadêmica e das práticas de pesquisa, propiciando a formação de um público qualificado (ORTIZ, 1989).

Ressalta-se, na análise realizada por Ortiz (1989), em que pesem os esforços de Durkheim na edificação da Sociologia como ciência, não se ter conseguido preservar o campo científico da interferência por parte dos interesses políticos e sociais em disputa na vida social. No entanto, Durkheim viveu em uma época de intensas lutas sociais, o debate político impregnou os seus estudos e deu à Sociologia uma perspectiva política.

Isso ocorreu, pois, na concepção de Durkheim, a Sociologia não era capaz de produzir valores que pudessem garantir a coesão social necessária para o funcionamento harmônico da sociedade. Em seu entendimento, somente os valores morais podem proporcionar tal coesão. A partir de então, passou a defender a disseminação dos valores morais por meio de um sistema de ensino.

A fim de preservar o campo científico dos interesses políticos existentes na sociedade, Durkheim estabeleceu uma distinção entre a Sociologia e a Pedagogia. Em sua análise, a Pedagogia não constituía uma ciência, mas uma "teoria prática que não estuda cientificamente os sistemas de educação, mas reflete sobre eles com o objetivo de fornecer ao educador ideias que o orientem" (DURKHEIM, 2011, p. 120). Enquanto a Pedagogia vincular-se-ia às preocupações de caráter prático-ideológico, a Sociologia ocupar-se-ia da compreensão, mas deveria ser dirigida para "um público restrito".

Neste sentido, o sistema durkheimiano preconizava que os cursos de Pedagogia teriam como função inculcar nos professores da escola primária e secundária uma filosofia moral para edificação da sociedade. Ortiz (1989) relata que foi sob esta perspectiva que o ensino de História, Filosofia e Sociologia foi inserido no sistema de ensino secundário na França, ou seja, "com finalidade de formar uma ideologia consensual em relação aos temas da sociedade" (ORTIZ, 1989, p. 19).

Na aula inaugural proferida quando tomou posse de sua cadeira na Universidade de Sorbonne, em 1902, Durkheim defendeu que a educação corresponderia ao modelo de sociedade que se busca constituir; neste sentido, o conhecimento sociológico deveria orientar a Pedagogia, pois a Sociologia possibilita "fornecer-nos aquilo que temos mais urgentemente necessidade, quero dizer um corpo de ideias diretivas que sejam a alma da nossa prática, sustentando-a dando um sentido à nossa ação e nos ligando intimamente à mesma." (DURKHEIM, 2011, p. 120)

Deste modo, Durkheim concebeu que a função da Sociologia é a compreensão da realidade. Ao estabelecer separação entre o campo de produção do conhecimento sociológico e o campo pedagógico, concebe – aos sistemas de ensino em que o conhecimento seria aplicado – o papel político de orientação dos rumos da vida social.

No que se refere à função da ciência, Weber (1983) argumentou que a ciência coloca à disposição conhecimentos que possibilitam compreender a realidade e oferece "métodos de pensamento, isto é, os instrumentos e uma disciplina" para o pensar. (WEBER, 1983, p. 45). Em outras palavras, a Sociologia mira a compreensão da realidade, no sentido de estabelecer um padrão de inteligibilidade da vida social. Dessa maneira, o conhecimento propicia o esclarecimento necessário para a ação política. [33]

Entretanto, a orientação da Sociologia para a compreensão da vida pública e o desejo de intervir nos rumos da sociedade, resultou na construção de representações sociais que a associam ao ativismo político, como também ao engajamento político como já exposto no depoimento dos entrevistados.[34] Dessa maneira, naturaliza-se a participação nos processos políticos como se esta fosse uma consequência imediata da reflexão sobre o mundo social. A associação entre Sociologia e engajamento político se estabeleceu nos anos de 1960, partir da imagem do sociólogo como um intelectual engajado e ativista militante, com grande participação no debate público, como descreveu Calhoun e Wieviorka:

> Esses anos foram também os de diferentes eventos bem-sucedidos, tendo em vista o engajamento dos pesquisadores, sua participação intensa na vida pública, seja ao lado dos movimentos sociais, do movimento operário, seja no âmbito de ações mais políticas, mesmo revolucionárias. Existia, então, além da capacidade de propor modos de integração, a exemplo do ambicioso constructo de Talcott Parsons, uma vontade em contribuir ao debate público. Esse engajamento dos estudantes, dos pesquisadores e dos professores em ciências sociais tinham vertentes fortemente críticas, às vezes radicais, ligadas, por exemplo, a Herbert Marcuse e a Escola de Frankfurt, ou a um marxismo renovado sem o controle dos dogmas oficiais vindos de Moscou. (CALHOUN; WIEVIORKA, 2015, p. 602).

No entanto, a crise dos grandes paradigmas universalizantes no campo das Ciências Sociais e a emergência de abordagens microssociológicas que buscavam compreender as subjetividades dos indivíduos, mudou as formas de exposição pública do conhecimento no

---

[33] Essa problemática acerca da compreensão e do ativismo político foi objeto de análise de Max Weber nos ensaios cujo título é "Ciência e Política: duas vocações", em que o autor buscou esclarecer a distinção existente entre as duas áreas. Procurou, assim, estabelecer uma nítida diferenciação entre o fazer científico – como a esfera das análises – e a ação política, concebida como esfera de decisão e de comprometimento com questões práticas. No âmbito desta lógica explicitada, Weber (1983) procede à distinção dos padrões éticos necessários para a atividade científica, bem como para a política: ao passo que a primeira encontra-se ancorada na busca da verdade e da convicção, a segunda se fundamenta na responsabilidade e na ação.

[34] Cabe aqui estabelecer a devida diferenciação com a qual se opera os termos ativismo e engajamento. O ativismo diz respeito aos procedimentos de participação nos processos políticos mais gerais, como por exemplo, os eleitorais; por sua vez, o engajamento político é uma forma contínua de ativismo, dada pela defesa de causas a partir de uma atuação política organizada. Tais definições foram estabelecidas por Silva e Ruskowski (2016).

campo das Ciências Sociais pois os novos paradigmas não se coadunavam com a ação do intelectual que atua na esfera pública.

Deste modo, a representação de uma ciência engajada nas lutas sociais entra em crise a partir dos anos de 1970 e logo cede lugar a uma nova concepção de trabalho científico que se desenvolve no interior das instituições de pesquisa. Tal fato repercutiu em um distanciamento dos intelectuais da vida pública (CALHOUN; WIEVIORKA, 2015).

Neste sentido, a partir dos anos de 1970, o diálogo dos cientistas com o público não especializado se restringiu, gerando uma lacuna no reconhecimento social acerca da importância das Ciências Sociais na esfera pública.[35]

Este distanciamento levou pesquisadores como Calhoun e Wieviorka (2015) e também Braga e Burawoy (2009) a defenderem uma aproximação de pesquisadores com o debate público. Em certo sentido, essa posição é defendida por Bourdieu ao considerar que "o monopólio da competência é visto como perigoso e intolerável" (BOURDIEU, 2003, p. 09). Dessa maneira, a Sociologia deve cumprir a função social de desmistificar ideologias, preconceitos e senso comum, tão difundidos em nossa época. Esta orientação da Sociologia para a compreensão da vida pública tem se realizado no campo escolar a partir da mediação pedagógica dos professores da disciplina. Embora a disciplina escolar não seja uma reprodução do que é pesquisado no campo acadêmico, ela se constitui trazendo o legado as representações ideológicas criadas em torno do conhecimento acadêmico, como se pôde ver nos depoimentos dos professores pesquisados.

As representações construídas em torno da Sociologia são ambíguas e marcam essas posições sociais de cobrança de sua utilidade na sociedade até acusações de que seus conhecimentos são ideológicos, como argumenta Bourdieu (2003).

Faz-se mister esclarecer que o conceito de ideologia possui múltiplos significados, dados a partir de diferentes perspectivas teóricas. As diversas formulações remetem essencialmente a um sistema de ideias que compõe o campo simbólico de construção da realidade.

De maneira preliminar, é possível afirmar que a ideologia é compreendida, então, como um sistema de ideias. Logo, todos os indivíduos são portadores de ideologia, haja vista não ser possível ao ser humano não deter consigo um conjunto de ideias, ideais e valores sobre o mundo

---

[35] Para Braga e Burawoy (2009), o desenvolvimento da pesquisa na área levou a Sociologia a se distanciar do público. Estes autores propõem o estabelecimento de uma interlocução entre a Sociologia e o público, pois é necessário "devolver" o conhecimento para a sociedade a partir da publicização e da discussão de temas de interesse dos grupos sociais subalternos.

social. No entanto, isso não significa que esse sistema de ideias constitua a expressão da realidade, pois pode ser constituído por noções distorcidas e enganadoras, que atuam no sentido de mistificar a realidade.

A perspectiva supradescrita remete à definição dada por Karl Marx, que compreendia a ideologia como uma "falsa consciência" da realidade, correspondendo aos interesses de classe. Sua constituição advém de sistemas morais, religiosos e filosóficos, como também de doutrinas políticas. (LOWY, 1987; CHAUÍ, 2016).

Em consonância com Lowy (1987), é a partir da obra de Karl Mannheim, intitulada "*Ideologia e Utopia*", que se assenta uma definição mais precisa de ideologia, entendida como uma "visão social de mundo", ou ainda, como "uma forma de pensamento orientada para a reprodução da ordem estabelecida". (LOWY, 1987, p. 11).

Nesse sentido, não existe, portanto, uma única ideologia, mas sim disputas dadas no campo simbólico. Para Mannheim, existem dois tipos de ideologias: as particulares e as totais. As primeiras estão associadas a indivíduos ou a grupos minoritários, enquanto as segundas estão vinculadas aos grupos sociais hegemônicos e se expressam como se constituíssem a própria concepção de realidade. Essa distinção demonstra a dinâmica de disputas em que as ideologias se sobrepõem umas às outras, de maneira a constituir as ideologias dominantes em um determinado contexto social. Estas se manifestam em todos os espaços sociais como expressão de ideias e de valores dos grupos dominantes, como se representassem a expressão de toda a sociedade. Sob esta perspectiva, Guareshi (2000) compreende que a ideologia se manifesta em termos de prática social, como se vê a seguir:

> a ideologia é vista como uma determinada prática, um modo de agir, uma maneira de se criar, produzir ou manter determinadas relações sociais. A função da ideologia seria também a produção, reprodução e transformação das experiências vitais, na construção de subjetividades. (GUARESHI, 2000, p. 41)

Nessa percepção, ao conceber a ideologia como uma prática simbólica de construção das subjetividades, depreende-se que ela ocupa um lugar de destaque nas disputas de poder na sociedade, na medida em que se articula com a produção de significados que os indivíduos dão à realidade social.

Este aspecto remete à discussão acerca do questionamento das relações entre ideologias e representações sociais; coloca-se em questão se esses conceitos se equivalem ou se eles se sobrepõem. É preciso salientar que as representações sociais, como práticas de significação, são dinâmicas, e, por esta razão, suportam inclusive contradições, enquanto as ideologias se

fundamentam em rígidos sistemas de ideias, com pretensões universalizantes, que expressam visões de mundo como se estas fossem de toda a sociedade – e não dos interesses e dos pontos de vista de um grupo social específico. Nesse sentido, as ideologias perpassam a constituição das representações sociais, como preconizado por Guareshi (2000).

Como assevera Bourdieu (2003), as acusações que pesam sobre o caráter ideológico do conhecimento sociológico decorrem do tipo de análise que esta ciência empreende no desvelamento das relações de poder e de dominação. Isto é, na medida em que busca compreender os sistemas simbólicos que sustentam as relações sociais de dominação, a Sociologia fere interesses de grupos dominantes, tornando-se uma ciência incômoda. Deste modo, contraria os poderes, pois, "em sociologia, toda proposição que contradiz as ideias estabelecidas, está exposta ao preconceito ideológico, de tomada de posição política" (BOURDIEU, 2003, p. 24).

Dessa maneira, Bourdieu (2003) reconhece a necessidade de se difundir o conhecimento, que é indispensável para a reflexão. Na medida em que os indivíduos tomam consciência sobre as estruturas de dominação, aumenta a possibilidade de ação consciente. Em outras palavras, isso não significa rejeitar o ativismo político ou as práticas de engajamento social, mas sim considerar que a difusão do saber é o primeiro passo necessário para que haja a tomada de consciência.

Como já salientado nesse trabalho, a disciplina escolar não é uma reprodução do que é pesquisado no campo acadêmico. Todavia, a Sociologia como disciplina escolar se constitui trazendo o legado as representações ideológicas criadas em torno do conhecimento acadêmico.

A esse respeito, Moraes (2014) identificou que o debate contemporâneo sobre o significado da inclusão e exclusão da Sociologia no currículo se encontra permeado de concepções ideológicas. O autor partiu da análise de fontes distintas, tais como a grande imprensa e textos de alunos e de professores do campo das Ciências Sociais.

Para a primeira, o ensino de Sociologia na educação básica era visto como um risco de doutrinação marxista nas escolas. Ao estabelecer confusão entre Sociologia e socialismo, expressava uma visão ideologizada sobre o ensino dessa disciplina buscando difundir uma concepção conservadora sobre ele.

Esta concepção ideológica se manifesta por meio dos movimentos que tem propagado a visão de que a escola tem sido um espaço de difusão: de ideologias de esquerda, que estariam persuadindo os estudantes a adotarem uma perspectiva de mundo associada ao marxismo; de ideologia de gênero, que estaria naturalizando a homossexualidade; de ideologias feministas, que estariam destruindo os valores familiares; além do antirracismo, que estaria dividindo a

sociedade brasileira. Assim, nesta visão, a disciplina Sociologia seria uma das responsáveis pela difusão dessas ideias (FESTI, 2017).

A segunda fonte analisada por Moraes (2014) advém do campo das Ciências Sociais e é constituída por textos de professores e de alunos. Nesta perspectiva, o ensino de Sociologia deveria assumir um posicionamento político de contestação e de intervenção social. Essa concepção, de inspiração marxista parte da premissa de que a atividade pedagógica, assim como a ciência, não é neutra. Dessa forma, evoca-se um posicionamento político perante os interesses em conflito na sociedade de classes; isso implicaria uma escolha teórico-metodológica e um direcionamento dos temas a compor os conteúdos de ensino da disciplina escolar.

Evidentemente, o conhecimento sociológico não é neutro, nem desinteressado, na medida em que analisa a vida em sociedade e, por conseguinte, desnuda as relações de poder, tal como afirma Bourdieu (2003). Tampouco a educação é uma atividade neutra, haja vista que cumpre um papel social de integrar os indivíduos, transmitindo-lhes costumes e regras da sociedade, como preconizado por Durkheim (2011).

Na ótica de Moraes (2011), as visões que tendem a localizar o debate sobre ensino de Sociologia no espectro ideológico desempenham o papel de desviar a discussão acerca da contribuição efetiva que a Sociologia pode ter na formação da juventude, como se vê a seguir:

> Uma concepção menos engajada e mais formativa – por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão sobre elaboração de modelos teóricos, ou mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências – é posta de lado a partir de uma pseudocrítica a certa perspectiva de neutralidade e objetividade que essa concepção encerraria. Reforçam-se assim elementos que dão azo à crítica conservadora ao dizer que o ensino de Sociologia visa, antes de tudo, à manipulação dos alunos, na verdade não existindo propriamente ensino, senão doutrinação. (MORAES, 2011, p. 367)

Dessa maneira, Moraes (2014) alerta para a pouca atenção que tem sido dada nas pesquisas sobre a concepção científica do ensino de Sociologia. Evidentemente, essa concepção não significa transposição imediata dos conteúdos acadêmicos para o campo escolar, mas sim o desenvolvimento do potencial de compreensão da realidade social pela aquisição de "métodos, linguagem, cânones e controvérsias de um campo científico" (MORAES, 2014, p. 33).

Neste sentido, a Sociologia como disciplina escolar possui singularidades que a diferenciam das outras. Os estudos precedentes seguiam uma linha de associar a intermitência da disciplina no currículo a uma certa incompatibilidade ideológica entre os regimes de exceção política e o tipo de formação que as Ciências Sociais poderiam ter. Em outras palavras, como

afirma Moraes (2011), reforçou-se uma visão ideológica do conhecimento no campo das Ciências Sociais, abrindo-se uma lacuna no debate sobre as suas finalidades na formação dos estudantes.

Por fim, é preciso inserir a discussão acerca dos propósitos atribuídos ao ensino de Sociologia no âmbito do currículo – espaço social de disputas de poder, em que se definem as finalidades sociais do conhecimento escolar. Pois, tal como asseverado por Silva, o currículo constitui um espaço de disputas em que os diferentes grupos sociais buscam estabelecer como legítimas as suas visões de mundo e "impor suas definições de saber e conhecimento e organizar o currículo educacional de acordo com essas visões" (SILVA, 2010, p. 07).

2.2 A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

A Sociologia como ciência e como disciplina escolar guardam relações de reciprocidade por serem formas de expressão de uma área de conhecimento como já foi discutido anteriormente. Contudo, faz-se necessário explicitar suas diferenças; é preciso esclarecer que disciplinas acadêmicas e disciplinas escolares possuem diferentes funções de ensino, realizam-se em contextos distintos e se destinam a diferentes públicos.

Enquanto a universidade se define como centro de produção do conhecimento científico, a escola é um espaço de tradução desse conhecimento pela mediação pedagógica do professor. Além disso, as escolas têm finalidades próprias, as quais nem sempre se coadunam com os interesses do campo acadêmico.

Esta distinção é exemplificada a partir do fato de que no campo acadêmico das Ciências Sociais existe uma tendência crescente de separação das áreas Sociologia, Antropologia e Ciência Política, com o fortalecimento de suas entidades científicas (SBS, ABA e ABCP, respectivamente) e com a criação de bacharelados próprios. Na educação básica, há um movimento inverso, o de integração dessas áreas na disciplina Sociologia.

A ciência é um conhecimento objetivo da realidade, sendo que, para sua obtenção, utilizam-se métodos racionais rigorosos de pesquisa e de análise dos dados, ao passo que a disciplina escolar é um recorte da ciência, com adequação de linguagem para o público a que se destina. Deste modo, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) definem a disciplina escolar como o "espaço de realização das Ciências Sociais na escola média" (BRASIL, 2006, p. 105).

Goodson (2010), ao analisar a história das disciplinas escolares na Grã-Bretanha, no final do século XIX e XX, identificou a existência de padrões que regiam o seu funcionamento na instituição escolar. Na fase inicial, uma disciplina encontra uma condição de marginalidade em relação ao seu *status*, de modo que se desconhece o seu valor no currículo; então, os professores são "estimulados a definir o seu conhecimento curricular em termos abstratos, formais e eruditos" (GOODSON, 2010, p. 118) em troca de reconhecimento profissional.

Em sua perspectiva de análise, as disciplinas escolares surgem a partir das necessidades da escola, mas, devido a regularidades institucionalizadas do sistema educacional, como por exemplo, os sistemas de avaliação, muitos professores se aproximam do discurso acadêmico com a intenção de garantir maior cientificidade do conhecimento escolar. O autor assevera:

> os professores foram estimulados a definir o seu conhecimento escolar em termos abstratos, formais e eruditos em troca de *status*, recursos, territorialidade e credenciais. Uma série sutil, embora difusa, de incentivos levou esses educadores, ávidos em aperfeiçoar suas prerrogativas e credenciais profissionais, a se submeterem solicitamente às definições sobre conhecimento válido, formuladas por estudiosos das universidades. (GOODSON, 2010, p. 118)

Deste modo, Goodson (2010) afirma que os agentes universitários passam a exercer grande influência na constituição do currículo escolar. Exemplifica essas relações a partir do caso da disciplina "ciência das coisas comuns", criada no contexto escolar para que as crianças, a partir de suas vivências cotidianas, desenvolvessem a compreensão acerca dos fenômenos. Essa disciplina sofreu fortes críticas na Inglaterra por não ser uma disciplina acadêmica, até ser substituída pela Biologia.[36]

Dessa maneira, a análise de Goodson (2010) permite entrever a compreensão de que o ensino é uma atividade relacional que requer mediação pedagógica dos conhecimentos, o que significa submeter o conhecimento a procedimentos didáticos. Por isso não cabe às disciplinas acadêmicas direcionarem totalmente as disciplinas escolares.

A introdução da Sociologia no currículo da rede estadual de ensino, gerou uma curiosidade nas escolas sobre o que é Sociologia. Direção, pais, alunos e professores de outras disciplinas pensavam que se tratava de uma aula de opinião ou de um discurso ideológico que não serviria para muita coisa, como se verificou nos depoimentos dos pesquisados.

---

[36] Cabe salientar que as relações entre o campo científico e o escolar são objeto de controvérsia. Nóvoa (1999a), afirma que há uma resistência dos professores em aceitar a razão científica no campo escolar. Dessa maneira, Nóvoa (1999b) defende uma maior valorização dos saberes próprios da docência.

Coube aos professores de Sociologia pesquisados desenvolver um sistema de argumentação que justificasse o caráter científico da disciplina escolar e esclarecer em que termos a Sociologia se diferencia da Filosofia, da História e da Geografia.

> Eu comecei a dar aula quando a Sociologia se tornou obrigatória, em 2009. No começo foi muito complicado, porque nem os professores conheciam a disciplina. Foi um trabalho de apresentar, de dizer que a matéria era importante. Tinha que dizer para os próprios colegas de trabalho que a disciplina era diferente de História e de Geografia e que também era diferente de Filosofia – porque eles colocavam as humanidades no mesmo lugar. (Prof. Pedro)

Desse modo, os professores identificam a Sociologia como um conhecimento objetivo e racional da realidade social.

> A Sociologia é objetiva, é uma ciência. Ela tem foco, ela busca ter algum entendimento, a gente não fica só divagando, a gente usa metodologia para fazer os trabalhos de Sociologia, então, é uma coisa séria. E ela discute coisas que normalmente outras ciências não discutem. Então, a gente precisa discutir isso que é importante, precisa compreender melhor o lugar que a gente vive. (Prof. Manuel)

Por sua vez, alguns professores pesquisados não estabelecem distinção entre opinião e o saber escolar constituindo o que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002) denominaram como sociologia espontânea, construída a partir da "ilusão do saber imediato". Dessa maneira, a sociologia espontânea naturaliza as relações sociais, bem como atribui ao conhecimento um sentido prático, como se verifica a seguir nas definições dadas pelos professores:

> A Sociologia é uma ciência prática, ligada às experiências da vida cotidiana – ciência aberta e revolucionária [...] tudo para mim é uma prática só, não tem essa divisão. [...] A prática e a teoria, para mim, são uma coisa só. (Prof.ª Cecília)

Por sua vez, as representações ideológicas que circundam a constituição da Sociologia como disciplina escolar penetram na formulação dos discursos dos professores. Essas representações foram identificadas maneira transversal, quando os entrevistados se referem às suas visões de mundo e narram as discussões ocorridas em sala de aula sobre os temas do currículo. É possível exemplificá-la por meio dos depoimentos a seguir sobre a discussão de gênero em sala de aula:

> para mim, é um problema discutir a ideologia [sic] de gênero com os alunos. Porque eu tenho uma formação católica, e por mais que o Estado seja laico, eu sou católico e não posso ir contra minha crença, minha doutrina. [...] então, eu trabalho a questão de gênero como gênero humano, mas nunca fazendo

> uma defesa do casamento homossexual e da liberação de tudo. Eu não faço uma apologia à ideologia de gênero por uma questão religiosa. (Prof. Oswaldo)

Ou ainda,

> Dentro das ciências sociais, há grupos que não concordam que o homem e a mulher sejam simplesmente construções sociais. [...] A família não quer que se ensine gênero por essa leitura que estão querendo colocar. Eu acho que a família tem todo o direito, a família, na verdade, tem o primeiro direito. (Prof. Mário)

Como se pode verificar nesses depoimentos, a discussão de gênero expressa representações ideológicas que se constitui em torno da disciplina escolar. Assim sendo, o Sociologia vai se constituindo como disciplina escolar a partir de diferentes discursos que mesclam conhecimentos científicos, ideologias e senso comum. A diversidade de ideias e reflexões, conferem a disciplina escolar um caráter difuso e polissêmico que dificulta a constituição de seu código disciplinar.

Essa discussão avança na análise realizada por Chervel (1990), que, no estudo das disciplinas escolares, deslocou o eixo de reflexão da relação das disciplinas com a ciência para a relação com a cultura. Neste sentido, o autor defende que a escola não se configura como espaço de transmissão de conhecimentos elaborados fora dela. Pois, embora a disciplina escolar se vincule a um esforço de preservação da essência do saber científico, ela possui relativa autonomia, tendo em vista que as disciplinas se formam na cultura escolar, que possuem objetivos próprios.

Nas palavras de Chervel (1990), os eventuais afastamentos entre as disciplinas escolares e as ciências se justificam,

> todos os desvios entre uma e outras são então atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade, vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade. A tarefa dos pedagogos, supõe-se, consiste em arranjar os métodos de modo que eles permitam que os alunos assimilem o mais rápido e o melhor possível a maior porção possível da ciência de referência. (CHERVEL, 1990, p. 181)

Deste modo, Chervel (1990) define as disciplinas escolares como uma combinação de saberes acadêmicos e de métodos pedagógicos inscritos em contextos. Na confluência dos conhecimentos científicos e pedagógicos, as disciplinas podem expressar os erros teóricos do seu tempo, como também a influência das ideologias de uma determinada época.

Como se pode verificar, não existe propriamente um consenso sobre as relações que as disciplinas escolares estabelecem com o conhecimento científico. Os estudos de Goodson

(2010) sobre a ciência das coisas comuns e os de Chervel (1990) sobre o ensino da língua francesa indicam enfoques distintos acerca das formas como o conhecimento científico se manifesta nas disciplinas escolares. Isso faz crer que não existe um padrão único de constituição histórica das disciplinas escolares, colocando em evidência a necessidade de analisá-las de acordo com as suas especificidades.

Esta constatação levou Bittencourt (2003) a defender a pesquisa empírica sobre cada uma das disciplinas escolares, pois tanto suas origens como as formas pelas quais se instalam nos currículos não permitem homogeneização. De acordo com a autora, a análise das relações entre ciência e disciplina escolar deve partir de uma concepção de escola. A primeira delas concebe a escola como espaço da produção coletiva da disciplina escolar; a segunda, como espaço sem autonomia criativa, ou seja, com reprodução do conhecimento; a terceira, que norteia o presente trabalho, vê a escola como lugar de produção das disciplinas, ainda que possam estar mais ou menos dependentes das forças externas.

Isto posto, sabe-se que, no Brasil, a Sociologia chegou primeiramente ao ensino secundário, nos anos de 1920, antes da criação dos primeiros cursos universitários. Quando foram publicados no país os primeiros manuais de ensino, a Sociologia ainda não tinha se constituído como campo científico institucionalizado.[37]

Os primeiros cursos universitários de Ciências Sociais foram criados nos anos de 1930, com a colaboração de pesquisadores procedentes da Europa e dos Estados Unidos. Por sua vez, a expansão do campo científico prescindiu da institucionalização da disciplina escolar[38] (SANTOS, 2002; MORAES, 2003, 2011; MAZZA, 2006; SILVA, 2007; SARANDY, 2011, 2012a, 2012b).

Neste caso, houve um distanciamento entre o campo científico e o debate sobre o ensino de Sociologia na educação básica. Na análise de Sarandy (2011), esse distanciamento possibilitou que o debate fosse capitaneado por associações profissionais, ocasionando um esvaziamento da reflexão acerca da contribuição científica da disciplina escolar.

---

[37] Machado (1987), no estudo pioneiro sobre a história do ensino de Sociologia no Brasil, relatou que sua primeira dificuldade em delimitar o objeto encontrava-se na variedade de nomes que apareciam nos documentos oficiais para uma mesma disciplina, tais como Sociologia, Ciências Sociais, Estudos Sociais, Economia Política, Antropologia, Política Internacional Contemporânea entre outros. Diante deste fato, adotou como área de interesse a "disciplina que corresponde ao que se ensina nas Faculdades de Ciências Sociais" (MACHADO, 1987, p. 116).

[38] É notável a expansão das Ciências Sociais no Brasil entre os anos de 1964-1985. Neste período, foram criados cursos de bacharelado em todo o país, bem como programas de pós-graduação, com grande ampliação do número de estudantes. Além disso, a Antropologia e a Ciência Política consolidaram suas áreas de pesquisa devido ao grande investimento público e privado (VELHO, 2008; LIEDKE FILHO, 2005).

É preciso entender que a descontinuidade da presença da Sociologia no currículo resultou na ausência de debates e de consensos a respeito dos conteúdos e das metodologias próprias e, principalmente, da discussão sobre as finalidades de seu ensino, portanto, não foi o distanciamento da academia, mas a própria intermitência que dificultou o acumulo de discussões sobre o ensino.[39] Neste sentido, o incipiente estágio da disciplina escolar acarreta uma maior aproximação com o campo científico, como defendeu Takagi (2007, 2013) devido ao reduzido prestígio social do campo escolar e a dependência de interação dos professores da educação básica com o campo acadêmico.

É possível constatar a relação com o campo científico na elaboração do currículo de Sociologia em vigor na rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Coube a uma comissão – definida pela Sociedade Brasileira de Sociologia – a elaboração do currículo e dos Cadernos que orientam o trabalho dos professores. Evidentemente, os conteúdos elaborados para a escola não são os mesmos discutidos na academia, eles foram produzidos para atender às finalidades da escola, com a devida adaptação da linguagem e das atividades didáticas.

> Uma das principais preocupações tanto dos membros proponentes da SBS quanto da equipe responsável pela elaboração dos Cadernos era justamente em relação ao caráter que essa formação em Sociologia no ensino médio deveria ter. Desde o início da elaboração da proposta até o final da execução dos trabalhos estava claro que o objetivo de um ensino nesse nível não é a formação de sociólogos, mas a construção de outro olhar sobre a sociedade brasileira e sobre o lugar do aluno na sociedade em que vive, por meio de ferramentas próprias à Sociologia. (SCHRIJNEMAEKERS; PIMENTA, 2011, p. 408, grifo nosso)

Nesta ótica, os vínculos da disciplina escolar com a academia são dados, sobretudo, pela necessidade constante de atualização em relação aos conteúdos de ensino, haja vista o caráter processual e histórico do conhecimento. Tal aspecto não significa, no entanto, que as disciplinas escolares reproduzam os conhecimentos acadêmicos *ipsis litteris*, haja vista que a educação é uma atividade relacional inserida na cultura escolar, ou seja, em que os conhecimentos são ressignificados.

Na análise de Moraes (2017b), não é a ciência de referência que determina o currículo. Com efeito, o que é ensinado nas escolas não é o mesmo que se ensina nas universidades, pois a disciplina se constrói na cultura escolar a partir das finalidades estabelecidas pelo currículo. Portanto, o centro de referência da disciplina escolar não é a academia, mas sim o currículo.

---

[39] Takagi (2007) analisou fontes de ensino de Sociologia, tais como livros, propostas curriculares e planos de ensino dos professores, referentes ao período de 1999 a 2004, intervalo temporal anterior à inclusão da disciplina no currículo. O autor constatou que as fontes eram heterogêneas e indicavam para práticas dispersas.

2.3 AS FINALIDADES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA

A compreensão acerca das finalidades do ensino de Sociologia remete à discussão referente ao campo curricular. Desta maneira, o currículo se insere no centro da relação educativa, na medida em que constitui o espaço de luta simbólica em que os grupos sociais disputam o tipo de formação desejável para uma dada sociedade e os conhecimentos considerados importantes para esta finalidade, como definido por Silva (1999):

> O currículo é o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". (SILVA, 1999, p. 10)

Precisamente por esta razão, Silva (1999, 2010) coloca em evidência a importância de se discutir o modo como esses grupos atuam na defesa de suas definições de saber e como estes agem para organizar o conhecimento de acordo com as suas próprias visões. Portanto, o currículo não é neutro, pois expressa os projetos dos grupos que se encontram no poder.

Por conseguinte, é preciso considerar que a educação cumpre um papel social de integrar os indivíduos, transmitindo-lhes regras e costumes necessários à vida em sociedade, como defendido por Durkheim (2011). Em seus dizeres:

> Se a sociedade tiver alcançado o nível de desenvolvimento em que as antigas divisões em castas e em classes não podem mais se manter, ela prescreverá uma educação mais una em sua base. Se, no mesmo momento, o trabalho estiver mais dividido, ela provocará nas crianças, a partir de um primeiro depósito de ideias e sentimentos comuns, uma diversidade de aptidões profissionais mais rica. Se ela vive em estado de guerra com as sociedades ambientes, ela se esforçará para formar os intelectos a partir um modelo altamente nacional; se a concorrência internacional adotar uma forma mais pacífica, o tipo que ela buscará realizar é mais geral e mais humano. Portanto, para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência. (DURKHEIM, 2011, p. 53)

De acordo com o autor, a educação desempenha um papel que varia de sociedade para sociedade, bem como depende do tipo de ser humano que esta visa formar. Neste sentido, a educação está vinculada aos sistemas sociais, sendo deles inseparável. Portanto, as finalidades do ensino são dadas pela sociedade em cada época, como evidenciado pela tradição durkheimiana.

Seguindo esta linha de raciocínio, Chervel (1990) compreende que as disciplinas escolares devem ser analisadas em relação às finalidades que a sociedade delega à escolarização em determinada época.

> Em diferentes épocas, veem-se aparecer finalidades de todas as ordens, que, ainda que não ocupem o mesmo nível nas prioridades da sociedades, são todas igualmente imperativas. [...] Os grandes objetivos da sociedade, que podem ser, segundo as épocas, a restauração da antiga ordem, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, o desenvolvimento do espírito patriótico, etc., não deixam de determinar os conteúdos do ensino tanto quanto as grandes orientações estruturais. (CHERVEL, 1990, p. 187)

Assim, cada momento histórico exige um tipo adequado de educação, e é propriamente a partir da análise desses contextos que são compreendidas as finalidades que a sociedade atribuirá ao ensino de Sociologia na educação básica. Deste modo, o ensino de Sociologia pode contribuir tanto para a formação de mentalidades democráticas, como para a formação de seres obedientes. O que determinará o tipo de formação é justamente o tipo de sociedade que se busca constituir. (MORAES, 2011).

Portanto, a compreensão das finalidades do ensino de Sociologia adquire um significado político ao ser inserida no campo das disputas curriculares, em razão de o currículo constituir um campo de disputas simbólicas entre visões sobre a organização social (SILVA, 2003).

Durante o 1º Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado em 1954, Florestan Fernandes (1977) analisou a função social que o ensino de Sociologia na escola secundária teria naquele contexto social. Sob o aporte de Mannheim, que concebia a escolarização como "técnica social" que poderia ser utilizada tanto para a manutenção da ordem como para a sua transformação, Florestan afirmou 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, 1975, p. 90)

Entretanto, esta seria uma das funções universais da Sociologia no sistema educacional, que deveria ser analisada e compreendida considerando-se os projetos sociais que orientariam o ensino em determinada época e sociedade.

De acordo com Machado (1987), Santos (2002), Moraes (2003), Carvalho (2004) e Silva (2007), Meucci (2000, 2015) as primeiras tentativas de se inserir o ensino de Sociologia no sistema educacional datam do século XIX, ocorridas sob forte influência do pensamento

positivista. O projeto republicano se orientava no sentido de modernizar o país, com a implantação da racionalidade técnica para o controle e a disciplinarização social, sempre tendo como apoio as teorias cientificistas deterministas e evolucionistas inspiradas por Augusto Comte. Neste contexto, fazia sentido um ensino de Sociologia para a formação das elites.

Contudo, foi somente entre os anos de 1925 e 1942 que o ensino de Sociologia se tornou obrigatório no país. Ainda sob a perspectiva positivista, o sentido do ensino, naquele momento, era atribuir um caráter de cientificidade à formação, bem como difundir os ideais de civismo e da civilidade em uma sociedade que buscava se integrar nos processos de modernização social (MORAES, 2003). Por este motivo, o ensino "tendia mais para uma concepção conservadora, de controle social, do que de emancipação e crítica" (MORAES, 2011, p. 367).

Em 1942, a Reforma Capanema pôs fim à obrigatoriedade do ensino de Sociologia. Na perspectiva de Moraes (2011), as razões da exclusão da disciplina não seriam de natureza ideológica, mas devido ao próprio processo de desenvolvimento da ciência de referência, como afirma a seguir:

> A esta altura, 1942, as Ciências Sociais, em geral, e a Sociologia, em particular, ainda não tinham ganhado legitimidade para figurar como uma ciência e não se assumiam como uma possível alternativa a isso – Literatura –, de modo que não cumpriam, de certa forma, os quesitos necessários para se enquadrarem no currículo do clássico ou do científico. (MORAES, 2011, p. 364)

A partir dos anos de 1950, a expansão da rede escolar possibilitou às camadas médias urbanas o acesso ao sistema que, outrora, encontrava-se restrito às elites. Com efeito, isso provocou mudanças na função social da escolarização, do currículo e dos sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia.

Naquele contexto, o ensino de Sociologia estava restrito às escolas normais. Fernandes (1975) defendia a expansão de seu ensino para toda escola secundária, tendo em vista a necessidade de preparação das novas gerações para uma sociedade em processo de modernização. Na transformação de uma sociedade agrária para uma urbano-industrial, o ensino de Sociologia deveria contribuir para a formação de indivíduos mais racionais, que, a partir da apreensão de explicações científicas, teriam melhores condições de compreender a realidade e, por conseguinte, de intervir com mais consciência na realidade.

Com o golpe civil-militar de 1964, instaurou-se no país um projeto educacional pautado em uma ideologia tecnocrática, que tinha como objetivo o treinamento técnico intensivo e rápido dos jovens, a fim de atender às necessidades do crescimento econômico. Este projeto foi implementado por meio da Lei nº 5692/71, que tornou compulsória a formação técnica no

ensino médio (MACHADO, 1987; SANTOS, 2002; MORAES, 2003; CARVALHO, 2004; SILVA, 2007).

À época, não estava em questão a formação de elites, tampouco a formação para a cidadania, mas sim o treinamento visando ao mercado. Por esta razão, a disciplina foi inserida em um extenso rol de disciplinas optativas, sem perspectivas de adquirir espaço no currículo.

É importante ressaltar que o regime militar desenvolveu um discurso contra o ensino de Sociologia ao enxergá-la como "disciplina de uma perspectiva de esquerda, socialista, doutrinária" (MORAES, 2011, p. 370). Para a discussão das questões políticas e sociais do país, a Lei nº 5.692/71 instituiu a disciplina intitulada Organização Social e Política Brasileira, que possuía um viés marcadamente ideológico, ao esvaziar o sentido crítico da abordagem dos conteúdos (MORAES, 2003, p. 07).

Essa associação do ensino de Sociologia com uma perspectiva de engajamento social à esquerda foi forjada pelo regime militar em virtude da contestação ao sistema político que advinha da Sociologia crítica – perspectiva de orientação marxista que analisa os fenômenos sociais em termos de processos históricos, com base no princípio da contradição e na crítica ao capitalismo. Como argumentou Ianni (1975), foi justamente essa Sociologia crítica que o regime militar buscou proibir, reprimir ou até mesmo suprimir.

As perseguições políticas aos professores, a supressão dos direitos constitucionais e o estabelecimento da censura pós-64 levaram Florestan Fernandes a defender que a Sociologia deveria assumir a função de um conhecimento que poderia "alimentar o comportamento das classes inconformistas, os seus antagonismos contra a ordem existente e o alcance da sua atividade revolucionária (FERNANDES, 1977). A proposição desse tom de engajamento social não significava transformar o conhecimento em discurso de convencimento político, mas em instrumento de reflexão racional sobre a realidade brasileira. (ORTIZ, 1990; MARTINS,1996)

O fim dos anos de 1960 e início dos anos de 1970 marcam um período de crise e de diversificação da Sociologia brasileira. Esta, neste período, contava com um consistente arcabouço teórico e metodológico para análise da realidade social, o qual advinha principalmente da Sociologia crítica capitaneada por Florestan Fernandes e por Otávio Ianni. Na análise de Ianni (1975), foi um período de intensas polarizações teóricas e metodológicas entre a Sociologia crítica liderada por Florestan Fernandes e uma Sociologia "técnica" pautada em teorias de médio alcance.

O avanço do conhecimento científico das Ciências Sociais trouxe novas preocupações temáticas, como por exemplo, os movimentos sociais, sindicais e o feminismo. Como sublinharam Liedke Filho (2005) e Velho (2008), constitui-se uma "nova identidade" para as

Ciências Sociais, com ampliação dos espaços da Antropologia e da Ciência Política e um crescente processo de institucionalização acadêmica.

Nos anos de 1970, os cientistas sociais iniciam sua participação na Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SPBC[40]. Este fato contribuiu tanto para a ampliação do público em contato com esta ciência, como também impulsionou a SBPC a assumir as lutas da sociedade civil em defesa da democracia.

Entretanto, no que se refere ao ensino de Sociologia na educação básica, houve um silenciamento das discussões após o golpe de 1964, bem como uma desarticulação no debate travado entre os anos de 1930-40 (SARANDY, 2011, 2012a, 2012b).[41]

Já com a redemocratização do país, a partir dos anos de 1980, os grupos sociais que se articulam na defesa da inclusão do ensino de Sociologia no então denominado 2º grau associam o seu ensino a uma necessidade do Estado democrático no que concerne à formação dos cidadãos para o pleno funcionamento da democracia. Buscava-se criar uma configuração para o ensino, a qual marcasse definitivamente a ruptura com as disciplinas OSPB e EMC, que haviam se tornado emblemáticas do regime militar no meio educacional.

As mudanças na organização social repercutiram no meio educacional no Estado de São Paulo, tendo se materializado por meio de um movimento de reforma curricular, marcado por intensa discussão entre professores, sindicatos e universidades, como se verifica no excerto a seguir:

> No caso paulista, o movimento de reformas curriculares da rede estadual dos anos 80 foi marcado por muita discussão, enfrentamentos de poderes, conflitos de tendências, enfim, um movimento rico em debates para a rede pública estadual de ensino e que não se circunscreveu à esfera governamental. Naquele momento, as propostas curriculares, como eram chamadas, traduziam anseios, discussões e lutas entre o professorado. (MATE, 2004)

Com esse espírito de aproximação com os movimentos sociais, foi elaborada a Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia, datado de 1987,[42] cujos objetivos eram:

> Buscamos um programa que permitisse aos educandos a compreensão da realidade política, econômica, social, ideológica, cultural, etc. – em que estão inseridos –, não como realidades superpostas, fragmentadas ou inertes, mas sim como uma totalidade, em seu funcionamento e em suas contradições; que

---

[40] A participação dos cientistas sociais na SBPC a partir dos anos de 1970 teve, dentre outros significados, o reconhecimento do caráter científico das ciências humanas por parte dos pesquisados das ciências da natureza.

[41] Na interpretação de Sarandy (2011, 2012a, 2012b), a ruptura do debate sobre o ensino estaria vinculada ao deslocamento dos interesses da comunidade acadêmica. No entanto, não é possível considerar que a preservação da tradição de ensino se encontre circunscrita e dependente do debate no âmbito acadêmico.

[42] A Resolução SE nº 236/83 possibilitou a inclusão da Sociologia na parte diversificada no currículo (MORAES, 2003).

> lhes permitisse a apreensão efetiva – embora em nível de 2º grau – de um instrumental teórico mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo ou fotográfico, mas sim de modo mais sólido e fundamentado; que lhes permitisse compreender não só a gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira atual, mas também as diversas teorias sociológicas que propõem alternativas de superação. Procuramos, assim, atender ao objetivo de contribuir decisivamente para a formação de cidadãos realmente críticos, participantes e capazes de "caminhar por conta própria". (SÃO PAULO, 1987, p. 03)

Nesta proposta, a amplitude dos objetivos não remete a recortes para análise da realidade, mas à compreensão de toda a ciência. Busca-se formar para um tipo de cidadania que não fica restrita ao direito de votar, mas inclui o direito de participar ativamente da organização da sociedade. A proposta fundamenta-se em uma perspectiva teórica e metodológica dada pelo materialismo histórico e dialético para a compreensão dos movimentos sociais.

Assim, o debate sobre novos referenciais para o ensino no processo de redemocratização exprime o contexto da redemocratização, marcadamente caracterizado pela efervescência dos movimentos sociais dos anos de 1980[43]. Nesta conjuntura, a Sociologia é vista como uma disciplina escolar utilitária, cujo papel é preparar para o exercício da democracia.

Para se alinhar com a Constituição Federal de 1988, a CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas) apresentou, em 1990, uma versão reformulada da Proposta Curricular para o ensino de Sociologia. Nesta versão, a ênfase incide na compreensão da realidade brasileira, reafirmando o objetivo de formação para a cidadania. Essas duas propostas curriculares se tornaram referência nacional para vários outros Estados implantarem a disciplina à época.[44]

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), promulgada em 1996, estabeleceu em seu artigo 36, inciso III, que "o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia são necessários ao exercício da cidadania". Diante da ausência de uma menção explícita à sua obrigatoriedade no currículo, a partir dos anos 2000, teve início um movimento em defesa do ensino de Sociologia como disciplina escolar.

---

[43] É preciso ressaltar que esse debate se estende para as outras disciplinas escolares. Como analisou Schimidt (2005), na disciplina História, estabeleceu-se um confronto entre aqueles que reivindicavam um ensino voltado para o estudo dos movimentos sociais e outros que defendiam uma abordagem próxima da Escola dos Annales.

[44] Esta proposta curricular de 1987 foi elaborada pelos professores Celso de Souza Machado, Jair Baida, Paulo Meksenas e pelas professoras Ângela Maria Martins, Aparecida Neri de Souza, Lenice Gusman e Miriam Bruno. Contou com a colaboração dos professores Octávio Ianni, Florestan Fernandes, Celso de Rui Beisiegel, Marília Spósito e Teófilo de Queiroz Júnior. A proposta de 1990 foi elaborada pelo professor Gilberto Giovannetti e pelas professoras Marilse Araújo e Vera Lúcia Alves, com assessoria da professora Maria Célia Paoli, do Departamento de Sociologia da FFLCH-USP.

Desde então, a Sociologia como disciplina escolar tem sido objeto de embates entre os dois principais partidos políticos que se antagonizaram no cenário político brasileiro a partir da Nova República.[45] Por conseguinte, a introdução da Sociologia no currículo expressou o confronto entre projetos antagônicos em disputa na política curricular.

Tal disputa se manifestou inicialmente por meio do veto dado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB) ao Projeto de Lei nº 09/00, apresentado pelo Deputado Federal Padre Roque Zimmermann (Partido dos Trabalhadores - PT), que propunha a modificação do texto da LDB, a fim de tornar explícito que o ensino de Sociologia e de Filosofia deveria ser disciplinar. A alegação do presidente da República foi que a implantação da lei acarretaria elevação dos gastos públicos, desconsiderando o valor formativo da Sociologia como disciplina escolar. (MORAES, 2004).

Quando o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer nº 38/06, em que determinava o tratamento disciplinar da Sociologia e da Filosofia, o governador do Estado de São Paulo à época, José Serra, filiado ao PSDB, emitiu a Resolução nº 97/07, em que não reconhecia a legitimidade do Conselho Nacional de Educação de legislar sobre matérias de ensino.

Na análise de Meucci, os fatos supracitados evidenciaram que:

> o confronto em relação ao ensino da Sociologia e da Filosofia ganhava, pouco a pouco, contornos partidários, colocando em lados opostos os dois grandes partidos brasileiros, que têm repetidamente se enfrentado nas arenas locais e nacional desde os anos 1990. (MEUCCI, 2015, p. 256)

Por conseguinte, a Sociologia adquiriu diferentes finalidades sociais ao longo de sua história e, no atual contexto histórico, seu significado na formação escolar se encontra em disputa, como esquematizado no quadro a seguir:

[45] Não se pode afirmar o mesmo acerca da disciplina Filosofia, que desde 2003 teve ampliação de seu espaço no currículo, com uma proposta de ensino discutida nas diretorias de ensino e a realização, em 2005, de concurso público de ingresso na carreira.

Quadro 3 - Transformações dos sentidos do ensino de Sociologia

Período	Sentidos do ensino	Condição no currículo	Conteúdos de ensino	Contexto
1925-1942	Formação científica das elites	Obrigatória	Orientação positivista: cientificismo, evolucionismo e civismo	Formação do Estado Nacional
1943-1970	Formar para a compreensão mais racional da sociedade em processo de modernização, possibilitando aos indivíduos poder para intervir com mais consciência na realidade	Ausente	——	Urbanização e industrialização
1971-1982	Formação de mão de obra técnica, com predominância do caráter profissionalizante	Optativa	Temas políticos e sociais destituídos de senso crítico. OSPB e EMC assumem caráter ideológico, dando tom ufanista e nacionalista dos conteúdos	Regime Militar – Formação de mão de obra técnica para o "Milagre Brasileiro"
1982-2007	Formar para a cidadania	Optativa	Conteúdos vinculados a demandas dos movimentos sociais	Redemocratização do país – Promulgação da nova Constituição (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)
2008-2016	Democratização do acesso ao conhecimento para desenvolvimento do pensamento autônomo/ Treinamento de competências e de habilidades para adequação ao mercado	Obrigatória	Desigualdade e diversidade social, formação das identidades sociais.	Consolidação da democracia

Fonte: elaborado pela autora, com base em Fernandes (1975), Machado (1987), Santos (2002) e Moraes (2003, 2011).

Como pôde ser visto, a compreensão da trajetória de descontinuidades da presença da Sociologia no currículo requer a análise dos diferentes sentidos que o ensino de Sociologia pode assumir, o que implica compreender o tipo de sociedade que se buscou constituir em determinada época. Portanto, a discussão do ensino de Sociologia deve ser ancorada na análise de seus contextos sociais e das finalidades que a sociedade atribuiu à disciplina.

Resta analisar os diferentes sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia na vigência da Lei nº 11.684/08. O período foi marcado pela expansão da escolarização das camadas populares e por reformas curriculares que ampliaram a formação humanística, com a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia, bem como de Língua Espanhola, e a introdução da temática da História da Cultura Afro-brasileira e Indígena.

2.4 AS DISPUTAS CURRICULARES RECENTES

Diante das diferentes representações que gravitam em torno do ensino de Sociologia, buscou-se analisar os documentos formais do currículo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) são os documentos que regem as orientações programáticas e os manuais da disciplina.

Sob a perspectiva da teoria curricular de Goodson (2010), esses documentos curriculares possuem um significado simbólico na medida em que expressam, no campo educacional, as disputas de poder existentes na sociedade. Neste sentido, são concebidos como artefatos sociais criados com a intencionalidade de "realizar determinados objetivos humanos específicos", como definido por Goodson (2010, p. 16).

Assim, os documentos curriculares se relacionam com os contextos sociais mais amplos das contradições e dos conflitos da sociedade, como assevera Goodson:

> Os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e os objetivos da escolarização. É somente por esta razão que importa aumentar a nossa compreensão sobre esse conflito curricular. (GOODSON, 2010, p. 17)

Ademais, a análise dos documentos oficiais possibilita realizar a compreensão dos parâmetros que antecedem a construção social do ensino. Portanto, são documentos que partem da prescrição do Estado para, posteriormente, ancorar-se no nível da prática.

Em face da ausência de menção explícita à obrigatoriedade do ensino de Sociologia, a partir da promulgação da LDB nº 9394/96, grupos vinculados às Ciências Sociais se organizaram em sua defesa. O movimento que se estendeu até sua alteração, com a aprovação da Lei nº 11.684/08, reuniu diferentes atores, tais como professores universitários, professores da educação básica, sindicalistas, estudantes de Ciências Sociais e parlamentares.

Assim, a temática que unificava o movimento era a defesa do conhecimento disciplinar da Sociologia no ensino médio e crítica ao papel da interdisciplinaridade na organização do currículo. Em razão dessas prioridades, a discussão sobre as finalidades do ensino foi secundarizada, de modo que só ganharia evidência após a aprovação da Lei nº 11.684/08. Diferentes visões sobre os sentidos do ensino já se manifestavam nos documentos curriculares oficiais, como veremos a seguir.

De acordo com a LDB nº 9394/96, o objetivo da educação é a preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Quanto ao ensino médio, este tem por finalidade: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. (BRASIL, 1996. Lei nº 9394/96, Artigo 22)”.

Quanto ao ensino de Sociologia e de Filosofia, a referida Lei, em seu artigo 36, determinava que o sentido dos conhecimentos em Filosofia e em Sociologia seria o preparo para o exercício da cidadania. O artigo em questão foi revogado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no entanto, esta ainda não se encontra em vigor devido às disputas em curso em torno da Base Nacional Curricular Comum – BNCC.

A reforma curricular instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM/98 – (BRASIL, 1999), publicada após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN nº 9394/96), tinha como objetivo adequar o currículo à nova legislação, como também ao desenvolvimento tecnológico e às novas formas de organização do trabalho.

Na concepção expressa nos DCNEM/98, os conhecimentos de Sociologia não deveriam ser organizados em torno de uma disciplina escolar, mas sim vir diluídos em meio aos conteúdos de outras matérias, ou mesmo serem tratados de maneira interdisciplinar. Deste modo, os conhecimentos deveriam ser ordenados em áreas, incluindo-se nas Ciências Humanas:

> também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do Parágrafo primeiro do Artigo 36. (BRASIL, 1999, p. 105)

Isso significa que os conteúdos de Sociologia poderiam aparecer em atividades e em programas de estudos de outras disciplinas já existentes. Assim, uma discussão temática sobre desemprego, por exemplo, poderia ser realizada em uma aula de matemática, na qual o professor ensinaria a leitura de gráficos, contudo, sem proceder à análise de suas causas e consequências sociais.

No que se refere aos sentidos do ensino de Sociologia no ensino médio, as DCNEM/98 buscaram reduzir sua potencialidade, pois, formar para o exercício da cidadania é objetivo de todas as disciplinas escolares, ou seja, não configura uma especificidade da Sociologia.

Nesse sentido, a reforma curricular instituída pelos DCNEM/98 alterou o sentido do ensino médio – que deixou de ser concebido como fase de aprofundamento dos conhecimentos

disciplinares – e descaracterizou o significado das disciplinas escolares.[46] Estes fatores contribuíram para o aprofundamento da crise de identidade deste nível de ensino.

Paradoxalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1999) tratam a Sociologia de maneira disciplinar. Este documento preconiza que o papel da Sociologia seria o de conscientizar os estudantes sobre seus direitos e deveres, tendo em vista sua integração no mundo social.

> Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário. (BRASIL, 1999, p. 318)

Não obstante, a referência à formação para a cidadania é imprecisa. Não menciona qual perspectiva de cidadania postula, pois, ao mesmo tempo em que se refere ao cidadão "dotado de força política e capacidade para transformar", defende a necessidade de compreensão do "processo de mundialização do capital".

No Parecer sobre o Parâmetro Curricular Nacional de Ciências Sociais, Moraes; Guimarães; Tomazi (2005) analisam de maneira concisa este fato:

> A própria "construção da cidadania" preconizada da Constituição Federal aos PCN, passando pela LDB e DCN, fica "mutilada", pois o que se pretende é que ela se limite a "entender" como ocorrem os fenômenos sociais, para o que os conhecimentos de Sociologia contribuiriam. Aqui, percebemos reflexo do todo na parte: cidadania e criticidade "para mudar" ou "para se adaptar" ao mundo? A tradição das Ciências Sociais parte desse dilema, mas tem apostado predominantemente na mudança; o PCN-Sociologia, levando em conta a superior orientação dada pelas DCN, encaminha-se para a outra tendência: adaptar-se ao mundo, por isso o que está em questão é "entender o processo de mundialização do capital", ou "entender o problema do desemprego estrutural", e as pesquisas de campo das Ciências Sociais serviriam para "subsidiar outros agentes para a solução de problemas". (BRASIL, 2005, p. 357)

Dessa forma, verifica-se que o excerto supratranscrito expressa as contradições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na medida em que estes não explicitam a perspectiva de cidadania com a qual operam. Ao mesmo tempo em que sinalizam para uma perspectiva de cidadania ativa, remetem a uma concepção de integração ao mundo social, ao proporem a compreensão dos processos de expansão do capital.

---

[46] Sobre a indefinição do ensino médio, Moraes (2004) afirmou: "A LDB (Lei nº 9394/96) e posteriores ações legislativas do governo deixaram o Ensino Médio mal definido. Ele continua com problema de identidade, por isso manteve-se esse nome emblemático: Ensino Médio. É terminal, mas não é; é propedêutico, mas não é; é profissionalizante, mas não é" (MORAES, 2004, p. 109).

Corroborando o pensamento de Mota (2003), a mera indicação de formar para o exercício da cidadania, sem que haja explicitação de seu significado, conduz a discussão para uma dimensão retórica. A ausência de elucidação do caráter histórico de lutas por conquista de direitos e de participação nos destinos da vida pública remete os PCN's a tratar a cidadania de forma reducionista, como direitos e deveres formais.

Foram realizadas algumas reformas educacionais subsequentes, como por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 05/2011, que estabeleceu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mantendo a organização curricular por áreas, com as disciplinas de Sociologia e de Filosofia como obrigatórias nos três anos do ensino médio. Porém, a Lei nº 13.415, de 2017, impôs mais uma reforma para o ensino médio, na qual amplia o processo de rejeição do conhecimento disciplinar. Esta lei ainda não se encontra em vigor, de modo que condiciona a organização curricular à implantação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

As Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) avançam no sentido de conceber que o ensino de Sociologia na educação básica deve ir além da formação para a cidadania; compreende que esta função não é exclusiva da Sociologia, mas de todas as disciplinas do currículo (BRASIL, 2006, p. 104).

> Entende-se que essa relação não é imediata, nem é exclusiva da Sociologia a prerrogativa de preparar o cidadão. No entanto, sempre estão presentes nos conteúdos de ensino da Sociologia temas ligados à cidadania, à política em sentido amplo (quando, muitas vezes no lugar da Sociologia *stricto sensu*, os professores trazem conteúdos, temas e autores da Ciência Política) [...] Talvez o que se tenha em Sociologia é que essa expectativa – preparar para a cidadania – ganhe contornos mais objetivos a partir dos conteúdos clássicos ou contemporâneos – temas e autores. (BRASIL, 2006, p. 104)

Assim, abre-se a perspectiva de conceber o ensino de Sociologia como forma de aproximar os estudantes do modo de pensamento característico da ciência. Isso significa que a disciplina pode assumir o papel de "alfabetização científica", compreendida como uma tradução do campo científico para a disciplina escolar a partir de recortes temáticos e da devida adaptação da linguagem (BRASIL, 2006).

> A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura "tribo", país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. (BRASIL, 2006, p. 105)

Para tal, o ensino deve favorecer o contato dos estudantes com resultados de pesquisas, colocando-os diante de modos de se pensar a realidade social desenvolvidos pela ciência ao longo dos últimos cem anos. Portanto, a especificidade do ensino de Sociologia se encontra no desenvolvimento de uma forma de olhar que cause estranhamento acerca da realidade imediata.

A desnaturalização no ensino de Sociologia significa evidenciar que os fenômenos sociais são construções históricas e humanas. Para tanto, busca-se romper com as concepções que naturalizam os fenômenos sociais, pois, haja vista serem criações humanas, os fenômenos são passíveis de transformação. Isso, evidentemente, desestabiliza as relações de poder pautadas em discursos que buscam justificar as desigualdades e as opressões como sendo dados da natureza.

Nesse sentido, como preconiza as OCEM, a desnaturalização ocupa um lugar central no pensamento sociológico, pois há no senso comum uma tendência de explicar as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas coletivas e individuais, a estrutura social, a organização política com argumentos naturalizadores[47] (BRASIL, 2006).

Quanto ao estranhamento, significa buscar explicações para os fenômenos sociais para além daquelas dadas pelo senso comum, como elucida as OCEM. Desde modo, esses fenômenos devem ser problematizados e explicados pela Sociologia, o que possibilita transformá-los em objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em relação a contextos sociais mais amplos. (BRASIL, 2006)

> Estranhar situações conhecidas, inclusive aquelas que fazem parte da experiência de vida do observador, é uma condição necessária às Ciências Sociais para ultrapassar – ir além – das interpretações marcadas pelo senso comum, e cumprir os objetivos de análise sistemática da realidade. (MORAES; GUIMARÃES, 2010, p. 46)

Assim, a Sociologia no ensino médio adquire uma perspectiva de compreensão dos fenômenos sociais que podem estar próximos da realidade do estudante. Sua presença no currículo se justifica pela perspectiva de se compreender o mundo contemporâneo, cada vez mais racionalizado e complexo, como se verifica no trecho a seguir:

> As estruturas sociais estão ainda mais complexas, as relações de trabalho atritam-se com as novas tecnologias de produção, o mundo está cada vez mais "desencantado", isto é, cada vez mais racionalizado, administrado, dominado pelo conhecimento científico e tecnológico. No campo político, os avanços da democratização têm sido simultâneos aos avanços das tecnologias de

[47] Tal aspecto se evidencia no debate político atual, no qual setores conservadores da sociedade apresentam projetos de lei contra a discussão de gênero nas escolas, sob o argumento de que as relações entre os gêneros são determinadas pela natureza, e não estabelecidas pela sociedade.

> comunicação e informação, tendendo a corromper-se esse regime político em novas formas de populismo e manipulação. No campo social, o predomínio do discurso econômico tem promovido uma "renaturalização" das relações, reforçando aqui o caráter ambíguo (e perverso) da racionalidade contemporânea. (BRASIL, 2006, p. 111)

Para tanto, o ensino de Sociologia possibilita a aquisição de um modo racional de pensar, característico da ciência. Desta forma, mais do que apreender um conjunto de conceitos, de temas e de teorias, a especificidade do ensino de Sociologia se encontra no desenvolvimento desta atitude cognitiva, dada pela aprendizagem de um modo de pensar.

Neste sentido, as OCEM não indicam conteúdos a serem trabalhados; é um documento que concebe ao professor o papel de pensar no desenvolvimento da disciplina, tendo como base a sua realidade local e a sua prática cotidiana. Deste modo, cabe ao docente decidir o caminho que pretende seguir a partir da diversidade teórica e metodológica das Ciências Sociais.

Essa perspectiva se coaduna com a análise dos conteúdos de ensino desenvolvida por Bourdieu e Gross (1990)[48] nos anos de 1980 na França. Para isso, consideravam que os conteúdos escolares de ensino deviam prezar pelo desenvolvimento de modos de pensamento. Este princípio contribui de modo mais profícuo para o desenvolvimento da autonomia do que em listas de conteúdos, tendo em vista que fomenta práticas de pesquisa.

> buscou-se ajustar, a todo o momento, à disciplina propriamente intelectual vinda da lógica intrínseca dos diversos âmbitos do saber, considerando tanto os conhecimentos disponíveis e as questões susceptíveis de formulação como os saberes que se vislumbravam no futuro. (BOURDIEU; GROS, 1990, p. 418, tradução nossa)[49]

Diante de uma perspectiva que valorize um modo de olhar a realidade dado pelas Ciências Sociais a partir dos princípios de estranhamento e de desnaturalização, o ensino toma como referência o próprio método da ciência. Neste sentido, a pesquisa se constitui um recurso metodológico do ensino:

> pode ser um componente muito importante na relação dos alunos com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento

---

[48] No final dos anos de 1980, Pierre Bourdieu e François Gros (1990) presidiram uma comissão de estudos que revisou os conteúdos de ensino e os conhecimentos transmitidos na escola francesa. Diante do caráter processual e histórico da produção do conhecimento, os autores propõem um sistema de ensino que estimule o desenvolvimento de modos de pensamento. Assim, prepara-se o estudante para o exercício da autonomia reflexiva.

[49] No original: "intentaron ajustarse en todo momento a la disciplina propiamente intelectual emanada de la lógica intrínseca de los diversos ámbitos del saber, considerando tanto los conocimientos disponibles y las cuestiones susceptibles de formulación como los saberes que vislumbraban en el futuro"

> importante para o desenvolvimento da compreensão e para explicação dos fenômenos sociais. (BRASIL, 2006, p. 126)

Por este motivo, as OCEM orientam para a utilização de procedimentos básicos a serem seguidos, a fim de que a pesquisa, neste nível de ensino, possibilite o entendimento dos fenômenos estudados. Deste modo, recomendam a elaboração de esboços de projeto de pesquisa, o estabelecimento de distinção entre as fontes de leitura, além de também outros procedimentos necessários para o estabelecimento da autonomia.

Assim, o ensino de Sociologia contribui para o desenvolvimento de atitudes científicas, bem como colabora para o desenvolvimento da autonomia. Isso possibilita a formulação de seus próprios critérios de análise da realidade.

Destarte, faz-se necessário analisar as potencialidades que esta perspectiva cognitiva científica traz para a constituição da disciplina escolar: primeiramente, o desenvolvimento do olhar sociológico implica estabelecer uma visão mais objetiva e racional para a realidade, deixando de atribuir a forças sobrenaturais os fenômenos da vida social; a segunda potencialidade do ensino de Sociologia é a de romper os limites da compreensão para além do senso comum, desfazendo-se a visão limitada que se tem do mundo social; a terceira consiste no desenvolvimento de um olhar sociológico para refutar as visões individualistas do mundo social, que se encontram tão em voga na sociedade atual. Tal como analisou Sarandy (2001), nega-se o individualismo ao evidenciar as relações de interdependência que ligam os indivíduos; a quarta potencialidade que o ensino de Sociologia pode ter é contribuir para o desvendamento dos discursos ideológicos presentes na realidade social, com o desenvolvimento da capacidade de decifrá-los. A esse propósito, Lahire (2014) assevera que:

> Na falta de ciências sociais fortes, e cujos resultados são o mais amplamente difundidos, os cidadãos ficariam totalmente desprovidos face a todos os provedores (produtores ou difusores) de ideologia, multiplicados ao longo das últimas décadas numa sociedade na qual o lugar do simbólico (ou seja, do trabalho sobre as representações) é consideravelmente apagado. O papel dos especialistas da comunicação política (melhor, porém, seria falar de "manipulação política") ou do *marketing*, dos jornalistas, dos pesquisadores, quase cientistas, dos retóricos mais ou menos hábeis, enfim, de todos os sofistas dos tempos modernos, não parou de crescer, e é, portanto, imprescindível transmitir, o mais racionalmente possível e para o maior número de pessoas, os meios de decifrar e de contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social. (LAHIRE, 2014, p. 50)

Nesse sentido, é no ordenamento social contemporâneo – com o crescente poder das mídias da conformação da consciência coletiva, na disseminação de ideologias por meios virtuais, na sofisticação das técnicas informacionais de controle sobre os indivíduos – que se

encontra mais uma finalidade para o ensino de Sociologia; seu papel no sistema escolar é contribuir para o desvendar os discursos ideológicos.

Portanto, é preciso distinguir entre as esferas de compreensão da realidade social e os discursos ideológicos que se fixam nas consequências práticas do conhecimento. Pois o ensino de Sociologia, tal qual como aqui se defende, não assume como função social a legitimação dos poderes instituídos, mas no desenvolvimento de um olhar sociológico que implica em desvelamento das relações de poder existentes na sociedade.

O significado atribuído ao ensino nesta perspectiva remete a considerar que a formação dos professores deve prepará-los para as mediações pedagógicas necessárias, o que implica pensar um modelo de formação que não separe ensino e pesquisa.

2.5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ESTADO DE SÃO PAULO

Como já mencionado na introdução desse trabalho, a disciplina Sociologia possui uma condição peculiar no currículo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo. Encontra-se inserida em um currículo ordenado em torno de treinamento de competências e de habilidades para adaptação a lógica do mercado e paradoxalmente fundamenta os conteúdos de ensino em uma concepção cognitivo-científica, pautada no estímulo do desenvolvimento do olhar sociológico.

Tal fato remete a presente discussão às disputas curriculares em torno das finalidades do ensino de Sociologia e aos significados que lhe são atribuídos no currículo do Estado de São Paulo. Entendendo que o currículo constitui um espaço de luta simbólica entre diferentes concepções sobre a organização social, expressa as disputas dos grupos sociais em torno das finalidades que o ensino deve assumir em determinado contexto social (SILVA, 2003).

De forma mais específica, o currículo parte, inicialmente, de uma definição sobre que tipo de sociedade se quer construir, posteriormente, conjectura-se acerca de que tipo de ser humano se quer formar e, por fim, são definidos quais são os conhecimentos necessários para tal empreendimento. Na ótica de Silva (2003, p. 15), “um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”.

Portanto, é preciso entender que tipo de sociedade o currículo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo almeja constituir. Na concepção expressa no currículo, o acesso ao conhecimento e aos bens culturais são mediados pelo uso de tecnologias. Nesse contexto, cabe à escola priorizar o desenvolvimento da competência de leitura e escrita, necessários para a

integração ao mundo produtivo. (SÃO PAULO, 2009, p. 10). Neste sentido, o ser humano desejável, expresso no currículo, é o que se encontra apto para o uso das tecnologias, necessárias para integração ao mundo do trabalho. Mas, no que diz respeito à valorização do conhecimento, o documento não é tão enfático, como se verifica no excerto a seguir:

> Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente, e **características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas**, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. (SÃO PAULO, 2009, p. 11, grifos nossos)

Isso evidencia a prioridade que o currículo atribui às características comportamentais, sendo que há a secundarização do conhecimento; é sob esta perspectiva que o currículo visa preparar os jovens para a sociedade tecnológica. Como dispõe o documento, o princípio norteador do currículo é o de "promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios culturais e profissionais do mundo contemporâneo. (SÃO PAULO, 2009, p. 09)".

Neste sentido, o fundamento do currículo deixa de ser a formação cultural e se articula em torno do desenvolvimento de competências e de habilidades, com prioridade para as competências de leitura e de escrita, o que implica uma escolarização voltada à mobilização de conhecimentos para atividades práticas.

Na análise realizada por Silva (2007), tem-se que o currículo baseado em torno de competências e de habilidades se vincula aos processos de reorganização do trabalho, que busca formar trabalhadores que atendam às necessidades imediatas da reestruturação do sistema produtivo. Neste sentido, o currículo se organiza em torno do "saber fazer", que adquire premência sobre o conhecimento, esvaziando, assim, o conhecimento disciplinar, como exprime o excerto a seguir: "A sociedade exige dos indivíduos competências e habilidades específicas, que são desenvolvidas de forma espontânea por alguns, no contexto da educação familiar, mas que, para outros, estão atreladas ao processo de escolarização" (SÃO PAULO, 2009, p. 07).

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre os significados que a escolarização adquire neste contexto. Para tal, recorremos à análise de Libâneo (2016), que compreende que a implementação de currículos instrumentais e de resultados[50] no atual contexto encontra-se associada a uma concepção de escola como "lugar de acolhimento e proteção social", no qual

[50] A discussão sobre os sistemas de avaliação e de competividade entre as escolas já foi analisada no primeiro capítulo da presente pesquisa.

se busca atender às necessidades básicas de aprendizagem (LIBÂNEO, 2016, p. 40). Tal aspecto justifica um currículo que prioriza as competências de leitura e de escrita.

A partir da análise das políticas dos organismos internacionais para a educação, Libâneo (2016) compreende que a escola para os menos favorecidos economicamente passa por um processo de mudança de suas finalidades, na medida em que:

> tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando à empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos "mínimos", desvaloriza-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 48)

Neste sentido, o currículo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo propõe um esvaziamento da função educativa, na medida em que o ensino assume uma dimensão instrumental de desenvolver competências e habilidades. Essa concepção curricular se instrumentaliza por meio do estabelecimento de metas, de conteúdos apostilados, da mecanização da aprendizagem, do treinamento para realização de testes e pela busca de resultados. Como ressalta Libâneo (2016), essa concepção curricular se volta a "conhecimentos práticos, nas habilidades e maneiras de fazer". Assim, os conteúdos científicos e a capacidade de pensar não constituem a prioridade do ensino.

É a partir da perspectiva supracitada que o currículo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo define o ser humano que pretende formar, como exprime o excerto a seguir:

> É com competências e habilidades que ele contará para fazer sua leitura crítica do mundo, para compreendê-lo e propor explicações, para defender suas ideias e compartilhar formas novas e melhores formas de ser, na complexidade em que isso é requerido. É com elas que, em síntese, ele poderá enfrentar problemas e agir de modo coerente em favor das múltiplas possibilidades de solução ou gestão. [...] Competências, neste sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas e atividades. (SÃO PAULO, 2009, p. 15)

Na análise de Silva (2007), o currículo por competências desqualifica as disciplinas e retira da escola a condição de espaço de desenvolvimento de uma cultura científica, como afirma a seguir:

> O problema da compreensão de currículos por noções, competências, temas e módulos é que pode se desvelar para generalidades sem identidades disciplinares claras, não levando o aluno a se apropriar dos instrumentais e dos fundamentos das ciências. (SILVA, 2007, p. 418)

Não obstante, a disciplina de Sociologia se insere no currículo com o objetivo de desenvolver um olhar sociológico a partir dos princípios de estranhamento e de desnaturalização. Isso significa que ela se pauta no estímulo para o desenvolvimento de uma forma de enxergar a realidade como sendo uma construção social, a partir da "disciplinarização do espírito", que significa "dar os métodos e as regras para abordar diferentes domínios do pensamento", como Chervel (1990, p. 180) define uma disciplina escolar.

A disciplina apoia-se em uma perspectiva de "democratização do acesso do conhecimento científico" e visa "incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos". O objetivo geral da disciplina é levar o aluno a compreender quem ele é enquanto membro da sociedade brasileira; busca a superação do senso comum, assim como a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos estudantes (SÃO PAULO, 2009, p. 41).

Na organização da disciplina, buscou-se evidenciar a diversidade teórica das Ciências Sociais, a integração da Antropologia, da Ciência Política e da Sociologia em torno de diversos temas, a apresentação de dados de pesquisas e a proposição de atividades. Os conteúdos foram estruturados com base em temas que partem de perguntas que visam desnaturalizar a percepção da realidade, como por exemplo: O que permite ao aluno viver em sociedade? O que nos une como humanos? O que nos diferencia? O que nos desiguala como humanos? Essas perguntas socráticas conduzem o desenvolvimento dos conteúdos ao longo dos bimestres.

Os temas de discussão presentes na Proposta Curricular para a disciplina de Sociologia procuram desnaturalizar as formas de desigualdades existentes na sociedade, tais como classe social, gênero e etnia. Além disso, propõem desvelar as relações de poder, discutindo as formas de violência simbólica, movimentos sociais, etc.

Por tudo isso, ou seja, por todas essas razões explicitadas, a disciplina possibilita a aquisição de característico modo de olhar a realidade, que é dado pelas Ciências Sociais, estimulando-se o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. No entanto, as finalidades da disciplina atritam com o currículo e colocam sob suspeição o papel que ela pode cumprir entre o treinamento de habilidades e o desenvolvimento de uma forma de olhar a realidade que conduza à autonomia.

A fim de exemplificar a redução das perspectivas de compreensão operadas pelo currículo pautado em competências e em habilidades, citamos a discussão "O homem como ser social", presente no primeiro bimestre da 1ª série. De acordo com o currículo, o objetivo da discussão é:

> Apresentar aos alunos a ideia de que o ser humano é um ser social que se encontra inserido em um conjunto de redes sociais mais amplas (família, amigos, comunidade religiosa, vizinhança, colegas de trabalho etc.). É como parte integrante desses grupos sociais que o ser humano adquire sua identidade e os meios fundamentais para a sua sobrevivência. A partir dessa percepção, deslocaremos o foco para o meio social em que vive o ser humano: a sociedade. Trata-se de propiciar ao educando o estranhamento de si mesmo com relação ao espaço (onde), à temporalidade (quando) e ao modo como vive, atentando para tudo o que os indivíduos produzem e que faz deles seres humanos e sociais. (SÃO PAULO, 2014, p. 20)

Tendo em vista a organização curricular que visa ao desenvolvimento de competências e de habilidades, a discussão mencionada anteriormente acaba se restringindo aos seguintes aspectos:

> 1. Desenvolver a capacidade de interpretação de texto narrativo ou de filme.
> 2. Memorização das informações.
> 3. Recuperação de eventos narrados em ordem cronológica.
> 4. Análise crítica de obra de ficção. (SÃO PAULO, 2014, p. 20)

Como se pode verificar, a discussão de um tema básico, que aborda a natureza social do ser humano e possibilita refletir sobre diferentes formas de interação dos indivíduos. A interpretação do texto narrativo ou do filme, assim como sua análise crítica, são colocadas no mesmo patamar da memorização. Tal fato conduz a pensar que as definições de competências e habilidades podem ficar restritas aos aspectos mais superficiais do conhecimento dos fenômenos estudados.

Os dados levantados pela pesquisa de campo junto aos professores efetivos da rede estadual de ensino constaram que os documentos curriculares que norteiam o campo de ensino da Sociologia em âmbito nacional – como os PCN's e as OCEM – não exercem efeito direto sobre a atuação dos docentes.[51] Isso representa que a maioria dos docentes pesquisados desconhece o teor dos documentos ou os consideram genéricos demais para a orientação dos seus planos de ensino, como sintetizou o Prof. Caio, em seus dizeres: "não servem para dar uma orientação para o ensino, pois as realidades do país são muito diversas".

Entretanto, isso não significa que seja consensual a aceitação dos *Cadernos* como instrumento de condução do ensino, como se verifica a seguir nos relatos dos professores: "Eu uso os temas e textos dos Cadernos, mas não as atividades. Porque elas não fazem com que eu trabalhe as habilidades e competências solicitadas. (Prof. Oswaldo)."

---

[51] Dados semelhantes foram identificados por Takagi (2007), no estudo sobre o ensino de Sociologia em São Paulo, tendo identificado que os professores não acompanham a publicação das propostas curriculares, de modo que as mudanças empreendidas pelos órgãos se mantêm distantes nos currículos efetivos.

Ou ainda,

> Eu sigo aquilo à risca porque eu acho que se está ali, acredito que houve um arranjo democrático para aquilo estar ali. Que seja um tanto que elitista, talvez houve pouca participação, mas ainda assim houve um arranjo dentro do nosso estado democrático de direito para estar ali. Então, procuro trabalhar com o que está ali. (Prof. Mário)

Considerando que "uma disciplina se define tanto por finalidades quanto por seus conteúdos", tal como estabelece Julia (2002, p. 45), os *Cadernos do Professor* constituem uma referência na composição da história do ensino de Sociologia no Estado de São Paulo.[52] No caso dos conteúdos, os *Cadernos* organizam o conhecimento em termos disciplinares, propondo exercícios, leituras e formas de avaliação. Portanto, parece evidente afirmar que os *Cadernos* assumiram um papel de grande importância na constituição da Sociologia como disciplina escolar na rede pública de ensino do Estado de São Paulo.

A fim de compreender o ensino como construção social, recorremos à perspectiva de análise proposta por Goodson (1997, 2010). Ao seu ver, a compreensão do ensino como construção social significa integrar o campo da prescrição – elaborado pela burocracia educacional e pela universidade – com o mundo da prática, que se dá efetivamente na escola, em que ocorrem redefinições, metamorfoses e transgressões do currículo idealizado. Assim, entre o prescrito e o vivido, busca-se conferir visibilidade aos significados que os professores atribuem ao ensino de Sociologia.

De acordo com Goodson (1997), no processo de construção social do ensino, o currículo é visto como um artefato histórico e social sujeito a mudanças e a flutuações, e não como uma realidade fixa. Portanto, a disputa curricular se materializa no campo escolar, no qual o ensino é, com efeito, construído.

Uma vez que as teorias curriculares tendem a analisar o currículo tal como ele foi elaborado – e não como ele vai paulatinamente sendo reformulado por seus agentes –, Goodson (2010) propõe a análise da produção do conhecimento escolar a partir do entendimento da estrutura de significados que os agentes lhe dão.[53]

Por sua vez, Chervel (1990) sustenta que é a partir das disciplinas escolares que as escolas cumprem suas finalidades educativas. Para isso, a compreensão da disciplina escolar

---

[52] O projeto intitulado *São Paulo faz escola* impulsionou a separação entre a concepção e a execução do ensino, procurando conduzir os professores à condição de meros executores do currículo, com redução da autonomia didática em sala de aula.

[53] Esta discussão se encontra presente em Max Weber (2004), que analisa os sentidos que os sujeitos dão à sua ação. Entretanto, não relaciona o agente com a estrutura.

não deve prescindir da compreensão do ensino real. Nesta perspectiva, defende-se que o professor ocupa lugar central na compreensão das finalidades do ensino, como se constata no excerto a seguir:

> No coração do processo que transforma as finalidades em ensino, há a pessoa do docente. Apesar da dimensão "sociológica" do fenômeno disciplinar, é preciso que nos voltemos um instante em direção ao indivíduo: como as finalidades lhe são reveladas? Como ele toma consciência ou conhecimento delas? E sobretudo, cada docente deve refazer por sua conta todo o caminho e todo o trabalho intelectual que levam às finalidades ao ensino? (CHERVEL, 1990, p. 191)

Como ressaltado por Chervel (1990), os sistemas de ensino não colocam os professores em contato direto com as discussões sobre as finalidades do ensino. Nas disciplinas que possuem tradição no currículo, tais finalidades do ensino são apreendidas pelos professores a partir da tradição pedagógica.

No que tange ao ensino de Sociologia, como não se desenvolveu uma tradição de ensino, a compreensão das finalidades deste não se encontra explicitada. Assim, os professores ficam dependentes de sua formação inicial, ou como afirma Chervel:

> As coisas se passam de forma diferente quando às escolas são confiadas finalidades novas, ou quando a evolução das finalidades desarranja o curso das disciplinas antigas. Períodos privilegiados para o historiador, que dispõe então de uma dupla documentação, totalmente explícita. De um lado, os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela renovação do sistema educacional tornam-se objeto de declarações claras e circunstanciadas. De outro lado, cada docente é forçado a se lançar por sua própria conta em caminhos não trilhados, ou a experimentar as soluções que lhe são aconselhadas. O turbilhão das iniciativas e o triunfo gradual de uma dentre elas permitem reconstruir com precisão a natureza exata da finalidade. (CHERVEL, 1990, p. 192)

Por sua vez, as disciplinas são construções sócio-históricas, que se fazem e se refazem na interação entre professores e alunos. A análise dos sentidos que os professores atribuem ao ensino de Sociologia possibilita a apreensão da constituição de seu código disciplinar. Tomando como referência os estudos de Cuesta (1997, 2003 apud VIÑAO FRAGO, 2008) define código disciplinar como:

> O "código disciplinar" constitui a noção ou conceito chave para o estudo de um campo disciplinar. Ele está integrado por um "conjunto de idéias, valores, suposições, regulamentações e rotinas práticas (de caráter expresso ou tácito)" que "regem o desenvolvimento das matérias de ensino", "legitimam sua função educativa" e "regulam a ordem da prática de seu ensino". Trata-se de uma "tradição social configurada historicamente, que guarda especulação e retóricas discursivas sobre seu valor educativo, os conteúdos de ensino e os

> modelos da prática docente, que se sucedem no tempo e que se consideram valiosos e legítimos", quer dizer, integrada por "discursos, conteúdos de ensino e práticas" (CUESTA, 1997, p. 20-21; 2003, p. 6-7 apud VIÑAO FRAGO, 2008, p. 195)

Diante da hipótese que sustenta esse trabalho, qual seja a de que entre os professores de Sociologia ainda não se formou um conjunto de argumentos mais coesos sobre o valor formativo da disciplina, bem como sobre sua finalidade na formação escolar, os dados levantados na pesquisa empírica buscaram compreender as representações que os professores constroem sobre o ensino da Sociologia.

Como já se afirmou na introdução desse trabalho, analisar as representações sociais implica em interpretar o entendimento que os sujeitos formulam sobre o mundo a partir da produção de significados dada pela linguagem. Por isso, a linguagem ocupa lugar central tendo em vista que é a partir dela que o significado das coisas é partilhado.

Em outras palavras, a apreensão das representações sociais sobre o ensino construídas pelos professores, implica um trabalho cognitivo de organizar e interpretar a partir dos seus depoimentos elementos que exprimam os significados construídos em torno da disciplina. É a partir dessa análise que se vislumbra a construção coletiva do código disciplinar.

No quadro a seguir, encontram-se os discursos que indicam uma perspectiva de construção de um modo de olhar a realidade proporcionado pelas Ciências Sociais, no qual o ensino é concebido como desenvolvimento de formas de desnaturalizar e de estranhar a realidade.

Quadro 4 - Os sentidos do ensino de Sociologia: desnaturalizar e estranhar a realidade

Visões dos Professores	Características
"Quando os alunos começam a perceber que eles não são indivíduos únicos, que eles fazem partes de grupos, que sofrem influências, percebem que não são tão autônomos assim. A Sociologia passa a fazer sentido na vida deles". Prof. Tadeu	- Autoesclarecimento;
"A Sociologia contribui para mostrar a realidade de forma científica, possibilita pensar que há algo por trás das instituições, dos movimentos sociais." Prof. Cleiton	- Olhar objetivo e racional para a realidade;
"A Sociologia é vista como uma disciplina incômoda. Na sua escola, a disciplina faz a diferença; junto com as outras disciplinas de humanas, geram inquietude nos alunos. Não é questão de doutrinação, mas de despertar um incômodo. Aí eles mesmos fazem as manifestações, começam a se organizar, andam com as próprias pernas." Prof. Miguel	- Não atribuir os fenômenos sociais a forças sobrenaturais;
"Você pega o aluno, ele não tem acesso a diversos recursos e você fala que é a solução para todos os problemas da vida. [...] E não acredito que seja este o caminho. O caminho é mostrar a luta de classes, mas também enxergar a ideia de relações de poder. Você tem uma vertente estruturalista de Sociologia e tem uma vertente que destruiu a estrutura, que é a pós-moderna, pós-estruturalista. Eu acho que mostrar essas formas de conceber a realidade é extremamente importante, agora estabelecer uma como caminho, como a correta e aquela que deve ser seguida como se fosse uma bíblia intocável e intangível, é extremamente negativo." Prof. Mário	- Diversidade teórica;

“O primeiro papel da Sociologia no ensino médio é possibilitar que o aluno desenvolva a autonomia ao pensar sobre as questões da vida cotidiana. O segundo é formar um cidadão racional, que consiga racionalizar as coisas. A terceira é reconhecer os elos que ligam sua vida individual, nos aspectos micro com o macro da vida social. Esse reconhecimento possibilita um conhecimento do outro, o melhor olhar para o outro, um olhar sem tantos preconceitos, com mais qualidade, não superficial. Esse também é um objetivo da disciplina, conseguir fazer com que o aluno problematize.” Prof. Pedro	- Enxergar os seres humanos como dotados de razão e de liberdade;
“Para a formação do senso crítico, é preciso minimamente compreender o lugar em que se vive, saber se posicionar de alguma maneira nesse lugar, senão. ele não consegue ter um olhar para nada. [...] Eu acho que a Sociologia veio para mostrar algumas coisas que não estão claras na cabeça deles ou trazer algumas coisas que eles não conhecem, como a questão da ideologia, a discussão de gênero. São questões em que eles esbarram todos os dias, mas acabam não conhecendo.” Prof. Manuel	- Separação entre o que é daquilo que deve ser;
“Por exemplo, na escola, temos dois alunos que foram presos porque fizeram sequestro e estão ligados ao crime organizado. Então, é importante sair dos discursos punitivos que defendem a diminuição da maioridade penal, para pensar por que um jovem se envolve com o crime organizado. Dá para se refletir sobre a conformação da cidade, o problema das drogas, da violência urbana. É importante trazer essa discussão para dentro da sala de aula, para que os jovens pensem nos interesses do crime organizado, o que eles representam.” Prof.ª Ana	- Percepção sociológica do mundo social, em que as relações humanas são construídas socialmente;

Fonte: Autoria própria.

Os discursos supratranscritos indicam uma perspectiva de ensino de Sociologia pautada na busca de explicações para além do senso comum. Nesta perspectiva, o ensino de Sociologia visa à constituição de um olhar sobre o mundo social, de modo a evidenciar a interdependência entre os indivíduos.

O conjunto dos discursos indica uma perspectiva de construção de um pensamento racional, que contribui efetivamente para desvendar os discursos ideológicos. Para isso, postula-se o contato com a diversidade de perspectivas analíticas, a fim de que os estudantes façam suas escolhas, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da autonomia reflexiva do estudante.

Neste prisma, os sentidos atribuídos ao ensino de Sociologia se aproximam da concepção cognitivo-científica. Porém, não se evidenciam os procedimentos para a aquisição de instrumentos científicos para a análise da realidade.

Já no quadro a seguir, estão dispostos os discursos que apontam uma perspectiva de ensino em que este instrumentaliza o estudante para a vida social.

Quadro 5 - Os sentidos do ensino de Sociologia: instrumentalizar para a vida social

Visão dos Professores	Características
"O aluno convive em sociedade e, para ele aprender a conviver, não basta a socialização primária, que ele tem dentro da família. Eu tenho meus valores de família, que eu não troco por nada que a sociedade venha impor, mas eu preciso conhecer quais são os valores da sociedade para eu poder viver." Prof. Oswaldo	- Defesa de convicções e valores;
"O limite da escola é formar para a cidadania mesmo. [...] mesmo sendo de esquerda, hoje, minha intenção é tentar humanizar as pessoas no convívio social." Prof. Caio	- Atribuir significado à realidade por meio de ideias e de valores;
"É preciso mostrar outras verdades e o ensino de sociologia cria esse despertar para o não conflito, para formar cidadãos mais tolerantes." – Prof.ª Paula	
"O ensino é o caminho para a transformação social. Mas a primeira condição para essa transformação social é conhece-la. Por isso procuro mostrar como as coisas foram estruturadas para tentar mudar." Prof.ª Milena	- enxergar o conhecimento sociológico como forma direta de ação;
"O currículo está voltado para a formação para a cidadania. Eu gostaria de formar para transformar a sociedade e eu inclino as minhas reflexões nesse sentido." Prof.ª Rosa	- apontar soluções a curto prazo;
"Na minha perspectiva pessoal o papel da Sociologia é a transformação da sociedade, mas eu acho que a gente não chega a isso. Eu acho que a Sociologia tem que descontruir o olhar que eles têm, é mais do que formar uma opinião crítica, é desconstruir mesmo. Cidadania eu não acredito. Sempre que vou dar aula de cidadania eu passo para eles que cidadania é um guarda-chuva muito grande e eles percebem que existe uma diferença muito grande entre quem mora desse lado do rio e os cidadãos do lado de lá. Eu sempre tento discutir com eles a questão da transformação social. A Sociologia é mais para eles conseguirem entender um pouco da dinâmica da sociedade, das contradições, ter um olhar menos superficial sobre os problemas sociais". Prof.ª Fátima	- propor fins à ação prática;

Fonte: Autoria própria.

Neste grupo, é possível verificar que se encontra o conjunto dos discursos que buscam, de certa forma, a conscientização política e a ação. Neste sentido, atribui ao ensino de Sociologia um caráter instrumental, seja no sentido de transformação da sociedade ou no de manutenção das estruturas sociais. Visa à conscientização política e à ação; compreende a disciplina como prática.

A seguir, têm-se dispostos no quadro os discursos que assinalam a perspectiva de ensino em que há um diálogo sobre a vida cotidiana.

Quadro 6 - Os sentidos do ensino de Sociologia: diálogo sobre a vida cotidiana

Visão dos Professores	Características
"Mostro para os alunos como esse problema (a fome) não está só na cidade de São Paulo, mostrando a realidade do Nordeste. Aqui nós desperdiçamos comida e, lá, as pessoas comem farinha de mandioca com água. Busco mostrar esse choque de realidade para o aluno perceber que a desigualdade social é um problema grave do nosso país." Prof. Oswaldo	- Colocar os saberes sociológicos no mesmo plano das opiniões ou dos saberes espontâneos;
"O aluno vai entender a Sociologia quando fizer referência a uma cena que ele assistiu na novela e que viu em uma lanchonete. Em cima da vivência dele eu posso dar um apontamento teórico, 'temos um autor que passou por isso e escreveu assim e assado'". Prof.ª Cecília	
"Eu gosto muito de Sociologia porque a gente discute, o aluno fica mais aberto e muito mais próximo da gente. Alguns itens do currículo vão de interesse ao aluno, principalmente das comunidades carentes. [...] A gente fala muito da sociedade em si, o cotidiano deles mesmo, comentamos muito sobre globalização, tecnologia moderna, que são assuntos que eles gostam, principalmente a gente, que está na era digital. Então, eles adoram quando fala de celular. Eu falo: 'será que o celular é bom? Mas a gente consegue discernir até que ponto ele é bom? A gente consegue dividir essas coisas?' Prof. Geraldo	- Reprodução do senso comum, como visões ideologizadas e dogmáticas da realidade social.

Fonte: Autoria própria.

Os sentidos acima expressam uma visão da sociologia espontânea em que a familiaridade com os temas presentes na vida cotidiana dos estudantes, conduz a "ilusão do saber imediato". Deste modo, a ausência de uma discussão metodológica sobre o ensino, que conduza a um olhar de estranhamento e desnaturalização deixa de ser feita. Sem uma metodologia, as aulas não contribuem para a ruptura com o senso comum.

A ilusão da transparência conduz a acreditar que a explicação dos fatos sociais é aquilo que facilmente se vê, sem análise das causas mais profundas que escapam a consciência imediata. Deste modo, a Sociologia não cumpre o seu papel na escola que é de discussão de um pensamento mais elaborado que possibilite ir além do senso comum. Os professores que concebem o ensino a partir de uma sociologia espontânea valorizam o relacionamento com os alunos e a participação discursiva sem reflexão que ultrapasse os níveis do senso comum.

Dessa maneira, os professores ressignificam os conteúdos da disciplina atribuindo-lhe um caráter plural – não constituindo um repertório unificado. Portanto, o ensino de Sociologia é construído socialmente a partir de ressignificações que os professores trazem para o ensino. Assim, na construção social do ensino da Sociologia, os documentos curriculares são ressignificados a partir de novas referências que os professores trazem para o ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, buscamos compreender a constituição da Sociologia como disciplina escolar, considerando as singularidades dadas pela ausência de consenso sobre as finalidades do seu ensino da educação básica.

Na reconstituição da trajetória da Sociologia como disciplina escolar, verificamos que suas finalidades foram de transformando de acordo com os contextos. Dessa maneira, a disciplina desempenhou diversos papéis ao longo de sua trajetória, mobilizando diferentes referenciais teóricos de acordo com as conjunturas em que esteve inserida.

No entanto, o debate sobre as finalidades do ensino de Sociologia tem sido ofuscado pelas representações sociais que a associam aos discursos ideológicos presentes na sociedade. Essa discussão penetra a constituição da disciplina escolar, ocultando, assim, a análise das potencialidades educativas de seu ensino.

No campo das disputas acerca do currículo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CEB nº 15/98) e os Parâmetros Curriculares Nacionais atribuem finalidades simplistas ao ensino de Sociologia, conferindo-lhe um caráter geral de formação para a cidadania e de desenvolvimento de consciência crítica. Por sua vez, as Orientações Curriculares do Ensino Médio propõem que o ensino de Sociologia desenvolva uma perspectiva cognitivo-científica que contribua para a aquisição de instrumentos de análise social para compreensão da realidade social e desenvolvimento da autonomia.

Em meio às disputas em torno do papel da disciplina Sociologia no ensino médio, o currículo da rede pública de ensino do Estado de São Paulo adquire uma condição peculiar, entre treinar para competências e para habilidades e desenvolver uma perspectiva cognitivo-científica da realidade. Ao buscar uma simbiose entre a preparação para o mundo do trabalho e a formação para o exercício da autonomia reflexiva, o ensino de Sociologia se constitui em meio à projetos curriculares antagônicos.

Visando desobscurecer o debate sobre as finalidades do ensino, buscamos entender as representações das Ciências Sociais e de seu ensino em que os professores se apoiam. Com base nos depoimentos, é possível concluir que o ensino de Sociologia tem se construído a partir de discursos heterogêneos que indicam que os professores ressignificam o conhecimento na área, como também ressignificam os discursos curriculares.

Ao conceber a constituição da Sociologia como disciplina escolar sob a perspectiva histórica, construída socialmente por seus professores, depreende-se que a disciplina ainda se

encontra em fase de construção, sem que haja uma sedimentação de uma matriz discursiva hegemônica.

Essa constatação remete à análise feita por Goodson (2010), que compreende que uma disciplina escolar se constitui por etapas, ou seja, ela não "chega pronta" ao currículo e a escola. Em uma fase inicial, uma disciplina ocupa um lugar marginal no currículo e para ganhar credibilidade busca ser atrativa aos alunos, para isso se ordena em torno dos seus interesses, pois o critério é a "aplicabilidade às necessidades e interesses dos alunos" (GOODSON, 2010, p. 37).

No entanto, na medida em que uma disciplina avança, os professores passam a defender o tratamento acadêmico da disciplina, pois isso traria maior *status* para os seus praticantes. Dessa maneira, a disciplina se afasta dos interesses dos alunos e adquire um caráter abstrato e características cientificistas.

Ao analisar a processo de institucionalização da Sociologia no currículo, sob a perspectiva do sequenciamento proposto por Goodson (2010) verifica-se que não se aplica essa lógica devido às especificidades da sua entrada no currículo, como disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio. Por sua vez, a defesa que os professores fazem do caráter científico da disciplina se deve a busca de um sentido unívoco para o seu ensino.

Com base nos dados obtidos por meio da pesquisa empírica, conclui-se que o ensino de Sociologia tem se construído a partir de diferentes visões sobre o valor formativo da disciplina; os discursos dos professores são heterogêneos e se constituem a partir de uma combinação de conhecimentos científicos, pedagógicos, concepções políticas, valores e crenças.

Diante desse cenário, verifica-se que ainda não se constituiu um conjunto de argumentos mais coesos sobre o valor formativo da disciplina, bem como de sua finalidade na formação escolar. Tal fato torna a Sociologia uma disciplina estruturada em torno de um frágil código disciplinar.

3 O CAMPO DISCIPLINAR E SEUS DOCENTES

INTRODUÇÃO

Nesta unidade, o objetivo foi analisar o campo disciplinar da Sociologia a partir da compreensão do processo de profissionalização dos docentes. Tem-se que os professores são os agentes que impulsionam a política curricular e atuam na construção social do ensino nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo. Assim, busca-se constituir a história da Sociologia como disciplina escolar em conjunto com o processo de profissionalização dos docentes.

Com base na perspectiva de análise proposta por Viñao Frago (2008), há relação entre a configuração de um campo disciplinar e a profissionalização daqueles que integram esse campo como docentes. As disciplinas escolares são construídas a partir do estabelecimento da "reserva de um campo acadêmico", em que um grupo determinado de professores atua em nome de uma disciplina específica (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 206).

Para isso, o domínio dos conhecimentos específicos é um elemento central do processo de profissionalização. É, portanto, a posse do conhecimento que conduz à autonomia no exercício das funções. Tal como define Popkewitz (1992), a autoridade da profissão advém "das justificações científicas", como também do "princípio de que apenas alguns dos indivíduos podem emitir juízos abalizados no domínio da sua área de especialidade" (POPKEWITZ, 1992, p. 43).

Neste sentido, a apreensão de uma disciplina escolar requer a compreensão dos agentes que "vivem e falam desse conhecimento" (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 198). Por sua vez, Goodson (2008a) alerta para a necessidade de compreensão das crenças, motivações e missões dos professores como formas de apreensão do ensino.

A hipótese aqui é a de que, dentre os professores de Sociologia, ainda não se formou um conjunto de argumentos mais coesos sobre o valor formativo da disciplina, bem como de sua finalidade na formação escolar. Pressupõe-se que a produção do discurso sobre o conhecimento disciplinar que contribua para a legitimação da função educativa está vinculada ao capital cultural de seus professores.

É preciso considerar, no entanto, que a construção social do ensino se realiza efetivamente na escola, espaço regido por uma cultura própria, em que se veicula conhecimentos, regras e valores. Por sua vez, o currículo organiza o funcionamento da escola,

em torno de disciplinas divididas em carga horária, programas e agentes para operacionalização. Neste sentido, é possível afirmar que o currículo hierarquiza as disciplinas e direciona o trabalho docente.

Como analisado na primeira parte do presente estudo, as pesquisas precedentes associam as condições de trabalho docente com os conceitos de flexibilização, precarização e proletarização. As análises indicam que as precárias condições de trabalho existentes nas escolas têm conduzido os professores habilitados a desistirem da carreira, constituindo um obstáculo para a consolidação do ensino de Sociologia[54] (ERAS, 2006; LENNERT, 2009; ROSA, 2009; ZANARDI, 2009; ALMEIDA, C., 2013; ALMEIDA, F., 2013; LEITE, 2014; FUENTES, 2015; SOBRAL, 2015; SOUSA, 2012).

A condição de vulnerabilidade que o ensino de Sociologia mantém no currículo – em razão da ausência de tradição em seu ensino – coloca em questão o envolvimento de seus praticantes na defesa da disciplina. De acordo com Goodson (1997), o envolvimento dos professores na salvaguarda de seus interesses profissionais os coloca diante da defesa da importância pública da disciplina, constituindo um caminho para sua análise.

Em que pesem os esforços empreendidos nos últimos anos para que a Sociologia se consolide no currículo, a disciplina não atingiu um patamar de estabilização. Atualmente, corre riscos de ter sua presença diminuída por meio da reforma do ensino médio, a qual se encontra em curso; tal reforma foi imposta pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que revogou não só a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia, mas de todas as disciplinas, subsumidas em áreas, exceto língua portuguesa, matemática e inglês.

Neste sentido, o processo de construção social do ensino de Sociologia requer a efetivação de uma análise do contexto em que atuam seus professores, para que haja o estabelecimento de conexões entre as suas narrativas e a constituição da disciplina escolar. É precisamente nesse contexto em que se busca compreender quais as funções o ensino de Sociologia se encontra em condições de preencher nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo.

Quanto à cultura escolar, Viñao Frago (1995, 2008) a define como a "cultura que não se adquire fora da escola", no entanto, a amplitude deste conceito possibilita múltiplas interpretações. Para garantir maior precisão, no presente estudo a cultura escolar é

[54] Os dados sistematizados pelo INEP, em 2013, indicavam que, dos docentes que se dedicavam ao ensino de Sociologia na educação básica, apenas 11,8% possuem formação específica na área. De acordo com o estudo em questão, a disciplina Sociologia é a que apresenta a maior distorção entre formação e atuação dos professores (BRASIL, 2015).

compreendida como a que é construída e praticada na escola. Neste sentido, o currículo é resultado da cultura escolar por ser construído a partir das regras estabelecidas pela cultura escolar. Portanto, expressa as "práticas institucionalizadas", os valores, o sistema de crenças existentes na escola que exprimem as relações sociais estabelecidas neste ambiente. Isso não significa, no entanto, que a cultura escolar se encontre imune ao que ocorre em seu exterior porque quem a faz vem de fora, com o repertório de fora, mas a constrói dentro da escola.

Face ao exposto, dirigimos a pesquisa empírica para a compreensão de quem são os professores de Sociologia das escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo.[55] Partimos, inicialmente, de uma caracterização em termos de classe social, gênero, etnia, idade e formação. Posteriormente, foram descritas as suas condições de trabalho e as formas de ingresso. Por fim, foram retratados os sistemas de controle e as práticas de superação e de transgressão dos professores, bem como as perspectivas de organização da comunidade disciplinar.

Os dados encontrados na pesquisa de campo são homogêneos no que diz respeito à origem social e às condições de trabalho. No entanto, as visões sobre os sentidos do ensino são heterogêneas e se mostram associadas ao capital cultural incorporado pelos professores, bem como aos seus sistemas de valores e crenças.

3.1 NOTAS SOBRE A PESQUISA DE CAMPO

Uma pressuposição básica do currículo é considerar que o ensino deve ser igual para todos, não se levando em consideração as diferenças regionais e culturais existentes entre as escolas e os estudantes.

Um traço comum às escolas é sua semelhança com instituições prisionais: muros elevados, grades e cadeados dividindo os ambientes. Na maioria das escolas visitadas, o acesso ao interior do estabelecimento se encontrava dificultado em razão da ausência de funcionários. A interação com o mundo exterior só foi possível em horários pré-determinados, que correspondem aos momentos de entrada e de saída dos alunos, momentos em que os portões são abertos.

A maioria das escolas possui uma infraestrutura com quadra de esportes, refeitório e sala de leitura. Dos espaços ocupados, a quadra é a mais utilizada pelos alunos durante os períodos de intervalo.

---

[55] Os dados completos dos agentes entrevistados se encontram no Apêndice C.

Para esta pesquisa, vários professores foram entrevistados na sala de leitura, pois este é considerado um espaço ocioso na maioria das escolas. Essas salas invariavelmente possuem amontoados de livros didáticos de todas as disciplinas escolares, os quais deixaram de ser distribuídos para os estudantes conforme determina o Plano Nacional do Livro Didático – PNLD. Neste sentido, a existência de equipamentos na escola não significa necessariamente que estes estejam disponíveis para uso dos alunos.

Portanto, não é possível afirmar que o Estado se encontre ausente nas escolas. Percebe-se a presença do Estado tanto nos muros, como nas grades, câmeras e sinais sonoros. A presença do Estado, com seu corpo administrativo, é percebida nos sistemas de controle e de vigilância dos tempos de aula e dos espaços de interação social dos estudantes.

Dessa maneira, a organização do espaço escolar constitui um elemento da cultura escolar, tal como afirmado por Viñao Frago (1995), ou seja, a organização do espaço expressa as relações sociais estabelecidas na escola, portanto, não é só um cenário, mas sim uma expressão legítima de seu sistema de valores, em que se evidencia que não se trata de um espaço para o exercício da liberdade, mas de controles institucionalizados.

De acordo com Torres et al. (2008), as escolas periféricas se encontram em desvantagem educacional devido às carências estruturais que caracterizam estas áreas da região metropolitana de São Paulo. As escolas localizadas nas regiões mais centrais, com proximidade em relação a equipamentos culturais e com melhor infraestrutura, tenderiam a possuir um melhor desempenho, conforme as análises realizadas por Basílio (2016), Torres et al. (2008) e Fuentes (2015).

Contudo, é preciso considerar o fato de que a migração da classe média para as escolas privadas modificou a composição social dos estudantes das escolas localizadas em bairros centrais. Essas escolas passaram a receber estudantes oriundos de bairros periféricos, pois eles buscam novas formas de socialização, proximidade de seus locais de trabalho e menor exposição à violência (TORRES et al., 2008).

Embora exista uma maior oferta de equipamentos culturais nos bairros centrais, as regiões periféricas, atualmente, vivenciam uma efervescência cultural, a qual é vinculada principalmente a coletivos de cultura, tais como o Cooperifa, Café Filosófico da Periferia, no bairro do M’Boi Mirim, na zona sul do município de São Paulo, ou o Sarau da Brasa, no bairro da Brasilândia, zona norte paulistana.

Portanto, as análises que tendem a opor escolas centrais e periféricas se mostram insuficientes para a compreensão dos sistemas de hierarquização das escolas. A pesquisa

empírica encontrou elementos comuns a todas as escolas, associados principalmente a presença do Estado como elemento de intervenção na cultura escolar.

3.1.1 Os tempos escolares do ensino de Sociologia

Como foi enunciado no primeiro capítulo deste trabalho, o Estado de São Paulo se constituiu nas últimas duas décadas em um "laboratório de execução de políticas educacionais", como se referiu Sanfelice (2010). Isso significa, sobretudo, a "otimização dos gastos" com um currículo enxuto.

Em razão disso, São Paulo foi o último Estado da federação a se adequar ao que foi estabelecido pela Lei 11.684 de Junho de 2008. Por isso, entre os anos de 2009 e 2011, a disciplina possuía uma hora aula por semana para cada uma das séries que compõe o ensino médio tanto no período diurno quanto noturno. Nas palavras de um dirigente da Secretaria da Educação, "*o cobertor é curto*", por isso não caberia mais que uma hora aula semanal para a disciplina Sociologia. [56]

Por isso, a Sociologia entrou no currículo em condição de fragilidade, com carga horária reduzida ao estrito dever legal. Tendo em vista que uma hora aula inviabiliza o estabelecimento de qualquer projeto pedagógico, na medida em que fragmenta excessivamente os conteúdos disciplinares.

Para os professores, o período inicial de implementação da Sociologia foi crítico para consecução de qualquer discussão mais extensa, como se vê no relato a seguir:

> Em 2009 peguei 25 aulas, aquela correria. [...] não tinha nada de sociologia, mal tinha apostila. Esse material aqui foi chegar em 2010 praticamente. 2009 era Xerox. Eu andava com o bolo assim porque não tinha armário nas escolas, eram quatro aulas aqui, quatro aulas ali, quatro salas para quatro aulas. E eu trabalhava como se fosse uma oficina. Então não dá para você estipular um cronograma, gente essa explicação na próxima aula a gente continua, eu vou dar exercício. Uma aula por semana ainda tem à noite na grade de horário, tem uma aula por semana na turma do segundo ano do ensino médio. Eu dava aula numa oficina. Chegava lá tinha que fazer atividade, era uma correria, mas eu estava ali na experiência dando aula. (Prof. Caio)

Em face da inexequibilidade do ensino de Sociologia com uma hora/aula semanal, em 2012 o governo alterou a matriz curricular para duas horas aulas por semana nas três séries do

[56] Discurso da representante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no 1º Curso de Atualização para Professores de Sociologia da Educação Básica do Estado de São Paulo, que foi realizado no campus da USP em julho de 2008, ocasião em que a secretaria informou aos professores que o ensino de Sociologia seria instituído com 1 (uma) hora/aula por semana.

ensino médio do período diurno. No período noturno as 1as e 3as séries passaram a ter duas horas aulas e as 2as. Séries permaneceram com uma hora aula.

Quadro 7 - Número de horas/aula semanais de Sociologia

ANO	**2009**			**2010**			**2011**			**2012**			**2013**			**2014**			**2015**			**2016**			**2017**			**2018**		
Série	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**	**1**	**2**	**3**
Diurno	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Noturno	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
EJA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1

Fonte: Secretaria de Estado da Educação

Com relação à matriz curricular da EJA seguiu o mesmo número de horas/aula que o regular, entretanto, desde o segundo semestre de 2017, o Estado reduziu para uma hora/aula em cada um de seus três termos sem estabelecer nenhum diálogo com os professores sobre o impacto desta redução para a formação dos estudantes desta modalidade de ensino, nem mesmo para a composição da jornada de trabalho dos professores.

A reduzida carga horária da disciplina é um indicativo de que ocupa um lugar periférico no currículo, restrito ao dever legal. Além disso, o oferecimento exclusivamente no ensino médio repercute na alocação dos professores. Pois estes só conseguem compor uma carga horária mínima em escolas que possuem um elevado número de salas.

Cabe ressaltar que a alocação dos professores na rede estadual paulista é feita a partir de uma racionalidade burocrática que os hierarquiza a partir de um sistema de pontuação nos concursos, tempo de serviço e formações complementares. Deste modo, os professores com maior pontuação tendem a se direcionar para escolas menos problemáticas de acordo com conveniências pessoais ligadas principalmente com a proximidade do local de moradia e da possibilidade de se manterem em uma única escola.

Quadro 8 - Jornadas de trabalho na rede estadual

Jornada	**Sala de aula**	**Trabalho Pedagógico**	**Total**	**Quantidade de professores Pesquisados por jornada**
Inicial	20	04	24	02
Básica	24	06	30	03
Integral	32	08	40	12

Fonte: Pesquisa de campo/ Apeoesp (2017)

Mesmo assim, dentre os dezessete docentes pesquisados, somente dez conseguem compor sua jornada lecionando exclusivamente a disciplina Sociologia; os demais necessitam complementar a carga horária com disciplinas de Geografia, Filosofia e História.

Fica demonstrado no quadro acima que a maioria possui dos pesquisados possui jornada de 40 horas semanais e se dedica exclusivamente ao trabalho na rede pública estadual.[57] No entanto, nem todos conseguem compor sua jornada em uma única escola e têm que deslocar entre unidades, pois somente escolas com muitas turmas comportam um professor de Sociologia com jornada integral.

De acordo com o relato dos docentes pesquisados, as extenuantes jornadas comprometem o tempo destinado ao estudo e à pesquisa para a preparação de aulas. Tal fato torna o *Caderno do Professor* um instrumento essencial no ensino da disciplina, como é possível identificar nos depoimentos a seguir:

> Sigo o que está nos Cadernos do Professor; além de ser obrigado, os Cadernos têm exercícios. Trabalho em duas escolas e não dá tempo de ficar atrás de livros didáticos. Nos Cadernos, já está tudo ali, e nem preciso ficar me justificando muito para a coordenação o porquê das minhas escolhas. (Prof. Geraldo)

Ou ainda,

> Eu sempre tento comprar um livro para tentar me atualizar, mas é difícil arrumar tempo pra ler. Não consigo ter tempo para me dedicar à leitura, muitas vezes para preparar aula ou para ter mais argumento para trabalhar em sala de aula. [...] eu gostaria muito de ter tempo e de não me sentir cansado, mas, com essa jornada, ela acaba sugando bastante. (Prof. Pedro)

Portanto, o tempo destinado ao ensino e às jornadas de trabalho dos professores constitui um elemento relevante para a compreensão do processo de constituição da Sociologia como disciplina escolar, na medida em que direciona as práticas dos professores.

3.2 A CONDIÇÃO DE CLASSE SOCIAL: AS TRAJETÓRIAS SOCIAIS DOS PROFESSORES

A análise das trajetórias sociais busca articular as posições ocupadas pelos professores na estrutura social com seus relatos biográficos, portanto, referem-se aos indivíduos inseridos na estrutura de classes. Nessa análise, as trajetórias foram agrupadas em percursos típicos obtidos a partir da análise indutiva.

No que concerne aos processos de estratificação social, sabemos que estes são universais e expressam as formas de hierarquizações na sociedade. São propriamente as diferenças de

[57] Entre os 17 entrevistados, somente 03 trabalham em escolas particulares.

acesso à propriedade que conferem poder a uma classe em relação a outras, configurando mecanismos de dominação e de desigualdade.

Sob a perspectiva de análise de Bourdieu (2010), essas propriedades não se restringem àquelas que possibilitam o controle de capital econômico. O autor concebe como fontes de poder os capitais social, simbólico e cultural. A este último, é conferida a potencialidade de levar os agentes a compreenderem as estruturas de poder, por isso, tornou-se uma categoria basilar de análise para a compreensão das estruturas sociais.

Assim sendo, o capital cultural – que é constituído por um conjunto de qualificações intelectuais – produzido no sistema escolar ou transmitido pela família ocupa um papel central na disputa de posições de prestígio social. A posse tanto de capital social como simbólico também contribui para inserir a estratificação social em um campo de representações em que as distinções entre os estilos de vida expressam o lugar social dos professores.

Como grupo social, os docentes de educação básica se inserem na estrutura de classes sociais como uma categoria profissional que teve uma grande ampliação por meio da expansão da educação pública. É um grupo social que se constituiu, no seio do Estado, na condição de assalariados, amparados pela especialização em um campo do conhecimento, tendo sido lhes conferido um capital cultural e um espaço social entre as camadas médias da população (NÓVOA, 1992a).

No Brasil, a ampliação da escolarização para as camadas populares, ocorrida a partir dos anos de 1970, foi acompanhada de um processo de rebaixamento salarial dos professores e consequente perda de *status* social.

Os estudos que buscam analisar este processo tendem a considerar que os professores passaram a ocupar uma contraditória condição de classe social, a saber: de um lado, o nível de renda os identifica com a classe trabalhadora; de outro, o acesso ao ensino superior lhes confere capital cultural, inserindo-os entre as camadas médias (HYPÓLITO, 1995; VIANNA, 2001; ENGUITA, 1991).

No entanto, a crescente degradação das condições do trabalho docente, com a submissão a uma lógica de organização e racionalização que conduz à perda da autonomia, levou à formulação da tese de que os professores estariam em processo de proletarização. Neste sentido, o rebaixamento das condições de vida e de trabalho tem os levado a se identificarem cada vez mais com a classe trabalhadora (HYPÓLITO, 1995; ENGUITA, 1991; XAVIER, 2014).

Deste modo, nas últimas décadas, o trabalho docente tem perdido progressivamente o prestígio social, alterando significativamente o *status* dos professores. Assim, a identidade

docente adquiriu um caráter híbrido, estando entre uma imagem de trabalhador e uma de profissional autônomo portador de um capital cultural.

3.2.1 Gênero, etnia e faixa etária

A produção científica que analisa a história da profissão docente estabelece relação entre a expansão da escolarização no século XX e a feminização do trabalho na educação básica (NÓVOA, 1992a; VIANNA, 2012). Na análise de Hypólito (1995), o crescimento da participação feminina no magistério veio associado ao discurso ideológico de que a educação está intimamente vinculada ao ato de cuidar.[58]

Em estudo mais recente, centrado na análise do perfil do professor de Sociologia no ensino médio, Bodart e Silva (2016) identificaram que a composição de gênero dos docentes de Sociologia era 58,9% feminino e 41,1% masculino. Dessa forma, em relação aos docentes de Sociologia, revela-se uma diminuição da disparidade entre os gêneros.

A região metropolitana da grande São Paulo possui atualmente 831 professores concursados na área de Ciências Sociais. Destes, 422 são do gênero feminino e 409 são do masculino[59]. Assim, na região mais populosa do país, há uma situação próxima ao equilíbrio entre os gêneros.

O crescimento da presença masculina no magistério é decorrente das novas configurações do mercado de trabalho, que elevaram os índices de desemprego e têm conduzido os homens, em busca de estabilidade, para áreas de trabalho que tradicionalmente eram ocupadas por mulheres (VIANNA; ALVARENGA, 2012).

As análises sobre a feminização do trabalho docente associam os baixos salários, o trabalho em tempo parcial e a atividade temporária a uma expressão das desigualdades às quais as mulheres são submetidas na divisão sexual do trabalho.

Nas discussões entre os docentes, ainda que hajam as desigualdades de gênero entre eles, há uma tendência de se relativizar tais diferenças em nome de uma unidade, como categoria profissional e classe social. Afinal, as políticas salariais e de carreira do Estado/no setor público não estabelecem distinções entre gêneros.

---

[58] Os dados levantados por Gatti e Barreto (2009) indicam que, no Brasil, a profissão docente é exercida predominantemente por mulheres. Segundo o levantamento das autoras, 67% das funções docentes no ensino médio eram ocupadas por mulheres, e 33%, por homens.

[59] Os dados foram obtidos no Serviço de Atendimento ao Cidadão, em 31 de outubro de 2017, sob o protocolo SIC-SP nº 430921719034.

Na pesquisa de campo, foram entrevistados sete professoras e dez professores, como se pode verificar no quadro a seguir:

Quadro 9 - Gênero e estado civil dos professores e professoras entrevistados

	Solteiro	**Casado**	**Divorciado**	**Separado**	**União Estável**	**Total**
Masculino	05	03	01	01	-	10
Feminino	03	01	01	-	02	07

Fonte: Dados coletados em trabalho de campo, no período de março de 2016 a novembro de 2017.

Entre os docentes pesquisados, manifestou-se uma diversidade de estados civis, embora tenha havido a predominância de solteiro/a. Assim, há professores(as) casados(as), divorciados(as), solteiros(as), jovens, pais e mães. Quanto à posição no âmbito do grupo familiar, esta também se mostrou variada, pois tanto professores quanto professoras afirmaram serem chefes de família, trabalharem para sustentar o seu grupo familiar, dividirem despesas com outros entes da família ou morarem sozinhos(as).

Neste sentido, a fim de compreender as distinções entre o sexo dos docentes, é necessário recorrer ao aspecto relacional entre professores e professoras. A principal diferenciação está relacionada à maternidade. Para as professoras que possuem filhos, a formação em nível superior, bem como a entrada na docência foram tardias, devido às dificuldades de se conciliar os cuidados maternos com os estudos, como é possível verificar nos depoimentos a seguir:

> É muito difícil para uma mulher, principalmente quando tem filhos, trabalhar e estudar. Já era difícil conciliar os cuidados dos filhos, da casa e o trabalho. Não dava tempo nem para pensar em estudar. Só em 2011, com os filhos crescidos, ingressei para fazer o curso na modalidade EAD. (Prof.ª Glória)

E ainda, “Só consegui ingressar no curso superior após romper a minha primeira união civil. Com dois filhos pequenos, ingressei no curso de Sociologia na modalidade a distância. (Prof. Milena)”.

Por meio das enunciações das professoras, fica evidenciado que a diferenciação entre os gêneros se manifesta principalmente na dificuldade de conciliação entre as extensas jornadas de trabalho e as atividades domésticas. Frente a isso, os estudos sobre gênero e trabalho indicam a necessidade de se pensar o trabalho para além do espaço escolar.

Para Vianna e Alvarenga (2012), a discussão acerca do tempo se encontra conectada com o tempo da reprodução econômica e o da reprodução social. Neste sentido, os professores tendem a ter vantagens sobre as professoras, na medida em que, para elas, a jornada é tripla, pois, além do trabalho na escola, há os serviços escolares realizados em casa, e também o trabalho doméstico.

Todas as professoras pesquisadas possuem jornada de trabalho de 40 horas, o que demonstra que a opção pela docência, para as mulheres, não se deveu à possibilidade de se conciliar trabalho com atividade doméstica.

A fim de se analisar as desigualdades de gênero em face da especificidade de ser docente de Sociologia, recorremos à análise de Bonelli (1994), que, em estudo sobre a profissionalização das Ciências Sociais no Brasil, identificou que há na área uma maior incidência de mulheres do que de homens. De acordo com sua análise, o público feminino ocupou um "espaço vago" deixado pelos homens, tendo em vista o desinteresse destes pelas Ciências Sociais devido à pequena participação no mercado de trabalho.

Em estudo mais recente, elaborado por Toste e Candido (2016) no ano 2000, as mulheres representavam 78% dos portadores de diploma em licenciatura e em bacharelado na área. Porém, à medida que se eleva a titulação acadêmica, a participação feminina vai decrescendo. Deste modo, reproduz-se na área das Ciências Sociais as hierarquizações que marcam as desigualdades de gênero.

Com relação à etnia, 55% dos pesquisados se declararam brancos e, 45% se declararam não brancos, com predomínio de pardos. Isso demonstra que a educação tem se constituído uma possibilidade de inserção da população não branca no mundo do trabalho formal.

Quadro 10 - Divisão dos professores em relação à etnia[60]

Branco	Preto	Pardo	Negro	Não declarado	Total
09	01	03	03	01	17

Fonte: Dados coletados em trabalho de campo, no período de março de 2016 a novembro de 2017.

Embora sejam recentes as políticas públicas de ações afirmativas, somente um professor pesquisado se utilizou do sistema de cotas para se inserir no ensino superior. Por sua vez, as políticas públicas de ações afirmativas para afrodescendentes não se estendem para os concursos públicos de ingresso de docentes na rede estadual paulista de ensino.[61]

No que se refere à relação entre a condição de gênero, etnia dos professores e o ensino em sala de aula, vimos que a compreensão das desigualdades sociais a partir de gênero e etnia não é plenamente reconhecida dentre os docentes pesquisados.

Para entender os diferentes sentidos que a discussão de gênero e de etnia adquire no ensino, destacamos o depoimento a seguir:

---

[60] De acordo com a autodeclaração e a classificação do IBGE. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home /estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2018.

[61] Tramita na Assembleia Legislativa de São Paulo o Projeto de Lei nº 532, de 2017, que institui uma política de cotas raciais nos concursos públicos estaduais. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/propositura/?id= 1000048120>. Acesso em: 08 mar. 2018.

> Eu fiz especialização em política de promoção da igualdade racial e aí essa especialização meio que depois dessa formação passou a pautar as minhas atividades. Então tudo eu tento buscar uma relação com as questões étnicos raciais, de gênero também. [...] então assim, isso norteia o meu plano de ensino então todas as temáticas procuro fazer essa discussão. Então, por exemplo, agora que a gente vai trabalhar instituições sociais, então vou falar da religião, procuro destacar o papel de algumas religiões em relação à mulher, ao estereotipo, o lugar, enfim. Quando se fala em violência também destacar a questão do genocídio da juventude negra, principalmente quando fala de violência urbana, violência de gênero, discutir a questão dos debates sobre gênero. Quando você vai falar de cultura de massa, também trazer essa discussão racial e de gênero. Enfim, todas as etapas procuro fazer esse trabalho. (Prof.ª Milena)

A professora Milena é militante de um coletivo que desenvolve ações culturais na periferia de São Paulo visando a autoafirmação identitária da população negra. Realizou um curso de especialização em política de promoção da igualdade racial. Na sua escola desenvolve um projeto de consciência negra e norteia seu plano de ensino inserindo a discussão étnica em todas as temáticas.

Por sua vez, o professor Mário, que se autodeclara negro, defende que o sistema meritocrático é capaz de garantir a igualdade entre as diferentes etnias do país. Diante de seu sistema de crenças, a discussão étnica ocupa um lugar periférico em seu projeto de trabalho como professor. Tal fato evidencia que um modo específico de analisar a realidade – pautado na análise de dados e em referências históricas, que caracteriza o pensamento sociológico – não se encontra plenamente reconhecido.

Esses aspectos sugerem que o ensino de Sociologia tem se construído socialmente com base em diferentes sentidos que os professores lhe atribuem. Esses significados se constituem a partir de influências advindas de seu sistema de valores e de visões de mundo, indicando a heterogeneidade das formas de se conceber o ensino de Sociologia.

Quanto à faixa etária dos pesquisados, há uma expressiva presença de jovens professores e professoras com idade entre 25 e 35 anos, como indica o quadro a seguir:

Quadro 11 - Gênero e faixa etária dos professores entrevistados

Gênero	**25 a 35 anos**	**35 a 45 anos**	**50 a 55 anos**
Masculino	08	01	01
Feminino	04	01	02
Total	12	02	03

Fonte: Dados coletados em trabalho de campo, no período de março de 2016 a novembro de 2017.

A faixa etária dos professores pesquisados indica que a implementação do ensino de Sociologia atraiu majoritariamente jovens que se formaram em período recente. O perfil etário coincide com a abertura de um campo de trabalho para os licenciados a partir do ano de 2009.

Consoante os estudos de Huberman (1992), os jovens que se inserem carreira docente passam por uma fase marcada pelo caráter de aprendizagem da profissão e pela definição de seu estilo de trabalho.

Para os professores pesquisados, a aproximação geracional favorece o estabelecimento de relações horizontal e dialógica com os alunos. De acordo com os depoimentos colhidos, essa aproximação junto aos alunos possibilita que os temas do currículo – aqueles considerados mais controversos, tais como a desigualdade de gênero e violência – sejam discutidos com maior participação discente.

3.2.2 Antecedentes da docência

Os dados levantados em campo indicam a centralidade do trabalho na trajetória dos professores pesquisados: todos exercem exclusivamente a atividade docente e possuem como fonte de renda o salário obtido como professores da rede estadual.

Com relação à origem social, todos os pesquisados são provenientes de escolas públicas, nas quais permaneceram até a conclusão do ensino médio. A diferenciação interna existente entre os pesquisados diz respeito ao capital cultural incorporado, herdado do grupo familiar (BOURDIEU, 1998).

Os professores cujos pais possuem formação superior, por disporem de um capital cultural incorporado, consideravam o ingresso na universidade como um prosseguimento natural dos estudos. Além disso, o contato – ainda que incipiente – com as Ciências Sociais lhes serviu de referência para a escolha do curso e para a busca por universidades públicas.

No entanto, a maioria dos professores é oriunda de famílias cujos pais possuem baixa escolaridade ou são analfabetos. Para esses docentes, a entrada no mundo do trabalho antecedeu o ingresso no curso superior, sendo que a escolha pelas Ciências Sociais foi feita, de um modo geral, ocasionalmente. Os ofícios exercidos antes de se tornarem professores foram: operário, *office boy*, operador de *telemarketing*, caixa de supermercado, esteticista, mecânico e secretária de escola.

Bourdieu (1998) explana que o pequeno capital cultural incorporado pelas famílias de baixa escolarização conduz à posição de desvantagem no sistema educacional. Por não terem recebido, no ambiente familiar, um conjunto de estímulos que propiciasse a obtenção de uma cultura geral, os agentes pesquisados tiveram uma dificuldade maior para ingressar no ensino superior e para se dedicar à formação.

A percepção dos pesquisados com relação ao rebaixamento ou à elevação do seu *status* social está relacionada ao capital cultural que adquiriram ao longo do processo formativo. Para aqueles que obtiveram um maior capital cultural, o trabalho como professor na rede estadual não é visto como uma forma de elevação de seu *status* social, mas somente como a possibilidade de obter a primeira experiência profissional. A opção pela docência se mostrou a atividade profissional possível – não a desejável – em meio às dificuldades de se obter emprego.

> Este é meu primeiro trabalho, entrei no Estado logo após concluir o bacharelado e a licenciatura na Unicamp. Agora, estou fazendo uma nova graduação e prestando concursos públicos. [...] embora goste muito de dar aula, não penso em continuar. Não é só pela questão salarial, mas principalmente pelo pouco reconhecimento social. (Prof.ª Ana)

Por sua vez, para a maioria dos docentes pesquisados, a formação universitária foi um caminho para a mobilidade social ascendente em decorrência da ampliação do capital cultural e da oportunidade de trabalho como assalariado estável no setor público; consideram que o trabalho como professor lhes confere maior *status* do que aquele que tinham em suas ocupações anteriores, como se pode verificar no depoimento a seguir:

> Eu trabalhava em mercado, era repositor. Tinha meu dinheiro, mas na semana trabalhava das seis as duas e sábado das sete da manhã até onze da noite. Era muita pressão por que nem sempre as pessoas deixam as coisas organizadas, e a supervisão era acirrada. Aí eu fui fazer faculdade. (Prof. Caio)

Portanto, os professores pesquisados que já participavam do mundo do trabalho antes de entrarem na docência tendem a considerar as atuais condições de trabalho como melhores. Para eles, a estabilidade oferecida pelo concurso público tende a compensar os salários pagos pela administração pública.

3.3 FORMAÇÃO

A formação dos professores constitui o elemento basilar para a profissionalização do campo disciplinar, tendo em vista que os atributos básicos de ser professor se encontram no conhecimento especializado na área. Em razão dessa relação, buscamos analisar a interconexão existente entre a formação e a constituição do campo disciplinar (VIÑAO FRAGO, 2008).

A principal distinção dentre os docentes pesquisados se encontra nos percursos de formação nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia. Dado que as formações iniciais se deram em instituições formativas diversas, os percursos expressam diferentes formas

de obtenção do capital cultural, resultando em distintas formas de se conceber o ensino de Sociologia como disciplina escolar.

É preciso considerar também que a formação inicial não seja suficiente para se compreender o trabalho do professor, haja vista que a formação é um processo longo e contínuo de construção de saberes. Mas, é nesta formação que se constituem os referenciais teóricos e metodológicos da área de conhecimento (LUDKE; BOING, 2004).

Tal como discutido na primeira parte do presente trabalho, não é possível atribuir somente às universidades o papel de formação de professores. Contudo, são estas as instituições responsáveis pelo impulso cultural inicial. Como analisou Santos (2012), Mascarenhas (2012), Antunes (2014) e Takagi (2013), a formação inicial dos cursos de licenciatura constitui o momento em que se conformam os referenciais teóricos, as concepções de ciência e de ensino, bem como a própria visão sobre o papel do professor na educação básica.

Dentre os professores pesquisados, constituíram-se dois percursos típicos de formação, quais sejam: o primeiro é composto por professores que buscaram conciliar a formação universitária com jornadas de trabalho na cidade de São Paulo, frequentando, majoritariamente, instituições de ensino do setor privado; o segundo diz respeito ao percurso típico dos professores que experienciaram uma mobilidade espacial para poderem realizar sua formação, majoritariamente em universidades públicas em cidades do interior e em outros estados.

Quadro 12 - Trajetórias de formação

	Universidades públicas	**Instituições privadas**
Conciliação entre estudo e trabalho	2	9
Mobilidade espacial para formação	5	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados levantados em pesquisa de campo

Como se pôde verificar, a maior parte dos pesquisados estudou em instituições privadas na cidade de São Paulo. Esta tendência identificada na pesquisa de campo contrasta com os dados nacionais divulgados pelo censo do MEC/INEP, que afirmam que, no Brasil, 57,1% dos professores de Sociologia se formaram em instituições públicas.

A prevalência de professores com formação em instituições de ensino privado pode ser compreendida em virtude da grande incidência deste tipo de instituição no município de São Paulo; é a região que concentra os grandes conglomerados da área de educação privada do país.

O setor de ensino superior teve rápida expansão a partir dos anos de 1990, momento em que foi difundida a crença de que o ensino pode ser financiado pelo mercado. Este processo foi

acompanhado por uma ideologia meritocrática de que a formação superior seria a condição para inserção no mercado de trabalho.[62]

Essa expansão do mercado foi difundida como sendo um "processo de democratização" do ensino superior. Contudo, não foram criados mecanismos que garantissem a participação dos docentes e dos discentes nas decisões dos grupos empresariais que passaram a controlar o ensino superior privado no país (ALMEIDA, 2012).

Por sua vez, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica, a partir de 2008, ocasionou a expansão quantitativa dos cursos superiores de formação de professores. De acordo com dados levantados por Oliveira (20l5, 2016, 2017), as vagas foram criadas em instituições privadas de natureza não universitária, com preponderância de cursos de licenciatura em período noturno.

Na análise feita por Moraes (2017a), essa tendência de expansão dos cursos de Ciências Sociais se justifica, pois:

> de um modo geral, nas instituições privadas, a licenciatura é o grande chamariz porque ofereceria um horizonte mais imediato e possível para os seus alunos, um lugar no mercado de trabalho: o magistério, em oposição a um incerto emprego como pesquisador. (MORAES, 2017a, p. 22)

Neste sentido, verifica-se que a expansão dos cursos tem seguido um modelo centrado exclusivamente na licenciatura, dissociado do bacharelado e sem conexão com a pesquisa, na medida em que se localizam em centros universitários ou em faculdades isoladas.

Uma característica desses cursos do setor privado é em relação à denominação licenciatura em Sociologia, em que se busca uma associação direta com a disciplina escolar. Como analisou Moraes (2017a) e também Oliveira (2016), isso implica formações que podem ser desprovidas dos conhecimentos de Antropologia e de Ciência Política.

Outro dado acerca da expansão do setor privado na educação superior é relativo à introdução de cursos de formação inicial na modalidade à distância. Nesses cursos, a educação como atividade relacional é descaracterizada e os espaços necessários de debates para o desenvolvimento da reflexão no campo das Ciências Sociais são restritos. Além disso, há limitações de acesso a textos clássicos, dadas pelas regras em vigor, que reduzem as leituras aos materiais apostilados.[63] Frente a este cenário, é dificultoso aventar que esta modalidade de

---

[62] Em consonância com os dados levantados por Almeida (2012), a política de expansão do ensino superior privado levou o setor a movimentar 3% do PIB entre os anos de 2005 e 2013.

[63] Pelas regras em vigor, os cursos devem produzir materiais didáticos próprios. Oliveira e Brum (2014) expressam: "O calcanhar de Aquiles da estrutura se coloca como uma verdadeira contradição: as normas para a produção de material didático, que deveriam ser relativas aos aspectos de autonomia dos professores formadores, são

ensino ofereça uma formação que atenda às necessidades de professores de Sociologia (OLIVEIRA; BRUM, 2014; OLIVEIRA, 2015b, 2016).

Ao passo que as pesquisas precedentes, analisadas na primeira parte do presente trabalho, apontam uma tendência de se privilegiar a formação para a pesquisa, os cursos oferecidos pelo setor privado são destituídos desse tipo de formação, adquirindo uma dimensão técnica. Portanto, observa-se que a expansão de cursos ampliou a complexidade dos problemas da formação de professores, uma vez que esta passa a adquirir uma dimensão técnica e instrumental, em detrimento da formação intelectual necessária para o exercício da docência.

A título de exemplificação desse fato, citamos o relato de uma das professoras pesquisadas, que realizou o curso de graduação em Sociologia, licenciatura, na modalidade presencial. Diante da baixa demanda que o curso tinha, a faculdade decidiu que não abriria novas turmas e, por conseguinte, demitiu a maioria do corpo docente. Tal decisão fez com que sua turma, logo no início do curso, fosse agregada a uma turma de 5º semestre. Devido à falta de professores, a instituição juntava estudantes de diferentes semestres em uma única turma. Nas palavras da docente:

> Minha formação inteira praticamente foi feita por um professor só, mas a gente tinha aula com ele de 2ª a 5ª. Ele que orientou o estágio, o TCC e deu o conteúdo da maioria das disciplinas. Quase não tive aula de Ciência Política. Era para termos um módulo inteiro de Durkheim, mas não tivemos porque o professor foi demitido. (Prof. ª Cecília)

Esta enunciação coloca em suspeição a possibilidade de haver uma formação consistente, na medida em que foi inviabilizado o contato com as áreas que compõem as Ciências Sociais. Fica patente o fato de que um curso sem corpo docente não coloca o estudante em contato com a diversidade teórica do campo de conhecimento.

Para tanto, é preciso considerar que a formação inicial exerce forte influência na obtenção de capital cultural por parte dos professores; é a fase em que se formam as concepções de ciência, de ensino e os referenciais teóricos dos futuros docentes.

Como pôde ser visto na primeira parte do presente estudo, as licenciaturas são vistas como cursos de menor prestígio, haja vista serem voltadas para estudantes das camadas populares, que necessitam iniciar rapidamente a vida profissional.

---

ditadas pela UAB, que limita amplamente a escolha de textos na *web* e os obriga à produção de um caderno didático para ser utilizado no âmbito da disciplina do curso. Este caderno é produzido por ocasião do oferecimento da primeira turma, antecedendo a atividade de realização da disciplina. O professor recebe uma bolsa de quatro meses para produzi-lo. O material é incorporado ao curso e as novas turmas ficam obrigadas a utilizá-lo" (OLIVEIRA; BRUM, 2014, p. 43).

Os professores pesquisados que obtiveram seus diplomas de licenciatura em Sociologia e/ou Ciências Sociais estudaram nas seguintes instituições: Faculdade Associada do Ipiranga; Universidade da Cidade de São Paulo (EAD); Universidade Metodista de São Paulo (EAD); UniÍtalo; Faculdade São Marcos; Universidade Nove de Julho (EAD); Universidade Metropolitana de Santos (EAD); Escola de Sociologia e Política de São Paulo[64]; e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.[65]

Os professores que tiveram seus percursos formativos nessas instituições buscavam a conveniência de estudar em local próximo de suas residências, ou tinham a necessidade de conciliar a formação com suas jornadas de trabalho.

Foi precisamente nesse grupo em que houve a maior incidência de professores que concebem o ensino de Sociologia como algo prático, associado ao dia a dia, pautado pela discussão dos problemas cotidianos, sem qualquer mediação da reflexão científica. Em outras palavras, concebem o ensino de Sociologia como discussão da realidade imediata. É possível perceber tal aspecto nos excertos a seguir:

> Para os alunos, é muito mais fácil assimilarem questões ligadas ao cotidiano deles, os temas de Sociologia são atuais e dizem respeito à vida deles. Eu acho que é muito mais fácil discutir Sociologia com eles, diferente da Filosofia, que precisa de uma capacidade de abstração, eles precisam se permitir, questionar, pensar de maneiras diferentes. (Prof. Ricardo, com devidas adaptações)

Ou ainda,

> A gente fala muito da sociedade em si, o cotidiano deles mesmo, comentamos muito sobre globalização, mundo globalizado, tecnologia moderna, que são assuntos que eles gostam, principalmente a gente, que está na era digital. Então, eles adoram quando fala de celular. Eu falo: "será que o celular é bom? Mas a gente consegue discernir até que ponto ele é bom? A gente consegue dividir essas coisas?". Eu tento passar esse tipo de coisas para eles. (Prof. Geraldo)

Os depoimentos supratranscritos revelam uma visão simplista do ensino, que se cinge à realidade imediata, sem submeter a realidade a uma reflexão cuidadosa. É um saber pautado no cotidiano, que não requer abstração, desenvolvimento de uma perspectiva de olhar e refletir. Como já discutido anteriormente nesta tese, a aproximação que os temas têm da vida cotidiana conduz à formulação de uma representação da ciência que a equipara ao saber comum.

---

[64] A Escola de Sociologia e Política de São Paulo possui o mais antigo curso de bacharelado do país. Os professores egressos desta instituição cursaram licenciaturas nas instituições Uninove e Unimes.

[65] Os cursos das instituições privadas em que a maioria dos pesquisados estudou tiveram suas atividades encerradas. É o caso do curso da FAI, UMESP, UniÍtalo e São Marcos. A PUC-SP fechou seu curso de Licenciatura. Atualmente, o curso da Unimes está sob medida de saneamento, a qual foi determinada pelo MEC.

O segundo percurso típico mencionado é constituído por professores que cursaram universidades públicas a partir da experiência de mobilidade espacial para outras cidades. Nesse grupo, há professores que estudaram nas seguintes instituições: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual Paulista (UNESP) – *Campus* Marília; e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). São universidades com tradição na formação de licenciados em Ciências Sociais, com produção científica institucionalizada, Programas de Pós-Graduação e pesquisas na área de ensino de Sociologia.

O perfil médio dos professores que seguiram esse percurso foi a inserção no mundo do trabalho após o ingresso na universidade. É possível identificar nas narrativas dos professores certo consenso com relação ao significado da formação acadêmica, como se verifica a seguir:

> A vida universitária na Unesp de Marília foi muito boa [...] eu fui dependente de bolsa. Consegui até fazer um intercâmbio para Portugal, foi um projeto da faculdade. Depois da graduação, continuei morando lá e tentei iniciar minha vida no magistério lá (Unesp Marília), mas como é um polo das Ciências Sociais, então, é mais difícil conseguir trabalhar na área. (Prof. Manuel)

Ou ainda,

> Quando eu entrei na UEL, tive que estudar muito. Eu não tinha linguagem, não dominava conceitos. Então, tive que estudar história por conta, tinha que ler e reler os textos várias vezes por que eu não dominava a linguagem conceitual das Ciências Sociais. O início foi muito difícil! Mas, com o tempo, o convívio com os professores e colegas me fizeram amadurecer e entender sob uma nova perspectiva teórica o mundo. (Prof. Tadeu)

É possível identificar, portanto, que os professores que tiveram esse percurso são aqueles que detinham um maior capital cultural incorporado. Nesse grupo, as visões sobre os sentidos do ensino manifestam-se mais próximas do que propõem as Orientações Curriculares do Ensino Médio. As manifestações expressam uma concepção de que a Sociologia como disciplina escolar deve contribuir para o estabelecimento de uma forma de olhar a realidade social, tal como é possível identificar nos depoimentos a seguir:

> [O aluno] precisa minimamente compreender o lugar que ele vive, ele precisa se posicionar de alguma maneira nesse lugar, senão, ele não consegue ter um olhar para nada. Se ele não tem um posicionamento, ele não consegue, sei lá, ter uma visão sobre as coisas. Então, eu acho que a Sociologia ela veio para isso, ela veio mostrar algumas coisas que não estão claras na cabeça deles ou trazer algumas coisas que eles não conhecem, como a discussão de gênero, que a gente trabalha, discutir dentro do tema a questão da sexualidade, enfim, a questão de que você poder escolher seu gênero. É difícil. Então, eu acho que é nesse ponto que eles começam a conhecer os elementos em que eles

> esbarram todos os dias, mas acabam não conhecendo, que eles vão poder ser cidadãos mais críticos. (Prof. Manuel)

Ou ainda,

> a Sociologia é uma ciência complexa; não concordo que seja uma disciplina que jamais os alunos entenderiam, mas ela é uma disciplina complexa. Tem relação causal, um sistema, teorias, métodos e tudo mais que, às vezes, pode ser um pouco complicado para os alunos. O que eu tenho desenvolvido da dificuldade, é transformar essa complexidade em uma linguagem que seja acessível aos alunos, sem perder a qualidade da riqueza da Sociologia. (Prof. Tadeu)

Como se pode verificar, a partir dos depoimentos supratranscritos, o ensino de Sociologia é visto a partir de uma complexidade maior, em que a realidade imediata constitui o ponto de partida para a elaboração de um olhar mais amplo sobre o mundo social. Isso implica a posse de referenciais teóricos e metodológicos das Ciências Sociais, sem os quais não é possível desenvolver as habilidades de estranhamento e de desnaturalização do mundo social.

Quando são relacionados estes dois percursos típicos aludidos, identifica-se que as distintas trajetórias conduziram a formações heterogêneas que, invariavelmente, refletem nas maneiras de conceber o ensino de Sociologia. Os conhecimentos que os docentes mobilizam para o ensino da disciplina são desiguais, fazendo com que constituam uma comunidade simbólica heterogênea.

Isto posto, verifica-se que a visão de que o ensino de Sociologia é algo prático, que se cinge à discussão da realidade cotidiana, repercute na credibilidade da disciplina, que pode ser vista como se não tivesse qualquer função educativa. Dessa forma, prejudica o reconhecimento social da especificidade do trabalho dos professores dessa área.

Com relação a outras formações, os professores não buscaram especialização nas Ciências Sociais; procuraram realizar outras licenciaturas, tais como Letras, Filosofia, História e Pedagogia. A razão apontada para este fato foi a instabilidade da Sociologia como disciplina escolar, que os conduz a ancorar a trajetória profissional em um conjunto mais amplo de habilitações.

3.4 OS CONCURSOS PÚBLICOS

Tanto na concepção de Viñao Frago (1995) como na de Goodson (1990, 1997 e 2010), as disciplinas escolares constituem espaços de poder e de disputas em que os agentes de um

campo se agrupam em torno de seus interesses. Viñao Frago (1995) se refere às relações entre as disciplinas escolares e os sistemas de seleção de professores como:

> A análise do processo de profissionalização e dos candidatos e membros de uma profissão determinada é um dos aspectos mais significativos do processo complementar de criação e configuração das ditas disciplinas. Um aspecto remete ao outro; são indissociáveis. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 66, tradução nossa[66])

Isso significa que a compreensão acerca dos procedimentos de seleção dos professores revela os critérios para a legitimação profissional dada ao grupo em vista de sua formação e titulação para o exercício da função requerida.

O Estado de São Paulo realizou, em 2010 e em 2013, dois grandes concursos para provimento de cargos para todas as disciplinas escolares. Especificamente para Sociologia, esses concursos resultaram na elevação do número de professores efetivos, de 119 em 2009[67] para 1.872 em 2017.

Acerca da preparação e ingresso na carreira, os relatos dos professores pesquisados evidenciaram que os critérios de seleção foram amplamente facilitados; os depoimentos são unânimes no que se refere ao reconhecimento das facilidades de ingresso via concurso público.

As narrativas expressam o caráter de casualidade que os levou à escolha da carreira. Neste sentido, revela-se uma tendência de se conceber o trabalho docente como algo circunstancial – e não como a concretização de um projeto profissional.

Este cenário demonstra que as condições de trabalho oferecidas pela rede pública estadual de ensino não oferecem atratividade para os professores, que deixam de pautar seus projetos em torno da carreira docente.

Para o campo disciplinar, isso significa mais fragilização para a disciplina, na medida em que não se criam condições propícias para a articulação dos professores em torno da defesa de seu campo de conhecimento.

Os estudos sobre os processos de seleção e recrutamento massivo de professores em um curto espaço de tempo, realizados por Nóvoa (1992b), indicam que pode ocasionar um rebaixamento nas condições de admissão.[68]

---

[66] "El análisis del proceso de profesionalización y de los candidatos y miembros de una profesión determinada es uno de los aspectos más significativos del complementario proceso de creación y configuración de dichas disciplinas. Un aspecto remite al otro; son indisociables" (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 66).

[67] Até o ano de 2009, o Estado de São Paulo possuía 119 professores efetivos de Sociologia, concursados entre 1987 e 1993, quando a disciplina era oferecida, com base na Resolução nº 236/83 da SEE/SP, na parte diversificada do currículo.

[68] Esta incongruência nos processos de recrutamento foi objeto de análise de Basílio (2016), em seu estudo sobre os professores eventuais. A autora afirma que esses processos ocorrem desde os anos de 1980, e resultou na

O Estado de São Paulo, como órgão que recruta docentes, ao flexibilizar seus critérios de seleção por concurso, reduz o grau de exigência de qualificação e amplia o controle administrativo, reforçando a identificação da docência como atividade técnica – e não intelectual. Essa concepção de professor se encontra explícita no currículo do Estado de São Paulo:

> o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para aprendizagens de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real. (SÃO PAULO, 2009, p. 19)

Como se pode verificar, a concepção de professor expressa no currículo confina o conhecimento ao aspecto prático. Desse modo, os processos de recrutamento, bem como o currículo uniforme, tendem a reduzir a autonomia do professor, que passa a ser concebido como um técnico. Isso possibilita ao Estado a ampliação de sistemas de controle administrativo e, por conseguinte, reduz a autonomia dos docentes.

3.5 OS SISTEMAS DE CONTROLE E A CULTURA ESCOLAR

A inadequação das ações do Estado de São Paulo no processo de seleção e recrutamento dos professores é compensada com a ampliação dos sistemas de controle que visam estabelecer um estilo burocrático de ser professor, que se adapte formalmente ao que lhe é exigido.

De acordo com Vieira, Hypólito e Duarte (2009), a imposição de um modo de se trabalhar, no início da carreira, amplifica-se quando se trata de uma disciplina que não dispõe da força da tradição e da transmissão intergeracional, tal como ocorre com a Sociologia. Essa relação pode ser constatada no depoimento a seguir:

> Quando eu vim na escola me apresentar, a direção pediu para eu não falar sobre política. Eu falei que o conteúdo estava no currículo. A direção disse: “Então, você fala sobre política sem nenhuma determinação partidária e sem trabalho em grupo, porque a gente tem grupos muito regionalizados e eles não tem boa comunicação entre si”. (Prof.ª Cecília)

---

ampliação das análises que relacionam a qualidade de ensino nas escolas públicas com a má-formação dos professores. Esses estudos buscam focalizar, no indivíduo, um problema criado pelas instituições formadoras e pelo Estado.

Esse tipo de orientação se torna eficaz na medida em que os professores não possuam outras referências em que possam se apoiar. Isso faz com que o professor fique exposto aos mecanismos de controle, que são reforçados pelos preconceitos ideológicos existentes sobre a disciplina.

Como esclarece Bourdieu (2003), as acusações sobre o caráter ideológico do conhecimento sociológico decorrem do tipo de análise que se empreende no desvelamento das relações de poder e de dominação. No caso da disciplina escolar, essa visão reverbera na cultura escolar, resultando em controles ideológicos sobre o ensino de Sociologia. Tanto o depoimento anterior quanto os que se seguem são elucidativos dessa tendência:

> Nos conteúdos do 3º ano, há uma discussão sobre os poderes constituintes do Estado. A própria LDB coloca que o conhecimento deve ser contextualizado, então, a discussão sobre a constituição do parlamento brasileiro se torna inevitável. Mas os questionamentos por parte da direção são constantes: "você está falando sobre o Congresso na sala?". Mesmo procurando discutir a organização do Estado como um "modelo ideal", deixar de falar da imparcialidade da justiça, por exemplo, os alunos querem saber na prática, eles querem saber que, no país, tem alguma coisa que está errada. (Prof. Miguel)

Ou ainda, "Se discute organização dos poderes, mas não se pode falar dos conflitos entre eles, muito menos do impeachment e da composição social do parlamento. (Prof.ª Rosa)".

Desse modo os professores são orientados a discutir de maneira descontextualizada os temas do currículo, retirando-lhes a significação e a relação com a realidade em que os alunos se encontram inseridos, tornando o ensino de Sociologia uma mera abstração da realidade.

> Aqui na escola, sempre teve um projeto que era de criação de partidos políticos. No período da eleição, eles criavam partidos, tinha debate e simulação de um processo eleitoral. Da última vez, a direção falou que não poderia, influência do Projeto Escola Sem Partido, que, embora seja inconstitucional, está sendo implantado. (Prof.ª Fátima)

Com efeito, o ensino de Sociologia se constrói em meio a obstáculos sociais e políticos, em que a pluralidade de visões do mundo social é ofuscada pelos sistemas de controle ideológico presentes sociedade e também na cultura escolar. Em razão dessas representações ideológicas, a Sociologia, como disciplina escolar, padece de interferências no direcionamento de seu ensino, como aponta o depoimento a seguir:

> É difícil dar uma aula de Sociologia sem tomar uma posição, pois ninguém é neutro. O importante é garantir a pluralidade. Mas, na medida em que a Sociologia contribui para formar os jovens para a vida democrática, ela incomoda, por que os leva a questionar. (Prof. Miguel)

Como construção histórica, o ensino de Sociologia se insere em uma dimensão sociopolítica e cultural em que o controle do ensino se vincula a grupos sociais que buscam o controle político e ideológico da educação, evidenciando, deste modo, que a escola não se encontra imune ao que ocorre em seu exterior. Em outras palavras, a escola reflete o contexto social em que se encontra inserida.

Os sistemas de controle ideológico do ensino foram analisados por Apple e Teitelbaun (1991) que os relaciona com as mudanças no controle da cultura e da política. Nas palavras dos autores, "o controle do ensino sempre teve estreitas conexões com pressões sociais e ideológicas fora da educação" (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 63).

Com isso, a cultura escolar veicula um sistema de crenças e valores que buscam realizar uma associação entre o professor de Sociologia e a defesa de causas políticas, como expressam os depoimentos a seguir:

> Quando não te conhecem e não sabem a maneira como você vai trabalhar, às vezes te olham como um certo "será que vem mais um Che Guevara da vida aí?". Enfim, a gente percebe isso, se observa o professor de Sociologia com muito cuidado. (Prof. Ricardo)

Ou ainda, "Na escola muitos veem a Sociologia como um apêndice da História ou da Geografia. Acham que a Sociologia serve só para você revolucionar e causar conflitos. (Prof. Cleiton)".

Disso resulta tanto o desenvolvimento de um sistema de crenças e de atitudes dos professores, que buscam defender o caráter científico da disciplina que ministram, como também uma atitude de defesa dos conteúdos disciplinares para o desenvolvimento do ensino, valendo-se de intensa interação com os alunos no espaço escolar.

Como já mencionado na segunda parte do presente trabalho, os professores defendem que a Sociologia seja tratada como uma disciplina científica. Embora não seja evidenciada nos depoimentos uma clareza acerca de como desenvolver o caráter científico no ensino da disciplina, os professores expressam uma predisposição para o conhecer, evidenciando um traço do incipiente campo disciplinar.

Os professores defendem o currículo da disciplina; todos seguem os temas prescritos, ainda que nem sempre na sequência estabelecida pelos *Cadernos do Professor*. Mas, fica evidenciado que os conteúdos de ensino constituem o elemento mais sólido da disciplina escolar.

> Eu costumo pegar os temas do currículo e procuro tratar dos assuntos pensando na vida do aluno, não como uma coisa fora, extra, que muitas vezes não vai fazer o menor sentido e ele não vai se interessar. (Prof. Manuel)

Ou ainda,

> Como eu sei que há muito questionamento do governo da diretoria de ensino ao ensino de Sociologia, eu prefiro concentrar no currículo e, dentro dele, trabalhar os temas da minha maneira, porque aí é um motivo a menos para reclamarem de alguma coisa; já não uso apostila, então, é uma opção política. (Prof.ª Fátima)

O terceiro elemento indicativo das atitudes comuns a todos os professores diz respeito ao desenvolvimento de uma interação bem intensa e profunda com os alunos, seja na discussão em sala de aula, seja em atividades extraclasse. Os relatos revelam que as aulas são organizadas com ênfase no diálogo, tornando-se um espaço de expressão dos alunos.

Esse sistema de crença e as atitudes dos professores evidenciam traços da configuração interna da ainda incipiente subcultura do campo profissional. Convém ressaltar, no entanto, que isso não significa que o ensino de Sociologia siga um padrão único, mesmo por que, como já discutido nessa tese, não existe entre os professores uma visão coesa acerca das finalidades do ensino.

Ao analisar a construção do currículo, Silva (2010) aponta que este não é um processo coeso, haja vista ser permeado por diferentes interesses. Neste sentido, não segue um padrão uniforme. Nos dizeres do autor:

> O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos “nobres” e menos “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero. (SILVA, 2010, p. 09)

Quando se analisa a construção social do ensino de Sociologia, constata-se um processo heterogêneo em que visões de mundo, valores e capital cultural dos professores tanto podem acionar os mecanismos de controle, como já supramencionado, como também gerar práticas de adaptação formal ao que é exigido, como é possível verificar por meio dos excertos a seguir:

> Eu sigo aquilo à risca porque eu acho que, se está ali, acredito que houve um arranjo democrático para aquilo estar ali. Que seja um tanto que elitista, talvez, houve pouca participação, mas ainda assim houve um arranjo dentro do nosso estado democrático de direito para estar ali. Então, eu procuro trabalhar com o que está ali. (Prof. Mário)

Ou ainda,

> Eu sou funcionária pública, eu sigo o que o Estado está mandando, se eu não estou bem com esse material, então, vou para outro lugar. A deficiência está na autonomia do professor que ele se atribui, que não deveria existir. O material tem que estar de acordo com o MEC, tem que preparar os alunos para as provas. É muito egoísmo do professor escolher os temas e conteúdos que irá trabalhar, pois os alunos são avaliados pelo programa oficial. Por isso, o professor não pode ter autonomia. (Prof.ª Paula)

Com base nos depoimentos supradescritos, evidencia-se que o excessivo sistema de controles sobre o trabalho do professor pode resultar em um trabalho alienado ou orientado ideologicamente. Assim, o ensino de Sociologia perde o seu sentido intrínseco que é desenvolver uma perspectiva cognitivo-científica de compreensão da realidade social.

Dessa maneira, identifica-se que o processo de construção social do ensino de Sociologia não é coeso, mas sim disperso, na medida em que o sistema de crenças, valores e ideologias pode colidir com a perspectiva de construção de uma forma de olhar que cause um estranhamento da realidade imediata. Tal aspecto permite afirmar que o ensino adquire um caráter heterogêneo, entre a burocratização e a busca de significação e de autonomia.

3.6 SUPERAÇÕES, TRANSGRESSÕES E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA

As especificidades da Sociologia como disciplina escolar, vinculadas à ausência de tradição de ensino, às representações ideológicas do conhecimento na área e à falta de consensos sobre as finalidades do seu ensino, conduzem os professores à busca de uma maior significação para o ensino da disciplina.

Nessa busca, os professores trilham caminhos distintos, que são definidos a partir das visões sociais, valores, ideologias e, sobretudo, de seu capital cultural.

Para os professores que tiveram um percurso formativo precário, o qual não lhes possibilitou a obtenção de um capital cultural compatível com as necessidades do ensino, busca-se o caminho da superação das dificuldades. Ou seja, de buscar formas de ultrapassar a Sociologia espontânea a fim de se realizar um trabalho com sentido. No entanto, as extensas jornadas e a baixa remuneração limitam as possibilidades de se buscar modos de complementar a formação inicial.

Considerando-se tal aspecto, o expediente possível é a troca virtual de experiências com colegas da mesma área. Assim, a internet constituiu um potente meio de interação entre os professores, a partir de variados grupos de discussão.

Dessa maneira, todos os docentes pesquisados afirmaram que estão vinculados a grupos virtuais de discussão. Contudo, não é possível avaliar em que medida essa participação contribui na superação dos limites impostos pela ausência de um capital cultural compatível com as necessidades do ensino.

Já para o grupo de professores que teve um percurso formativo que lhes possibilitou a formação de um capital cultural, o caminho para a construção de um sentido maior para o ensino de Sociologia se encontra na transgressão dos sistemas de controle.

Corroborando uma tendência de pesquisas precedentes realizadas por Santos (2014), Leite (2014) e Fuentes (2015), os professores buscam brechas para exercer a mediação do aluno com o conhecimento.

Ao analisar o impacto das reformas educacionais sobre a autonomia dos professores, Goodson (2008) assevera que, ao instituir um sistema de controle curricular e um modelo de gestão, busca-se retirar "a ênfase no processo de construção do conhecimento local e diminuir o papel do docente, enquanto decisor e agente de mudança" (GOODSON, 2008a, p. 96).

Dessa maneira, as práticas de transgressão são viabilizadas nas brechas que se abrem nas estruturas de controle. Tais brechas são vistas como espaços de escape, em que os professores transformam os elementos de regulação social, atribuindo-lhes novos sentidos (GOODSON, 2010).

Nesse contexto, transgredir significa exercer a autonomia, rompendo com o processo de perda do controle sobre o seu próprio trabalho.[69] Para isso, a relação professor-aluno ainda é central no sistema educacional, e é o momento em que os professores exercem a autonomia, a partir de práticas pedagógicas transgressoras. Em outras palavras, a sala de aula se torna o espaço da autonomia, como é possível identificar por meio do excerto a seguir: "Eu pego os temas e adapto ao conteúdo. Faço isso mais por uma opção política do que pedagógica, porque eu quero ter toda a liberdade de discutir os conteúdos que acho que devem ser discutidos. (Prof.ª Fátima)".

Ou ainda,

> Eu mesmo faço as minhas aulas, eu preparo, eu busco. Por exemplo, dei uma aula no primeiro bimestre sobre os movimentos negros, então, falei sobre Malcom X, Panteras Negras – os movimentos que aconteceram nos anos de 1960. E a cantora Beyoncé lançou um *clip* recentemente e questionou a questão racial – e eu trouxe pra eles. Então, eu prefiro preparar as aulas pensando mais neles do que seguir os Cadernos do Estado. (Prof. Cleiton)

[69] Segundo os estudos sobre o trabalho docente, o exercício da autonomia é a forma de conter o crescente processo de proletarização dos professores, tal como analisado por Enguita (1991) e por Xavier (2014).

Por sua vez, existem professores que, ao buscarem exercitar a autonomia, desenvolvem um olhar crítico no que concerne ao caráter impositivo dos *Cadernos*, como é possível inferir a partir do depoimento a seguir:

> O professor que se acha incapaz, ele pensa que tem obrigação de seguir os Cadernos, por que os coordenadores e diretores mandam. Mas quando o sujeito é reflexivo, ele é o sujeito de sua ação. [...] tem um monte de conhecimento por aí, vamos fazer a ligação de uma coisa com outra, o mediador que vos fala é o professor. (Prof. Caio)

Neste caso, a construção social do ensino ocorre nas brechas do sistema. Dessa maneira, os professores criam seus próprios materiais de trabalho, acrescentam temas e inovam nas estratégias de ensino. Destarte, os professores elegem seus temas prioritários a partir de suas representações de mundo, ciência e ensino.

As práticas de resistência dos professores se inserem nas lutas coletivas da categoria profissional, que visam conter as reformas no sistema educativo. Diversos professores relataram participação em movimentos contra a reorganização escolar, juntamente com os alunos, como também na luta sindical, que ocorre sob a liderança da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo).

3.7 A FORMAÇÃO DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES

Sob a perspectiva de Goodson (1997), as disciplinas escolares podem ser compreendidas a partir da organização das comunidades disciplinares. Essas comunidades aglutinam pesquisadores acadêmicos, professores da educação básica e outros agentes que se articulam em defesa de uma disciplina.

A esse respeito, Goodson (1997) defende que essa aproximação entre os praticantes de uma área de conhecimento se inicia a partir de “comunidades epistêmicas”, em que as publicações especializadas se tornam referência para atualizações teóricas e conceituais. Neste sentido, aqueles que se dedicam a um campo de conhecimento como atividade profissional constituem uma comunidade simbólica (GOODSON, 1997, p. 21).

Deste modo, a articulação do campo disciplinar possibilita o impulsionamento das políticas curriculares, em que os agentes lutam em defesa de seus interesses profissionais, tais como recursos para a disciplina, concursos públicos e outros elementos que conduzam à estabilização da disciplina.

À medida que a comunidade disciplinar se organiza, ela possibilita a discussão dos avanços do conhecimento na área e constitui um espaço de discussão e de atualização dos professores. Dessa maneira, Goodson (1997) entende que as disciplinas escolares são construções sociais, que podem ser compreendidas a partir do envolvimento de seus praticantes na defesa da importância pública da disciplina.

Nesse sentido, as práticas associativas dos professores têm sido analisadas por Nóvoa (1999a) como facilitadoras da constituição de uma identidade coletiva, na qual se valoriza o campo de conhecimento, a formação e a identificação com a disciplina. Isso possibilita pensar a profissionalização docente a partir da identificação com a disciplina.

Diante do exposto, é possível compreender a importância da organização da comunidade disciplinar no campo das Ciências Sociais. As representações ideológicas do conhecimento, a fragilidade de seu código disciplinar, as indefinições no currículo, bem como as carências formativas dos professores, tornam a disciplina vulnerável e colocam em pauta a necessidade da defesa da sua potencialidade formativa.

A condição de isolamento dos professores de Sociologia foi analisada por Moraes e Takagi em um estudo de 2007. No texto em questão, os autores afirmam que os professores se mantêm isolados tanto em relação à comunidade acadêmica, como também a outros professores da disciplina. A representação sindical atua em torno de uma identidade genérica do professor e não dá encaminhamento às lutas sociais em torno das definições do currículo.

Entretanto, esta é uma realidade em que não houve alteração desde a ampliação do número de professores de Sociologia na rede estadual de São Paulo. A participação no sindicato dos professores da rede estadual é a mais recorrente entre os pesquisados.

Na ótica do sindicato, os professores devem ser tratados em sua generalidade, como membros de uma categoria profissional que possuem problemas que afetam os trabalhadores em geral; atua mais em defesa de salários do que de uma política curricular ou da educação pública. Com esta postura, o sindicato acaba por restringir seu espectro de discussão aos interesses economicistas corporativos, haja vista que discutir currículo entre professores seria uma questão corporativa?

No entanto, o que se identificou nessa pesquisa foi que os professores não reconhecem a necessidade de ação em grupo, no intuito de possibilitar o desenvolvimento de reflexões coletivas sobre o ensino e a defesa da liberdade de ensinar. Assim, identificamos um grupo heterogêneo e fragmentado, com fraca articulação.

Diante dos desafios impostos, tanto para a formação de professores como para a estabilização da disciplina no currículo, foi criada, em 2012, a Associação Brasileira de Ensino

de Ciências Sociais (ABECS). Trata-se de uma associação nacional que busca ampliar a discussão sobre o ensino na área; seu modelo organizativo descentralizado possibilita o desenvolvimento de ações locais e a interação entre os professores de diferentes níveis de ensino.

Diante dos projetos em trâmite para uma reforma do ensino médio – seja por meio da Lei nº 13.15/2017, a exemplo da Base Nacional Curricular Comum, seja por projetos de lei que vêm sendo apresentados em diversas prefeituras do país, para que se proíbam nas escolas a realização de discussões de temáticas como gênero e política – começa a se organizar um grupo que atua em defesa da disciplina. Desse modo, encontra-se em curso a criação de uma unidade regional da ABECS em São Paulo, a qual tem colocado em pauta a necessidade de organização dos professores em torno das lutas curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, buscamos compreender como se dão as relações entre o campo disciplinar da Sociologia e os seus docentes. Assim, para tal, procurou-se constituir a história da Sociologia como disciplina escolar a partir da constituição do campo profissional, como propõe Viñao Frago (1995, 2008).

A perspectiva teórica adotada possibilitou conectar a dimensão sociopolítica com a cultural. Dessa maneira, vimos a constituição da disciplina a partir da trajetória dos sujeitos inseridos em seus contextos mais amplos. A dimensão da cultura escolar possibilitou compreender a construção social do ensino de Sociologia no âmbito da escola, em face dos seus sistemas de controle, crenças e rotinas.

Os professores pesquisados ocupam posições semelhantes na estrutura social: são membros da classe trabalhadora, vivem de seu trabalho, realizado em condições similares. Eles se diferenciam com relação a gênero, etnia e faixa etária.

Todos os pesquisados são oriundos da escola pública, no entanto, diferenciam-se no tocante às formas de apropriação do capital cultural, evidenciando correlação entre as instituições de formação no ensino superior e formação do capital cultural. A partir dessa diferenciação básica, outras vão se somando, de modo a evidenciar visões distintas quanto ao *status* social da profissão, projetos de permanência na carreira e adaptação às regras impostas pelo serviço público.

A grande expansão do setor privado da educação superior tem resultado em processos formativos que se assemelham a um treinamento técnico. Dessa maneira, a ampliação de cursos alargou a complexidade das questões referentes à formação de professores, visto que esta assume uma dimensão técnica e instrumental, em prejuízo da formação intelectual que se faz necessária ao exercício da docência em Sociologia.

Nesse sentido, tais cursos não preparam para o desenvolvimento da imaginação sociológica, mas sim para a reprodução de uma Sociologia espontânea. De maneira mais específica, as diferenças de capital cultural expressam-se em diversas maneiras de enxergar o ensino de Sociologia.

Destarte, é possível constatar que a visão de que o ensino de Sociologia é algo prático, que se cinge à discussão da realidade cotidiana, repercute na credibilidade da disciplina, que pode ser vista como se não tivesse função educativa nem fundamentação científica. Assim, obstaculiza o reconhecimento social da especificidade do trabalho dos professores.

Os modos de ingresso na carreira de professor na rede estadual de ensino de São Paulo têm sido flexibilizados, com a redução do grau de exigência de qualificação e com ampliação dos sistemas de controle administrativo. Dessa maneira, reforça-se a identificação do trabalho do professor com atividade técnica – e não intelectual.

Nesse sentido, o ensino de Sociologia se constrói em meio a obstáculos sociais e políticos, em que a pluralidade de visões do mundo social acaba por ser ofuscada pelos sistemas de controle ideológico presentes na sociedade e na cultura escolar. Em decorrência dessas representações ideológicas, a Sociologia, como disciplina escolar, padece de interferências no direcionamento de seu ensino, em que se busca minimizar o discurso do professor e, por conseguinte, reduzir sua responsabilidade sobre o currículo.

Dessa maneira, os professores desenvolvem um sistema de crenças e de atitudes, buscando defender o caráter científico da disciplina que ministram, como também uma atitude de defesa em relação aos conteúdos disciplinares para o desenvolvimento do ensino, valendo-se de intensa interação com os alunos no espaço escolar. Dessa maneira, manifestam-se os traços da configuração interna da ainda incipiente subcultura do campo profissional.

No entanto, os professores de Sociologia não seguem um único padrão, por isso, há professores que se adaptam ao que lhe é exigido. Assim, identifica-se que o processo de construção social do ensino de Sociologia não é coeso, é disperso, na medida em que o sistema de crenças, valores e ideologias pode ir de encontro à perspectiva de construção de uma forma de olhar que cause estranhamento acerca da realidade imediata. Tal elemento permite afirmar

que o ensino adquire um caráter heterogêneo, entre a acomodação formal ao que é exigido e a busca de significação e de autonomia.

As especificidades da Sociologia como disciplina escolar, associadas à falta de tradição de ensino, às representações ideológicas do conhecimento na área e à ausência de consensos sobre as finalidades do seu ensino, conduzem os professores à busca de uma significação mais profunda para o ensino de Sociologia. Para tal, procuram caminhos de superação das dificuldades, de transgressão dos sistemas controle para o exercício da autonomia.

O que se identificou, portanto, nessa pesquisa, foi que os professores não reconhecem a necessidade de ação coletiva, que possibilite desenvolver reflexões em grupo sobre o ensino e a defesa da liberdade de ensinar. Deste modo, é possível asseverar que constitui um grupo heterogêneo e fragmentado, com baixa articulação.

As representações ideológicas do conhecimento, a fragilidade de seu código disciplinar, as indefinições no currículo, como também as carências formativas dos professores, tornam a disciplina vulnerável e pautam a necessidade de se defender sua potencialidade formativa.

CONCLUSÃO

A compreensão da constituição da Sociologia como disciplina escolar partiu da abordagem da história das disciplinas escolares, um campo de pesquisa próprio para investigações ligadas à análise da composição dos conhecimentos que se tornam escolares. Essa análise tomou como fundamento teórico as reflexões de André Chervel (1990), Goodson (1992, 1997, 2008a, 2010) e Viñao Frago (1995, 2008) que constituem o referencial indispensável para o estudo deste campo.

Isso possibilitou compreender a constituição da Sociologia como disciplina escolar nas suas dimensões sócio-política e cultural, empreendendo a análise dos contextos sociais, estrutura e ação dos agentes, como preconiza Goodson (2010). E também inseri-la na dinâmica da cultura escolar, como propõe Chervel (1990) e Viñao Frago (1995, 2008), espaço da construção social do ensino.

Dessa maneira, a abordagem teórica possibilitou uma compreensão unificada do processo de constituição da Sociologia como disciplina escolar sem descurar das representações construídas pelos dos professores.

Em face do problema que buscamos investigar expresso no entendimento das representações sociais em que se apoiam os professores na construção da disciplina escolar, a metodologia empregada nos colocou diante dos limites imprecisos que separam o conhecimento sociológico, as ideologias e o senso comum. Como já analisado por Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002), esta imprecisão é mais acentuada na Sociologia do que em outras ciências, o que exige uma vigilância epistemológica.

A natureza do problema investigado não possibilitou a utilização de instrumentos de observação e medição precisos. Sendo assim, as entrevistas semiestruturadas se mostraram um instrumento adequado para a compreensão das representações que os professores constroem da Sociologia como disciplina escolar. Para isso, a análise e interpretação das entrevistas não se desvinculou da compreensão das condições sociais em que os sujeitos da pesquisa se inserem, como preconizaram Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2002), e também Bourdieu (2011).

Como afirmado na introdução desse trabalho, a pesquisa de natureza qualitativa não pretendeu realizar generalizações. No entanto, compreender o ensino como construção social significou pensar em uma atividade coletiva, constituída a partir das singularidades dos sujeitos pesquisados. Isso permitiu identificar traços comuns e recorrências entre as narrativas, possibilitando agrupar os dados levantados.

Os elementos chave que configuram uma disciplina escolar são um corpo de conteúdos, as práticas profissionais e o código disciplinar como definem Chervel (1990), Julia (2002) e Viñao Frago (2008). Este corpo de conteúdos ordenados detalhadamente em forma de temas, sequências didáticas e exercícios foi instituído pelos *Cadernos do Professor*. A pesquisa revelou que embora os professores não sigam esse material *ipsis litteris*, os temas e sequências didáticas se consolidaram como referência básica do ensino.

As práticas de ensino não foram objeto desse estudo, na medida em que entendemos que são as representações dos professores que guiam a sua prática. Por isso, adotamos o procedimento proposto por Goodson (1992, 2008) que reconhece a vantagem de analisar o professor no contexto de sua vida profissional.

O problema investigado nessa pesquisa conduziu a reflexão para a discussão da constituição do código disciplinar da Sociologia, tendo em vista que nossa hipótese era que não se constituiu dentre os professores de Sociologia, um conjunto de argumentos mais coesos sobre o valor formativo da disciplina, bem como de sua finalidade na formação escolar.

A fragilidade da constituição do código disciplinar da Sociologia remete à ausência de tradição do ensino em decorrência das intermitências de sua presença no currículo, bem como também das representações ideológicas construídas em torno do conhecimento sociológico. Diante disso, a disciplina ainda não dispõe do que Viñao Frago (2008, p. 195) denominou "tradição social configurada historicamente" para difusão de conteúdos, discursos e práticas que tenham sido considerados valiosos ao longo de sua trajetória.

De maneira mais evidente, a indefinição quanto ao valor formativo da disciplina escolar se expressa nas representações ideológicas construídas em torno do conhecimento sociológico. Essas representações associam a Sociologia à um discurso ideológico, cuja função seria oferecer um conjunto de justificativas para projetos políticos de grupos sociais, propondo formas de intervir nos rumos da sociedade.

Nesse sentido, a revisão bibliográfica contribuiu para demonstrar como que as pesquisas precedentes sobre o ensino de Sociologia licenciandos, professores da educação básica e mesmo pesquisadores expressam visões idealizadas sobre o ensino. Nessa perspectiva o ensino de Sociologia era concebido como uma ferramenta de intervenção na realidade social em favor das camadas populares.

Cabe ressaltar que as visões ideológicas sobre os sentidos do ensino da Sociologia na educação básica não se encontram restritas à esquerda do espectro político. Na pesquisa empírica com os professores de São Paulo, foram identificadas construções discursivas "à direita", de um modo geral, disfarçadas de neutralidade política.

Nesse sentido, as representações ideológicas criadas em torno da Sociologia influem na própria constituição da disciplina, na medida em que obscurece a discussão das potencialidades do seu ensino sob a perspectiva cognitivo-científica.

Diante dos usos ideológicos de quem tem sido objeto a Sociologia, que ofuscam a análise da função precípua do conhecimento, que é estabelecer um conhecimento rigoroso da realidade social, a discussão sobre a constituição de uma disciplina escolar foi ancorada no debate curricular, espaço social e simbólico de disputas das significações do ensino escolar.

A partir da premissa que uma disciplina escolar se define pela sua finalidade social, como preconiza Chervel (1990) e pelo tipo de ser humano que visa formar como define Durkheim (2011), entende-se que a educação está ligada à dinâmica sócio política de uma sociedade. Nesse sentido, a Sociologia como disciplina escolar é uma construção histórica inserida em contextos sociais.

Assim, cada momento histórico exige um tipo adequado de educação, e é propriamente a partir da análise desses contextos que são compreendidas as finalidades que a sociedade atribuirá ao ensino de Sociologia na educação básica. Deste modo, o ensino de Sociologia pode contribuir tanto para a formação de mentalidades democráticas, como para a formação de seres obedientes. O que determinará o tipo de formação é justamente o tipo de sociedade que se busca constituir, mas também o grau de desenvolvimento da ciência de referência em determinada época (MORAES, 2011).

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer CEB nº 15/98) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais observou finalidades simplistas do ensino de Sociologia, conferindo-lhe um caráter geral de formação para a cidadania e desenvolvimento de consciência crítica a partir do desenvolvimento de competências e habilidades.

Por sua vez, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) propõem que o ensino de Sociologia desenvolva uma perspectiva cognitivo-científica que contribua para a aquisição de instrumentos de análise social que possibilite a compreensão da realidade e desenvolvimento da autonomia dos estudantes a partir do estranhamento e desnaturalização.

Os documentos supracitados constituem as referências que nortearam a constituição da Sociologia como disciplina escolar na vigência da Lei nº 11.684/08. Com efeito, expressam não só diferentes visões sobre as finalidades do ensino da Sociologia na educação básica, como também evidenciam os distintos projetos de escolarização presentes no contexto político.

Assim, a introdução da Sociologia no currículo expressou o confronto de projetos antagônicos em disputa na política curricular. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a introdução da Sociologia como disciplina escolar foi objeto

de embates entre os dois principais partidos políticos que se antagonizaram no cenário político brasileiro a partir da Nova República.

Sob a perspectiva curricular, entre os anos de 2003 e 2015, as reformas ampliaram a formação humanística por meio da obrigatoriedade do ensino de Sociologia e de Filosofia (Lei nº 11.684/2008), Língua Espanhola (Lei nº 11.611/2005) e da introdução da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (Lei nº 11.645/2008).

Neste sentido, o ensino da Sociologia, entre os anos de 2009 e 2016, fundamentou-se em políticas curriculares federais de ampliação da escolarização para as camadas populares, visando à democratização de acesso ao conhecimento. Tais políticas tinham conteúdos voltados para o reconhecimento social de setores historicamente excluído, tais como indígenas, negros e LGBT.

Partindo dessa linha de raciocínio, as reformas educacionais promovidas nos governos petistas visavam à formação para uma sociedade democrática e inclusiva. Nessa ótica, a ampliação do acesso das camadas populares ao sistema escolar pertenceu ao projeto governamental de inclusão social, com vistas à diminuição das desigualdades sociais existentes no país.

Nesse projeto social, a Sociologia contribuiu para o desenvolvimento de uma forma de olhar a realidade – favorecendo o reconhecimento das estruturas de dominação – e para a alteridade, constituindo-se como uma disciplina essencial. Quanto aos professores, estes desempenhariam um papel relevante na formação de uma cultura democrática.

No entanto, no caso do Estado de São Paulo, a reforma iniciada em 2007 atrelou o currículo à produção dos materiais didáticos, às políticas de avaliação e ao estabelecimento de metas que convergem para o sistema de remuneração dos professores. De acordo com o apontado por Lopes e Craveiro (2015), esse modelo de reforma tende a circunscrever a atuação do professor à sala de aula, com a formulação de uma cultura de avaliação e de competitividade entre os pares.

Na confluência de projetos de sociedade e de referências curriculares distintas, o ensino de Sociologia na rede estadual paulista possui uma condição peculiar em que visa o treinamento de competências e habilidades para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de uma perspectiva cognitivo-científica da realidade, para o exercício da autonomia a partir do estranhamento e desnaturalização.

Por sua vez, a compreensão e análise das representações sociais sobre o ensino nas quais se apoiam os professores da rede estadual paulista na construção do ensino da Sociologia revelou que o ensino desta disciplina tem se construído a partir de múltiplas leituras da

realidade, dando-lhe um caráter difuso e polissêmico. Nesse sentido, a experiência social dos professores constitui a referência para compreender os significados que a disciplina adquire na escola.

Dessa maneira, o processo de construção social do ensino de Sociologia é disperso na medida em que o sistema de crenças, valores e ideologias nem sempre favorece o desenvolvimento da perspectiva de constituição do estranhamento e da desnaturalização da realidade social.

Portanto, confirma-se a hipótese levantada nessa pesquisa de que ainda não se formou um conjunto de argumentos mais coesos sobre o valor formativo da disciplina, bem como de sua finalidade na formação escolar, o que coloca em evidência o aprofundamento do debate acerca da constituição de seu código disciplinar.

A apreensão da Sociologia como disciplina escolar a partir da compreensão dos agentes que "vivem e falam desse conhecimento", como define (VIÑAO FRAGO, 2008, p. 198), mostrou que os professores pesquisados constituem um grupo homogêneo no que diz respeito à origem social e condições de trabalho. No entanto, as distintas trajetórias de formação geraram assimetria na posse de capital cultural, diferenças nos projetos de permanência na educação, como também diferentes representações sociais sobre o ensino.

Os professores pesquisados ocupam posições semelhantes na estrutura social, são membros da classe trabalhadora, que vivem dos seus trabalhos, realizados em condições similares, diferenciam-se com relação a gênero, etnia e faixa etária.

Todos os pesquisados são oriundos da escola pública, no entanto se diferenciam com relação às formas de apropriação do capital cultural, indicando correlação entre as instituições de formação no ensino superior e formação do capital cultural. A partir dessa diferenciação básica, outras vão se somando evidenciando visões distintas quanto ao status social da profissão, projetos de permanência na carreira e adaptação às regras impostas pelo serviço público.

A grande expansão do setor privado da educação superior tem resultado em processos formativos que se assemelham com treinamento técnico. Dessa maneira, a expansão de cursos ampliou a complexidade dos problemas da formação de professores, uma vez que a formação adquire uma dimensão técnica e instrumental em detrimento da formação intelectual necessária para o exercício do ensino da Sociologia.

Nesse sentido, não preparam para o desenvolvimento da imaginação sociológica, mas para a reprodução de uma sociologia espontânea. Isto posto, a visão de que o ensino de Sociologia é algo prático, que se cinge à discussão da realidade cotidiana, repercute na

credibilidade da disciplina, que pode ser vista como se não tivesse nenhuma função educativa mais profunda. Dessa forma prejudica o reconhecimento social da especificidade do trabalho dos professores de Sociologia.

Disso resulta um grupo heterogêneo, com frágil identidade coletiva, onde se consideram os problemas do ensino da Sociologia de forma isolada, como se fossem individuais. Suas formas de participação política não conduzem a uma ação coletiva em defesa do ensino e prevalece a identidade genérica de professor onde as discussões curriculares não são colocadas em pauta.

Como defende Goodson (2010), o conhecimento no campo, a identidade coletiva e os interesses comuns são elementos que levam os professores a constituírem as comunidades disciplinares. Evidentemente as comunidades disciplinares não determinam as políticas curriculares, mas podem exercer influência nos seus direcionamentos. Além disso, podem contribuir para interação entre os professores propiciando troca de experiências, auto formação coletiva para superar as deficiências formativas.

Neste sentido, a constituição da Sociologia como disciplina escolar se encontra vinculada ao modelo de sociedade que se busca constituir, tanto no que tange ao contexto social mais amplo, como também em relação à dinâmica da cultura escolar. Uma disciplina escolar se encontra em movimento. O movimento iniciado na LDB, o de considerar que o ensino de Sociologia poderia ser dado de maneira interdisciplinar, chegou a todas as disciplinas do Ensino Médio. No Brasil atual, as disciplinas estão sendo substituídas por áreas – desconsiderando-se o papel essencial que elas possuem no sistema educacional, bem como a liberdade de expressão e o pensamento crítico, os quais se encontram ameaçados.

No entanto, o contexto sócio-político impulsionado pela reforma do ensino médio e pela discussão da BNCC, tem levado os professores de Sociologia de São Paulo a desenvolverem uma maior articulação. Mais uma vez, a pauta é a defesa do ensino e a discussão de suas finalidades continua sendo um debate silencioso.

REFERÊNCIAS [70]

ALMEIDA, C. F. **As Vicissitudes na Implantação do Componente Curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ALMEIDA, F. R. F. **Tornar-se professor de Sociologia no ensino médio**: identidades em construção. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

ALMEIDA, W. M. **Ampliação do acesso ao ensino superior lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo. 2012. 294 f. Tese (Doutorado em Sociologia) –Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, v. 01, n. 01, p. 18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 61-69, jul. 1992. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1992000200007 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 dez. 2017.

ANDRADE, Rafael Ademir Oliveira de. **Formação de professores de Sociologia:** possibilidade de crítica à sociedade de massas. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação), Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2014.

ANTUNES, Anna Christina de Brito. **A formação inicial dos professores de Sociologia:** elementos de constituição da profissionalidade docente. 2014. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

APEOESP. (Sindicato). **Manual do Professor**. 2017. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/manual-do-professor/manual-do-professor-2017>. Acesso em: 27 jun. 2018.

APPLE, Michael; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA, José Mario Pires. Uma reflexão sobre a didática. In: **Educação**: alguns escritos. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1987. p. 70-77. Disponível em:

[70] De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas NBR 6023.

<http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/157.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.

BASÍLIO, Juliana R. **Tornar-se professor(a) na rede estadual de ensino de São Paulo:** Práticas de contratação e condição docente (1985-2013). Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2016.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, abril de 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECKER, Howard. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BERLINK, Manoel Tosta. A sociologia e a armadilha do emprego. **Revista de Ciências Sociais.** V. VIII n°s 1 e 2. 1976. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/9800/1/1976_art_mtberlinck.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

BITTENCOURT, Circe M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA; Marcus. A. Taborda de; RANZI, Sirlei. M. Fischer. (Orgs.) **História das Disciplinas Escolares no Brasil**: Contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BODART, C.; SILVA, R. Um raio x do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, 2016.

BONELLI, M. G. O Mercado de Trabalho dos Cientistas Sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, v. 9, n. 25, p. 110-126, 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_25/rbcs25_11.htm>. Acesso em: 20 nov. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel/ Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1989.

_____. Entrevista com Pierre Bourdieu. Entrevista concedida a Menga Ludke. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, v. 03, 1991.

_____. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA; Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Lições de Aula**: Aula inaugural proferida no Collège de France. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Edições Fim de Século, 2003.

_____. **As coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Lisboa: Ed. 70, 2010.

_____. (Coord.). **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____; GROS, F. Principios para una reflexion sobre los contenidos de la ensenanza. **Revista de Educacion**. Madrid, n. 292, p. 417-425, 1990.

_____; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo.** 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BRAGA, Rui; BURAWOY, Michael. **Por uma Sociologia Pública.** São Paulo: Alameda, 2009.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação:** conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Loyoloa/PUC-RJ, 2002.

BRASIL. **Censo Escolar 2013**: Perfil da Docência no ensino médio regular. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1281>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. **Lei 9.394**, 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. **Lei nº 11.684**, 02 de junho de 2008. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia no ensino médio. Ministério da Educação. Brasília, Diário Oficial da União. Seção 1, 3 jun., 2008, p. 1.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020**. Ministério da Educação. Brasília, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 02 mar. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: **Ensino Médio.** Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Ciências Humanas** e **suas Tecnologias.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias.** Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parecer CEB nº 15**, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. Brasil: MEC, SEMTEC, 1999.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 38**, de 07 de julho de 2006. Inclusão Obrigatória das Disciplinas de Filosofia e Sociologia no Currículo do Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 7 de julho de 2006.

BRASIL. **Sociologia**: ensino médio. Coordenação Amaury César Moraes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

_____. **Lei n⁰ 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação.

CALHOUN, Craig; WIEVIORKA, Michel. Manifesto para as ciências sociais. **Soc. Estado,** Brasília, v. 30, n. 3, p. 597-627, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922015000300597&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CARVALHO, Lejeune M. G. (Org.) **Sociologia e Ensino em Debate:** Experiências e Discussão de Sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CARVALHO, Marília P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CAREGNATO, Célia Elizabete; CORDEIRO, Victoria Carvalho. Campo científico-acadêmico e a disciplina de sociologia na escola. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 39-57, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid= S2175-62362014000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 dez. 2016

CENSO ESCOLAR 2013: **Perfil da Docência no ensino médio regular**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CHAUI, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-258, mar. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S1517-97022016000100245&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 dez. 2017.

CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Rafael Fernando. **Formação inicial dos professores de sociologia**: uma análise de suas necessidades formativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

CUESTA, Raimundo. Entrevista com Raimundo Cuesta. Entrevista concedida a Cigales e Engerroff. **Hist. e Educ.**, Porto Alegre, v. 22, nº 54, p. 08-18, jan./abr. 2018.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 62, p. 13-30, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 jan. 2016.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. 2. ed. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1970.

DURKHEIM, Émile. Aula inaugural do curso de Ciências Sociais. In: CASTRO, Ana; DIAS, Edmundo. (Orgs.) **Introdução ao pensamento sociológico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Eldorado, 1976. p. 39-96.

_____. **Educação e Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 2011

_____. **Introdução à sociologia.** Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

ENGUITA, Mariano Fernandes. Educação e teorias da resistência. **Educação e realidade**, v.14, n.1, p. 3-16, jan./jun. 1989.

_____. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.

ERAS, Ligia Wilhelms. **O trabalho docente e a discursividade da autopercepção dos professores de Sociologia e Filosofia no ensino médio em Toledo/PR**. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Toledo, 2006.

FARIA FILHO, L. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira. In: **A Sociologia no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1975. Originalmente publicado nos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia, 21-27 de junho de 1954, em São Paulo. Disponível em <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 17 nov. 2017.

FESTI, Ricardo. Uma perspectiva histórica dos ataques à sociologia no ensino médio. **Blog**, jun. 2017. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/uma-perspectiva-historica-dos-ataques-a-sociologia-no-ensino-medio/>. Acesso em: 12 jun. 2017.

FUENTES, Jorge Henrique Dias. **A precarização do trabalho docente e a disciplina sociologia no ensino médio**: um estudo do município de Ourinhos/SP. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, UEL, Londrina, 2015.

GATTI, Bernadete. BARRETO, Elba Siqueira. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIDDENS, Antony. **Em defesa da Sociologia**: Ensaios, interpretações e tréplicas. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. **Teoria & Educação**, v. 2, p. 230-254, 1990.

_____. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo.** Lisboa, Educa, 1997.

_____. **Políticas do conhecimento**: vida e trabalho docente entre saberes e instituições. Goiânia: CEGRAF, 2007a. Disponível em: <https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/desenredos_2.pdf?1392204318>. Acesso em: 28 mar. 2015.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, ago. 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 31 ago. 2017.

_____. Questionando as reformas educativas: a contribuição dos estudos biográficos na educação. **Pro-Posições.** V.18 nº 2 (53) maio/ago., 2007c.

_____. **Conhecimento e vida profissional**: Estudos sobre educação e mudança. Porto: Porto Editora, 2008a.

_____. Trajetória para o currículo – história pessoal e política social em estudos curriculares. In: **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 09, nº esp. p. 213-233, out. 2008b.

_____. Currículo: Teoria e história. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUARESHI, Pedrinho A. Representações sociais e ideologia. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis: EDUFSC Edição Especial Temática. p. 33-46, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/viewFile/24122/21517>. Acesso em: 13 nov. 2018.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) **Representation**: cultural representations and signifying practices. Sage Publications; Open University, London, 1997a p. 13-74. Disponível em: <https://eclass.aueb.gr/modules/document/file.php/OIK260/S.Hall %2C%20The%20work%20of%20Representation.pdf>. Acesso em: 16 out 2016.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. Revista Inter-Legere. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Feral do Rio Grande do Norte, nº 09 jun./jul. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4403/3591>. Acesso em: 08 mar. 2017.

_____. Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia (Orgs.) **Dilemas e perspectivas da Sociologia na Educação Básica.** Rio de Janeiro: E-papers, 2012. p. 23-40**.**

_____; MAÇAIRA, Julia P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. **BIB,** São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2º semestre de 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992a.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Relações de gênero e de classe social na análise do trabalho docente. **Cadernos de Educação** (UFPel), Pelotas, n.4, p. 5-18, 1995.

IANNI, Octávio. Sociologia: técnica e crítica. In: **Sociologia e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Alfa-Omega, 1975 p. 75-83

_____. O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º graus. Cad. CEDES, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 dez. 2017.

JODELET, Denise. Conferência de Denise Jodelet por ocasião do recebimento do título de doutor honoris causa da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: SOUSA, Clarilza Prado et al. **Representações sociais**: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

JULIA, Dominique. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil. São Paulo**: Ação Educativa, 2009 (Em questão, 6). Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2342>. Acesso em: 08 mar. 2014.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de Sociologia? **Revista de Ciências Sociais,** Fortaleza, v. 45, n. 01, p. 45-61, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2418>. Acesso em: 02 jan. 2018.

LEITE, Maria Cristina Stello. **"Faz sentido"? Práticas docentes no ensino médio na disciplina Sociologia.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

LENNERT, Ana Lúcia. **Professores de Sociologia**: Relações e Condições de Trabalho. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000100038&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 abr. 2018.

LIEDKE FILHO, Enno D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 14, p. 376-437, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000200014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 maio 2018.

LIMA, Fabiana Conceição Ferreira de. **A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores.** 2012. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

LOPES, Alice C.; CRAVEIRO, Clarissa. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista E-curriculum,** São Paulo. v.13 n.03, p. 452-474, jun./set. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/22024/17661>. Acesso em 01 mai. 2018.

LOWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Busca Vida, 1987.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: Levantamento preliminar, **Revista da Fac. Educ.,** São Paulo. v. 13, n. 1, p. 115-142, jan./jun. 1987. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v13n1/v13n1a05.pdf>. Acesso em: 18 out. 2015.

MARTINS, José de Souza. Florestan Fernandes: Ciência e política, uma só vocação. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, v. 11, n. 30 p. 15-22, 1996. Disponível em: < http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_30/rbcs30_05.htm>. Acesso em 13.out.2016.

MARTINS, Heloisa H. T.de Souza. Metodologia qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa.** São Paulo: FE-USP, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004.

MASCARENHAS, Alexandra Garcia. **As representações dos professores e estudantes sobre o ensino de Sociologia no ensino médio**: investigando as comunidades virtuais do Orkut. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

MATE, Cecília H. Memórias, reformas curriculares e cultura. **Jornal Bolando Aula de História,** n. 43, fev./mar. 2004.

MAZZA, Débora. A história da Sociologia no Brasil contada pela ótica da Sociologia da Educação. In: TURA, Maria de Lourdes. (org.). **Sociologia para educadores.** Rio de Janeiro: Quartet, 4. ed. 2006.

MELO, Elda Silva do Nascimento; OLIVEIRA, Karla Michelle. Formação dos Professores em Ciências Sociais: Identidade e Representações. Revista **Inter-Legere**, v. 1, n. 13, p. 202-218, set. 2013.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil**: os primeiros manuais e cursos. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

_____. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais** Unisinos, São Leopoldo, v. 51, n.3, p. 251-260, set/dez 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02/5044>. Acesso em: 12 set. 2018.

MILLS, Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Soc.**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 out. 2015.

_____. O Veto de FHC: o Sentido de um Gesto. In: CARVALHO, Lejeune M.G. **Sociologia e Ensino em Debate**: Experiências e Discussão de Sociologia no Ensino Médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 105-111.

_____. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622011000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 mar. 2014.

_____. Formação de Professores de Sociologia do ensino médio: para além das dicotomias. In: OLIVEIRA, Luiz F. (Org.) **Ensino de Sociologia**: desafios teóricos e pedagógicos para as Ciências Sociais. Seropédica: Editora da UFRRJ, 2013, p. 39-49.

_____. Ciência e ideologia na prática dos professores de Sociologia no nível médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 39, nº 1. Jan./mar. 2014.

_____. Curso de Ciências Sociais: Currículo, mercado e formação docente. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 35, nº 1, p. 17-32, jan./mar. 2017a.

_____. O ensino de Sociologia: mediação entre o que se aprende da universidade e o que se ensina da escola. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora. v. 12, nº 1 jan./jul. 2017b.

_____; TAKAGI, C. T. T. Um olhar sobre o ensino de sociologia: pesquisa e ensino. **Mediações – Revista de Ciências Sociais.** Londrina, v. 12, nº 1, p. 93-112, jan./jun. 2007.

_____; GUIMARÃES, E. F.; TOMAZI, N. D. **Parecer sobre o Parâmetro Curricular Nacional de Ciências Sociais**. MEC/ SEMTEC. Brasília, 2005, p. 343-372.

_____; GUIMARÃES, E. F. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM -Sociologia. **Sociologia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v. 15), p. 41-62.

MORAES, Lívia Bocalon P. **Representando disputas, disputando representações: cientistas sociais e o campo acadêmico no ensino de Sociologia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Sociologia do Currículo: Origens, Desenvolvimento e Contribuições. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, nº 46, p. 72-83, abr./jun. 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio B. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Sandra Denise Pagel; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOTA, Kelly Cristine C. **Os lugares da Sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio**: formação ou exclusão da cidadania e da crítica? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Ed. Porto, 1992a.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992b. p. 13-33.

_____. **Profissão**: professor. Porto: Ed. Porto, 1999a.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educ. Pesq.** São Paulo. v. 25, n° 01, jun. 1999b.

OLIVEIRA, Amurabi. Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação dos Professores de Ciências Sociais. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 195-216, set./dez., 2014.

_____. Um balanço sobre o campo do ensino de Sociologia no Brasil. **Em Tese.** v. 12, nº 2. ago./dez. 2015a.

_____. Cenários e tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. **Política e Sociedade.** Florianópolis, v. 14, nº 31, p. 39-62, 2015b. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/21757984.2015v14n31p39>. Acesso em: 25 abr. 2018.

_____. A expansão conservadora dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais em Santa Catarina. **Revista Pós-Ciências Sociais**, São Luís, v. 13, p. 87-103, 2016.

_____. A expansão e o perfil dos novos cursos de formação de professores de Ciências Sociais no Nordeste. **Teoria e Cultura**, UFJF, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 79-93, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://ojs2.ufjf.emnuvens.com.br/TeoriaeCultura/article/view/12354/6563>. Acesso em: 12 nov.2018.

_____; BRUM, Ceres Karam. Ciências Sociais à Distância: apontamentos sobre os desafios da formação de professores no Brasil. **O Público e o Privado**, Fortaleza, nº 24, p. 26-39, 2014.

OLIVEIRA, Karla Michelle. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial dos professores de Sociologia da UFRN**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ORTIZ, R. Durkheim: Arquiteto e fundador da Sociologia. **Revista da ANPOCS**. São Paulo, n. 11, v. 04, p. 05-22, out. 1989.

ORTIZ, R. Notas sobre as Ciências Sociais no Brasil. **Novos Estudos.** São Paulo, nº 27, p. 163-175, jul. 1990.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia Garcia. Entrevista com Zigmunt Bauman. **Tempo social**. v. 16, n.1, p. 301-325, 2004.

PAVEI, Katiuce. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de Sociologia.** 2008. Porto Alegre. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PEREYRA, Diego; PONTREMOLI, Claudia. Sociology is not cool any longer? A discussion about the teaching of sociology in Secondary Schools in Argentina: exploring teachers, students and curricula. **Secondy ISA Fórum of Sociology**. Buenos Aires, Argentina, 2012.

POPKEWITZ, Thomaz. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992b. p. 35-50.

ROSA, Maristela. **O trabalho docente com a disciplina de Sociologia**: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, Gilberto Borges. **Os dilemas das licenciaturas no curso de Ciências Sociais**: um estudo de caso da UNIPLAC-Lages/SC. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SANFELICE, José Luís. A Política Educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances**: estudos sobre educação. Ano XII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez., 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>. Acesso em: 29 out. 2017.

SANTOS, Fábio Rodrigues dos. **Sociologia**: uma leitura das relações de ensino na escola pública. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014.

SANTOS, Mario Bispo**. A sociologia no ensino médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. **Ensino de Sociologia no sertão alagoano**: o discurso oficial e a concepção dos professores. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Sociologia** – 2º Grau. 1. ed. São Paulo: SEE/CENP, 1987.

_____. Secretaria Estadual de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular de Sociologia** – 2º. Grau. 3. ed. São Paulo: SEE/CENP, 1990.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução nº 92**, de 19 de dezembro de 2007. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. Disponível em: <http://www.dersv.com/Res92_07_organizacao_curricular.htm>. Acesso em: 01 mar. 2014.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Sociologia – Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2012, p. 41-47. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/781.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Caderno do Professor**. Sociologia. Ensino Médio – 1ª Série. 2014.

_____. Governo do Estado de São Paulo**. Gestão em Foco estimula participação da comunidade nas escolas estaduais**. 2017. Disponível em: <www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/educacao-lanca-programa-para-gestao-de-escolas-com-participacao-da-comunidade>. Acesso: 01 ago. 2018.

_____. Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Sociologia – Ensino Médio. São Paulo: SEE, 2009.

SARANDY, Flávio. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico.** Ano 1, nº 05, out. 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/481/05sofia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Reflexões acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no Ensino Médio. Ijui: Ed. Unijui, 2004. p. 113-130.

_____. **O ensino de sociologia na escola média brasileira**: as lutas políticas em torno da sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. Trabalho apresentado no 4º Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal Fluminense - UFF, realizado em Campos dos Goytacazes, RJ, Brasil, mar. 2011.

_____. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FIGUEIREDO, A. V.; Pinto, N. M. (Org.). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro. 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012a. p. 50-73.

SARANDY, Flávio. Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia. In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; FIGUEIREDO, A. V.; Pinto, N. M. (Org.). **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro**.** 1. ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012b. p. 26-49.

SCHRIJNEMAEKERS, Stella Christina; PIMENTA, Melissa de Mattos. Sociologia no ensino médio: escrevendo cadernos para o Projeto São Paulo faz Escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 405-423, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622011000300006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 dez. 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Saber escolar e conhecimento histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, jul., p. 35-49, 2005. Disponível em: <www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/download/11836/10402>. Acesso em: 20 dez. 2017.

SILVA, Eliane Magalhães. **Uma nova licenciatura**: representações sociais de "ser professor" por alunos ingressantes e concluintes. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Ileize F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Chronos.** Natal, v. 8, nº 02, p. 403-427, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/cronos/pdf/8.2/d3.pdf.>. Acesso em: 08 mar. 2016.

SILVA, Marcelo Kunrath; RUSKOWSKI, Bianca de Oliveira. Condições e mecanismos do engajamento militante: um modelo de análise. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 21, p. 187-226, dez. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522016000300187&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: em 25 nov. 2018.

SILVA, Tomás Tadeu. O currículo como prática de significação. In: TOMAZ, Tadeu da Silva. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular, Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Introdução. In: GOODSON, Ivor. **Currículo**: Teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 07-13.

SOBRAL, Larisse Silva Lemos. **As condições do trabalho docente no ensino médio**: um estudo de caso de Goiânia/GO. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

SOUZA, Davisson Cangussu. O ensino de sociologia e a pedagogia histórico-crítica: uma análise dos fundamentos teórico-metodológicos das propostas atuais. **Revista HISTEDBR**, v. 13, nº 51, p. 122-138, jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640268/7827>. Acesso em: 27 ago. 2017.

SOUSA, Maria das Dôres. **Identidade e Docência**: o saber fazer do professor nas escolas públicas estaduais de Picos – PI. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

TAKAGI, Cassiana T. T. **Formação do professor de Sociologia do ensino médio**: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 201.3

_____. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos do ensino na escola média. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TORRES, H. G. et al. Educação na periferia de São Paulo: ou como pensar as desigualdades educacionais? In: RIBEIRO, L. C. Q.; KAZTMAN, E. (Orgs.) **A cidade contra a escola? Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina.** Rio de Janeiro: Letra Capital, Faperj, IPPes, 2008. p. 59-91.

TOSTE, Verônica; CANDIDO, Márcia R. A voz das Ciências Sociais é masculina? **Escuta**: Revista de Política e Cultura, 2016. Disponível em: <https://revistaescuta.wordpress.com/ 2016/03/24/a-voz-das-ciências-sociais-e-masculina>. Acesso em: 20 nov. 2017.

VELHO, O. Processos sociais no Brasil pós-64: as ciências sociais. In: SORJ, B.; ALMEIDA, M. H. T. (Orgs.). **Sociedade política no Brasil pós-64**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 351-385.

VIANNA, Cláudia. A produção acadêmica sobre organização docente: ação coletiva e relações de gênero. **Educ. Soc**., v. 22, n.77, p. 100-130, 2001.

VIANNA, Cláudia; ALVARENGA, C. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. **Revista Laboreal.** v. VIII, nº 1, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/11429>. Acesso em: 02 dez. 2017.

VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira; DUARTE, Bárbara Gonçalves Vaz. Dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 221-237, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php? script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2017.

VILELA, Maria Amélia; CARVALHO, Marília Pinto; ZAGO, Nadir. **Itinerários de Pesquisa**: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural**:** Posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação,** São Paulo**,** nº 0, set./out./nov./dez, 1995. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_0.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

VIÑAO FRAGO, Antonio. História das Disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, nº 18, set./dez., 2008. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40818/21292>. Acesso em: 08 jan. 2017.

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1983.

_____. **Economia e Sociedade**. v. 01. Brasília: Ed. Universidade de Brasília. 3. ed., 2004.

_____. **A objetividade do conhecimento em Ciências Sociais**. São Paulo: Ática, 2006.

XAVIER, Libânia Nacif. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. **Revista Brasileira de Educação,** v. 19, n. 59, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/02.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ZANARDI, Gabriel. **Re-introdução da sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara – Universidade Estadual Paulista Júlia de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

APÊNDICE A - CARTA AOS PROFESSORES

Prezado Professor

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE-USP. Estou em um momento importante de elaboração do meu trabalho onde busco compreender e analisar as configurações do ensino de Sociologia nas escolas estaduais da região metropolitana de São Paulo.

Gostaria que me auxiliasse no desenvolvimento da pesquisa concedendo uma entrevista sobre suas trajetórias de vida, formação e profissionalização. Nosso objetivo é compreender as configurações do ensino de Sociologia na rede pública estadual.

Os dados serão analisados com respeito aos valores éticos e a seriedade que merecem. Me disponho a fazer qualquer esclarecimento com relação à elaboração da pesquisa.

Me comprometo a utilizar os dados recolhidos durante a entrevista apenas com a finalidade de pesquisa. Serão tomados todos os cuidados para preservar as entrevistas em caráter sigiloso, para que seja preservada a identidade pessoal e profissional do entrevistado. Os nomes completos dos entrevistados não serão divulgados no trabalho (parcial ou final), porém, se houver permissão, gostaria de incluí-lo na lista de agradecimentos.

Grata pela colaboração

Josefa Alexandrina Silva
Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação – USP
E mail: j.alexandrina@usp.br

.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Objetivos: Compreender a partir da fala dos entrevistados, representações e percepções dos professores sobre o seu trabalho e o ensino de Sociologia na educação básica.

Apresentação geral

Nome:

Idade:

Gênero:

Auto declaração de cor:

Dados pessoais e socioeconômicos

- Fale-me um pouco sobre sua trajetória: onde nasceu, sua família
- Ocupação de seus pais
- É casada (o)? Qual a ocupação de seu cônjuge?
- Tem filhos?

Tema - Formação:

- Como foi a sua vida escolar? Fundamental, médio – como via a escola; teve aula de Sociologia no ensino médio?
- A escolha das Ciências Sociais – em que momento optou por este curso – que fatores foram importantes para esta escolha?
- Conte-me como foi sua vida universitária.
- Como você vê as Ciências Sociais? Tem um referencial teórico específico?
- Teve outras formações como especializações, mestrado e doutorado?

Tema: Trabalho

- Quando iniciou o trabalho na rede estadual? Já foi categoria O?
- Trabalha em mais de uma escola estadual ou outras redes de ensino? Quantas horas trabalha por semana?
- Leciona outras disciplinas além de Sociologia?
- Fale-me sobre a escola – relação com os alunos, outros professores, coordenação e direção.

- Mantém contato com outros professores de Sociologia.

Tema: Debate curricular

- Na sua visão qual é o papel da Sociologia no ensino médio?
- Como vê o currículo do Estado de São Paulo?
- E os Cadernos? Utiliza livro didático? Qual?
- Quais os temas recorrentes que escolhe para trabalhar com os alunos? Como escolhe dos temas que irá trabalhar com os alunos? Qual é o seu referencial teórico?
- Você trabalha com a metodologia de estranhamento e desnaturalização ou com as competências e habilidades?
- Na sua concepção o papel da Sociologia na educação básica é contribuir para a transformação da sociedade ou formar para o exercício da cidadania?
- Já leu os PCN's e OCEM? O que pensa sobre estes documentos?
- Tem acompanhado a discussão sobre a "ideologia de gênero"? Como essa discussão tem se refletido na sala de aula?
- Como analisa os projetos de lei em várias instâncias sobre a "escola sem partido"? Essa discussão tem refletido nas suas aulas?
- Tem acompanhado a discussão sobre a base nacional comum? Viu as propostas para o ensino de Sociologia?
- Tem acompanhado a discussão da reforma do ensino médio? Como se posiciona perante ela?

Tema: Engajamento social:

- Participa de coletivos de cultura? Tem envolvimento com a comunidade escolar e os movimentos sociais no entorno da escola?
- Participação em organizações sindicais
- Participação em movimentos sociais.
- Participação em grupos virtuais de discussão.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO DO ENTREVISTADO

Eu, _____concordo em participar do estudo sobre a formação da identidade profissional do professor de Sociologia na educação básica. Fui devidamente informado pela pesquisadora Josefa Alexandrina Silva, sobre a pesquisa e os procedimentos envolvidos. Estou ciente que as informações por mim emitidas não serão usadas por outros propósitos senão aqueles da pesquisa.

Declaro que, por minha livre vontade, aceito participar da pesquisa cooperando com as informações que me foram solicitadas.

São Paulo _____de _____2017.

_____

Assinatura do(a) professor(a) colaborador(a).

APÊNDICE D - QUADRO RELATIVO AOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Relação dos professores entrevistados

Data	Nome	Gênero	Etnia (auto declaração)	Idade	Formação	Região
05/04/2016	Tadeu	Masc.	Branco	28	UEL	Leste
28/04/2016	Cleiton	Masc.	Branco	28	UNESP MARÍLIA	Centro
18/05/2016	Pedro	Masc.	Pardo	33	PUC-SP	Noroeste
10/03/2017	Oswaldo	Masc.	Pardo	34	FAI- SP.	Taboão da Serra
20/03/2017	Glória	Fem.	Pardo	54	Unicid – SP	Osasco
05/04/2017	Milena	Fem.	Preta	37	Metodista	Embú
20/04/2017	Caio	Masc.	Não declarado	35	Escola de Sociologia e Política e Uninove	Norte
11/05/2017	Paula	Fem.	Branca	50	USP	Centro
31/05/2017	Manuel	Masc.	Branco	30	Unesp Marília	Osasco
13/06/2017	Fátima	Fem.	Branca	32	UEL	Norte
02/08/2017	Rosa	Fem.	Branca	30	PUC-Camp.	Sul
11/08/20/17	Miguel	Masc.	Negro	35	USP	Sul
15/08/2017	Cecília	Fem.	Branca	35	Unitalo	Cotia
18/08/2017	Ricardo	Masc.	Branco	38	Unitalo	Sul
12/09/2017	Ana	Fem.	Branca	32	Unicamp	Oeste
27/10/2017	Geraldo	Masc.	Negro	51	Faculdade São Marcos	Sudeste
21/11/2017	Mário	Masc.	Negro	34	Escola de Sociologia e Política e Unimes	Leste

APÊNDICE E - ENTREVISTA Nº 11

Entrevistadora: Quantos anos você tem?

Entrevistado: 35

Entrevistadora: Como você declara seu gênero e etnia?

Entrevistado: Masculino e negro.

Entrevistadora: Fala de você, da sua trajetória, onde você nasceu.

Entrevistado: Nasci em São Paulo mesmo, na periferia de São Paulo. Tive uma infância difícil, sou de uma família pobre, de pais analfabetos, até um pouco diferente do perfil do pessoal que frequenta a universidade. Estudei em escola pública a vida toda, na zona sul, região de Jardim Ângela, Guarapiranga. Uma família grande, muitos irmãos, sou o 7º de 8 irmãos. Pai e mãe sem escolarização, salário pequeno, enfim, a realidade da criança pobre dos anos 80 a 90. Fui estudando, sempre amei estudar, sempre gostei muito de estudar, mesmo não tendo referência nem em casa e nem no bairro. Sempre gostei bastante de estudar, embora não me identificasse muito com a escola. Diria que quase todo o meu ciclo escolar e escola não conseguiu despertar mesmo o prazer, a escola em si, até que estudar em casa, eu pegava ali e estudava, mas a escola mesmo... tinha alguns medos, enfim, tudo aquilo que toda criança e jovem às vezes lida com aquela situação. Terminei o ensino médio, já tinha realizado alguns trabalhos na vida vendendo coisas, vendi doce, vendi sorvete, depois que terminei o ensino médio virei Office boy, trabalhei um bom tempo como Office boy e aí sempre lendo, sempre me interessando. Um belo dia achei um panfleto na rua, era de um cursinho e li, resolvi saber como funcionava aquilo. Sai do ensino médio sem ter a menor ideia do que era uma universidade pública enfim. Com esse cursinho, comecei a fazer, de lá para cá os horizontes se abriram completamente. Coloquei na cabeça que eu queria fazer uma faculdade, de preferência pública, fui atrás. Acabei entrando na USP, depois de bastante tempo, de luta, você praticamente precisa aprender, você não está revendo nada, porque eu fiz o ensino médio a noite, todos os dias a gente tinha aula vaga. Aula vaga inclusive, no finalzinho dos anos 90, ela fazia parte do horário, por exemplo, tinha a 1ª aula de matemática, a 2ª de geografia, a 3ª era vaga, já estava no horário como aula vaga, não tinha professor substituto ou eventual naquela escola, muito menos a noite. Então quase não tinha aula. Terminei o ensino médio com uma defasagem brutal e aí foram necessários alguns anos de cursinho pra poder chegar a universidade. Na universidade mais uma etapa de dificuldade, mas depois foi ficando mais fácil e deu pra terminar.

Entrevistadora: Por que você escolheu ciências sociais?

Entrevistado: Por conta, quando comecei a perceber essas desigualdades. Quando comecei a trabalhar como Office boy eu trabalhava no Jardins, aquilo começou a me incomodar, eu percebi que as coisas não eram como eu tinha sido educado. Na periferia, por exemplo, eu me considero negro, mas eu jamais fui criado como uma pessoa negra, um rapaz negro, jamais, sempre me senti como branco porque na periferia é muito comum, como a miscigenação é pequena, as pessoas são mais negras, de pele mais escura, quem é mais miscigenado acaba não se sentindo como tal, nem sendo tratado como tal. Quando você sai daquela bolha você percebe que não é bem assim que as coisas acontecem, você começa a se ver como pobre, como negro, como periférico, como alguém que é colocado numa escala de inferioridade e aquilo começa a ter um incomodo. Então pra tentar compreender essas dinâmicas eu me interessei pelo curso, falei, acho que o curso vai me ajudar a entender isso aí, essa indignação também que brota na gente. Fui percebendo que tinha alguma coisa que eu não concordava e queria saber como funcionava.

Entrevistadora: Como foi a sua vida de estudante aqui na universidade? Você fez curso noturno?

Entrevistado: Fiz noturno, mas assistia às vezes aula a tarde. Pra entrar no vestibular eu tinha tentado 2 vezes e não consegui, na 3ª vez eu sai do serviço que foi uma rebeldia, imagina, um arrimo de família sair do trabalho, era uma época de bastante desemprego, juntei um dinheiro, sai e fui estudar em casa. No ano em que eu entrei, eu não fiz cursinho, eu estudava sozinho a noite, 10 horas por dia, sozinho, pegava os livros, ia na biblioteca, me trancava na biblioteca, abria e fechava a biblioteca todo dia, sozinho, sem ninguém perto. Fiquei fazendo isso durante o ano, no final do ano consegui passar nos vestibulares públicos, passei na USP, Unicamp e UNESP. Ao entrar na USP eu senti dificuldade. Embora eu seja uma pessoa muito extrovertida e converso com todo mundo. Eu não me senti pertencente, eu sabia que não tinha nada a ver, os lugares que a gente tinha, as referências que a gente tinha, não era, não conseguia. Uma das coisas que me incomodou, só fazendo um parênteses, eu sempre gostei de jogar futebol, quase fui jogador de futebol, quase me profissionalizei, deixei pra poder estudar, olha que coisa louca! Já estava praticamente profissionalizado. Aí a gente chegou na USP, nos primeiros dias, a Atlética chamou quem quer jogar e tal, fui jogar com os meninos, como eu já tinha uma certa habilidade no esporte acabei me destacando bastante, sobrando até. Aí rapidamente "você vai jogar pra gente, não é possível, meu Deus, você joga muito bem", fui jogar. O 1º treino era uma terça de manhã, já estava com 22 anos quando eu entrei e aquilo foi muito ruim, com 22 anos eu já tinha quase 5 anos de carteira assinada trabalhando como Office boy. Qual era a minha realidade? Acordar 5 e pouco da manhã e chegar as 7 da noite, trabalhando e quando comecei

a fazer cursinho chegava 11 e meia, mais de meia noite. Ter que treinar as 10 horas da manhã de uma terça, de manhã, aquilo bateu incomodo, fui uma vez só, não consegui. Me veio um pouco a coisa do (Bourdieu), que você está deslocado mesmo. A 1ª sessão foi assim: o que estou fazendo aqui com essas pessoas? Não faço parte disso. Todos os meninos brancos treinando lá e eu lá no meio, me sentindo totalmente privilegiado, ainda tinha um dinheiro guardado, tinha conseguido bolsa na USP, conseguiria ficar assim o ano todo tranquilo, só estudando, mas eu não consegui me envolver, me sentia totalmente fora. Vamos em tal lugar? Vamos, mas chegava lá... É ruim, no 1º ano foi difícil porque você não está aqui, mas também não está lá. Porque lá ninguém estuda. Jovem também que está lá, hoje menos, felizmente a realidade mudou muito na periferia nos últimos governos aí principalmente. Era bastante difícil você encontrar alguém que cursava universidade, muito menos pública. Então se você estudasse em cima da média você também estava excluído, você não estava nem em um lugar e nem no outro. Foi um pouco difícil se achar um pouco nesse meio, foi bastante difícil. Depois fui percebendo que era o jeito, não tinha o que fazer, fui me adaptando. Não tive a mesma sorte que alguns colegas, não sei se é sorte, os colegas que tinham a mesma história de vida que eu, passaram na UNESP, foram para lá 3 ou 4 deles e lá eles estavam em grupo, um colabora com o outro ali, um se apoia no outro, vivenciavam aquela realidade juntos. A experiência deles, eles contam, foi uma coisa muito melhor do que a minha, eu não me sentia pertencente, como eu disse. Foi difícil.

Entrevistadora: Você fez bacharelado.

Entrevistado: Fiz. Já entrei com essa ideia de dar aula. Lembro que no 1º ano, não lembro de nenhuma outra pessoa que tinha esse interesse, não lembro mesmo, no 1º ano da faculdade. Só eu que falava que queria ser professor, ninguém mais falava. Quando chegou lá para a metade do curso, um pouco depois, eu já abri a licenciatura e comecei a fazer licenciatura, terminei a graduação, mais meio ano ou 1 ano terminei a licenciatura também.

Entrevistadora: Em que ano você terminou?

Entrevistado: 2012. Foi assim, a história da universidade.

Entrevistadora: Quando você começou a dar aula?

Entrevistado: Eu comecei a trabalhar em escola em 2008 como inspetor de alunos, passei no concurso, trabalhei um tempinho como inspetor e depois fui trabalhar na secretaria da escola e passei uns 8 meses numa EMEF, uma escola de ensino fundamental I e II. Depois me transferi para uma CEI, centro de educação infantil, foi uma experiência interessante ter trabalhado com crianças. Não sabia distinguir uma criança de 2 anos para uma de 5. Então trabalhei no centro de educação infantil, trabalhava na Secretaria da escola, eu não tinha muito contato com as

crianças, era mais para a papelada, matricula, atendimento de comunidade. Fiquei uns 3 anos e meio, depois fui para uma EMEI, fiquei mais meio ano, exonerei meu cargo e no ano seguinte entrei como categoria O, 2013, no estado.

Entrevistadora:- Esse outro trabalho era na prefeitura, não é?

Entrevistado: Sim, era auxiliar técnico em educação. Em 2013 comecei a dar aula no estado e em 14 já me concursei. Saiu concurso para professor, prestei e nesse mesmo ano entrei e me efetivei. Agora está fazendo 3 anos, o estágio probatório já acabou.

Entrevistadora: Você trabalha em mais de uma escola?

Entrevistado: Não. Sempre trabalhei em uma escola só, às vezes em mais de um horário, mas numa escola só. É essa coisa louca também, dificilmente você vai encontrar um professor que trabalha em um lugar só. Tem muita gente que acumula 2, 3 escolas, não faz outra coisa da vida e eu venho percebendo que quanto mais tempo você tem, mais você vai pegando aula e você não faz outra coisa e já desde cedo percebi que não daria pra fazer isso porque o tempo passa e a vida é uma só e você vai preenchendo a sua vida. É bem clichê, mas é uma verdade assim que pra mim é muito forte. Por exemplo, eu estaria agora dando aula e de repente a noite dando aula também, não estaria fazendo outra coisa e o tempo vai passando, você vai ficando velho, vai chegando. Falei não, é melhor você viver com um pouco menos de padrão elevado, mas poder fazer as coisas simples que é onde você encontra satisfação.

Entrevistadora: Você mora com seus pais?

Entrevistado: Hoje não, mas morei até ano retrasado com meus pais. Hoje estou morando com dois colegas, a gente alugou um lugar e está morando. Também são da área de educação.

Entrevistadora: Quantas horas você trabalha por semana?

Entrevistado: Todas as manhas, todas as aulas eu tenho de manhã, 6 aulas, todos os dias, de segunda a sexta.

Entrevistadora: 30 horas.

Entrevistado: 30 horas e ainda tem os ATPCs que são aqueles encontros semanais, são 3, são 33 aí.

Entrevistadora: Todas na mesma escola?

Entrevistado: Sim.

Entrevistadora: Você consegue compor a sua jornada só com sociologia?

Entrevistado: Consigo. Muita sorte.

Entrevistadora: A escola é bem grande, não é?

Entrevistado: Sim. A escola tem 15 turmas. Por enquanto só estou eu lá, já estivemos em mais professores, uma que está na diretoria de ensino e outra professora teve que se mudar e acabou

pedindo transferência de escola, então estou sozinho lá. Inclusive, por exemplo, lá tem 15 salas de manhã, 15 a tarde e 15 a noite. São 45 turmas. 90 aulas de sociologia, em torno. Eu estou com 30 e as outras, categoria O acho que está com as outras aulas, eu nem sei direito, sei que a tarde é alguém que é F, acho, é uma outra categoria. A noite nem sei quem está com as aulas, eu não vou a noite.

Entrevistadora: Como é lá o trabalho na escola? Você acha que a relação com os alunos...

Entrevistado: É uma escola muito diferenciada da região que me fez até... na verdade nem fui pra lá por isso. Eu trabalhava numa escola que tinha ensino fundamental e médio no mesmo horário. Então eu tinha aulas de sociologia e tinha aulas de história também na mesma escola, no ensino fundamental II. Era uma escola um pouquinho difícil, não era a mais difícil que tinha na região, mas era uma escola difícil. Quando passei no concurso me disseram que havia uma escola que era só ensino médio, me interessei por isso, que legal, escola só de ensino médio. Quando cheguei até a escola, eu me impressionei um pouco com a realidade, eu conheço muitas escolas na periferia, como já estou tanto na prefeitura quanto estado, a realidade é sempre a mesma de alunos violentos, desinteressados e tal. Quando cheguei lá me surpreendi bastante, positivamente. Os alunos respeitam bastante os professores, as salas limpas em geral, os alunos interessados em sua maioria e bem mais atentos do que a média da região. Então a escola muito bem vista na região, considerada uma das melhores que tem lá, acabei me identificando e ficando lá mesmo, gostei bastante de lá.

Entrevistadora: Você participa de alguns projetos?

Entrevistado: Todo projeto que tem na escola eu estou envolvido, não tem como, sempre me interesso pelos projetos. Nós lá nessa escola temos liberdade sim, mas felizmente com o que vem acontecendo no nosso país, é perceptível uma certa perseguição. Todos nós sabemos, estamos vivendo um momento de polarização ideológica, uma ascensão do conservadorismo e isso não está só na internet, nas redes sociais, isso está disseminado dentre os alunos, tem muito aluno conservador, politicamente falando mesmo, porque moralmente acaba tendo mesmo, politicamente conservador e o próprio estado está com uma espécie de uma aparelhagem pra vigiar. A 2 anos atrás tivemos a ocupação. Foi uma escola que se destacou na ocupação, uma escola de resistência das mais citadas dentre as que realizaram a ocupação. Embora os professores se mantivessem distantes do movimento, querendo ou não os alunos aprenderam em algum lugar a fazer política. Isso passa necessariamente pela escola e por conta disso os professores da área de humanidades vêm sendo patrulhados e isso é ruim porque ao mesmo tempo que você quer e deveria ser um direito, não você fazer proselitismo em sala de aula, que também sou contra questão partidária, mas você ser perseguido porque fala de democracia.

Você não deveria ensinar pela democracia? Não é isso que a gente aprende na LDB, nos manuais? Você ser perseguido porque você ensina adolescentes a respeitar negros, a respeitar comunidade LGBT, respeitar as mulheres? Fazer machismo não faz sentido e infelizmente é o que está acontecendo. A perseguição por conta dessas coisas que deveriam ser pré-requisitos para se viver de forma pacífica, de forma respeitosa e harmoniosa. Então isso incomoda um pouco, às vezes a pessoa, se não tiver muito foco na profissão, ela pode chegar o momento de falar "acho que vou fazer outra coisa porque não dá mais". Os alunos, às vezes, a própria escola, as pessoas acham que eles não são protagonistas. Hoje, por exemplo, teve um movimento lá contra as modificações do Passe Livre que eles estão restringindo a cota, os alunos se organizaram com independência pra fazer uma manifestação e aí as pessoas vieram falar "com certeza tem professor por trás" e não tem. Às vezes você chega na escola, nem está sabendo de nada e daqui a pouco estão entregando panfleto como se fosse aquilo, por isso é uma coisa interessante que o que ocorreu nesses últimos anos na periferia foi uma certa... para os dois lados, da mesma forma que eu falo que tem uma ascensão do conservadorismo, tem em contrapartida a resistência. Talvez a resistência tenha havido até primeiro, por meio dos saraus, começaram a proliferar os saraus na periferia, os jovens começaram a criar uma certa conscientização da realidade que eles vivem e passaram a fazer esses questionamentos, as minorias passaram a ter voz e as igrejas fazendo meio que um contraponto a tudo isso, que é terrível, é o câncer. Fazendo um contraponto em relação a tudo isso. Então você tem ali essas duas forças surgindo com uma certa espontaneidade, lógico que você aprende com alguém, mas também você recria aquilo. Então ouvem, sabem dos direitos, sabem o que tem que fazer e acabam também resistindo.

Entrevistadora: Há um clima de vigilância hoje em dia nas escolas.

Entrevistado: Não tenho a menor dúvida disso. É de pouco tempo, porque tem pouco tempo que estou em escola, mas hoje percebo nitidamente que tudo é muito bem observado, principalmente professores que tem histórico com sindicato. Eu sou filiado ao sindicato, mas não sou representante. Aqueles professores que são representantes de sindicato, que fazem a luta mesmo ali no dia a dia, esses daí é mensagem no celular, chega avisando "toma cuidado com isso, com aquilo", uma patrulha que eu particularmente, a gente que foi criança nos anos 90, estudou sobre a ditadura, a gene não imaginava como era. Em 2015 deu pra viver um pouco isso, lembro que na época da ocupação foram mais de 50 dias de ocupação. A patrulha estava terrível. Você andava na rua e percebia, se você estivesse passando perto da escola você percebia que tinha gente te observando e tinha. A gente foi ver que de fato tinha gente observando. Uma sensação muito ruim mesmo, muito delicada. Às vezes você tem que evitar

frequentar um lugar por causa do que as pessoas podem pensar por você estar ali, não porque de fato você vai fazer alguma coisa. Se eu estiver em tal bar e aquele tal bar ali os alunos frequentam ou a comunidade frequenta, alguém pode achar alguma coisa, então eu não posso ir naquele lugar. Você está restringido a alguns lugares apenas e não deveria.

Entrevistadora: Como você vê o papel da sociologia no ensino médio?

Entrevistado: Acho que em 1º lugar essa questão até de tirar do lugar comum mesmo, de desnaturalizar mesmo, tentar mostrar para o aluno que as coisas acontecem porque nós seres humanos damos significado a elas e construímos essas coisas dessa maneira. As coisas não estão aí porque sempre forma assim. Nós na verdade damos, elaboramos tudo o que está aí nesse contexto. Então acho que ela tem esse papel de tirar o aluno do lugar comum, tentar fazer com que ele veja a sociedade por um outro ângulo, por outro lado também ela exerce o papel... Se você pegar o caderno do estado você vê que é uma maneira de você tentar fazer com que o aluno possa se compreender como cidadão mesmo. O que é viver numa sociedade? Uma sociedade que se pretende democrática. Então é ser cidadão. É entre outras coisas ensinar esse aluno a ser cidadão e ser cidadão passa por tudo isso que a gente está falando, quer dizer, o respeito mútuo, respeito à diferença que é bem até contraditório, porque ao mesmo tempo, aquele mesmo estado que fala pra você "ensine isso para os alunos", ele vai pra cima de você e fala "isso está muito rebelde, tem que contornar um pouco isso, evitar tocar nisso ou naquele ponto" e é inevitável. Você pega, por exemplo, a apostila do estado, está lá aula sobre eleições, aula sobre partido político. Como você não vai falar? Você vai tocar, vai falar nos partidos. Vai falar de como funciona a política no Brasil. Como você vai falar nas eleições na república velha, sem falar que elas ocorriam por meios de falcatruas? Quando você fala que é falcatrua é ideológico. Dar aula de sociologia é entre outras coisas tomar uma posição e ao tomar posição, como ninguém é neutro, você às vezes pode ser interpretado como alguém que está agredindo a pluralidade e olha aqui, eu nunca tive nenhum tipo de reclamação porque eu me preocupo bastante em tentar ser o mais plural, o mais democrático possível numa aula. Todo mundo fala, não importa se o cara é simpatizante de um político que eu acho execrável, ele tem que falar, colocar pra fora, deixa o outro conversar com ele para ver como ele chega, depois tenta amarrar aqui e ali, fazer um contraponto. Assim vai. Acho que ela tem esse papel de conscientizar, preparar para a vida em sociedade, para a vida na democracia, mas ao mesmo tempo ela incomoda, você vai preparar e ao mesmo tempo questionar. Agora estou dando aula pra eles falando dos poderes executivos, legislativo e judiciário. Como é falar dos poderes nesse contexto do Brasil? Como é falar do parlamento brasileiro? Do congresso? Sem... É muito difícil e ao mesmo tempo "você estava falando sobre congresso na sala?", é, olha lá na apostila,

eu sei até a página que está. Sim, tenho uma memória muito boa pra isso. Você fala que está na apostila 2, página tal. Eu não faço muito uso da apostila, mas eu li de cabo a rabo as 3 apostilas, fichei todas. 1º ano até usei e procuro manter o conteúdo, mesmo buscando em outras fontes, às vezes até artigos aqui, elaboro algumas coisas a partir desses artigos, mas eu tento direcionar sempre naqueles temas, não usando necessariamente a apostila, mas usando os temas que ela propõe. É isso. É difícil. Vamos falar do judiciário, supremo tribunal federal, está lá na apostila que é pra você falar daquilo, como você vai falar? Da imparcialidade da justiça? Eles perguntam na hora, isso que você falou, eu falei hoje mesmo, quer dizer, do ideal, de como seria teoricamente, mas aí alguém levantou a mão... Mas a gente sabe que na prática o cara não quer saber como é o ideal, ele quer saber que no país dele tem alguma coisa que está errada.

Entrevistadora: Quais são os temas recorrentes que você trabalha com os alunos? Você segue os conteúdos da apostila?

Entrevistado: É, costumo, como falei, seguir, tentar manter ali dentro dos conteúdos da apostila ou do livro.

Entrevistadora: Que livro você usa?

Entrevistado: Uso uns 8 ou 9 livros, mas tem um livro que é referencial que é o que a escola adotou a uns anos atrás, eu nem estava nessa época que agora esse ano tem escolha de novo, que é aquele da Sociologia em Movimento. Acho que até são autores cariocas.

. 1º ano é aquela coisa da desconstrução mesmo, tentar mostrar aí um pouco do objetivo de estudo da sociologia mesmo, especificamente, um pouquinho da história, como ela nasce, depois da desnaturalização, o estranhamento da realidade. A gente fala um pouco do estrangeiro, da ideia do estrangeiro. Igual essa sensação que eu tive aqui de estrangeiro também que não é só alguém de outro país, não é? Não se sentir pertencente. Um pouco da construção social da identidade. No 1º ano também fala um pouco de violência. No 2º ano já tem temas mais como cultura, trabalho, desigualdades, volta no tema da violência de uma forma um pouco mais elaborada. 3º ano mais política. É igual a professora que estava... Uma das que elaborou a apostila, no 1º ano ela até me questionou isso, o que eu achava se no 1º se tivesse mais antropologia, no 2º ano mais sociologia e no 3º ano mais política. Uma das coisas que eu senti falta, até comentei com ela é que talvez pudesse ter os três nos três anos, um pouquinho de cada nos 3 anos. Você chega no 3º ano e começa a ver só política, aquela coisa da burocracia, funcionamento, legislação e você não volta naqueles temas mais de... Menos duros, um pouco mais abertos como cultura, desigualdade, gênero. Você fica muito preso a essas 3 coisas e no 1º ano, por exemplo, tem um ano de eleição, 2014 foi um ano de eleição, no 2º ano eles querem falar disso e política é só no 3º ano. Então se você quiser ficar preso ao conteúdo você não pode

falar de eleição. Não que você não possa, você pode falar sim, você é livre para montar suas aulas, mas esses alunos são cobrados depois nesses conteúdos que estão ali. Tem um problema porque o aluno fala que quer estudar o que vai cair no Enem, não quer saber se você acha isso importante ou não. O que vai cair no Enem? O que vai aparecer no vestibular? Isso, então é isso que eu quero aprender. Talvez coincidir um pouco esse conteúdo do... Os 3 conteúdos nas 3 series, um pouquinho de cada, tentar trabalhar um pouquinho de cada.

Entrevistadora: Você tem um referencial teórico que você utiliza sempre em suas aulas?

Entrevistado: Autor de predileção? Sabe que não? Não tenho um guru. Gosto de muitos. Não tem como, os clássicos cada um no seu momento, Durkheim, Marx, não tem como deixar de falar do Marx, mas falar do Marx é hoje, quando eu comecei não era não, mas falar do Marx é você avisar por que você vai ensinar o autor, é horrível, você tem que avisar. Por exemplo, estou trabalhando o conceito de trabalho e a gente sabe que o Marx refletiu muito sobre o trabalho. Eu pego alguns textos, às vezes trechos de artigos, pego algum trecho que eu acho importante, a introdução, coisa assim, mais ou menos como o modelo que era aqui, mando para eles no WhatsApp, mando para o monitor da sala que distribui. Eles leem aquilo, é interessante, eu achava que não fosse dar certo, como eles vão imprimir? É uma geração que lê no celular. Para a gente é complicado. Eu leio no *tablet*, mas no celular eu tenho dificuldade e eu tenho aluno que vai fazer a prova, mais de uma vez, já peguei umas 4 ou 5 vezes, ele tira a foto da prova e lê no celular. Eu acho que está colando, vou lá conversar com ele "não professor, aqui eu me concentro", ele está tão habituado a ler no celular que ele tira a foto e aqui ele se concentra e consegue ler. Passamos textos para eles pelo WhatsApp, eles leem no celular e aí cada dia um leva aquele texto e faz a apresentação. Então estou falando isso porque eu escolhi uns dois textos do Karl Marx e são 9 seminários e foi o único autor que aparece duas vezes. Então tenho que me explicar de por que ele aparece duas vezes. Porque senão, espera aí, é doutrinação ideológica. É a situação complicada. Eu gosto muito do Bourdieu também, acho que a gente se identifica muito com um pouco da nossa história também. Aquele que conta a vida social e que mais casa com a sua realidade, acho que é aquele que ele vai se identificar, você fala "é isso mesmo", na verdade você quer uma aprovação, como se você já soubesse e você está querendo alguém que confirme aquilo que você já sabe. É bem por aí. No caso o Bourdieu, acho legal trabalhar o (Gofman) com eles também, mas mais porque eles ficam entusiasmados. É menos os autores e mais os temas. Eu me preocupo, lógico, sempre falo que esse autor estudou esse tema, é importante e tal, mas eu prefiro que a ideia dos temas fique mais clara ali, vamos falar sobre violência, você tem lá antropólogas, sociólogas que falaram sobre a violência, mas a ideia é tentar não fazer com que eles decorem muito quem foi o autor que pensou isso e aquilo, mas

perceber a violência fora do senso comum de algo que tem uma codificação diferente, que ela assume as mais diferentes formas de representação, ela é simbólica, enfim, é verbal, é mais assim. Não decorei quem foi o cara que pensou, mas eu sei que isso aqui é uma violência simbólica então eu não vou fazer. Não vou fazer isso aqui porque isso aqui está errado, entre outras violências. Então é menos os autores e mais deixar a ideia bem trabalhada com eles.

Entrevistadora: Você já os documentos curriculares, PCNs e OCEMs?

Entrevistado: Li. Pouca gente leu aquilo que eu li. Quando fui para a (área) de educação, gostei muito, até quase fui fazer também a pós graduação e eu li essas coisas todas. Eu já estava na escola, quando eu estava na USP aqui, no bacharelado, eu já estava trabalhando na secretaria da escola. Muitas vezes você termina o serviço, até chegar outra pessoa no guichê pra atender, li aquilo tudo. E para o concurso também sempre li. Na matéria de, não lembro se foi com a Ana Paula Hay e lá embaixo com a Márcia Gobbi, eu li essas coisas todas na graduação.

Entrevistadora: O que você acha do currículo de São Paulo?

Entrevistado: Algumas coisas têm que mudar, não tem como ficar mantendo sempre aquelas coisas. Tem coisas que às vezes você olha e fala... Por exemplo, eu quase estou com um livro já, eu vou montando minhas aulas, acho que todo professor tem isso, ele tem as aulas deles montadas ali e ao longo de um tempo ele já tem mais ou menos o que ele... Uma base do que ele vai dar. Lógico que cada ano você fala "esse ano vou tentar trabalhar desse jeito, vou escolher esse texto e não esse. Esse texto não me deu muito certo". Você vai testando, cada sala é uma realidade, você precisaria de ter muito tempo pra pensar. Às vezes tem sala que é com seminário, em outras funciona com atividade em dupla ou aula expositiva. Mas a gente não tem a infraestrutura necessária pra poder desenvolver isso. O currículo não é ruim, mas eu acho que, não sei, talvez o fato de ter só duas aulas, que não é diferente das outras matérias, não é? Dificulta um pouco porque eles não têm muito o hábito de leitura. Embora quando você peça "você vai ter que ler isso pra apresentar o seminário", eles façam, eles não tem o hábito de ler então fica difícil mesmo quando você precisa, durante a aula, fazer a parte básica. Quer dizer, na universidade você chega com o texto lido já, tudo ali e o professor avança, lá não, lá você precisa falar "é aqui e aqui", aos pouquinhos. Isso acaba fazendo com que as aulas não avancem muito e o conteúdo, você precisa de muito mais tempo pra falar daqueles temas todos. Você acaba selecionando.

Entrevistadora: Você tem acompanhado essa discussão sobre a reforma do ensino médio?

Entrevistado: Tenho acompanhado sim. Nada claro pra gente. A gente não sabe o que vai acontecer. Não tenho a menor ideia do que vai acontecer ano que vem, não sei. A gente não sabe o que vai ser da disciplina, se ela vai continuar. Também vejo assim, junto daquilo que a

gente estava conversando agora a pouco da patrulha, acho que também tem um pouco esse lado, está incomodando a disciplina, incomoda mesmo. A escola que eu trabalho talvez seja um exemplo muito forte disso. A disciplina lá faz a diferença, naquela escola é uma disciplina que faz diferença. Tem a escola antes e depois dessa disciplina. É uma escola que nós tínhamos lá, temos uma professora de filosofia, uma de história, que também é bastante persuasiva, bastante convincente, então essas 3 disciplinas geram nos alunos uma... Sem essa babaquice que eles acham de ficar doutrinando aluno, mas são disciplinas, os professores são assim, temos essa coisa, de tirar o aluno do incomodo e aí ele por sair do incomodo ele vai atrás do que vai mudar. Então ele mesmo pega e faz a manifestação dele. Não tem como. As escolas são acostumadas com aquele professor que às vezes não tem a formação na área. Outra coisa que é muito positiva na escola, um caso ou outro que a gente tem de professor que não é especialista, o de física é física, o de química é química, sociais é sociológico, de filosofia é filosofo. A escola tem essa vantagem e não tem aqueles professores acomodados. O professor está sempre ali, cada um com suas características e tira os alunos do lugar de incomodo e eles pegam depois e começam a se organizar. Aí eles caminham com as próprias pernas.

Entrevistadora: Você participa de algum coletivo de cultura lá na região?

Entrevistado: Também não participo. É tão complicado, sabia? Você vai participar do coletivo de cultura, a gente tem lá o café filosófico, a escola é perto do tão conhecido sarau da Cooperifa. Se você está num desses espaços os alunos estão também, então o que acontece na escola? Está doutrinando aluno lá de fora para vir aqui incentivar. Então você tem que evitar os espaços que os alunos frequentam. Às vezes os espaços que os alunos frequentam são aqueles que vocês gostam de frequentar, quem não gosta de ir num sarau? Quem não gosta de ir num debate num café filosófico? Mas tem ali 5, 6, 7 alunos que frequentam. Então se você está lá, a galera tira foto, posta no Facebook, está todo mundo lá "estava junto", o aluno fez tal coisa, foi porque lá fora... É difícil. A gente está num momento muito complicado de você ter que evitar. Aí é uma coisa complicada porque os alunos terminam e eles começam a frequentar esses espaços também, às vezes antes de terminar, no 2º ano, 3º ano. Eles começam e você é quem não pode frequentar. Você não pode, perdeu o lugar que você ia. Você não pode mais porque vão dizer que tal coisa. Por exemplo, a gente teve uma professora que faltou no dia da manifestação dos alunos, tinha que faltar, coisa de médico, e é uma professora que tem um engajamento "por que você acha que ela faltou? Está com os alunos". Está colocando lenha na fogueira. Complicado.

Entrevistadora: Você falou que não participa do sindicato.

Entrevistado: Não. Em todas as greves eu participei, paralisei, aquela greve de 92 dias eu fiquei os 92 dias em greve, fui em 90 e tantos por cento das manifestações, mas não tenho esse

vínculo... Sou filiado ao sindicato, mas não tenho cargo no sindicato. Esses outros movimentos aí eu não participo mais por essa questão aí de também ser frequentado por alunos e aquilo depois acaba virando...

Entrevistadora: - Porque você mora lá.

Entrevistado: Eu moro na região, fica difícil.

Entrevistadora: Você participa de algum grupo de discussão com professores de sociologia?

Entrevistado: Tem um grupo que a gente criou na USP, a gente estava saindo da graduação, mas é pouquíssimo frequentado. No final da graduação muita gente resolveu dar aula, no final da licenciatura, no começo era só eu e depois uns 10 pelo menos. Aí criaram um grupo lá discutindo aula de sociologia, não sei se você já ouviu falar desse grupo, mas as pessoas comentam muito pouco. Não costumo participar desse tipo de coisa não. Mas conversando no privado e tal, até no Facebook você tem que tomar cuidado porque você posta uma coisa lá... Tem a patrulha também de aluno, alunos conservadores. Tem esse movimento aí, (MBL) que começou a ter uma repercussão na periferia também, que na verdade é um movimento de patrulha, esse negócio de escola sem partido, todo mundo sabe que na verdade é para patrulhar professor. Não é para patrulhar professor doutrinador, é para patrulhar professor que prepara o aluno para viver na democracia porque ser subversivo hoje é defender a democracia. A gente está num momento tão... Numa ascensão conservadora tão elevada que nós estamos nos agarrando numa democracia burguesa e somos considerados subversivos para defender esses ideais burgueses. Quando ela foi aprovada nós torcíamos o nariz, os progressistas da época torceram o nariz... Tudo bem, passou, mas ela ainda é burguesa. Hoje a gente fala, ainda bem que a gente consegue se segurar nela porque tem algumas coisas, porque é terrível. A gente que vem de um momento cada vez mais progressista, agora tem uma inflexão e na minha visão um retrocesso então, por exemplo, defender, dizer que você vive numa sociedade machista, " que é isso? Você está enxergando opressão em tudo", que há racismo "não, absurdo". Defender o obvio virou subversão. Isso incomoda bastante. O que acontece? Qualquer tipo de comentário que você fizer já tem gente "isso é doutrinação". Mesmo o Facebook que é um lugar que você deveria falar "aqui não tem nada a ver com a escola, com essas coisas", lógico que você tem que manter algum código de ética, porque querendo ou não ele faz parte... tem que ter algum rigor ali, mas você poderia postar qualquer bobagem que você quisesse, sem ofender ninguém, mas mesmo assim se você postar alguém vai falar "olha, espera aí...” Teve um professor lá de matemática, ele foi para a praia, postou uma foto no Facebook sem camisa e aí parece que uma menina... Eu não estava na época lá. Uma menina pegou a foto dele, baixou, copiou e deixou no celular, ficou lá admirando. O pai viu e foi na escola reclamar. "Como você tira uma foto

sem camisa?", "eu fui pra praia, estou sem camisa, no Facebook eu ponho. Você que cuide de sua filha, se você acha que deve, você que tem que orientar a sua filha, ela entrou lá no meu Facebook, pegou minha foto, colocou no celular e eu vou controlar isso?", não faz sentido. Tem toda essa coisa. Outra coisa também, a questão da superproteção, você tem que tomar muito cuidado porque eles não tem tanta autonomia, por exemplo, não que eu defenda, seja saudosista, mas você pega nos anos 90, um adolescente, eu não defendo isso, mas o fato de ele ter que trabalhar mais cedo, o que é ruim, porque você prejudica o seu processo escolar, fazia com que ele ganhasse alguma autonomia e pudesse já cuidar da vida dele dali pra frente. Hoje o adolescente de 17 anos a mãe está lá na escola querendo saber por que o professor pegou o celular dele ou porque o professor deu uma bronca nele "dei bronca nele porque ele estava com o celular ligado", "mas você não pode falar assim com ele porque ele fica nervoso quando você fala assim", é aquela coisa... Difícil. Eu tenho colega que é professor universitário que já chegou mãe na faculdade reclamando do professor, por conta de nota. Reunião de pais em faculdade! Pelo amor de Deus, "Dou aula em faculdade particular e já foi pai e mãe cobrar nota, por que ficou com 5 e tal".

Entrevistadora: Obrigada.

APÊNDICE F - ENTREVISTA Nº 12

Entrevistadora: Professora Cecília, quantos anos você tem?

Entrevistada: 35.

Entrevistadora: Como você de auto declara com relação a gênero e etnia?

Entrevistada: Feminina e branca.

Entrevistadora: Conta um pouco de você, da sua trajetória.

Entrevistada: Nasci no interior de São Paulo, região de Jundiaí, Campo Limpo Paulista, mudei muito pequena para a região da zona sul, jardim Ângela, morei lá até o ano passado, até os 34 anos. Terminei o ensino médio e fiquei aproximadamente 10 anos, 11 anos sem estudar, até eu retornar para a faculdade. Voltei para a faculdade em 2010, fiz Sociologia 3 anos, fiz mais 3 anos de Filosofia, fiz 1 ano e meio de Letras, daí fiz o concurso público, ingressei na carreira pública e estou até esse momento.

Entrevistadora: No que seus pais trabalham?

Entrevistada: São separados. Minha mãe é dona de casa e meu trabalha num estacionamento de carro.

Entrevistadora: Você é casada?

Entrevistada: Junta.

Entrevistadora: No que trabalha seu companheiro?

Entrevistada: Trabalha com informática.

Entrevistadora: Você tem filhos?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Você sempre estudou no jardim Ângela. Em escola pública?

Entrevistada: Sim, fundamental e médio.

Entrevistadora: Você teve Sociologia no ensino médio?

Entrevistada: Não. Não lembro em que serie exatamente, tive poucas aulas de Ciências Sociais e logo saiu do currículo, não considero praticamente que tive.

Entrevistadora: Como surgiu seu interesse pelas Ciências Sociais?

Entrevistada: Fiz sociologia na realidade porque eu conversava com um amigo que era da força aérea brasileira na época, ele falava muito de governo de estado e eu não tive Sociologia e Filosofia na minha formação, nem com professor direcionado da área e nem com professor avulso, eventual. Praticamente por "não ter nada pra fazer", fui fazer faculdade de Sociologia, era perto da minha casa, 20 ou 30 minutos. Eu morava na região do Jardim Ângela que é perto da escola onde a Jussara trabalhou. Falei, vou fazer sociologia e não tinha nem noção do que

era licenciatura, do que era bacharelado. Um dia a professora estava explicando a diferença "vichi, estão falando que vou ser professora. Não vou ser professora, não é pra mim", eu participava da parte pedagógica "tudo isso é muito difícil, estou aqui só para estar mesmo, pra aprender alguma coisa".

Entrevistadora:- Você estudou em qual faculdade?

Entrevistada: Fiz duas faculdades juntas, Filosofia e Sociologia na Uni ítalo que é na zona sul de São Paulo, cheguei a fazer Letras também numa outra faculdade próxima, tranquei porque eu estava fazendo junto Filosofia e Letras. Agora me inscrevi numa pós graduação em gestão educacional na... É um projeto que tem parceria com o Céu de São Paulo, chama Uniceu a faculdade. Aí eu estava fazendo estágio, já tinha concluído Sociologia, já estava estudando Filosofia, outra graduação e chegou a parte do estágio e foi a época do concurso que teve em 2014. Fui indicada por um colega "faz o concurso, você deve conseguir", "mas não sei se eu quero isso pra minha vida, só estou aqui pra terminar a faculdade", "vai que você goste", “mas não vou passar no concurso, não estudei pra concurso", "vai pra você ver como é a prova", então vou. Passei. E agora? Cheguei a pensar muitas vezes em nem assumir o cargo porque eu nunca tinha dado uma aula e sempre fui uma pessoa muito tímida, algumas vezes até gaga, falei "não é pra mim a atividade pública". Fui, ingressei e a Jussara marcou muito a minha vida porque ela era a coordenadora da escola em que eu ingressei e eu cheguei muito temerosa do que eu tinha que falar, do que eu não podia, o que era o caderno, se eu tinha que trabalhar o caderno, qual era o conteúdo.

Entrevistadora: - Sua primeira escola lá no Jardim Ângela?

Entrevistada: Sim. Ingressei lá. Minha amiga foi me acalmando, explicando: vai com calma, tenta conversar com eles, devagarzinho você vai pegando uma certa intimidade com o currículo, você vai ingressando uma questão ou outra e as coisas foram indo. Hoje eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa. Tenho a formação de esteticista, tenho formação na área de informática também, mas estou porque eu gosto, gosto mesmo. Se falar que Sociologia vai sair do currículo eu já fico, meu Deus, o que vou fazer da minha vida? Porque sinto tudo muito junto o tempo todo. Você está assistindo uma novela, está pensando no tema de alcoolismo que você pode trabalhar com seus alunos em outro momento. Tudo pra mim, não tem essa divisão, é uma prática só. A teoria pra mim é a prática. Estou gostando realmente. Estava até conversando com outra professora, estávamos falando da escola, de que, claro que a gente sabe que tem essa questão da política de desvalorização, do magistério, a questão salarial, a questão de administração, de estrutura, mil coisas, que você por ter passado por isso sabe como funciona. O que mais me deixa chateada, aborrecida é ver esse desgosto dos professores, às

vezes esse aborrecimento, que eu entendo que vai além de uma sala de aula e as dificuldades que a gente encontra numa escola que é uma questão sistêmica, mas não sinto esse engajamento, isso de todas as áreas, essa questão de realmente fazer o que se gosta, ou tentar melhorar o seu meio, porque talvez eu não sinta neles essa coisa que me é natural que é a prática e a teoria que praticamente é uma coisa só. Eu entendo, a gente compreende todas as dificuldades porque eu também sinto as mesmas dificuldades, mas pra mim acho que o tempo de vida é um tempo que não tem preço, é um tempo muito caro pra ser pago. Então se eu não tiver um estimulo pra continuar em sala de aula, pra mim já é algo que não vale a pena. Estava até falando com ela sobre isso, enquanto eu ainda gostar e sentir esse estimulo que eu não estou perdendo 5 horas do meu dia aqui, estou ganhando, pra mim isso aqui é como uma faculdade, estou aprendendo, estou observando os alunos. Tenho 3, 4 anos de educação, tudo pra mim ainda é muito novo. Ainda está valendo a pena. Partindo mais diretamente do seu objeto de estudo que é o currículo, senti uma grande diferença da escola em que eu estava que lá no Jardim Ângela pra a escola que estou agora, que vim este ano.

Entrevistadora: Você veio transferida, não é?

Entrevistada: Vim de remoção. Mudei pra cá em abril do ano passado e fiquei 8 meses fazendo a viagem daqui pra São Paulo. Saiu minha remoção e esse ano já vim pra cá, moro aqui pertinho. Na outra escola eu sentia que você tem que trabalhar as matrizes, o currículo oficial, mas tem a sua liberdade de cátedra. Então a maneira como você vai trabalhar e o que você vai aplicar é inteira competência sua. Lá ninguém nunca, por exemplo, vistoriou meu diário, ou nunca vistoriou se eu estava aplicando o currículo, qual era o conteúdo que eu estava dando, coisas do gênero. Quando eu vim para essa escola eu já senti uma outra vertente, uma mudança. Aqui eles já são muito nessa questão assim de que página você está, que volume da apostila que você está, qual conteúdo você deu, qual aluno tem dificuldade, qual seu plano B para esses alunos. Então sinto essa escola com uma pegada muito mais administrativa do que a minha primeira escola, que dava essa liberdade maior ao professor. Pra mim é interessante porque por um lado eu aprendo coisas administrativas que eu não aprendi lá, por ser uma outra diretora de ensino, outra vertente, mas por outro lado me sinto muito engessada nessa obrigação de ter que terminar o caderno do aluno. Você tem que terminar o volume 1 porque no outro bimestre já é o volume 2. Você pega uma turma que você vê que tem uma dificuldade, você poderia se aprofundar num assunto mais atual do que o que contém na apostila "está falando sobre a questão da divisão dos poderes", você poderia trabalhar, por exemplo, o impeachment da Dilma falando da divisão do executivo, legislativo e judiciário, mas você não pode porque tem demanda de tempo maior para executar outras tarefas. Isso pra mim como profissional é algo que me entristece. É um dos

motivos que eu falo: o que estou fazendo aqui, se eu dou uma introdução no assunto, mas não tenho tempo pra terminar a introdução desse assunto. A questão também da obediência da sequência lógica da apostila. Claro que é importante, pelo menos o que eles frisam aqui pra mim, a parte de gestão e coordenação é: o importante é que você realmente siga a matriz e o que esteja no currículo, não que você vai seguir determinada linha lógica, porém, se você não seguir determinada linha lógica você tem que ter uma justificativa para isso. Não é tudo que existe exatamente uma justificativa. Cada sala demanda um tempo, cada sala demanda um assunto em prioridade. Então às vezes não tem como você seguir essa mesma sequência. Então ainda estou voltado a trabalhar com uma efetividade, com uma (fixidez) maior o currículo de uma maneira... A apostila, eu sinto agora, porque até então enquanto eu estava na outra escola, eu trabalhava o conteúdo da apostila, mas de uma maneira mais livre. Eu pegava o que estava na matriz exatamente e trabalhava nas aulas, dava seminário, uma prova oral, uma prova escrita e fechava meu conteúdo. Aqui eu já sinto uma vigilância maior, eles não falam assim: você é obrigada a usar o caderno do aluno, mas se você não quiser usar o caderno do aluno você tem que colocar passo a passo o conteúdo que estava na folha da apostila, habilidades e competências de cada folha e por que você pulou essa sequência. Muitas vezes, ainda mais, mais próximo do fechamento do bimestre, o que eu fiz foi usando a apostila, tentando seguir a própria sequência lógica da apostila, mesmo não entendendo muitas vezes a sequência que estava lá, mas era o que estava lá pra poder seguir visto que não tinha tempo hábil pra colocar exatamente em cada página, em cada número de página o conteúdo, a habilidade, competência de cada página. Então essas coisas dificultam realmente o nosso trabalho e para o aluno isso é muito dificultoso porque é colocado a Sociologia para ele como uma matéria histórica, matéria teórica e a Sociologia tem a sua parte teórica, a gente tem o embasamento teórico, mas a sociologia é prática. Ele vai entender a sociologia quando fizer referência a uma cena que ele assistiu na novela das 9, uma cena que ele já passou dentro de uma lanchonete, a algo que ele assistiu, algo que ele vivenciou. Claro que em cima da vivência dele eu posso dar um apontamento teórico. "temos um autor que passou por isso, escreveu assim e assado", mas não necessariamente que tenha que ter uma sequência lógica ou tenha essa vigilância em cima desse trabalho teórico. Então o meu aborrecimento hoje de trabalhar a apostila é essa obrigação que eles dizem que não é obrigação "você não é obrigada, mas você coloca pra mim então por que você pulou e qual é o sentido, que tipo de planejamento você fez". Então muitas vezes é uma cobrança tão exaustiva e tão grande que você fala "então vou seguir o que está na apostila". Aí é o momento em que o professor não se sente professor. O professor se sente como qualquer outra pessoa, com qualquer outra formação, como qualquer outra profissão, menos como

professor, porque para você abrir a apostila, mandar o aluno responder da página 10 a 15 e você simplesmente corrigir depois, pra mim isso não é uma aula completa, falta conteúdo aí. Falta uma explicação, falta uma outra sequência, falta ligar outro assunto e fora que naturalmente o ser humano tem essa questão da obrigação. Então você começa a falar de uma coisa, naquela aula está previsto um determinado conteúdo, mas você vê gancho com outro conteúdo que você sabe que ele vai precisar para entender, mas você não pode porque você já vai estar entrando em outro conteúdo. Então tem hora que eu falo assim: eu não sou professora, estou aqui simplesmente para colocar a página pra vocês, pra aplicar o conteúdo e o resto eu só vou colocar se vocês acertaram ou erraram, ou seja, praticamente vou corrigir a apostila de vocês com gabarito, é um olhar, mas praticamente com o gabarito em cima. Então isso é muito ruim.

Entrevistadora: Você nem usa o livro didático?

Entrevistada: Não dá tempo porque assim, a gente mal dá conta de terminar a apostila e eu não sei também, estou querendo descobrir se é uma questão de diretoria de ensino ou é uma questão de mudança de calendário estadual. Esse ano pra mim, aqui nessa escola está muito atípico. Então tem projetos, agora parece que tinha aquela provinha que eles falam da avaliação de conteúdo do aluno, de desenvolvimento. Era semestral e agora está sendo bimestral. São vários cortes que a gente tem no calendário que muitas vezes não dá nem para terminar o conteúdo da apostila. Claro, quase sempre o conteúdo do livro didático está ligado ao conteúdo da apostila, até por uma sequência de aula, mas não é sempre que dá para você pegar as duas coisas. Então muitas vezes eu faço menção ao livro que eles já receberam, na página que tem um conteúdo sobre isso...

Entrevistadora: Que livro eles receberam?

Entrevistada: Aqui na escola eles receberam o ano passado o Tempos Modernos, Tempos de Sociologia. Eles estão trabalhando com o livro, mas que eu mesma tenha pegado o livro e sugerido para trabalhar em cima de aula o conteúdo, eu não consegui tempo ainda. O que eu consegui realmente é trabalhar o caderno do aluno na sua integra, sem pular páginas ou trabalhar o conteúdo dessas matrizes tentando produzir alguma dissertação, algum seminário, alguma prova oral em cima disso, mas de modo geral o que me deixa desgostosa, fora a dificuldade do aluno de prestar atenção, é essa questão. Inclusive eu acho que boa parte da indisciplina do aluno nas aulas de sociologia é por essa falta de assimilação entre teoria e prática, que a gente entra em sala de aula desde o 1º dia falando que a Sociologia é o que vai cuidar da vida e de uma maneira sistêmica, de uma maneira cultural, explicando o que é cultura, o que é antropologia, o que é um sistema, o que é um governo, enfim e no dia a dia a gente não consegue fazer esse link porque é teoria em cima de teoria, que é o que o caderno do aluno coloca. Então

nessa escola eu sinto uma dificuldade muito grande de fazer, por exemplo, um trabalho diversificado de tirar o aluno de sala de aula para levar para um outro espaço pra fazer uma aula tentando fazer uma observação de um outro sistema, de uma outra coisa, levar, por exemplo, para uma sala de informática para observar, fazer uma pesquisa coletiva, em conjunto, então tudo é muito segurado pela direção, tudo tem que pedir autorização, aí se a diretora autoriza precisa da autorização da supervisora. Coisa simples, por exemplo, vou levar os alunos pra fazer uma aula coletiva na sala de informática "qual é o objetivo? Qual é seu planejamento? Cadê seu projeto?", tudo é feito de uma maneira que eu até brinco, às vezes, a gente quando pensa em continuar os estudos, a gente tem aquele senso comum porque a gente sabe que é uma carga muitas vezes além do que a gente possa carregar, mas a gente muitas vezes chega lá e sabe que não é tudo realmente que disseram para nós, é algo (suportável). Muitas vezes o que nos inibe é o medo de ir adiante e no caso deles também, é algo suportável você fazer uma atividade em sala de aula, mas tudo é uma justificativa tão grande que você pensa que você está fazendo um artigo, produzindo um TCC, que você está fazendo uma monografia. Tudo é elaborado de uma forma indiretamente para que você não faça: não faça porque o risco é menor. Não faça porque além do risco ser menor, se vier a acontecer alguma coisa, não sabemos bem como lidar com isso. São tantas justificativas e justificativas pra você fazer uma coisa simples que muitas vezes o que a gente fala é: tudo bem, vamos simplesmente voltar para a sala de aula, abrir o caderno e seguir a sequência que está no caderno. Então acho que a Sociologia está muito empobrecida no ensino médio. A maneira como a gente leciona, não por uma questão de habilidade, eu percebo, mas todo esse engessamento, acho que os professores de Sociologia também são muito malvistos na escola por ser uma disciplina tão diferenciada, tão aberta e tão revolucionária, eles seguiram os padrões que as demais disciplinas seguem. Só que quem está dentro da disciplina percebe que a maneira de segmento desses estudos, ele já é criado de uma maneira sistêmica e já é feito para assim ser. Agora as pessoas que estão do lado de fora não entendem isso, nos próprios alunos às vezes eu encontro esse desentendimento. Afinal, por que uma disciplina que é tão diferente das outras, que é tão particular em algumas coisas, acaba seguindo o mesmo método que as demais usam? Então a Sociologia não está afinada ainda no ensino médio, acho que ainda falta muita coisa para a sociologia realmente conseguir se efetivar como prática. O aluno de Sociologia hoje que sai do ensino médio lembra coisas muito vagas do que é Sociologia, porque ele acaba assimilando a prática que é o que realmente vai fixar na memória dele com a prática semelhante às demais disciplinas. Então não vejo a Sociologia tendo essa particularidade dentro do ensino médio. Então acho muito difícil esse caminho pra se efetivar,

fora essa questão de que tem momento que tem Sociologia e tem momento que não tem Sociologia.

Entrevistadora: Como foi o seu curso na Uni Ítalo? Era presencial?

Entrevistada: Sim. 100% presencial, de segunda a sexta feira. Foi um curso que tive muitos problemas até porque durante o andamento da minha graduação o curso foi tirado da grade da faculdade, então eu estava nos últimos dias para apresentar meu TCC e meu orientador foi mandado embora. Desde o início do curso, pra você ver até na graduação a Sociologia é difícil, desde o início do curso, estava no 1º semestre, estudava com o pessoal que estava no 5º, depois quando eu estava no 5º fui estudar com o pessoal que estava no 2º, acaba fazendo aquele ajuntamento de núcleo, agora núcleo pedagógico, agora núcleo I, núcleo II e com muita dificuldade devido a essa pouca demanda de alunos que tinha no curso, a gente era jogado de um lado para o outro, mas consegui terminar. Minha formação inteira praticamente foi feita por um professor só, professor doutor da USP e tiveram outros também, mas a gente via praticamente de 2ª a 5ª, a orientação dele de estagio foi dele, a orientação de TCC foi dele, o conteúdo de disciplina foi dele. Eu consegui terminar o curso em 3 anos com muita dificuldade achando que não dava, mas consegui terminar.

Entrevistadora: Você tinha mais aptidão para Sociologia ou Antropologia?

Entrevistada: Sempre gostei muito de Antropologia, quase não tive política, inclusive teve um núcleo de um autor, tínhamos um módulo inteiro do Durkheim, nós não tivemos porque o professor tinha ido embora da faculdade. Então teve algumas reorganizações na grade por conta do professor ter sido mandado embora, então ficou um curso bem bagunçado. Tive poucas aulas mesmo de uma maneira com o próprio núcleo de Sociologia, só Sociologia. Essas poucas aulas que eu tive que me fizeram continuar no caminho, dada a dificuldade inicial do estudante de Ciências Sociais.

Entrevistadora: Você trabalhava nessa época?

Entrevistada: Não. Só estudava, me dedicava só para a faculdade.

Entrevistadora: Você trabalha só nessa escola?

Entrevistada: Só.

Entrevistadora: Quantas horas você tem?

Entrevistada: Tenho a carga completa que são 32 aulas e 2ª a 6ª feira trabalho das 7 a 12h20 e as sextas feiras a noite das 7 às 8h30, são duas aulas a noite.

Entrevistadora: Você consegue compor toda a sua jornada?

Entrevistada: Só tem eu de Sociologia aqui e é algo que me espantou porque me indicaram escolas para remoção, gostei dessa por ser próxima ao centro, questão de locomoção e falei

"não vou conseguir lá", é a escola mais antiga da cidade e dizem que foi a 1ª escola "deve estar assim de professor", porque da escola que eu vim tinham 3 professores efetivos. Aqui só tem eu de professora efetiva de Sociologia.

Entrevistadora: Então você não precisa pegar matéria de outra disciplina. Me fala como é a sua relação com os alunos.

Entrevistada: De um modo geral eu gosto, acho que a gente tem uma boa relação, sempre tento fazer essa relação entre o conteúdo com a prática, alguns alunos que estão no 2º ano, 3º ano "não gostava de Sociologia, mas gosto da sua aula", talvez o que eles dizem pra mim é que faltava esse link entre prática e teoria. Claro que tem um ou outro que tem mais dificuldade na matéria, que a gente sabe que a inclinação é para exatas, humanas, mas de um modo geral acho que tenho bom relacionamento sim.

Entrevistadora: Com os outros professores? Você sente que a Sociologia faz a diferença na escola?

Entrevistada: Não por uma questão pessoal, mas por uma questão profissional, considero um relacionamento mediano, por uma questão pessoal minha, porque eu sou uma pessoa muito reservada, eu custo a realmente desenvolver uma amizade e por uma questão profissional de não ter essa identificação por linha de pensamento, por raciocínio. Eu particularmente acho os professores dessa escola muito acomodados, aquelas pessoas que reclamam, mas não pensam em mudar de profissão, que não concordam com determinadas coisas, mas não querem levar isso adiante, não quer confusão, melhor deixar as coisas como estão. Esse comodismo particularmente me incomoda. Então não tive atrito nenhum com nenhum professor aqui, mas não me senti próxima, me senti próxima aos alunos, mas não me senti tão próxima ao corpo docente por perceber esse comodismo.

Entrevistadora: Você mantém contato com professores de sociologia?

Entrevistada: Faz algum tempo que não converso com eles, mas tenho contato não tão próximo, de vez em quando uma conversa ou outra, um manda o link de um livro, de um vídeo, a gente acaba puxando algum debate. Acho que pelo fato de eu ter pouco tempo na rede, sinto muito forte ainda essa questão dessa particularidade de disciplina. Então pra mim eu levo, não que seja uma coisa proposital que eu perceba, mas eu levo muito a sério essa questão de ter essa atividade diária entre conseguir enxergar a Sociologia na prática e eu vejo que os professores que estão muito tempo na rede, até os professores às vezes de Sociologia, ele vê a Sociologia como uma tarefa pedagógica. Acho que a Sociologia tem a tarefa pedagógica, mas ela não é uma disciplina pedagógica. Então eu acredito que talvez esse pode ser um dos casos que alguns professores relatem solidão, porque não consegue ter essa afinidade de discussão entre o que é

pedagógico e o que é sociológico. Eu converso com muitos professores da escola antiga que eram eventuais de Sociologia e o diálogo barrava justamente nesse ponto em que os professores queriam muito ir nessa questão de como o aluno aprende, o que o aluno aprendeu, se é o aluno que faz, se é o aluno que produz, se tem uma boa produção e nós não estávamos... Não que isso não seja importante, mas tanto nesse pé, é o que o aluno compreendeu, qual é a realidade desse aluno, o que ele identifica como correto. Não é questão de estar num nível acima ou abaixo, é um nível diferente. Eu não tenho essa especialização em quanto de produção o aluno fez, quantas atividades ele entregou, ele aprendeu o que ele fez? Qual é a dificuldade do aluno? Acho que a gente esbarra um pouco nessa questão do que é sociológico e do que é pedagógico e para mim a Sociologia não é pedagogia. Então a gente muitas vezes não tem essa afinidade com outras disciplinas.

Entrevistadora: Como você vê o papel da sociologia no ensino médio?

Entrevistada: Acho que a sociologia tem um papel tanto de caráter de conhecimento social, eu começar a conhecer o meu meio como funciona, como funciona meu sistema, quanto um caráter de produção cultural que é a maneira que, embora eu troque a minha cultura o tempo todo com outras pessoas, dentro de uma aula de Sociologia eu troco a minha cultura de uma maneira intencional porque eu sei a partir daquele momento o que é cultura e o que é uma troca cultural. Então eu vejo a Sociologia como uma prática diária, cotidiana de cidadania, de reflexão, de libertação e principalmente de conhecimento de si e conhecimento do meio.

Entrevistadora: O que você vê o currículo de São Paulo?

Entrevistada: Acho o caderno do aluno, ele tem muito conteúdo em questão de extensão, porém se você for ver em questão de tópicos, a separação de conteúdos por temas. Acho que ele trabalha poucos temas para muito conteúdo e muitas vezes esse conteúdo não é relacionado de uma maneira didática ou ele não dá gancho pra você relacioná-lo, por exemplo, você está no capitulo 1 que é trabalho e você quer trabalhar cultura, você pode falar de cultura do trabalho, do labor. Ele não dá esse gancho pra você saltar de um tópico, de um raciocínio, do capitulo 1 para o capitulo 5, por exemplo. Então eu acho ele... O conteúdo que o caderno tem não é um conteúdo ruim, é um conteúdo teórico bom. O que eu não acho bacana é a sequência, não dá gancho pra você mesclar com outros capítulos pra completar a apostila e também ele não dá possibilidade de reduzir o conteúdo e aumentar a quantidade de temas, porque a gente sente que tem coisas que a gente tem que trabalhar mais que não tem dentro do currículo.

Entrevistadora: Que temas seriam esses?

Entrevistada: Acho que falta um pouco relacionar de uma maneira mais ativa, por exemplo, esses últimos cadernos, a relação do estrangeirismo no Brasil, essa relação de outras pessoas

que vieram de migração para o Brasil, então a gente tem o conteúdo de migração no currículo, mas a gente não tem o conteúdo relatando esses últimos acontecimentos históricos. Então é coisa que se você for relatar na história você tem que pensar bem, porque você vai se estendendo além e muitas vezes não dá tempo de você fechar aquele conteúdo. Então acho que falta dos organizadores tentar colocar temas um pouco mais curtos sim para caber na apostila, mas uns temas mais diversificados.

Entrevistadora: Mais atuais, não é? Os cadernos foram feitos em 2009 e nós estamos em 2017.

Entrevistada: Muita coisa aconteceu do ano passado pra cá.

Entrevistadora: Até a vinda dos refugiados veio depois. O governo não atualiza.

Entrevistada: Quando dou aula de Sociologia, tenho muitos alunos interessados na questão geocultural, então eles perguntam algumas coisas que você responde, mas de uma maneira pontual, mas não dá pra você dar uma aula sobre aquele conteúdo e aí entra a questão antiga do próprio currículo do Estado, esse desejo antigo de fazerem as disciplinas serem interdisciplinares, trabalhos interdisciplinares, mas na prática não tem possibilidade. Isso é uma coisas que eu estranho porque nos ATPCs, na reunião de professores a gente escuta essas palavras o tempo inteiro, nós deveríamos tentar fazer projetos interdisciplinares, eles falam que a gente tem que trabalhar a transversalidade do currículo, você escuta essas palavras e fala "é verdade, porque a gente vai trabalhar um tema que pode ser histórico, cultural, social", mas a apostila não dá, não permite.

Entrevistadora: Você tem alguma teoria, algum autor, algum referencial teórico que você utilize mais?

Entrevistada: Eu trabalho muito com Durkheim, trabalho muito com Max Weber, trabalho muito Hannah Arendt, eu particularmente tenho meus gostos, além da apostila. Gosto de algumas coisas, embora eu veja que os alunos tenham dificuldade do (Habermas), nós temos dificuldades, imagina os alunos. Gosto de trazer algumas coisas, mas muito pontuais que é a analogia do símbolo do senhor e do escravo e do (Hegel) que traz a filosofia, a questão da identificação de consciência. Os autores que fazem meu gosto, que eu gosto de trabalhar, que me sinto à vontade são esses. Junto desses tem o Marx que é clássico na Sociologia.

Entrevistadora: Você trabalha com a metodologia de estranhamento e desnaturalização?

Entrevistada: Trabalho, o último caso pra eles que eu tenho mais atual é a questão daquele estupro coletivo que aconteceu no Rio de Janeiro, sendo que a maioria acha que o que aconteceu com a moça devido a uma vontade dela, portanto é natural. Tento pegar uns casos assim para causar esse estranhamento do que é comum, do que é rotineiro, do que é natural, que eles confundem o que é normal com o que é comum fazer, essa quebra do que é comum e do que é

normal e pegar alguns casos bem emblemáticos para tentar causar esse estranhamento de imediato para realmente tentar conhecer... Tentar pensar um pouquinho.

Entrevistadora: Você acha que a sociologia pode contribuir para transformar a sociedade?

Entrevistada: Acho. É aquele ditado, entre viver e sobreviver. A maioria de nós, antes de conhecer a realidade, a gente sobrevive, a gente não atua sobre ela. Quando a gente conhece a realidade e realmente a gente vive a gente passa a ser atuante, então vejo uma grande diferença sim. Acho que sem a Sociologia a gente sobrevive, não se dá conta de que sobrevive, mas sobrevive.

Entrevistadora: Você leu esses textos curriculares, as OCEMs, os parâmetros curriculares?

Entrevistada: Muito pouco. Alguns documentos eles trazem pra gente em ATPC, mas é realmente muito pouco.

Entrevistadora: Você tem acompanhado essa discussão sobre o que tem sido chamado por setores da sociedade de "ideologia de gênero"?

Entrevistada: Um pouco.

Entrevistadora: Essa discussão se reflete na sua aula?

Entrevistada: Eu fiz recentemente no encerramento do último bimestre uma atividade com eles sobre isso, do que é social, do que é natural, do que é biológico. Acho que deu pra esclarecer bem, acho que tiveram bom resultado. Tem muito homofobia ainda, tem a confusão clássica de eles falarem da questão social com a questão sexual, eles não sabem diferenciar bem o que é biológico do que é social, mas continuando, acredito que batendo nessa mesma tecla é que devagarzinho que as coisas começam a se esclarecer, mas tem muito sim.

Entrevistadora: E essa discussão da escola sem partido?

Entrevistada: Nunca percebi de uma maneira ativa alguma influência negativa ou positiva por parte dos alunos na minha aula. O que eu percebo é, hoje o aluno quer não só por uma questão política, mas por uma questão pessoal saber muito da vida do professor, talvez por uma questão de admiração. Agora essa questão política, os alunos perguntam, mas perguntam com determinado posicionamento. A maioria dos alunos que me pergunta a minha orientação política, econômica, a maioria dos alunos se dizem auto votantes no Bolsonaro. Então assim, é algo que me preocupa já que a gente sabe que se a gente for por uma vertente do que é conservador e do que é tradicional, a gente sabe que está mais ligado à ala do que é conservador, a escola sem partido, do que a uma ala que não é conservadora. O que me espanta é justamente o aluno que se diz que se pudesse votar votaria no Bolsonaro, querer saber a minha posição política. Mas eu nunca me senti constrangida, indagada de uma maneira muito fixa ou algo desse gênero.

Entrevistadora: Nem pela direção?

Entrevistada: Não, a direção, quando eu vim na escola me apresentar, eu expliquei meu método de trabalho que era um trabalho com debates, discussões, seminários, ela me pediu para não falar sobre política. Eu falei: não posso não falar sobre política porque o conteúdo político está no calendário, no currículo do aluno. "Então você fala sobre política, mas sem nenhuma determinação partidária e sem o trabalho em grupo, porque o que a gente tem aqui são grupos muito regionalizados e eles não têm boa comunicação entre si. É um grupo que mora no bairro tal e o outro que mora em outro bairro e para não dar confusão a gente não pede pra ninguém ir na casa de ninguém". A questão política a gente trabalha, mas porque o caderno do aluno do 3º ano é política pura, mas sempre, independente de escola sem partido ou não, antes de escola sem partido a gente já fazia isso com uma neutralidade que se deve orientar, nunca falando para o aluno que quem vota no PT tem determinada orientação e quem vota no PSDB tem outra orientação, mesmo porque a gente nem entra muitas vezes nessa questão de sigla partidária. O que a gente explica é que tradicionalmente quem é pra veia conservadora tem determinados posicionamentos e quem é para a veia esquerdista ou revolucionária tem outro e dentro dessas duas posições temos o centro direita e o centro esquerda e normalmente, quase sempre a determinação se comporta dessa forma. Eu nunca entrei no mérito de partido e sim o que é o partido, o que é uma formação política, o que é um grupo social, isso tudo sim, mas sem dar nenhuma sigla partidária.

Entrevistadora: Você tem acompanhado essa discussão da base nacional comum?

Entrevistada: Tenho.

Entrevistadora: O que você pensa? Acha que a Sociologia vai permanecer?

Entrevistada: Eu não sei. Tem uma professora de Filosofia que está pra se aposentar aqui na escola, já perguntei várias vezes pra ela e ela desconversou, como ficou a situação dela na época em que tiraram do currículo oficial Filosofia. Eu imagino que realmente, como já foi anunciado, vai ser para a escolha optativa do aluno, alguns alunos acho que vão escolher Sociologia porque tem a ideia de que Sociologia não precisa fazer conta e nem copiar nada do quadro. Outros alunos acho que vão escolher Sociologia porque entenderam nesse período, já estão do 2º para o 3º ano e entenderam a importância da Sociologia para a continuação da sua formação e outros alunos que não vão escolher Sociologia porque estão estudando Sociologia e até agora não entenderam para o que serve. De um modo geral, pensando no sistema, como o sistema funcionaria, eu acredito que a intenção é reduzir para depois eliminar, como saiu agora a redução de aula de Sociologia para o EJA. Acredito que a intenção de redução no ensino médio comum tradicional acho que vai seguir essa mesma risca, com a diminuição de aulas, depois

coloca como optativa. Eu acredito que mesmo sendo optativa não serão duas aulas, haverá uma redução e futuramente acho que vai ter sim essa abolição do calendário oficial, até 2ª ordem tentando entender quem poderia realmente ser eleito o ano que vem.

Entrevistadora: A gente fica muito na dependência política, não é?

Entrevistada: É.

Entrevistadora: Vou te fazer perguntas sobre engajamento social, você participa de algum coletivo de cultura? Tem algum envolvimento com a comunidade escolar, algum movimento da escola com a comunidade?

Entrevistada: Aqui não. Na outra escola que eu estava atuando tinha, participava sim, participava do café filosófico, ajudava a organizar grupos para discussão, tanto na escola quanto fora da escola, aqui não, ainda não conheço quase nada.

Entrevistadora: Você é nova aqui na cidade.

Entrevistada:1 ano.

Entrevistadora: Você participa do sindicato?

Entrevistada: Não. Nunca me interessei em participar do sindicato dos professores.

Entrevistadora: De algum movimento social?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Participa de algum grupo de discussão sobre ensino de sociologia?

Entrevistada: Na verdade eu não participei porque não fui informada. Fiquei sabendo depois que teve um encontro aí do sindicato com os professores de Filosofia e a professora de Filosofia me informou que também era Sociologia. Não fui por falta de informação, mas gostaria de participar sim.

Entrevistadora: Obrigada.