



### Cultura escolar e ensino de Sociologia: a história da disciplina escolar e sua prática cotidiana

*Natalia Salan Marpica<sup>1</sup>*  
*Maria Aparecida Gibbi<sup>2</sup>*

#### Resumo

O presente trabalho busca alicerces nos estudos sobre a cultura escolar para a reflexão acerca da história do ensino de sociologia construída no cotidiano das escolas. A articulação entre cultura escolar e ensino de sociologia pode auxiliar a compreensão de como uma nova disciplina no currículo se integra à forma e à cultura da escola, ao mesmo tempo em que a cultura escolar é apropriada por esta nova disciplina, num movimento dialético de construção das práticas e das disciplinas escolares. Desta forma, parte-se da seguinte questão: as especificidades da sociologia e de seu ensino se articulam com os elementos da cultura escolar? De que forma? A partir da observação das aulas e de entrevista com professores, pode-se afirmar que a sociologia, como um novo corpo de saberes na escola, acaba por manter os traços da cultura escolar de maneira geral, mas também, ao ser menos vigiada e controlada, abre oportunidades para pequenas transformações das relações e práticas na escola.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. Cultura Escolar. História das Disciplinas Escolares.

### Scholar culture and sociology teaching: the history of the scholar asignature and its daily practice

#### Abstract

This work quests for a basis in the studies about scholar culture in order to think over the history of sociology teaching built daily in schools. The interaction between scholar culture and sociology teaching can help us to understand how a new asignature in the curriculum integrates into form and school culture, at the same time the scholar culture is appropriated by this new asignature, in a building dialectical movement of scholar practices and asignatures. This way, we start from the following question: do the particularities of sociology and its teaching articulate with the elements of scholar culture and how? By interviews with teachers and by observing the classes we can affirm that sociology, as a new body of knowledge in school, keeps the features of scholar culture in a fairly general way but, also, when less supervised and controlled, enables small transformation of relationship and practices in school.

**Key Words:** Sociology Teaching. Scholar Culture. history of the Scholars Asignatures.

<sup>1</sup> Doutoranda em sociologia da educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em educação e licenciada em ciências sociais. E-mail: [nataliasalan@yahoo.com.br](mailto:nataliasalan@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: [mgobbi@usp.br](mailto:mgobbi@usp.br)

## INTRODUÇÃO

O surgimento de uma disciplina no conjunto de conhecimentos que compõe a escola, tanto como instituição quanto como cultura, com suas tradições, regras, códigos memórias e condutas, se dão mediante uma multiplicidade de processos que envolvem uma série de negociações e disputas. Desta forma, as disciplinas escolares são complexos de relações que acompanham o movimento de construção social da escola e de suas funções, não sendo, portanto, produto de um consenso de que aquele corpo de saberes que caracterizam as disciplinas seja reconhecido como relevante para a formação dos estudantes, mas resultado de um embate entre diferentes atores sociais, que articulam sujeitos e instituições, sociedade e indivíduos e, como destaca Certeau (2005), as ações práticas sustentam modos de pensar e politizam o cotidiano.

Cada uma das disciplinas escolares tem seus processos específicos de desenvolvimento e também, pode-se afirmar que há pontos em comum na consolidação do conjunto das disciplinas que formam o currículo, os quais ocorrem, como afirma Lopes (2004), na articulação entre a escola e seu exterior, no movimento dialético em que as políticas educacionais interferem no cotidiano das escolas e, por sua vez, as escolas produzem os sentidos das políticas. Alguns pesquisadores, como Goodson (1990; 1991), Juliá (2001), Viñao (2008) e Chervel (1998), tentam, a partir da história das disciplinas escolares, compreender em qual espaço se inicia a construção de uma disciplina, se nas políticas públicas, nas ciências associadas às disciplinas ou no interior da escola e de sua cultura. Neste sentido, todos parecem concordar que o instituído não é o mesmo que a prática, ou seja, uma disciplina pode existir na prática, sem que seja oficialmente reconhecida como tal, e oposto também pode ocorrer.

O caso da disciplina de sociologia não seria diferente. Com uma longa trajetória que se inicia no fim do século XIX, entrou e saiu do currículo escolar ao longo do século XX e retorna oficialmente em 2008, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em torno de sua institucionalização no âmbito legal, de sua operacionalização estrutural em nível macro e de sua efetivação prática nas escolas, diferentes agentes se articulam. Neste sentido, compreendê-la em suas múltiplas relações implica conhecer não somente a disciplina em si, mas como esta produz gestões, resistências e negociações. E que, uma vez constituídos, elucidam uma série de relações específicas, as quais envolvem saberes, ações e classificações. O currículo escolar, e, por sua vez, a disciplina de sociologia, é a expressão da interação e relação de forças entre os campos educacional, político e acadêmico, pois:

[...] disciplinas não deviam ser vistas como reflexos das formas básicas do conhecimento dadas para sempre, como os filósofos da educação haviam proposto. Mas o que atualmente passa por história, geografia, física, inglês, etc., deve ser tratado como um produto sócio-histórico, como o resultado de conflitos passados entre grupos adversários que buscam tais matérias de formas diferentes (HAMMERSLEY E HARGREAVES, 1983, p. 5)

Diante deste contexto, este trabalho busca alicerces nos estudos sobre a cultura escolar para a reflexão da construção cotidiana, no interior da escola, da sociologia na educação básica, mais especificamente na rede estadual paulista, a qual congrega o ensino médio no estado de São Paulo. O objetivo é compreender como a história da sociologia se constrói não somente nos discursos oficiais, mas também na prática. Vidal (2009) aponta a pertinência de reconhecer os elementos perenes da cultura escolar, mas também as mudanças, ainda que sutis, que são paulatinamente inseridas no dia a dia do universo escolar. É neste sentido que a articulação entre cultura escolar e ensino de sociologia pode auxiliar a compreensão de como uma nova disciplina no currículo se integra à forma e cultura da escola, ao mesmo tempo em que a cultura escolar é apropriada por esta nova disciplina, num movimento dialético de construção das práticas e das disciplinas escolares.

Desta forma, pretende-se refletir sobre como as reformas institucionais transformam os contornos da escola, as maneiras como ela é percebida e as práticas de diferentes grupos sociais a seu respeito (VINCENT et al, 2001), mais especificamente como a sociologia se integra à cultura escolar e disputa por espaços de poder no interior da escola, na própria história das disciplinas escolares e como a sociologia, com suas especificidades, transforma a cultura da escola. A partir deste panorama entre cultura escolar e ensino de sociologia as reflexões giram em torno da questão: as especificidades da sociologia de seu ensino na educação básica se articulam com os elementos da cultura escolar? De que forma?

Para alcançar o objetivo proposto no presente trabalho, serão utilizados os conceitos de cultura escolar esboçado por Julia (2001, p. 09): “A cultura escolar é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, em que as resistências, as tensões e os apoios aos projetos escolares têm destaque para a compreensão da cultura escolar. Neste sentido, A Lei 11.684/2008 (BRASIL, 2008), a qual altera a LDB para tratar a sociologia como obrigatória no ensino, é entendida aqui como parte de um processo e não como etapa final de uma luta por seu ingresso na escola, pois, segundo Goodson (2008, p. 120) “as matérias não constituem entidades monolíticas, mas amálgamas mutáveis de subgrupos e tradições que, mediante controvérsia e compromisso, influenciam a direção de mudança”. Portanto, a sociologia todavia é objeto de disputas.

Para tanto, além da consulta à bibliografia referente ao ensino de sociologia, foram utilizados dados coletados por meio de entrevista e de observação participante, e anotados em diários de campo, nas aulas de sociologia do ensino médio da rede estadual paulista, na cidade de Campinas, em que foi realizado o acompanhamento das aulas de 2 professores desta disciplina, além da experiência vivida pela pesquisadora como professora de sociologia da rede estadual. Juliá (2001) afirma que “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (p. 10). Neste sentido, cabe destacar que os professores acompanhados eram efetivos da rede, iniciantes, jovens (menos de 30 anos) e formados em ciências sociais em universidades públicas.

Contudo, o campo profissional do ensino de sociologia assume um perfil diferente. Conforme destaca Gobbi (2012), a configuração hoje do campo se estabelece a partir de professores formados há muitos anos, sem terem exercido a docência em sociologia, e por outro lado, muitos graduados em ciências sociais ao longo dos anos não se interessaram pela prática docente exatamente pela pouca perspectiva profissional, uma vez que seriam por outras disciplinas.

### **A construção escolar do ensino de sociologia**

Na articulação entre o interior e o exterior da escola, no que concerne ao ensino de sociologia, diferentes instituições atuam em seu processo de consolidação. No âmbito externo à escola, caracterizam-se o Estado, o mercado, as universidades e os movimentos sociais. No âmbito interno, não somente os docentes efetivos de sociologia atuam nesse processo, mas gestores, alunos, professores não efetivos que atuam como docentes de sociologia, assim como os professores de outras disciplinas, configuram o universo que caracteriza e delinea seu percurso histórico.

A análise da história da sociologia como componente curricular da educação básica permite compreender a relevância das práticas escolares para a conformação da disciplina, uma vez que, em termos cronológicos, tem-se que a sociologia passa a fazer parte oficialmente do currículo secundário em 1925, com a reforma Rocha Vaz, enquanto os primeiros cursos acadêmicos de ciências sociais são criados anos depois, em 1933, com a criação do curso na Escola Livre de Sociologia e Política e na Universidade de São Paulo. Goodson (1990) enfatiza que longe de serem derivadas das áreas acadêmicas, as matérias escolares muitas vezes a precedem cronologicamente e podem contribuir com a criação de uma base universitária para a disciplina.

Neste sentido, Meucci (2000) ressalta que os primeiros professores do ensino secundário de sociologia eram geralmente formados em direito e foram os principais responsáveis pela sua institucionalização no sistema educacional, bem como são estes também que se mobilizaram pela criação do curso de ciências sociais na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal. Estes professores foram autores dos principais manuais didáticos de sociologia, os quais são determinantes na construção do sentido que a sociologia assumiria naquele momento no Brasil, e que depois passaram a ser professores universitários dos cursos recém-criados. Gilberto Freyre, professor de sociologia no ginásio Pernambucano; Fernando de Azevedo, e Carneiro Leão, professores de sociologia das escolas normas de São Paulo e Delgado de Carvalho, professor de sociologia do colégio Pedro II, são exemplos de acadêmicos, os quais não eram formados em ciências sociais, que iniciaram a trajetória da sociologia como professores no ensino secundário e depois da institucionalização dos cursos de ciências sociais nas universidades, passaram a professores universitários e influenciaram a configuração da sociologia acadêmica no Brasil.

Assim, temos que as disciplinas se desenvolvem no interior de uma cultura escolar e, como destaca Chervel (1998) não se reduzem à transposição de saberes acadêmicos. São conhecimentos, práticas, valores, referências e memórias que são construídos, sutil e paulatinamente, na dinâmica do cotidiano e das interações entre os sujeitos que compõe a comunidade escolar e configuram o conteúdo, os métodos, as práticas das disciplinas, de acordo com Bourdieu: “(...) a escola, pela própria lógica de seu funcionamento, modifica o conteúdo e o espírito da cultura que transmite e, sobretudo, cumpre a função expressa de transformar o legado coletivo em um inconsciente individual e comum” (BOURDIEU, 1974, p. 212). Desta forma, a história da sociologia se faz mediante o que é instituído oficialmente e o que é realizado no dia a dia das escolas.

Em 1942, a reforma Copanema retira a sociologia do currículo do ensino secundário e a década seguinte tem na reivindicação pelo reconhecimento e a legitimidade científica das ciências sociais uma de suas marcas, em termos acadêmico. Neuhold (2011) enfatiza que Florestan Fernandes, naquela época um assistente Fernando de Azevedo, abre o I Congresso de Sociologia destacando a relevância das ciências sociais refletirem sobre o ensino de sociologia: “saber se a sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário se coloca entre os temas de maior responsabilidade com que precisam se defrontar os sociólogos do Brasil” (FERNANDES; 1955, citado por NEUHOLD; 2011; p. 02). Neste mesmo sentido, o próprio Florestan Fernandes anuncia a necessidade e a relevância da inserção para legitimar a criar ofertas de trabalho para os egressos das ciências sociais, reafirmando a tese de Goodson (2008) da relevância das disciplinas escolares para o meio acadêmico:

A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor e garantiria às secções de Ciências Sociais nas Faculdades de Filosofia uma certa equivalência com as demais secções, no que concerne à motivação material dos alunos, que procuram essas Faculdades porque pretendem dedicar-se ao exercício do magistério secundário e normal. Tais interesses são naturalmente legítimos. Nas condições brasileiras, é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real da mão-de-obra especializada (FERNANDES, 1985, p. 46).

Naquele momento, os próprios acadêmicos, como Florestan Fernandes, enfatizam que a consolidação do pensamento sociológico no Brasil está associada à sua difusão como conhecimento da escola básica. Contudo, no período dos anos 1990, marcado pela retomada do debate acerca do retorno da sociologia aos currículos escolares, o contexto é diferente: as ciências sociais já se configuram como uma ciência sólida no Brasil. A Sociedade Brasileira de Sociologia e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência apoiam a causa e fornecem subsídios aos sindicatos e associações envolvidas no processo, mas, além da educação já não ser mais um objeto de estudo enfatizado na sociologia, poucos são os acadêmicos que se dedicam a reconhecerem efetivamente as contribuições que a sociologia pode oferecer à sociedade sendo um componente curricular da educação básica.

No mesmo sentido, a referida modificação na LDB realizada em 2008, se deu em um contexto no qual a maioria dos estados brasileiros já haviam aprovado leis que tratavam a sociologia como obrigatória. Alguns autores, como Azevedo (2014), afirmam que de 1982 a 2008 há um retorno gradativo da sociologia à educação básica e que culmina na aprovação da Lei federal 11.684/2008. Ou seja, a lei legítima e garante algo que, de alguma forma, já acontecia. Assim, diante do regime de colaboração entre União, estados e municípios, configura-se um dos espaços de embate em torno do currículo, e por sua vez, da implementação de uma disciplina, que se dá entre a esfera nacional e estadual, responsável pelo ensino médio.

O estado de São Paulo, por exemplo, foi o pioneiro nos anos 1980 a retomar a inserção da disciplina na rede estadual. A Sociologia é reinserida em 1984 através da Resolução n. 236/83 proposta pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Contudo, quando o debate se acentua em âmbito nacional, nos anos 2000, este mesmo estado recua e não acata a Resolução n. 4, de 16 de agosto de 2006, do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB), e lança a Resolução Estadual n. 92/2007 vetando a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia em seu sistema de ensino (AZEVEDO, 2014). Contudo, após a aprovação da alteração da

LDB, o estado de São Paulo teve que se adequar. Temos, portanto, de um lado o componente nacional e por outro, os estaduais, que nem sempre convergem em suas proposições.

Com a alteração da LDB no congresso nacional, em 2008 a proposta curricular para o ensino de sociologia do estado de São Paulo foi elaborado com o apoio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e aprovado, bem como a elaboração e impressão de um material didático próprio, os chamados cadernos “São Paulo Faz Escola” (SCHRIJNEMAEEKERS e PIMENTA, 2001). Para o ano letivo de 2009 são contratados professores temporários para a disciplina de sociologia na rede estadual e é aprovada a Resolução SE 80, de 3 de novembro de 2009, em que o perfil do professor de sociologia<sup>3</sup> é definido. Em 2010 e 2013 são realizados concursos para professores efetivos de sociologia e este passa então a ser novo momento para a construção da disciplina de sociologia no ensino médio do estado de São Paulo, com tempo destinado ao seu ensino, materiais didáticos próprios e corpo docente efetivo.

Por outro lado, de acordo com a noção de que as disciplinas estão em constante movimento, poucos anos a aprovação da lei que garante a obrigatoriedade da sociologia e da filosofia no ensino médio na esfera federal, o que altera o currículo desta etapa da educação básica, novos conflitos em torno dele se estabelecem. O atual contexto acerca da reforma da escola e do ensino médio que, atualmente, está em discussão, converge com esta perspectiva. Na esfera executiva, tampouco há consenso em torno das definições curriculares. O ministério da educação desde 2013 estuda a unificação do currículo em 4 grandes áreas e recentemente lançou uma versão preliminar da Base Curricular Nacional, em que consta a disciplina de sociologia, mas de forma geral, o currículo se baseia no enfoque do controle pedagógico. Por sua vez, o Conselho Nacional de Educação, colegiado vinculado ao MEC, aprovou em 2011 as normativas para o ensino, baseando o currículo em 13 disciplinas obrigatórias. Nos estados, os quais são responsáveis pelo ensino médio, também estão sendo discutidas alterações possíveis, como no caso de São Paulo, que já anunciou que em 2016 iniciará um projeto piloto em algumas escolas da rede em que os alunos escolherão as matérias que querem cursar. Deste modo, a história de uma disciplina não é linear e progressiva, mas marcada por encontros e desencontros, avanços e retrocessos.

### **Cultura material e imaterial da escola e o ensino de sociologia**

---

<sup>3</sup> Nesta mesma resolução é aprovado o perfil dos professores de todas as disciplinas da grade curricular da rede estadual paulista.

Com relação à cultura material da escola, Vidal (2009), ao analisar imagens de diferentes períodos da escolarização no Brasil, enfatiza a presença permanente de lápis e caneta, de papel e de caderno, o que ilustra a relação entre a escrita e a escola moderna. Entretanto, a autora afirma: “Mas se a escola se produziu (e se produz) como correlato da disseminação da cultura escrita, as relações pedagógicas se efetivam pelo recurso à oralidade. É por meio dela que professores e alunos tramam seu cotidiano.” (VIDAL, 2009, p. 31).

No caso do ensino de sociologia, no conjunto das práticas docentes vivenciadas em sala de aula, a leitura e a escrita estão cada vez menos presentes nas aulas de sociologia e ocupando este espaço, a comunicação oral tem ganhado cada vez mais destaque como estratégia didática. Cabe destacar que o diálogo no processo de construção do conhecimento se articula com as concepções de sujeito, de educação, de poder, de conhecimento, etc, pois a forma pela qual o diálogo ganha materialidade integra uma multiplicidade de concepções estabelecidas nas relações entre os interlocutores, sujeitos que são históricos e sociais.

Diante da especificidade do ensino de sociologia, o confronto de opiniões tem um papel central na desnaturalização de opiniões formadas sem o processo reflexivo, para qual o diálogo coloca-se como fundamental. Neste sentido, se, por um lado, dar destaque ao diálogo representa uma dificuldade que os professores têm em conseguir trabalhar com leitura e escrita, dada as adversidades da escola pública, por outro, também representa uma estratégia de estabelecer a construção de conhecimento por meio de um processo coletivo.

Ao acompanhar as aulas de sociologia, nota-se que é comum, o professor ou professora fazer uma pergunta, da qual já sabe a resposta e iniciar uma explicação a partir da resposta do aluno, de modo com que o questionamento do professor parece ser um meio de chamar a atenção dos alunos, muito mais do que um processo de construção coletiva do conhecimento, integrando-se à cultura escolar na qual o professor é tido como o detentor do saber legítimo.

Os dados indicam que, em alguns momentos, houve o cuidado de sentar os alunos em círculo, de forma a propiciar a interação não somente entre professores e alunos, mas entre os próprios alunos, rompendo com a configuração tradicional da sala de aula em que o professor tem à sua disposição a atenção dos alunos. Contudo não se estabeleceram regras para coordenar o diálogo, para que um não interrompa o outro, por exemplo, o que reflete uma determinada maneira de consolidar práticas e relações e que, de alguma forma, já estavam estabelecidas. A resistência ao diálogo que modifique estruturas de poder remete ao que Vincent, et al (2001), Bourdieu (2001), dentre outros, enfatizam sobre a legitimidade que se constrói pelo cotidiano. Ao retratar as relações que envolvem o indivíduo na sociedade, a sociologia acaba sendo vista pelos alunos como uma



disciplina interessante para ser dialogada e não individual, que precisa de estudo concentrado, leitura ou escrita. Em vários momentos, os alunos solicitaram aos professores que não dessem atividades escritas, pois o “legal” na sociologia era conversar sobre o mundo com o olhar sociológico.

Para Bourdieu (2001) o corpo, ao estar exposto ao mundo é moldado por ele, e ao mesmo tempo, este corpo socializado, constrói o mundo tal como ele é. Por estar no mundo e ocupando determinada posição, o corpo apreende o mundo e desenvolve um conhecimento pelo corpo, um conhecimento prático, que antecipa os eventos e que utiliza o mundo como instrumento. Este conhecimento prático configura nossas estruturas cognitivas, que são orientadas pelo poder dominante por um processo de violência simbólica, pela cotidianidade permanente de disponibilizar as formas de classificação e apreensão da realidade. A forma de estabelecer o diálogo na escola e na aula de sociologia se desenvolve no modo como os corpos aprendem e atuam no mundo, corroborando que a forma escolar está ligada a outras formas sociais, que são políticas, conforme salienta Vincent *et al* (2001).

Contudo, em geral, nas aulas em que se pretende a participação, ainda se mantém a mesma disposição das cadeiras voltadas ao professor, pois processo de preparar o espaço para fomentar o diálogo entre todos exige modificar os tempos e espaços próprios do modelo tradicional destacados por Vidal (2009). A alteração do espaço físico da sala de aula, além de ocupar um período de tempo em uma aula que dura 50 minutos, depara-se com a resistência dos demais professores e dos gestores, conforme relata o professor A:

Eu acho que é muito importante a organização, eu faço o momento de sair da sala de aula... porque a sala de aula acaba sendo um espaço entediante, principalmente para os alunos que tem passar ali 5 horas por dia...então o espaço da sala de aula tem ser pensado e ate mesmo as disposições...ai eu penso que a sala de aula não precisa ser necessariamente a sala de aula, pode ser fora dela, numa roda, mas infelizmente as escolas estão muito fechadas para isso...eu já, por exemplo, na minha escola já tentei colocar esta questão para os professores, coordenação e direção...fazer a disposição da sala em forma de círculo com os alunos e deixar a sala já organizada dessa maneira....mas ninguém apoiou (PROFESSORA A)

A fala do professor levanta outro apontamento acerca da cultura oral na escola: o diálogo entre a comunidade escolar como um todo. A dificuldade em estabelecer o diálogo entre os pares é um obstáculo presente no cotidiano das escolas estaduais, marcadas pela precarização do trabalho, pela alta rotatividade de professores nas escolas, pela fragmentação dos tempos escolares. Sozinho, os professores têm dificuldades de estabelecer novos modelos de comunicação com os alunos. Assim, o diálogo entre professor e aluno é também uma extensão do diálogo entre professores e demais profissionais da educação. Compreender como o diálogo se efetiva na escola é uma aproximação ao que salienta Vidal (2009) de que:

É a percepção de que a cultura escolar se efetiva por práticas escriturais e não-escriturais (oral ou corpórea), em que se acionam os vários dispositivos constituintes dos fazeres da escola, no que concerne às lições e aos usos da materialidade posta em circulação no espaço e no tempo escolares, que permite tomar a cultura material escolar com importante indício das práticas escolares. (VIDAL, 2009, p. 32)

Outro ponto a ser observado refere-se à cultura material, especificamente os livros e material didático, relativa ao ensino de sociologia. Considerando a articulação entre União, estados e municípios, estabelecido pelo regime de colaboração na LDB, e as noções de cultura material, tem-se que, muitas vezes, ao invés de serem complementares, estas acabam usando o sistema escolar como arena de disputas políticas. No caso da rede estadual paulista, acumulam-se duas políticas distintas de distribuição de livros aos estudantes. Uma delas refere-se à política federal, o Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), em que o governo federal distribui livros didáticos a todos os alunos. Tais livros são escolhidos dentre aqueles que foram previamente analisados e aprovados por uma comissão de especialistas. A outra política é específica da rede estadual, em que o governo estadual elabora uma cartilha própria para cada disciplina e distribui aos alunos, “São Paulo faz escola”. Estes materiais, produzidos por especialistas e editoras, selecionados e financiados pelos governos, são importantes referências para o currículo prescrito e oficial, ou são porta-vozes do que o Estado legitima como conhecimento escolar, o que os coloca como mais um dos elementos fundamentais no complexo de relações que configuram cada uma das disciplinas escolares.

Assim, destaca-se que uma nova disciplina implica no crescimento de determinado nicho de mercadorias que passam a ser produzidas. O guia do livro didático (resumo elaborado pelo MEC dos livros didáticos analisados e aprovados para distribuição nas escolas públicas), no PNLD de 2012, trazia apenas 2 livros de sociologia, e em 2015 já somavam 6 livros didáticos, de diferentes editoras e autores, além disso, foram inscritos 14 livros didáticos no programa, sendo que 8 livros foram recusados após avaliação do MEC. Ainda que sejam poucos em relação às demais disciplinas<sup>4</sup>, há um aumento da produção e uma possibilidade para as editoras se destacarem diante de disciplinas já saturadas de livros. Vidal e Silva (2010) realçam a relevância de apontar os caminhos entre a idealização, a fabricação, a comercialização e os usos dos artefatos escolares. A pouca oferta de livros didáticos de sociologia indica sua posição ainda marginal tanto nas políticas de distribuição de livros quanto das negociações editoriais, mas o aumento de um ano para o outro demonstra como a criação de uma disciplina se relaciona com o modo de produção e a economia de determinado setor.

---

<sup>4</sup> a disciplina de história, por exemplo, possui 19 livros diferentes a serem escolhidos pelos professores

Além das editoras, tem-se uma rede de acadêmicos que passam a integrar este espaço de produção de mercadorias vinculadas a uma nova disciplina curricular. Universidades, pesquisadores e professores universitários integram o sistema, sendo autores dos livros didáticos e dos materiais didáticos e também avaliadores, compondo as equipes que aprovam os livros didáticos do PNLD. No caso do livro de sociologia, temos, por exemplo, professores universitários que redigiram os cadernos “São Paulo faz escola”, a Universidade Federal do Paraná como instituição responsável pela avaliação dos livros que foram o PNLD 2015, cujos professores responsáveis são aqueles hoje considerados os especialistas da sociologia na educação básica. Goodson (2008), afirma que tal envolvimento entre as universidades e a burocracia escolar influenciam enfaticamente o currículo. Ao se referir ao sistema educacional britânico, o autor afirma; “A partir dessa data, o certificado escolar e as juntas examinadoras controladas por universidades passaram a exercer grande influência no currículo da escola secundária” (GOODSON, 2008, p. 121). Os saberes que se originam na escola deve passar pelo processo de ser transformado em objeto de ensino, ou seja, sistematizado e sequenciado por escrito em um programa e, se possível, em um manual ou livro de texto e que constitui a ata fundacional de uma disciplina, o que é feito por especialistas acadêmicos.

Esta posição secundária dos materiais relativos à sociologia é ainda reforçada pelas práticas de resistência de alunos e professores quanto às políticas institucionais. Potencializada pela ausência de referências curriculares rígidas, os professores de sociologia acompanhados nesta investigação, abdicaram de usar tanto os livros didáticos enviados pelo governo federal quanto as cartilhas enviadas pelo governo estadual. Em duas das escolas, os livros didáticos ficam guardados na própria escola e o professor leva à sala quando pretende utilizá-los. As cartilhas, por sua vez, são dadas aos alunos que devem trazê-las de casa, contudo, os alunos não as levam à escola e os professores não as solicitam. Por outro lado, parece haver uma certa tendência de que os professores efetivos (ou seja, são formados na área da disciplina que ministram), quando iniciantes, desconsideram os materiais e orientações curriculares e adotam perspectivas próprias, influenciados sobretudo por seus cursos de formação, conforme salientou uma professora efetiva que estava há um ano no cargo:

Eu nem sei quais são as normativas oficiais, nunca li estes documentos. Eu dei uma olhada nos cadernos do estado, mas me pareceram ruins, uso uma coisa ou outra dos livros didáticos, mas gosto mesmo é de preparar meu material, preparo coisas que acho interessante para os alunos, e me influencio pelo que estou lendo ou estudando naquele semestre. O semestre passado eu estava fazendo um curso sobre direitos humanos, então, usei este tema com os alunos, porque estava muito fresco na minha memória, só que percebi que eles não gostaram muito. (PROFESSOR B).

Deixar de usar o material destinado às escolas pode ser entendido como uma tática de resistência de professores e alunos ao poder institucional, descrita por Certeau (2005), em que se

observa não a materialidade dos produtos, mas as relações que os consumidores mantêm com os dispositivos da produção, que tornam os consumidores como produtores de práticas cotidianas. Contudo, outros elementos são centrais na determinação do currículo, para além dele mesmo, como as condições de trabalho e a forma de contrato laboral. Os professores eventuais, categoria que não tem estabilidade funcional e fica na escola à disposição da gestão para o caso de algum professor faltar, assumem qualquer disciplina, independente de sua formação. Estes professores tendem, ou a seguir os cadernos “São Paulo Faz Escola”, levando a cabo às orientações externas com rigor, ou por outro lado, utilizam o espaço de uma disciplina para ensinar conteúdos relativos à outras disciplinas, mais ligados à suas áreas de formação. “Estou substituindo o professor de sociologia e a de artes que estão afastados, mas só dou história, porque gosto mais”, disse um professor eventual, enquanto uma aluna afirma tal prática: “nunca tivemos aula de sociologia, nem sei quando é, porque o professor dá também filosofia, e por isso só temos aula de filosofia”. Este contexto corrobora a afirmação de Viñao (2008) de que não é porque uma disciplina é parte do currículo oficial que faz parte do conjunto de saberes ensinados aos alunos.

Ainda sobre a cultura material, as bibliotecas de duas das escolas analisadas possuem um pequeno acervo de livros de sociologia em comparação com livros de outras disciplinas. Em uma das bibliotecas, o acervo de sociologia fica em uma sala composta por livros que não são muito utilizados, como livros obsoletos ou de disciplinas que não compõe o currículo obrigatório, como psicologia, corroborando com os outros elementos que aludem à marginalidade da sociologia na cultura escolar. Contudo, ainda que não haja centralidade das políticas escolares no que tange à sociologia, as bibliotecas escolares não são utilizadas por alunos ou professores para atividades referentes a outras disciplinas, ou seja, ainda que a materialidade do acervo indique a pouca preocupação da burocracia escolar com a sociologia, a prática induz a pensar que a biblioteca já não é um espaço apropriado pela comunidade escolar, independente de seu acervo, conforme salienta Chartier (2000, p. 160) : “por exemplo, investigar o que as crianças lêem nas bibliotecas escolares (uma BCD) e como elas lêem, não tem sentido (prático) se não olharmos que lugar ocupa a biblioteca centro documental no conjunto dos dispositivos de leitura de uma classe ou de uma escola”

Outro fator que tende a orientar o currículo do ensino médio são os exames de acesso à universidade. Contudo, cabe ressaltar que o Enem e os vestibulares tem pouca influencia sobre o currículo das escolas públicas de periferia, desta forma, não são referencias para os alunos e tampouco para os professores e coordenadores pedagógicos. Alguns livros didáticos de sociologia colocam exercícios retirados de provas de vestibulares, no entanto, o livro adotado nas duas escolas não traz

este tipo de atividade. Há um grande silêncio em torno do Enem e dos demais vestibulares nas escolas públicas observadas, com exceção de alguns professores que o citam esporadicamente em sala de aula. Ambas escolas investigadas situam-se em regiões de periferia, e nenhuma delas foi classificada pela relação do Enem divulgada em agosto de 2015, por não cumprirem os requisitos de terem ao menos 10 de seus alunos realizando tal exame. Desta forma, ao menos quando analisadas escolas públicas periféricas da rede estadual paulista, de acordo com a observação em campo, o Enem e outros vestibulares não entram como norteadores dos conteúdos curriculares de sociologia.

Da mesma, o tempo também configura a cultura escolar. Na escola, o tempo é que delimita as fronteiras entre uma disciplina e outra, que estabelece momentos entre estar na escola e não estar, estar em um espaço ou em outro, que é utilizado como parâmetro para avaliar a qualidade do ensino, como base para o salário dos professores e demais profissionais da escola. Deste modo, o tempo é um dos elementos mais controlados da escola pela comunidade externa, tanto pelos gestores das políticas públicas, como pela própria comunidade, pois como destaca Le Goff (2013, p. 442) “numa sociedade, a intervenção dos detentores do poder na medida do tempo é um elemento essencial do seu poder”.

Compère (2000) destaca que na escola, atuam três categorias de tempo a serem considerados: 1) o tempo de ensino, o qual engloba o tempo previsto por programas e o tempo dedicado à instrução e à educação que segue sob o controle da escola; 2) tempo de presença na escola, que estuda os tempos de recreio, de refeição, dos estudos; e 3) tempo das atividades educativas extra-escolares, as aulas de educação física, os trajetos de casa para escola, os deveres de casa e as aulas particulares. No entanto, os tempos previstos não são os mesmos tempos adotados na prática.

No sistema de ensino do estado de São Paulo, a carga horária de cada disciplina é definida pela secretaria de educação e pelas diretorias de ensino. A disciplina de sociologia possui duas horas/aula semanais para os períodos matutino e vespertino, enquanto no período noturno, são duas aulas no primeiro ano do ensino médio, uma no segundo ano e, novamente, duas no terceiro ano. O mesmo ocorre com as demais disciplinas que compõem as ciências humanas, como Artes, Geografia, Filosofia, com exceção da língua portuguesa, que dispõe de 6 horas/aula semanais. No caso do ensino noturno, o fato de ter somente uma aula no segundo ano do ensino médio, faz com que ocorra uma ruptura na continuidade da disciplina no desenvolver do processo de ensino e aprendizagem da sociologia, pois os alunos conseguem ter um determinado envolvimento com a matéria no primeiro ano, que conta com duas aulas semanais, mas no segundo ano, com a carga horária reduzida, nota-se um distanciamento e desinteresse pela matéria, que volta a figurar como disciplina relevante no terceiro ano. Tradicionalmente, na escola, as disciplinas com apenas uma hora são consideradas

menos importantes, com isso dedica-se menos tempo e recursos a elas. Desta forma, atividades extra-classe e projetos movidos pela escola nos horários de contraturno se desenvolvem apenas com relação às disciplinas de língua portuguesa e matemática.

A pouca carga horária da disciplina também se relaciona com a demanda de trabalho dos professores de sociologia, pois para completarem suas cargas horárias estipuladas pelos seus condições trabalhistas, é necessário que tenham muitas salas de aula, com isso aumentam as demandas por cumprirem as especificidades burocráticas, como preencher os diários de classe, aumentam o número de alunos atendidos pelo mesmo professor, como por exemplo, para cumprir 20 aulas semanais o professor tem 10 salas de aula, com aproximadamente 25 alunos cada, totalizando 250 alunos por semana. Esta quantidade implica na dificuldade de conhecer mais profundamente cada um dos alunos, além de tomar muito tempo fora de aula na correção de atividades, etc. Este elemento faz com que o professor de sociologia se aproprie do formato das atividades realizadas pelos demais professores, desenvolvidas e corrigidas em sala de sala:

No começo eu dei umas pesquisas para eles fazerem em casa, uns relatórios, umas etnografias, estudos de campo, mas foi muito trabalhoso corrigir todas as atividades, além da baixa aceitação dos alunos. Então, passei a fazer o que todos fazem, atividades realizadas em sala, no caderno, em que eu dou um visto e depois, dou a nota final baseada nestas atividades mesmo e assim, evito levar trabalho para casa e consigo ajudá-los a fazer, dou suporte aos que tem mais dificuldade. Achei mais produtivo (PROFESSORA A)

Assim, o currículo, com suas práticas e temáticas, vai se construindo na prática. A cultura escolar, e as tradições da escola, associadas às condições de trabalho, orientam como e o que é ensinado em dada disciplina. Conforme destaca Juliá (2002) as disciplinas são submetidas a transformações constantes, tanto em suas finalidades quanto em seus conteúdos e métodos, e no movimento de ensinar e aprender, de testar, de modificar, métodos e conteúdos, uma disciplina vai assumindo seus contornos:

Por isso, resulta essencial lembrar que toda a história das disciplinas escolares deve, em um mesmo movimento, considerar as finalidades obvia ou implícitas buscadas, os conteúdos de ensino e a apropriação realizada pelos alunos, tal como pode ser medida por meio de seus trabalhos e exercícios. Há uma interação constante entre esses três pólos que concorrem na constituição de uma disciplina (JULIÁ, 2002, p.51).

As avaliações também são elementos importantes na formação de uma disciplina. Goodson (2001) afirma que no processo de constituição das disciplinas, aquelas que são submetidas à avaliações ganham mais status e os próprios professores desejam que isso passe a ocorrer, pois em vantagens comparativas frente à outras disciplinas, como mais oportunidades de trabalhos remunerado, inclusive extra-classe, recursos, etc, ainda que passe a ser mais controlada e vigiada. O

sistema de avaliação escolar na educação básica no Brasil é diante da lei, em especial da LDB, um elemento do processo institucional bastante flexível. De acordo com a LDB, os sistemas de ensino tem autonomia para definirem como se organizaram os sistemas de avaliação e de progressão dos estudantes. No entanto, uma série de instrumentos burocráticos em nível federal, e no caso da rede estadual paulista, em nível estadual também que circundam a avaliação escolar.

A avaliação é o elemento que expressa a legitimidade de determinados conhecimentos em detrimento de outros no sistema escolar, mas como destaca Bourdieu e Passeron (1982), a sanção desencadeada pelo exame impõe os valores e ideais da cultura hegemônica, portanto, não é neutra:

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impe como digna de sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifesta-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura (p. 153)

Altmann (2002) destaca que, nas últimas décadas, as avaliações realizadas pelos governos, faderais e estaduais, tem ganhado centralidade nas políticas públicas, como forma de controle e em busca de resultados e índices, que além de situar o país em determinados postos em relação à outros países, são estimulados por organismos internacionais, como o Banco Mundial, que como demonstra a autora, financiam muitos destas grandes avaliações. Desta forma, tem-se que a qualidade da educação passa a ser pautada a partir de resultados mensuráveis.

No âmbito da rede de ensino do estado de São Paulo, o Saresp é a prova que avalia o desempenho dos alunos e foca-se somente nas habilidades de língua portuguesa e matemática, enquanto as demais não são avaliadas. Esta avaliação realizada pelos alunos pauta os bônus que os professores de tal escola recebem incorporado ao rendimentos mensais, como meio de estimular os professores a ensinarem aos estudantes a forma e o conteúdo que o governo do Estado de São Paulo estipula para cada disciplina, e neste caso, a sociologia não é avaliada de forma específica. Contudo, a sociologia não está sozinha neste panorama, o que alude a uma falta de status institucional de quase todas as disciplinas diante da língua portuguesa e matemática.

### **Considerações finais**

À guisa de conclusões, cabe destacar que a sociologia, como um novo espectro de saberes na escola, acaba por manter os traços da cultura escolar de maneira geral, mas também, abre oportunidades para pequenas transformações das relações e práticas na escola. Destacamos que a falta de legitimidade da disciplina se dá principalmente pela burocracia escolar, mas não necessariamente entre alunos e professores das demais disciplinas da escola. Esta marginalidade da sociologia diante

das políticas públicas educacionais acarreta em menos tempos e espaços destinados à sociologia. Contudo, esta mesma falta de legitimidade, significa também menor rigidez e abre espaços para novas práticas, que ao longo do tempo podem se consolidar ou não. Como exemplo, podemos utilizar o caso da especificidade do conhecimento sociológico que permite diálogo e trocas de saberes, e que, jovens professores buscam potencializar (CHARTIER, 2000), ao dispor as cadeiras em círculos, ou abordar temas polêmicos do cotidiano dos alunos em uma esfera menos inflexível do que em outras matérias mais cobradas e vigiadas e que não estão presentes no currículo oficial da disciplina.

## Referências

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 28, n. 1, Junho de 2002.

AZEVEDO, Gustavo. Cravo. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e filosofia, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalinas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **Sistemas de ensino e sistemas de pensamento**. In: A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª. Ed. Tradução: Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1982

BRASIL. **Lei 11.684**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 2008.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, Dec. 2000

CHERVEL, Andre. **La culture scolaire: Une approche historique**. Paris: Belin; 1998.

COMPÈRE, M. M. La historia del tiempo escolar en la Europa. In: BERRIO, J. R. (org). **La cultura escolar de Europa**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

FERNANDES, Florestan. O ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira. **Dossiê de Ciências Sociais**, São Paulo: CEUPES. (USP/ CACS – PUC), 1985.



GOODSON, Ivor. Tornando-se uma disciplina acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: **Teoria & Educação**. v. 2, 1990. p. 230-254.

\_\_\_\_\_. La construcción social del currículum: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. In: **Revista de Educación**, 295(1), 7–37., 1991.

\_\_\_\_\_. **Currículo: teoria e historia**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

HAMMERSLEY, M.; HARGREAVES, A. Introduction. In: **Curriculum practice: Some sociological case studies**. London: The Falmer Press, 1983.

GOBBI, Márcia. Aparecida. Professores e professoras de sociologia no ensino médio: práticas docentes e representações. **Reflexão e Ação** (Online), v. 20, p. 161-174, 2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001.

\_\_\_\_\_. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Trad: Bernardo Leitão, (et al). 7ª. Ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

LOPES, Aline. Cassimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 26, p. 109-118, Agosto de 2004.

MEUCCI, Simone. **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

NEUHOLD, Roberta. As contribuições do campo acadêmico-científico aos debates sobre a institucionalização da Sociologia na educação básica. In: **35º Encontro Anual da ANPOCS**, 2011, Caxambu. Anais do 35º Encontro Anual da Anpocs, 2011

SCHRIJNEMAEKERS, S. C; PIMENTA, M. de M.. 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

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 25-41, 2009

VIDAL, Diana Gonçalves; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Por uma história sensorial da escola e da escolarização. **Linhas** (UDESC): Florianópolis. Online, v. 11, p. 13-28, 2010.

VIÑAO, Frago. Antonio. A história das disciplinas escolares. In: **Revista Brasileira de História da Educação**, 18, 243–269, 2008

VINCENT, Guy, LAHIRE, Bernard. e THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, jun., p. 7-48, 2001.