



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

FRANCISCA ROSÂNIA FERREIRA DE ALMEIDA

**TORNAR-SE PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES
EM CONSTRUÇÃO**

FORTALEZA

2013

FRANCISCA ROSÂNIA FERREIRA DE ALMEIDA

**TORNAR-SE PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES
EM CONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de Concentração: Sociologia

Orientadora: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

A447t Almeida, Francisca Rosânia Ferreira de.
Tornar-se professor de sociologia no ensino médio: identidades em construção / Francisca Rosânia Ferreira de Almeida. – 2013.
112 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Sociologia.

Orientação: Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves.

1. Trabalho docente. 2. Identidade. 3. Avaliação. 4. Sociologia I. Título.

CDD 371.102

FRANCISCA ROSÂNIA FERREIRA DE ALMEIDA

TORNAR-SE PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES
EM CONSTRUÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de Concentração: Sociologia

Aprovada em: __/__/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Profa. Dra. Rosemary de Oliveira Almeida
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Profa. Dra. Andréa Borges Leão
Universidade Federal do Ceará – UFC

A todos aqueles que lutam por uma
educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Aos meus adorados pais, Antônio e Fátima, que mesmo com baixa escolaridade sempre me incentivaram a prosseguir nos estudos e sempre apoiaram minhas escolhas profissionais.

Aos meus queridos irmãos Francisco, Antônio, Regina e Rejane, que com seus gestos simples me ajudaram a conciliar minhas obrigações doméstico-familiares com as acadêmico-profissionais.

Aos meus caros amigos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Irapuan Cavalcante Pinheiro pelos momentos de alegria e descontração partilhados no decorrer do nosso trabalho docente.

Aos meus colegas professores de Sociologia que se dispuseram a participar dessa pesquisa.

À professora Danyelle Nilin Gonçalves, minha orientadora, pelas valiosas contribuições dadas à minha pesquisa, por acreditar na minha capacidade física e intelectual de conciliar estudo e trabalho e por defender a causa da Sociologia no Ensino Médio.

À professora Rosemary Almeida, que me honrou com o convite para participar como autora de um artigo a ser publicado num livro sob sua coordenação.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” (Cora Coralina)

RESUMO

Em face à crescente alusão ao desprestígio da carreira docente no Brasil e à recente reintrodução da Sociologia nos currículos do ensino médio (Lei 11.684/2008), este trabalho tem o intuito de analisar quais são os sentidos que os professores de Sociologia atribuem ao seu trabalho docente. A coleta de dados se deu através da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas com 13 professores de Sociologia de escolas públicas da rede estadual do Ceará, egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará e da Universidade Estadual do Ceará, aprovados no último concurso público realizado em 2010. O estudo aqui apresentado discute a docência da Sociologia na Educação Básica a partir da análise das trajetórias dos sujeitos pesquisados, desde sua formação universitária até o exercício de seu trabalho docente nas escolas, o que remete à constituição de seus processos de identidade profissional. Os resultados da pesquisa apontam para as seguintes questões: A identidade da Sociologia na Educação Básica está em fase de construção, ao passo que os professores da disciplina também estão formando seus processos identitários diante do trabalho docente; a trajetória acadêmico-profissional dos professores de Sociologia é marcada não só por mazelas que afligem a educação brasileira de modo geral, mas também por problemas inerentes à disciplina e sua institucionalização escolar; os sentidos atribuídos pelos professores de Sociologia ao seu trabalho docente remetem à função da disciplina no Ensino Médio, à avaliação de suas atividades e ao seu nível de satisfação profissional.

Palavras-chave: trabalho docente, identidade, sentidos, trajetórias, ensino de Sociologia.

ABSTRACT

Facing the situation of a growing publicization of discredit in the Brazilian teaching career, plus the recent reintroduction of Sociology at the secondary level educational curriculum (Law 11,684/2008), this paper aims to analyze the sense and meanings that Sociology teachers attach to their daily teaching duties. The data collection was made possible through the use of questionnaires and semistructured interviews with 13 Sociology teachers from public schools, from the public educational network of Ceará, deriving from graduation degree courses at Social Science, from Federal University of Ceará and State University of Ceará, approved at the last public selection (concurrency) held in 2010. This present study discusses the sociology teaching in Basic Education. From the analysis of the subjects studied pathways, since their university formation until their teaching daily routine in schools, reference to the processes that shaped their professional identity. The results of this research points to the following issues: the identity of sociology at Basic Education is being formed at the same time as teachers are forming their own identity processes before teaching; academic-professional sociology teachers are marked not only by social issues that afflict general Brazilian education, but also by inherent problems to the discipline and its school institutionalization; the meaning assigned by Sociology teachers to their teaching refers as well to the discipline role in Education, the evaluation of their activities and their job level satisfaction.

Keywords: teaching, identity, meanings, pathways, Sociology teaching.

SUMÁRIO

1	DOCÊNCIA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM CONVITE À PRODUÇÃO DE SENTIDOS	10
1.1	Fazendo-me professora-pesquisadora	12
2	PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	19
2.1	Panorama histórico-social da docência no Brasil	21
2.2	O trabalho docente no Brasil: processos identitários fragmentados	33
3	PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	42
3.1	Aspectos socioeconômicos e culturais dos sujeito	42
3.2	Apresentando os sujeitos da pesquisa	44
3.3	Perfil acadêmico-profissional	51
4	TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO CEARÁ: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE	54
4.1	As licenciaturas em Ciências Sociais e a formação do professor de Sociologia	55
4.1.1	A Licenciatura em Ciências Sociais da UFC	56
4.1.2	A Licenciatura em Ciências Sociais da UECE	59
4.1.3	A relação entre identidade e formação para a docência de Sociologia	61
4.1.4	Algumas ponderações sobre os cursos de Ciências Sociais.....	69
4.2	O Trabalho Docente e a Sociologia como disciplina escolar.....	74
4.2.1	Os desafios do ensino de Sociologia na Educação Básica	76
5	OS SENTIDOS DE ENSINAR SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO	85
5.1	Sociologia no Ensino Médio: a função da disciplina e do professo.....	87
5.2	Docência de Sociologia: entre angústias e incertezas profissionais	94
6	OLHARES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	101
	REFERÊNCIAS	107

1 DOCÊNCIA DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UM CONVITE À PRODUÇÃO DE SENTIDOS

A inserção obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos de ensino médio por meio da Lei 11.684/2008, constitui-se em um marco decisivo para a abertura de um leque de discussões acerca da questão do ensino de Sociologia na Educação Básica, conseqüentemente, sobre a situação dos profissionais legalmente habilitados a lecionar essa disciplina (os licenciados em Ciências Sociais). No entanto, não será possível refletir sobre o ensino da Sociologia e seus professores sem contextualizar a realidade do trabalho docente no bojo da educação pública brasileira.

Quando se discute sobre o quadro da situação atual do professorado público no Brasil, é quase inevitável mencionar a baixa remuneração e as condições de trabalho precárias, que vão desde a incidência de casos de desrespeito e agressão por parte dos alunos, avaliados por muitos como sinais de uma crise que afeta a autoridade desse grupo de profissionais. Também é recorrente a alusão ao desprestígio do magistério, que não tem atraído o interesse das novas gerações, causando a diminuição do número de inscritos nos processos seletivos para os cursos de licenciatura e a falta de professores de algumas disciplinas.

Em face à crescente alusão ao desprestígio da carreira docente no Brasil e à recente reintrodução da Sociologia nos currículos do ensino médio (Lei 11.684/2008), esta pesquisa tem o intuito de analisar quais sentidos os professores de Sociologia de escolas do Ensino Médio da rede pública do Ceará atribuem ao seu trabalho docente. No âmbito deste trabalho, concebe-se o termo sentido como um fenômeno sociolinguístico de construção coletiva que ocorre através da linguagem por meio de interações sociais. (SPINK e MEDRADO, 2004)

Por uma questão de conveniência metodológica, a pesquisa quer dar voz aos egressos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que atuam como

professores de Sociologia da rede pública estadual em regime de contratação efetiva, que foram aprovados no último concurso público (2010)¹.

No Ceará, além da UFC e da UECE existem mais duas universidades públicas que oferecem cursos de licenciatura em Ciências Sociais, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e a Universidade Regional do Cariri (URCA). No entanto, a escolha por estudar somente os professores de Sociologia oriundos da UFC e da UECE justifica-se pelo fato de os cursos de Ciências Sociais de ambas terem seus *campi* situados no município de Fortaleza, o que facilitou meu acesso a eles.

Assim, o texto dissertativo aqui apresentado pretende discutir como os professores de uma disciplina considerada por muitos como “crítica”, “reflexiva” e “potencializadora da cidadania” se percebem como “trabalhadores da educação” e que sentidos constroem sobre sua prática, seu cotidiano, sua formação, sobre a disciplina e os entraves e possibilidades da educação brasileira.

É consenso entre alguns estudiosos da temática que a escassez de pesquisas sociológicas sobre o ensino da Sociologia e a formação de seus profissionais é um dos agravantes que dificultam acumular conhecimentos específicos sobre essa área. Além disso, dificultam pensar em ações concretas para discutir e até mesmo intervir em alguns dos impasses na trajetória de construção da tradição pedagógica da disciplina.

Carecemos de resultados de pesquisas que possam direcionar com mais efetividade a prática docente. É neste ponto que a rejeição existente no interior do campo acadêmico das Ciências Sociais, no que tange à pesquisa sobre questões de ensino da Sociologia, é fator relevante para a pouca legitimidade da disciplina [...] (SARANDY, 2012, p. 68)

As pesquisas realizadas sobre a temática acompanham a intermitência da disciplina nos currículos escolares. Em outras palavras, os estudos sobre a temática eram intensificados, principalmente, nos períodos de obrigatoriedade do ensino de Sociologia. Esse fato gerou a escassez de produções científicas sobre o tema no âmbito das Ciências Sociais, ficando a área da Educação com a primazia desses

¹ Neste concurso foram ofertadas 117 vagas para professor de Sociologia, porém, desse total não se sabe ao certo quantos professores assumiram e ainda permanecem no cargo. Sem sucesso, foram feitas várias tentativas de solicitação desses números à Secretaria da Educação.

trabalhos. Assim, realizar uma pesquisa sociológica sobre o ensino de Sociologia é uma lacuna que este trabalho também deseja suprir.

Os quesitos que alicerçam essa investigação giram em torno das seguintes questões: O que é ser professor de Sociologia do Ensino Médio? Que identidades esse professor constrói sobre seu trabalho docente? Como os professores de Sociologia se vêem como tais? Qual papel é atribuído a esse professor de Sociologia na escola? Sob quais condições esse trabalho é realizado? A formação obtida nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais influencia na realização de seu trabalho docente?

1.1 Fazendo-me professora-pesquisadora

A trajetória de construção do meu objeto de pesquisa vai de encontro com minha decisão de tornar-me professora de Sociologia da Educação Básica. Foi durante a experiência do estágio curricular supervisionado², onde realizei visitas periódicas ao Colégio Estadual Presidente Humberto Castelo Branco, que comecei a refletir sobre a prática do professor de Sociologia na sala de aula do ensino médio.

As dificuldades inerentes ao ensino da Sociologia no “chão da escola” despertaram em mim a vontade de ser professora e de entender, através da pesquisa, como esse desejo se processa em outras pessoas que também escolheram seguir carreira no magistério dessa disciplina, mesmo com o alfabeto de desafios que a educação pública brasileira enfrenta nos dias atuais.

Assim, o caminho trilhado nessa pesquisa é marcado por inquietações que surgiram desde minha graduação, e multiplicaram-se à medida que me tornei professora de Sociologia do Ensino Médio, em outubro de 2010, e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, em 2011. Esse fato colocou-me sob a dupla condição de professora-pesquisadora.

² Disciplina obrigatória do curso licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará, que exigia de seus alunos visitas periódicas a escolas públicas de ensino médio, com o objetivo de fazê-los perceber como se dá a prática do professor em sala de aula, e refletir acerca da situação das escolas públicas atualmente.

Do ponto de vista da objetividade exigida pelo rigor científico, ser uma professora pesquisando professores não consiste em tarefa fácil. Como professora, trago comigo as angústias e incertezas profissionais coletivas que vivencio diariamente no cotidiano do meu trabalho na Escola de Ensino Fundamental e Médio Irapuan Cavalcante Pinheiro. Mas, enquanto pesquisadora carreguei um olhar atento e objetivo em relação ao meu objeto de pesquisa.

De acordo com Mills (2009), a combinação entre a experiência pessoal e atividade intelectual é viável na medida em que se tenta reunir o que está sendo produzido intelectualmente (pesquisador) e o que está experimentando como pessoa (atividade profissional como professor).

Como cientista social, é preciso controlar esta ação recíproca bastante complexa, apreender o que experiencia e classificá-lo; somente dessa maneira pode esperar usá-lo para guiar e testar sua reflexão e, nesse processo, moldar a si mesmo como arteção intelectual. (MILLS, 2009, p. 22)

Assim, minha pesquisa constitui-se em uma ação recíproca na qual aprendi a utilizar minha experiência profissional em meu trabalho intelectual, examinando e interpretando continuamente o material colhido e apreendido. Para Mills (2009), uma das maneiras de realizar essa sistematização é organizando um arquivo, noutras palavras, mantendo um diário. Através dele é que foi possível agrupar ideias oriundas da minha vida cotidiana, o que me levou a pensamentos mais sistemáticos e emprestou relevância intelectual a experiências mais diretas.

Também durante o desenrolar dessa investigação busquei praticar o que Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) chamaram de vigilância epistemológica, que é o ato do pesquisador de questionar as próprias técnicas utilizadas durante a pesquisa, considerando suas condições particulares de aplicação e grau de precisão desejável e legítimo.

A vigilância epistemológica do pesquisador leva em consideração a utilização de técnicas e conceitos, no entanto, questiona as condições e os limites de sua validade, pois "(...) proíbe as facilidades de aplicação automática de procedimentos já experimentados e ensina que toda operação deve ser repensada tanto em si mesma, como em relação ao caso particular." (BOURDIEU; CHAMBOREDON;

PASSERON, 1999, p. 14) Assim, deve-se evitar que o saber sociológico surja como um mero conjunto de técnicas e conceitos, arredados ou arredáveis de sua utilização na pesquisa.

Conforme delimitado anteriormente, essa dissertação tem o intuito de refletir sobre os sentidos de ensinar Sociologia em escolas de Ensino Médio da rede pública do Ceará, produzidos pelos próprios professores da disciplina acerca do seu trabalho docente. Com base no princípio da vigilância epistemológica, durante o desenvolvimento dessa investigação busquei considerar os atos mais práticos da pesquisa sociológica e a reflexão sobre as implicações das técnicas utilizadas.

Sendo assim, o grupo dos sujeitos que compõem o objeto da pesquisa é formado por treze (13) professores de Sociologia de escolas de ensino médio da rede pública estadual do Ceará que obedecem aos seguintes requisitos: ser licenciado(a) em Ciências Sociais pela UFC ou pela UECE; ter sido aprovado(a) no último concurso público estadual para professor, realizado em 2010³; estar cumprindo efetiva regência de classe.

A presente pesquisa possui caráter essencialmente qualitativo, uma vez que este tipo de abordagem metodológica é capaz de enfatizar as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser, ou seja, contempla o aspecto subjetivo da ação social. (HAGUETTE, 2001)

Vale lembrar que a expressão “trabalho de campo” não está restrita à observação participante, mas abrange, também, outras técnicas como a entrevista e a história de vida, bem como pode compreender todo o processo metodológico de uma pesquisa empírica. (HAGUETTE, 2001)

Nessa perspectiva, os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa foram embasados em um trabalho de campo realizado por meio de entrevistas semi-estruturadas e da aplicação de um questionário composto por questões fechadas, onde os respondentes escolheram uma ou mais de uma alternativa dentre as que foram exibidas em uma lista.

³ Isto significa afirmar que tais professores estão em regime de contratação efetiva e cumprindo estágio probatório.

A relevância da entrevista para a pesquisa reside no fato de que se constitui um instrumento privilegiado de coleta de informações porque utiliza a fala, sendo que através desta é possível apreender, entre outras coisas, o sistema de valores, as normas e as condições estruturais em que não só o entrevistado está inserido, mas o grupo ao qual ele pertence, revelando assim um mecanismo de representatividade. A utilização de questionários também foi de grande valia, pois permitiu traçar um perfil geral dos professores entrevistados, condensando de modo mais objetivo, dados sobre sua formação e sua condição profissional, além de contemplar aspectos socioeconômicos e culturais.

O contato com os sujeitos da pesquisa foi facilitado, principalmente, a partir do programa de capacitação profissional promovido pela Secretaria da Educação em 2010, equivalente à terceira fase do concurso público⁴ para provimento no cargo de Professor Pleno I, no qual também fui aprovada. Posteriormente, os encontros com os sujeitos foram previamente agendados através de contato telefônico, de acordo com a conveniência dos mesmos.

Algumas entrevistas foram realizadas em locais públicos como *shoppings*, o Departamento de Ciências Sociais da UFC e as dependências das escolas onde alguns professores trabalhavam. Outras foram realizadas na própria residência dos entrevistados.

O trabalho de campo foi realizado entre os meses de janeiro e março de 2012, período cujo contexto foi marcado pelo término recente de uma greve geral dos professores do Estado do Ceará e de transição do ano letivo de 2011 para o de 2012.

Essa greve ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2011 e tinha como principal pauta de reivindicação o pagamento do Piso Nacional no Magistério, de acordo com a titulação do professor e a redução de 1/3 da carga horária de trabalho para planejamento. Durante os 63 dias de paralisação das atividades, foram realizadas assembleias, de onde eram retirados encaminhamentos para negociação

⁴ O processo seletivo desse concurso ocorreu em quatro etapas: prova escrita; prova prática; programa de capacitação profissional e exames de títulos.

com o governo do Estado. Sem muito sucesso nas tentativas de negociação, foram realizados atos reivindicatórios, como passeatas e ocupações da Assembléia Legislativa do Estado do Ceará. Uma dessas ocupações culminou com o confronto físico entre professores e policiais, fato que gerou grande revolta na categoria e repercutiu muito na mídia e nas redes sociais. Em uma última assembléia, decidiu-se pelo fim da greve e a “aceitação” da proposta do governo, que previa um aumento de 15% no salário base e a implementação gradativa da redução de 1/3 da carga horária. No entanto, há indícios de que o sindicato que representa a categoria⁵, considerado por muitos como governista, pagou professores vindos do interior do Estado para votar contra a continuidade da greve. Enfim, muitos professores retornaram às atividades desgastados e com um grande sentimento de derrota por não terem conseguido o que desejavam.

Essa situação pode ser explicada pelo fato de o atual modelo educacional estar centrado numa regulação do centro para a periferia, cuja orientação política provém de um governo central para uma periferia de instituições locais, e é intensificada através de um sistema de prêmios e punições.

Neste sentido, as condições do trabalho docente são marcadas por tensões, contradições e relações sociais e culturais que ultrapassam o ambiente escolar. Pensar o trabalho docente na contemporaneidade e, mais especificamente, a ação do professor de Sociologia na Educação Básica demanda uma análise complexa sobre sua própria identidade docente.

O objeto desta pesquisa é refletir sobre os sentidos que os professores de Sociologia atribuem ao seu trabalho docente, logo foi conveniente realizar uma análise sócio-histórica dos processos de construção identitária da docência no Brasil, tarefa apresentada no primeiro capítulo, intitulado como “Processos identitários de construção do trabalho docente no Brasil.”

Na primeira parte desse capítulo, o leitor encontrará a apresentação de uma breve reflexão sobre as mudanças políticas, econômicas e sociais pelas quais o trabalho docente de modo geral vem sofrendo ao longo dos anos. Essas transformações acompanharam o processo de construção sócio-histórica do Brasil e

⁵ Trata-se do Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Município do Ceará – APEOC.

remetem às imagens sociais estabelecidas acerca do trabalho docente no decorrer do tempo, que vão desde as visões normativas e moralizantes do magistério até indícios de seu processo de profissionalização na contemporaneidade.

Na segunda parte do primeiro capítulo, apresento uma explanação teórica sobre o conceito de identidade utilizado na pesquisa. Esse conceito é útil na medida em que dá conta de explicar a complexidade do sentido de ser professor na contemporaneidade, cujas identidades estão em constante processo de construção, são fluidas e se articulam umas às outras. Assim, os sentidos de *tornar-se* professor remetem ao processo identitário que é construído levando-se em consideração os aspectos subjetivos dos sujeitos, como também as atribuições valorativas designadas pelo mundo do trabalho, pela escola e pela própria sociedade.

No segundo capítulo, apresento um perfil geral dos treze professores de Sociologia que participaram da pesquisa. Primeiramente, exponho alguns aspectos socioeconômicos e culturais dos docentes, sistematizados com base nas respostas dos questionários. Em seguida, realizo uma prévia apresentação individual dos professores de Sociologia entrevistados, a fim de traçar um perfil acadêmico-profissional dos mesmos para alicerçar os argumentos que dão trato à discussão de questões ligadas à formação fornecida pelas licenciaturas em Ciências Sociais da UFC e da UECE, e as condições de realização da docência de Sociologia nas escolas de Ensino Médio.

Com base no conceito de *trajetória* elaborado por Pierre Bourdieu (2001), o terceiro capítulo analisa como ocorreu o processo do *tornar-se professor de Sociologia do Ensino Médio*, percorridos pelos docentes da disciplina desde sua formação nas licenciaturas em Ciências Sociais até o exercício de seu trabalho docente nas escolas.

Com base nas falas dos entrevistados, a primeira parte desse capítulo discute sobre a formação inicial dos professores de Sociologia - adquirida nas licenciaturas em Ciências Sociais da UFC e da UECE – confrontando-a com os propósitos expostos nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos. Neste espaço, apresento também algumas ponderações sobre os cursos de Ciências Sociais (bacharelado e licenciatura), no sentido de considerar como a configuração atual desses cursos

pode influenciar na reprodução de dicotomias e no reduzido número de profissionais que concluem a licenciatura em Ciências Sociais no Brasil.

A segunda parte do capítulo trata sobre a concepção de trabalho docente empregada na pesquisa e debate sobre os desafios enfrentados pelos professores de Sociologia no seu cotidiano de ensino da disciplina na Educação Básica.

Finalmente, o quarto capítulo trata sobre os sentidos atribuídos pelos professores de Sociologia ao seu trabalho docente, identificados por intermédio das concepções atribuídas à função do ensino da disciplina na Educação Básica, bem como do papel do profissional docente incumbido a desempenhá-la. Neste momento, reflete-se também acerca do modo como os professores se sentem profissionalmente, no sentido de avaliarem se há êxito no desempenho de seu trabalho docente e se pretendem permanecer nele.

2 PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE CONSTRUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

O magistério da disciplina de Sociologia na Educação Básica está configurado em conformidade com o contexto contemporâneo em que se encontra o sistema escolar brasileiro, que aqui interessa, particularmente, o ensino público. Portanto, para analisar qual sentido os professores de Sociologia de escolas do Ensino Médio da rede pública atribuem ao seu trabalho docente é preciso recordar o processo sócio-histórico da profissão docente no Brasil, no sentido de identificar as mudanças políticas, econômicas e sociais que essa atividade vem sofrendo ao longo dos anos.

(...) a história dos professores compreende a organização de um campo específico de atuação. Esse espaço de trabalho foi se tornando cada vez mais complexo, pois o sistema escolar passou a abranger instituições voltadas para diversos níveis e modalidades de ensino (primário, médio, superior, profissional, de jovens e adultos, infantil etc.) e de natureza distinta (burocráticas, acadêmicas, formativas, associativas e sindicais, públicas e particulares etc.). Tal estruturação não se deu sem conflitos, envolvendo inúmeras disputas travadas com vistas a definir e redefinir o papel dos professores em nosso país e o seu estatuto socioprofissional, estabelecendo-se, assim, as condições para o desenvolvimento do seu trabalho, marcadas tanto por permanências quanto por transformações segundo o local e o período. (VICENTINI; LUGLI: 2009, p. 17)

Nessas condições, analisar o campo de atuação dos professores no Brasil consiste em uma tarefa bastante complexa, devido à multiplicidade de sistemas de ensino que foram constituídos ao longo de nossa história. Assim, a constituição do magistério brasileiro acompanha esses diversos sistemas de educação escolar que aqui foram desenvolvidos.

Neste capítulo, irei sintetizar como se deu a consolidação da atividade docente no Brasil, considerando, principalmente, a imagem que a sociedade imprime acerca da profissão docente de um modo geral. Para tanto, se faz necessário realizar uma análise sobre o processo histórico-social da formação das imagens e autoimagens forjadas e difundidas em torno do professorado em geral e do professor de Sociologia em específico. É importante destacar que a imagem descrita

aqui faz referência ao professorado público, deixando de lado as especificidades que marcam o exercício da profissão em contextos diversos.

Segundo Arroyo (2008), ser professor representa a posse de um papel social que carrega traços muito marcantes e muito misturados, e está intimamente ligada à constituição da imagem social do magistério ao longo do tempo. Portanto, o que os professores são na atualidade resulta da imagem social processada acerca da profissão docente no decorrer do processo histórico.

No entanto, é importante destacar que a imagem social de professor não é única, ela varia de acordo com os níveis e graus de ensino, conseqüentemente, conforme as diferenças de salário, de titulação, de carreira e de prestígio.

A autoridade e o prestígio de que os docentes dispõem no campo educacional (e fora dele) variam de acordo com a escola na qual atuam, as características das localidades onde estão situadas (cidades grandes ou pequenas, ambiente urbano, rural ou litorâneo), a etapa da educação básica em que lecionam, a disciplina sob a sua responsabilidade, a formação, considerando-se tanto a titulação quanto a instituição onde esta foi obtida, bem como sua origem social. (LUGLI; VICENTINI, 2009, p. 157-158)

Aos olhos de muitos brasileiros, o trabalho do professor se limita à atividade que pressupõe cansaço, desgaste físico e psicológico, com uma péssima remuneração, constituindo-se uma visão que carrega vários estigmas (DEMO, 2004).

Nessas condições, para analisar qual sentido os professores de Sociologia de escolas do Ensino Médio da rede pública cearense atribuem ao seu trabalho docente, é preciso recordar o processo sócio-histórico de consolidação da docência no Brasil, considerando sua submissão aos projetos educacionais desenvolvidos ao longo dos anos.

(...) a história dos professores compreende a organização de um campo específico de atuação. Esse espaço de trabalho foi se tornando cada vez mais complexo, pois o sistema escolar passou a abranger instituições voltadas para diversos níveis e modalidades de ensino (primário, médio, superior, profissional, de jovens e adultos,

infantil etc.) e de natureza distinta (burocráticas, acadêmicas, formativas, associativas e sindicais, públicas e particulares etc.). Tal estruturação não se deu sem conflitos, envolvendo inúmeras disputas travadas com vistas a definir e redefinir o papel dos professores em nosso país e o seu estatuto socioprofissional, estabelecendo-se, assim, as condições para o desenvolvimento do seu trabalho, marcadas tanto por permanências quanto por transformações segundo o local e o período. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 17)

Assim, refletir sobre o campo escolar de atuação dos professores no Brasil consiste em uma tarefa bastante complexa, devido à multiplicidade de sistemas de ensino que foram constituídos ao longo de nossa história. Assim, a constituição do magistério brasileiro acompanha esses diversos sistemas de educação escolar que aqui foram desenvolvidos.

2.1. Panorama histórico-social da docência no Brasil

Como ponto de partida para análise do trabalho docente no Brasil, é de grande importância a discussão das visões normativas e moralizantes da docência. No texto “Educação: bico, vocação ou profissão”, André Haguette (1990) nos apresenta uma interessante reflexão sobre a definição do trabalho na Educação na década de 1990. Embora o texto tenha sido escrito em um contexto educacional diferente do atual, os elementos centrais que ele discute ainda são bastante frutíferos para essa pesquisa, pois as três tipologias que o autor apresenta (bico, vocação e profissão) explicitam diferentes concepções do trabalho docente, as quais estiveram presentes nas falas dos professores de Sociologia entrevistados.

Segundo Haguette (1990), bico é o trabalho desempenhado em tempo parcial, cujo principal objetivo é ganhar uma recompensa financeira. Assim, “[...] o trabalho como bico não é visto como situação definitiva. Ele é assumido para ‘passar uma chuva’ até que amanhã, se encontre algo melhor.” (HAGUETTE, 1990, p. 41). A docência assumida como bico é aquela que tem o intuito somente de completar a renda, e é tratada como trabalho temporário, passageiro, que não é prioridade de quem o executa. As características do trabalho docente como bico apareceram na

fala de uma das professoras entrevistadas (cujo nome fictício é Mônica), que possui carga horária de 20 horas semanais porque trabalha como supervisora de pesquisa do Sistema Nacional de Emprego (SINE) durante o dia e à noite como professora. Durante sua entrevista, Mônica afirmou que se passasse em outro concurso que garantisse um salário melhor abandonaria a sala de aula.

Já a definição do trabalho docente como vocação encontra-se arraigada na história da educação desde a sociedade medieval e primórdios da sociedade moderna, cujo privilégio de estudar pertencia aos que formavam a aristocracia dominante. Sob a responsabilidade da Igreja Católica, a educação era restrita e sacra, ministrada pelo clérigo, que segundo a teologia tinha a vocação para exercer tal atividade. Assim, com a educação sob a tutela das ordens religiosas, o conceito de vocação atribuído ao religioso estendeu-se também ao seu trabalho, conseqüentemente, à figura do professor.

O termo vocação vem do latim *vocare*, que significa chamar, o que lhe confere um sentido ideológico-religioso. Portanto, a pessoa vocacionada é aquela que atende a um chamado divino, não a interesses pessoais em seu trabalho e se dedica unicamente à causa de quem o chamou.

Ele é um eleito, um privilegiado, portanto, pela graça divina. Por este motivo ele se diferencia dos outros e possui um distintivo: o carisma. Este carisma é a sua recompensa e sua gratificação para desempenhar a contento a sua missão. (HAGUETTE, 1990, p. 46)

No contexto brasileiro não foi diferente, a ideia da docência como vocação começou a ser difundida a partir da chegada dos jesuítas ao Brasil. Nessa perspectiva, o trabalho docente é idealizado como um dom divino concedido àqueles que foram escolhidos para a nobreza da missão de ensinar. Em contrapartida, o trabalho vocacionado também tem um preço: o da resignação.

Tudo se passa como se o professor dissesse a si mesmo: “É verdade, sou mal pago, minha escola está abandonada, não tenho nem cartilhas para ensinar, mas, pelo menos, exerço um trabalho sagrado.” É esta sacralização do trabalho numa sociedade secular e

organizada burocrática e profissionalmente visando à eficiência e à qualificação técnica que é de caráter ideológico e que prolonga a lenta agonia do ensino básico neste país. Este argumento ideológico proporciona ao educador um alento e uma motivação para continuar trabalhando e continuar salvando o pouco que se faz em termos de educação fundamental [...] (IDEM, p. 45)

Além disso, a ideologia da vocação serve como um perspicaz argumento utilizado pelo Estado para justificar o descrédito e o abandono atribuído ao trabalho docente. Por exemplo, durante a última greve dos professores do estado do Ceará, ocorrida entre os meses de agosto e outubro de 2011, o governador do Ceará mencionou em um discurso a seguinte frase: “Quem quer dar aula faz isso por gosto e não pelo salário.” Esse fato gerou grande revolta nos professores. Desde então, tornou-se recorrente mencionar a expressão “trabalhar por amor” nas interações entre os professores.

No século XVIII, a educação em diversos países (inclusive no Brasil) recebeu forte influência do “discurso filosófico da modernidade” e foi concebida como mecanismo de emancipação coletiva, cabendo aos professores a missão de instruir o povo e formar cidadãos esclarecidos. Já nos séculos XIX e XX o poder público toma para si esse discurso e trata os professores como um corpo do Estado cuja função é prestar serviços á nação.

Mais uma vez, a obediência revela-se a chave mestra do trabalho docente, embora ele mude de sentido: já não basta obedecer a regras cegas, mecânicas, mas trata-se de compreendê-las e interiorizá-las como cidadãos responsáveis. Desde então, os professores são considerados agentes sociais investidos de uma multidão de missões, variáveis segundo as ideologias e os conteúdos políticos e econômicos vigentes. (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 36)

Sinteticamente, podemos afirmar que, como conseqüência da Revolução Industrial européia, a educação tornou-se fundamental para os sistemas produtivos e político da sociedade moderna. Com o surgimento do “trabalhador livre” e do cidadão, a educação secularizou-se e universalizou-se, tornando-se investimento, instrumento e bem de consumo. O saber religioso transformou-se em um poder-fazer, uma técnica. A docência tornou-se laica e especializada; o ensino ficou sob a

responsabilidade do Estado, pois dele dependia seu desenvolvimento político e econômico. Assim, nesse contexto de uma sociedade de massa, complexa, industrial e burocratizada, a direção do trabalho na educação aponta para a profissionalização, ainda que entre em choque com os interesses estabelecidos e a maneira de ser brasileira.

Nessas condições, a noção de educação como profissão se distancia bastante da ideia de vocação. Ao invés do particularismo do chamamento, o universalismo. No lugar do afetivo, a neutralidade da igualdade perante a lei e a burocracia. (HAGUETTE, 1990)

A eclosão do profissionalismo nas relações de trabalho necessita de aparato institucional adequado que envolve um equilíbrio complexo de várias forças sociais. Primeiro, surge no interior de uma estrutura burocrática, cujas características ideais foram sinalizadas por Max Weber: organização com objetivo impessoal do ponto de vista dos membros. Nessa organização, há uma divisão do trabalho definida hierarquicamente por critérios de especialização, com funções claramente definidas e distintas, sob a responsabilidade de um órgão central e de técnicos qualificados.

Resumindo, além de uma boa dose de altruísmo (o profissional não busca a satisfação de seus interesses pessoais e aqui existe uma nítida aproximação com a vocação), o profissionalismo exige: racionalidade, especificidade de função e universalismo no atendimento à clientela sem *parti pris* ou preferência particular. (IDEM, p. 50)

O profissional age em virtude da autoridade conferida pelo ofício que lhe foi concedido, não pela influência pessoal. O ofício confere ao profissional a dedicação impessoal ao seu trabalho. Sua remuneração é o salário que não é concedido como recompensa, mas como garantia de um padrão de vida correspondente à posição ocupada pelo profissional em termos de nível e de qualificação.

Independente de como o trabalho docente é encarado (bico, vocação ou profissão), essas concepções trazem elementos importantes que ajudam a ilustrar a identidade social dos professores brasileiros. Vicentini e Lugli (2009) definiram quatro eixos centrais que caracterizam as imagens utilizadas para identificar

socialmente os professores no decorrer da história da profissão docente no Brasil: a) os embates em torno do dia do professor; b) O reconhecimento do seu trabalho como recompensa simbólica; c) A luta pela recompensa financeira; d) As greves e a visibilidade da categoria.

Em 1933, foi instituída uma data comemorativa, o dia 15 de outubro, que se destinou a ser alusivo ao professor, guardando referência à primeira lei sobre o ensino primário no país. Essa data permitiu dar visibilidade à categoria, seja através dos discursos produzidos pela imprensa, pelo poder público ou pelos vários modos de celebrá-lo. Nessa época, as associações docentes emergentes também disputaram a reafirmação da passagem do caráter individual do trabalho docente (“corpo docente do Estado”) para o de categoria profissional dos professores. Esse momento permitiu a difusão de diferentes imagens acerca da profissão docente, sendo utilizada pelo movimento dos professores em busca de maior reconhecimento social em diferentes períodos históricos.

Àquela época, várias entidades e esferas do poder público procuravam atribuir um significado específico às celebrações da data, onde eram exaltados ou omitidos os aspectos que identificavam as concepções sobre a docência.

Simultaneamente às iniciativas oficiais das entidades representativas de diversos segmentos do magistério, instituições sem vínculo direto com o campo educacional engajaram-se na comemoração do Dia do Professor. Nesse sentido, convém assinalar a contribuição da grande imprensa para que a data fosse incorporada pelo imaginário coletivo. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 168)

Embora a comemoração do Dia do Professor no Brasil estivesse fortemente vinculada ao reconhecimento social da profissão, ela acabou constituindo uma oportunidade para se discutir a necessidade de melhores vencimentos. Segundo Vicentini e Lugli (2009) os discursos dos professores em relação à recompensa material de seu trabalho eram proferidos sob três perspectivas:

(...) a sua ausência completa quando se louvava a abnegação dos professores que haviam dedicado a vida inteira ao magistério; a referência com certa hesitação por aqueles que lhe atribuíam a

mesma importância do reconhecimento simbólico; e a defesa explícita pelo movimento reivindicativo que se intensificou a partir de meados dos anos 1950. (p. 170)

Em linhas gerais, ora a recompensa simbólica era enfatizada como esperança de reconhecimento do poder público quanto à importância do trabalho docente manifestada em melhores salários, ora era apresentada como modo de mascarar remuneração defasada. Portanto, o significado do Dia do Professor foi alterado pelas práticas reivindicatórias do magistério, que passaram a se contrapor às tradicionais atividades de comemoração desta data.

Nesse sentido, vale lembrar a importância da participação da grande imprensa no processo de construção da identidade social dos professores, visto que as notícias veiculadas representam instrumentos imprescindíveis para evidenciar os valores com base nos quais as imagens se formaram e o significado atribuído a elas.

No que tange ao reconhecimento do trabalho como recompensa simbólica, a grande mídia ressaltava características da profissão docente que se distanciavam das questões relacionadas às condições de trabalho do magistério, reforçando uma visão bastante idealizada do professorado: “(...) aspectos que fazem apelo à nobreza da missão de ensinar, privilegiando a recompensa simbólica em franca oposição à financeira.” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 173) Nesse sentido, a figura da relação pedagógica do professor com seus alunos vinha em primeiro plano, reafirmando o caráter vocacional da profissão de professor.

No que concerne à luta pela recompensa financeira, a partir de 1950, os modos de construção das representações coletivas sobre a docência incorporavam valores “profissionais” (distanciando-se da ideia de docência como vocação), em seu sentido técnico, pelo fato de necessitar do manejo adequado de técnicas e instrumentos próprios do seu fazer. Nesse período, as associações docentes cresceram por conta do aumento do número de professores, da redução de salários e da duplicação da jornada de trabalho. À época, a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) organizou-se como uma entidade nacional que agregava as associações estaduais, passando a ser chamada de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a partir de 1990, vinculada à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

O período compreendido entre os anos 1940 e a metade dos anos 1950 foi considerado o “período de ouro” do trabalho docente brasileiro, pois alguns segmentos médios dos centros urbanos brasileiros dispunham de maiores oportunidades educacionais, também no nível médio, por meio da institucionalização do sistema de ensino público. A desigual distribuição dos cursos de formação de para o magistério da época (cursos normais e faculdades de Filosofia) condensavam em si próprios uma importância simbólica sem precedentes. Aos poucos professores que possuíam o diploma de curso universitário, conferia-lhes a incorporação do título ao seu salário e os diferenciava dos que não o possuíam. Em outras palavras, nessa época, o magistério se percebia como socialmente “distinto” de outros grupos ocupacionais.

A constituição do primeiro esboço de consciência corporativista do magistério está calcada, assim, na reivindicação de “status e prestígio” e promove a reiteração do “direito natural” dos(as) docentes aos privilégios assegurados por sua “profissionalização”. Contribuiu, desse modo, ora para reforçar a posição social do magistério e a importância do seu trabalho, ora para possibilitar sua ascensão social e garantir o estatuto social, econômico e político da sua atividade, capaz de estender-se a todos os sujeitos que dela partilhassem. Significou, ao mesmo tempo, a possibilidade de renunciar, para o ideário docente, uma visão substitutiva à da vocação. (THERRIEN, 1998, p. 113)

Nesse período, a ideia de ocupação vocacional passa a ser combatida pelos docentes em favor de sua “profissionalização”, baseada em reivindicações por melhores salários e condições de trabalho. Esse pensamento reproduz um estilo de vida cujos padrões constituem a ascensão política e social dos diplomados em geral, que almejavam ocupar postos de trabalho localizados nos mais importantes e bem remunerados setores da burocracia estatal, em que a educação também estava inserida.

O magistério era considerado como o “proletário das profissões liberais” porque existia em grande número e tinha um salário mais baixo. Mesmo assim, conseguiu construir seu prestígio com base em seus méritos intelectuais, não tanto na sua posição social de origem.

Além disso, o valor profissional atribuído ao trabalho docente emergiu mais intensamente no Brasil em um momento da história do país quando a universalização do ensino passou de um ideal para algo possível de ser concretizado. Em outras palavras, quando se iniciou a estruturação de um sistema de ensino público no país, o número de escolas normais aumentou, gerando, conseqüentemente, a necessidade de contratação de mais professores.

A partir desse momento, os professores efetivaram sua presença na sociedade brasileira como trabalhadores assalariados e como categoria profissional, iniciando assim o processo de profissionalização do magistério. Associada a essa mudança, a categoria adotou práticas reivindicatórias mais agressivas para lutar contra a desvalorização salarial, levando a mobilizações e atos públicos, com a finalidade de discutir a possibilidade de entrada em greve.

A primeira greve da categoria data de 1963, cujos argumentos que sustentavam o movimento reivindicatório do magistério se opunham à visão sacerdotal da docência, “[...] fazendo emergir a imagem do professor como um profissional que deveria ser remunerado condignamente para exercer bem a sua função, mas sem deixar de exaltar a relevância de seu papel.” (IBDEM, p. 185)

Segundo Vicentini (2002), a visibilidade da categoria na grande imprensa durante os períodos de greve oportunizam a identificação de concepções divergentes acerca da docência, colaborando para forjar a imagem do professorado diante dos vários segmentos que formam a sociedade brasileira. Durante a última greve dos professores do estado do Ceará⁶, a imprensa sempre noticiava os fatos enfatizando os prejuízos causados aos alunos que estavam sem aula, entretanto, não destacava, claramente, os reais motivos das reivindicações, que era o cumprimento do Piso Salarial repercutido na carreira e a implantação da redução de 1/3 da carga horária para planejamento.

Para Therrien (1998), as redes de comunicação que organizam o conhecimento sobre o trabalho docente veiculam o seu (des) valor social como um estereótipo depreciativo. Segundo a autora, a funcionalidade desse estereótipo

⁶ A principal reivindicação dessa greve foi o pagamento do Piso Nacional no Magistério de acordo com a titulação do professor e a redução de 1/3 da carga horária de trabalho para planejamento. Durante os 63 dias de paralisação das atividades, a imprensa local mobilizou a opinião pública veiculando imagens e notícias que enfatizavam os prejuízos causados aos alunos e seus pais.

parece preocupar-se em justificar um problema que não se refere apenas ao trabalho docente, mas à má qualidade do ensino público de um modo geral. Isso nega as dimensões da crise estrutural do Estado brasileiro e esconde os processos reais que têm mensurado a institucionalização do ensino e a constituição do trabalho docente, tais como nos confrontamos atualmente.

A partir de 1971, o acesso à escola pública foi ampliado, dando início ao processo de democratização/universalização do ensino brasileiro. Com o aumento da demanda escolar, o surgimento da “escola de massas” ou “escola para muitos” forçou o aumento do número de professores. Antes, a escola era para poucos e quando se transformou em escola de muitos, alterou, entre outros aspectos, a visibilidade social do trabalho docente. Isso implica afirmar que uma quantidade expressiva da população brasileira, especialmente oriundos das classes populares, transformou-se em aluno(as) e professores(as).

As desigualdades sociais e educacionais da sociedade brasileira e o caráter de bem de consumo particular da escolarização, acessível apenas a alguns segmentos sociais, imprimiram à atividade docente uma especificidade e uma importância social que trazem uma história em si. Tal história é gestada no interior de lutas que configuram a escolarização em direito de todos e em dever do Estado, o que tem definido e redefinido o trabalho docente. (THERRIEN, 1998, p. 30)

Vale lembrar que nesse contexto, a escolarização é entendida também como mecanismo de preparação de mão de obra. Os atributos de qualidade educacional estão imersos na ideia de ensino propedêutico, preparatório para o ensino superior, exames e testes; sistema hierarquizado de organização dos conteúdos e práticas escolares. Nessas atribuições entre a escola do “pobre” e a escola do “rico”, constituiu-se o imaginário social acerca do trabalho docente.

Assim, em face às novas necessidades materiais e culturais impostos pela sociedade brasileira, o ensino público do Brasil não teve força suficiente para lidar com a configuração educacional emergente no país. Essa conjuntura põe em xeque as construções em torno do trabalho docente, explicitando também a dificuldade de definição do papel do magistério sobre si mesmo.

No final da década de 1970 e mais intensamente na década de 1980, a centralidade do movimento de afirmação profissional dos professores estava presente na defesa de sua identidade como trabalhadores em educação. Assumindo sua identidade como trabalhadores, os docentes definiram estratégias de luta por salários, carreira, estabilidade, por meio de greves, protestos e manifestações de rua, bem como a busca pelo fortalecimento das centrais sindicais. Além disso, vale destacar que nesse momento os professores despertaram para a necessidade de introduzir um reconhecimento social à profissão, uma identidade coletiva que por muito tempo lhe foi negada.

A partir da década de 1990, este movimento passa a defender a especificidade de seu saber e de seu fazer, na tentativa de reforçar a identidade profissional da categoria como trabalhadores em educação, frente ao Estado empregador que não os caracterizava como funcionários.

Mais recentemente, o que está presente no discurso dos professores é a ideia da identificação e da valorização dos mesmos como profissionais, que não parece ter redefinido sua autoimagem, nem alterado sua imagem profissional.⁷ (ARROYO, 2008)

O imaginário do magistério está ligado à despersonalização da educação brasileira. Nos últimos anos, acompanhamos um movimento de afirmação profissional dos professores que vêm se reconhecendo e reivindicando ser valorizados como categoria, com sua especificidade histórica, social e política.

Os professores têm efetivado sua presença na sociedade brasileira como trabalhadores assalariados e como categoria profissional, o que caracteriza o processo de profissionalização do magistério. Além disso, as lutas por melhores salários e condições de trabalho têm conseguido visibilidade política para sua identidade social. Embora os professores reivindiquem reconhecimento social como profissionais, o trabalho docente ainda é considerado por muitos como semiprofissão.

⁷ Essas imagens e autoimagens difundidas acerca do trabalho docente brasileiro serão aprofundadas no decorrer da dissertação.

Conforme Perreneud (2001), o trabalho docente é uma semiprofissão que pretende tornar-se uma profissão total que assuma características próprias. No entanto, as instituições e a sociedade resistem à profissionalização porque ela concede certos privilégios em termos de autonomia, poder, prestígio e renda.

Para o autor, a profissionalização docente está longe de ser concluída e só evolui com o passar dos anos. Para que a profissionalização docente ocorra é necessário que haja uma transformação estrutural que mobilize diversos atores coletivos e individuais.

O ofício de professor não é definido apenas por aqueles que o praticam, mas também pelas instituições e pelos atores que tornam essa prática possível e legítima: o Estado, que proporciona bases legais à educação e status ao ofício e aos diplomas que dão acesso a ele; os poderes organizadores – privados ou públicos, nacionais, regionais ou locais -, que gerenciam as escolas, contratam e empregam os professores, estipulam suas incumbências; as instituições de formação de professores, que definem suas competências profissionais; as ciências humanas, que dão uma imagem mais ou menos realista do ofício; os diretores de escola e os inspetores escolares, que aconselham ou controlam os professores; as empresas e as administrações, que exigem dos professores e da escola a formação de trabalhadores qualificados; as comunidades locais nas quais se insere a escola; os alunos e as famílias, que têm inúmeras expectativas com relação à escola; a opinião pública a classe política, que no fim das contas decidem o espaço dos professores na hierarquia dos ofícios. (PERRENEUD, 2001, p. 138)

Nessa perspectiva, o trabalho docente é definido não só pelos seus partícipes diretos, mas pelas instituições e pelos atores que legitimam essa atividade e que, mesmo indiretamente, contribuem para o exercício da mesma. No contexto contemporâneo, o professorado público brasileiro é marcado por greves e atos reivindicatórios a favor do cumprimento da lei que determina o piso salarial do magistério e por melhores condições de trabalho, ao passo que a educação é vista como a panaceia dos males brasileiros e uma bandeira defendida por todos. Essas híbridas visões acerca do trabalho docente transformam-no em um objeto de pesquisa, no mínimo, complexo.

O significado de “ser” professor do ensino público brasileiro atual implica levantar vários debates polêmicos e distintas interpretações sobre o trabalho

docente. A polarização entre profissionalização e proletarização encontram-se muito presentes nas discussões acerca da profissão docente.

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (GINSBURG apud NÓVOA, 1997, p. 23-24)

O modelo de proletarização não aposta na capacidade do professor para elaborar políticas de melhoria da educação, pois há uma separação entre quem concebe (os técnicos) e quem executa (os professores) as tarefas. Essa concepção caracteriza-se ainda pela diminuição de investimentos na força de trabalho, pela padronização das atividades desenvolvidas, além das intensas cobranças por resultados positivos.

Concordo com Nóvoa (1997) quando defende que o desenvolvimento profissional dos professores seja analisado sob dois elementos centrais que geralmente são ignorados: o desenvolvimento pessoal; e a articulação entre a formação e os projetos das escolas. Portanto, a formação deve trabalhar a articulação entre as dimensões individual e coletiva da docência.

Nessa perspectiva, o “ser” docente é simultaneamente pessoa e profissional professor e seu “fazer” está intimamente imbricado no seio das escolas. A tríade indivíduo/profissional/escola caracteriza a articulação necessária para a construção de autonomia do professorado e o alcance de sua profissionalização.

2.2 O trabalho docente no Brasil: processos identitários fragmentados

As atribuições valorativas que circulam a respeito do trabalho docente contribuem para a construção de suas identidades. Toda profissão sustenta uma identidade que não é um dado adquirido, não é um produto. Os estigmas que identificam o trabalho docente estão intimamente relacionados ao processo construtivo do(s) significado(s) atribuído(s) ao “ser” e ao “fazer” docente.

No âmbito deste trabalho, o termo “identidade” constitui uma chave analítica fecunda para a compreensão dos sentidos atribuídos ao trabalho docente e será utilizado na perspectiva teórica dos estudos culturais na modernidade tardia.⁸ Tal como afirma Bauman (2005, p. 82), a identidade “(...) é uma idéia inescapavelmente ambígua, uma faca de dois gumes.”

O conceito de identidade, portanto, é muito complexo e muito pouco desenvolvido e compreendido nas Ciências Sociais. Por esse motivo é arriscado oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre a abordagem aqui apresentada.

Em *Identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2006) nos apresenta três concepções distintas de identidade do: a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico e; c) sujeito pós-moderno.

O *sujeito do Iluminismo* concebia o homem como um indivíduo totalmente centrado, unificado, possuidor das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” se constituía num núcleo interior, que surgia a partir do nascimento do sujeito e se desenvolvia com ele ao longo de sua existência. Em resumo, o centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa.

A noção de *sujeito sociológico* está ligada à crescente complexidade do mundo moderno e à concepção de que este núcleo interior do indivíduo não era autônomo e auto-suficiente, mas era constituído na relação com “outros indivíduos

⁸ De acordo com Hall (2006), “modernidade tardia” é o período no qual as sociedades atravessaram transformações estruturais de todas as ordens (econômicas, políticas, sociais, dentre outras) na segunda metade do século XX. Segundo o autor, essas mudanças alteraram as identidades pessoais dos indivíduos, alterando a ideia que eles têm de si próprios como sujeitos integrados.

importantes para ele”, que mediavam para o sujeito valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava.

No entanto, de acordo com essa concepção, o sujeito ainda possui um núcleo ou essência interior que é o seu “eu real”, constituído e mudado num diálogo constante com os mundos “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem. Nessa visão sociológica, a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade, preenchendo assim a lacuna existente entre o “interior” e o “exterior”, entre o mundo individual e o mundo social.

O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. (p. 12)

Portanto, o processo de identificação através do qual projetamos nossas identidades tornou-se mais variável, problemático e provisório. A sociedade tornou incertas as identidades sociais, culturais e sexuais.

O processo de transformação advindo da modernidade tardia produz o *sujeito pós-moderno*, que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente. Nas palavras de Hall (2006):

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (p. 13)

Na era da modernidade tardia, portanto, seria utópico pensar a existência de identidades plenamente unificadas, completas, seguras e coerentes. A mudança estrutural que está transformando as sociedades modernas no final do século XX, alterando, assim, nossas identidades pessoais, abalando a noção que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” assente é chamada, algumas vezes de deslocamento ou descentração do sujeito.

Em *As conseqüências da modernidade* (1990), Giddens também discute essas discontinuidades, ponto central para a análise das sociedades modernas. Nessa concepção, a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, ela está em constante processo de descentralização ou de deslocamento por meio de força fora de si mesma.

Na modernidade tardia, as sociedades são caracterizadas pela “diferença”; elas são perpassadas por diversas divisões e oposições sociais que formam diferentes “posições do sujeito”, isto é, suas identidades. Elas não se desintegram porque seus elementos e identidades podem se articular. Porém, essa articulação nunca é total, é sempre parcial: a estrutura da identidade permanece aberta.

Segundo Hall (2006), a modernidade “[...] fez surgir uma forma nova e decisiva de individualismo, no centro do qual se erigiu uma nova concepção do sujeito individual e sua identidade.” (p. 24-25) René Descartes e John Locke foram os principais pensadores que disseminaram uma concepção mais individualista do sujeito moderno.

Com a complexificação das sociedades modernas surgiu uma concepção mais coletiva e social do sujeito, na qual o indivíduo passou a ser concebido como mais “definido” e localizado no cerne dessas grandes estruturas e formações mantenedoras das sociedades modernas. O darwinismo e o surgimento das novas ciências sociais foram dois importantes marcos que ajudaram a articular um conjunto mais amplo de fundamentos conceituais para o sujeito moderno.

Alguns pensadores afirmam que durante o período da modernidade tardia (segunda metade do século XX) a concepção de sujeito moderno sofreu um processo de fragmentação que resultou em seu deslocamento que romperam com os discursos do conhecimento moderno e foram responsáveis, portanto, pelo descentramento final do sujeito cartesiano.

Logo, um aspecto importante para a discussão da questão da identidade está ligado ao caráter da mudança na modernidade tardia, ao processo conhecido como “globalização” e seu impacto sobre a identidade cultural. Para Hall (2006), a “globalização” é um complexo de forças de mudança responsável pelo deslocamento das identidades culturais no fim do século XX.

A globalização implica um movimento de distanciamento da idéia sociológica clássica da 'sociedade' como um sistema bem delimitado e sua substituição por uma perspectiva que se concentra na forma como a vida social está ordenada ao longo do tempo e do espaço. (GIDDENS, 1990, p. 64)

Nessas condições, uma das características do impacto causado pela globalização sobre as identidades nacionais é a compressão espaço-tempo, que consiste na rapidez dos processos globais, de modo que o mundo aparenta ser menor e as distâncias mais curtas, que os acontecimentos em um dado lugar têm um impacto contíguo sobre pessoas e lugares localizados a uma grande distância.

A globalização tem um efeito pluralizante sobre as identidades, pois produz uma gama de possibilidades e novas posições de identificação. Ela contesta e desloca as identidades, tornando-as mais posicionais, mais plurais, mais políticas e diversificadas. Como confirma Bauman (2005, p. 33): “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades ao estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam”. Segundo o mesmo autor, a sociedade tornou as identidades sociais, culturais e sexuais incertas e ambivalentes. A ambivalência da identidade tem a ver com a nostalgia do passado somada à concordância completa com a “modernidade líquida⁹”.

A variedade de identidades emergentes faz apelos a diferentes partes de nós e dentre elas parece ser possível fazer uma escolha. Assim, o descentramento das identidades modernas atinge todos os setores da vida social. No âmbito dessa pesquisa, a profissão é uma aflição social que é atribuída aos indivíduos como definição de identidade. Portanto, a desestabilização das identidades estáveis do passado representa um campo fértil para o estudo do trabalho docente, pois também possibilita a abertura de novas articulações: a criação de identidades novas, a produção de novos sujeitos.

⁹ Bauman define modernidade líquida como um momento de transformação da sociabilidade humana, que pode ser sintetizada nos seguintes processos: a metamorfose do cidadão, sujeito de direitos, em indivíduo à procura de afirmação no espaço social; a passagem de estruturas de solidariedade coletiva para as de disputa e competição; o enfraquecimento dos sistemas de proteção estatal às intempéries da vida, suscitando uma permanente sensação de incerteza; a colocação da responsabilidade por eventuais fracassos no plano individual; o fim da perspectiva do planejamento a longo prazo; e o divórcio e a iminente apartação total entre poder e política.

A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço em construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mesma dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1995, p. 16)

A identidade docente não é estática, ela está em constante processo de construção, pois participa do profundo processo de transformação pelo qual a sociedade moderna atravessa. Assim, os processos identitários são marcados pela ansiedade que caracteriza o comportamento, a tomada de decisões e os projetos de vida de homens e mulheres. (BAUMAN, 2005)

Nesses termos, o respaldo de uma cultura profissional identitária é uma característica constitutiva de toda profissão para se afirmar socialmente. No entanto, a construção a identidade profissional da docência decorre de um processo sócio-histórico-cultural marcado por conflitos e lutas que carregam consigo a ambivalência das dimensões individuais e coletivas daqueles que compõem a categoria.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovação pães de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 1996, p. 76)

O processo identitário do trabalho docente vem sendo construído no Brasil não somente por meio do significado social dado à profissão em cada período da história do país, mas também pelos valores individuais e coletivos que os próprios professores conferem ao seu trabalho. A compreensão do valor social da profissão docente passa pelas referências que demarcam a importância de seu trabalho

perante a sociedade. Uma dessas referências diz respeito ao status socioeconômico e político do magistério que também lhe confere um caráter simbólico.

Como afirma Woodward (2000, p. 14), a “[...] marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído.” Sendo assim, os processos identitários que atravessam o trabalho docente adquirem sentido por meio dos sistemas simbólicos pelos quais eles são representados e adquirem valor perante a sociedade.

Pierre Bourdieu engendra reflexões interessantes que lançam luzes a respeito do valor social do trabalho docente, por intermédio dos conceitos de *habitus*, campo e capital. O autor atribui papel de destaque às produções simbólicas presentes na produção e na reprodução da vida social.

Nessa perspectiva, o conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinados tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados.

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por eles). (BOURDIEU, 1983, p. 89)

Sendo assim, um campo se define, entre outras coisas, através da aceção de objetos de disputa e de interesses próprios, estruturando-se através da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta, cada um com suas propriedades específicas.

As implicações do conceito de campo e a discussão sobre o trabalho docente serão amalgamadas através do que chamaremos de campo escolar, concebido como espaço social de relações objetivas que institui uma visão naturalizada de divisão do mundo social no interior da instituição escola. Os docentes, como também os alunos, os pais e a gestão da escola, ocupam a posição de agentes desse campo escolar.

O campo escolar, por sua vez, funciona com regras e modos de sentir, pensar e agir que se reproduzem como capitais¹⁰ específicos que vão moldando as atitudes básicas dos professores. De modo geral, pode-se definir capital como um modo como se distribuem diferentes formas de poder em determinada sociedade. Os capitais específicos de cada campo seriam, na verdade, variações dos quatro tipos principais de capital definidos por Bourdieu: econômico, cultural, social e simbólico.

O capital econômico corresponde ao conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) acumulados, reproduzidos e ampliados por um indivíduo, por meio de estratégias específicas de investimento econômico. Por analogia ao capital econômico, o capital cultural faz referência ao poder vindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes.

O capital social se refere ao conjunto das relações sociais (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais etc) mantidos por um indivíduo. O capital simbólico se refere ao prestígio e à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Diz respeito à maneira como um indivíduo é percebido pelos outros.

No interior dessa discussão, o nivelamento desses capitais, no campo escolar, determinaria as posições sociais de cada professor. As profissões representam um dos principais elementos de demonstração do grau de prestígio e poder na sociedade em geral ou em seus respectivos campos de atuação, variando de acordo com as capacidades de produzir, identificar, apreciar e usufruir das produções consideradas superiores entre os indivíduos. Assim, as profissões de um modo geral são produtoras e reprodutoras de capital simbólico.

Chamo de capital simbólico qualquer tipo de capital (econômico, cultural, escolar ou social) percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado. (BOURDIEU, 1996, p. 149)

¹⁰ Bourdieu (2007, p. 127) definiu capital como “uma relação social, isto é, uma energia social que não existe e não produz seus efeitos a não ser dentro do campo onde ele se produz e se reproduz.

O capital simbólico é uma chave analítica bastante pertinente para identificar socialmente os professores e as atribuições dadas ao seu trabalho no campo escolar e na sociedade brasileira. Os professores de Sociologia em análise nesta pesquisa ao atribuírem sentidos (carregados de valorações simbólicas) ao seu trabalho docente desenvolvido no campo escolar adquirem disposições a partir da pertença a esse grupo social específico do magistério, em outras palavras, eles estão subordinados ao que Bourdieu chamou de *habitus*.

O *habitus* funciona como um sistema de disposições duradouras estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam “predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (BOURDIEU, 2009, p. 88). Age como uma estrutura incorporada que orienta as ações dos indivíduos e refletem as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados.

O *habitus* é composto por esquemas de ação e interpretação do mundo, que designam competências, atitudes, tendências e formas de perceber, pensar e sentir, adquiridas e interiorizadas pelos indivíduos em virtude de suas condições objetivas e subjetivas de existência.

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidas para este fim. (BOURDIEU, 1983, p. 94)

Portanto, o conceito de *habitus* designa um conjunto de esquemas que o indivíduo dispõe em um dado momento de sua vida, colocando, portanto, o problema da coerência sistêmica desse sistema, bem como as dinâmicas globais que afetam suas transformações.

O *habitus* do trabalho docente é previamente adaptado às exigências do campo pedagógico. Assim, considerar o *habitus* dos professores de Sociologia significa conceber a maneira como esses sujeitos estão dispostos no campo escolar e como o sistema educacional brasileiro influencia na prática desse grupo social.

No contexto brasileiro, a estrutura social dos campos de atuação profissional está fundamentada numa divisão social do trabalho, cujos agentes, instituições, práticas e produtos movimentam-se no âmbito de um mercado material e de um mercado simbólico, que, por sua vez, encontram-se altamente imbricados. No caso do trabalho docente, os processos identitários podem ser gerados por meio dessa ligação existente entre o material e o simbólico.

A identidade está vinculada também a condições sociais e materiais de existência. Se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. (WOODWARD, 2000, p. 14)

Isso ajuda a explicar a recorrente associação entre a baixa remuneração dos professores da educação básica e o nível inferior de prestígio social da profissão, característica que os identifica socialmente. Portanto, parece que quanto maior o valor do salário de uma categoria ocupacional, mais elevado será o nível de prestígio social da mesma, conseqüentemente, seu capital simbólico.

É no bojo dessa busca incessante por recompensas financeiras e sociais e por reconhecimento do profissional docente, que emerge a “nova” Sociologia escolar, marcada por um contexto histórico de constantes intermitências e lutas que há mais de cem anos foram travadas em defesa da inclusão obrigatória da disciplina na Educação Básica brasileira.¹¹

¹¹ O ensino de Sociologia no Brasil é marcado por um processo de inclusão e exclusão da disciplina nos currículos da Educação Básica. Em resumo cronológico, essa história pode ser dividida em três etapas: (1891-1941) período de sua institucionalização; (1941-1981) período de alijamento e (1982-2001) período de retorno gradativo.

3 PERFIL DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO CEARÁ

Para analisar sociologicamente os sujeitos que compõem o objeto da pesquisa, se faz necessário traçar um perfil geral dos mesmos. Esse exercício é relevante na medida em que contextualiza as respostas dos pesquisados e extrai delas informações que ajudam a tecer argumentos que sustentam os sentidos de ensinar Sociologia na Educação Básica, a partir da análise das trajetórias que constituem os processos identitários dos professores de Sociologia desde sua formação até o exercício do trabalho docente nas escolas.

No tópico a seguir, apresento, de modo geral, um perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa, destacando aspectos como sexo, faixa etária, estado civil, faixa de remuneração dentro e fora do magistério, hábitos de lazer e de leitura, dentre outros. Posteriormente, apresento individualmente cada um dos treze professores de Sociologia entrevistados na pesquisa, destacando principalmente os aspectos acadêmico-profissionais que lhes conduziram à docência. Para manter as identidades dos entrevistados no mais rigoroso sigilo, irei identificá-los por nomes fictícios.

3.1 Aspectos socioeconômicos e culturais dos sujeitos

Foram entrevistados nove professores do sexo feminino e quatro do sexo masculino, a maioria (oito) com idade de 30 a 39 anos, quatro possuem entre 20 e 29 anos e um com 40 anos. Esses dados revelam que a faixa etária dos entrevistados é constituída por professores jovens na profissão.

Quanto ao estado civil, oito são solteiros, quatro casados e um em união consensual. Os solteiros são pessoas jovens que, em sua maioria, ainda moram com os pais e estão iniciando sua carreira profissional, portanto, seus salários servem para custear, principalmente, suas despesas pessoais. Já aqueles casados e em união consensual são os principais responsáveis pelas despesas do lar. Esses, portanto, afirmam que o salário não é suficiente para pagar contas como aluguel,

água, luz, telefone, internet, dentre outras. O seguinte trecho ilustra bem essa afirmação: “O salário não dá pra nada, não dá pra comprar os livros que tenho vontade. No final do mês o orçamento fica apertado e não dá, moro de aluguel e não dá!” (Trecho da entrevista da professora Carla, fevereiro de 2012)

A faixa de remuneração dos dez professores consultados que possuem carga horária de 40 horas semanais está entre R\$ 1090,00 e R\$ 2000,00. Os outros três que possuem 20 horas semanais o salário reduz-se à metade dos primeiros, não passando de R\$ 850,00. Além disso, vale lembrar que aqueles professores que possuem especialização e mestrado concluídos estão impedidos de receber gratificação compatível com a titulação, pois ainda estão em estágio probatório, o que os obriga a receberem salário como graduados. É importante ressaltar que esses valores correspondem aos salários que eram pagos na época da realização das entrevistas. Em janeiro de 2013 houve um reajuste nos salários dos docentes. Estima-se que atualmente um professor do Estado do Ceará em início de carreira esteja recebendo um salário de R\$ 2.444,92, com carga de trabalho de 40 horas semanais.

Constatou-se também que nove professores não possuem outra fonte de renda além do magistério. Os outros quatro possuem outras fontes de renda, como aluguel de casa, supervisão de pesquisa e bolsa de pesquisa. A renda familiar de seis dos consultados (incluindo a deles) é de até R\$ 2180,00, de cinco deles variam de R\$ 2180,01 a 3270,00 e dois mais de R\$ 3270,01. Porém, oito professores afirmaram não ser o principal responsável pela renda familiar, enquanto os outros cinco, ao contrário, sim.

Dentre as principais atividades de lazer dos professores, assistir filmes/ir ao cinema, visitar parentes/amigos e ir a bares/festas foram as mais citadas. Essas são atividades que demonstram certa tendência dos cientistas sociais ao fortalecimento dos laços afetivos de sociabilidade.

Quando questionados quanto ao hábito da leitura, as respostas foram unanimemente afirmativas. A leitura acadêmica foi o tipo mais indicado, em segundo lugar jornais e revistas e por último, a literatura. A preferência pelas leituras acadêmicas revela que os docentes enxergam a necessidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos para que seja possível transmiti-los aos seus alunos de

maneira inteligível e segura. Também, a leitura de jornais e revistas revela que os professores entrevistados procuram estar bem informados sobre os fatos e acontecimentos do mundo atual noticiados diariamente. A preferência pela literatura pode ser explicada pelo fato de esse tipo de leitura proporcionar uma importante ferramenta de compreensão dos fenômenos sociais antigos e contemporâneos, portanto, uma imprescindível aliada do ensino de Sociologia.

Quando questionados quanto à participação em movimento social ou atividade comunitária, nove docentes afirmaram já ter participado, três nunca participaram e apenas uma professora participa atualmente. Entre os que já participaram, os movimentos sociais/atividades comunitárias mais citados foram ONG's (4), grupos religiosos (3), associação de moradores (1), movimento estudantil e grupos culturais (3). Apenas uma professora afirmou que milita em um partido político.

É importante salientar que, geralmente, a figura do cientista social é vinculada aos movimentos sociais por conta das históricas bandeiras defendidas por muitos deles (como Florestan Fernandes, por exemplo) a favor da igualdade social. Tanto é que durante a última greve da categoria, observei que muitos professores de Sociologia participaram ativamente dos atos reivindicatórios. Inclusive um dos professores que participou desta pesquisa (identificado pelo nome fictício Carlos), durante a mesma greve, chegou a discursar em um trio elétrico durante uma manifestação que ocorreu em frente ao Palácio da Abolição, sede do governo do Estado do Ceará.

3.2 Apresentando os sujeitos da pesquisa

Maria

É licenciada em Ciências Sociais pela UECE. Mestranda Sociologia pela UFC. Leciona Sociologia no Liceu Estadual de Maracanaú, localizado no bairro Piratininga, município de Maracanaú. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Todo o seu processo escolarização foi público. Afirma que antes de fazer

o vestibular não pensava em tornar-se professora e não escolheu cursar a licenciatura, e que durante o processo seletivo a universidade não esclareceu qual era a habilitação do curso que estaria sendo ofertada. Chegou ao curso sem saber o que era Ciências Sociais, tampouco a diferença entre licenciatura e bacharelado. No início da graduação não queria fazer licenciatura, preferia que fosse bacharelado. O que a levou para o magistério foi o encanto pelas disciplinas de educação realizadas nos últimos semestres do curso. Hoje ela afirma que se identifica com a profissão, mas gostaria que as questões burocráticas e de tempo fossem menos complicadas.

Ana

É bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UECE, pedagoga e especialista em Metodologia de Ciências Humanas e Sociais pela UFC. Trabalha como pesquisadora da Federação dos Transportes durante o dia e à noite leciona Sociologia em quatro escolas localizadas nos bairros Bom Jardim e Conjunto Ceará, município de Fortaleza. Possui carga horária de trabalho de 20 horas semanais. Seu processo de escolarização da Educação Básica foi realizado em escolas particulares. Quando escolheu Ciências Sociais já sabia que não se tratava de Serviço Social, afirma que as pessoas confundem muito os dois cursos e isso às vezes a irrita. Passou no vestibular para o bacharelado em Ciências Sociais, cursou em cinco anos. Antes de finalizar o bacharelado ingressou no curso de Pedagogia da UFC porque tinha o desejo de trabalhar na educação, mas a formação de bacharel não lhe concedia a licença para ensinar. Quando terminou o bacharelado em Ciências Sociais em 2002, continuou cursando Pedagogia até 2004. Afirma que o trabalho escolar sempre lhe chamou muita atenção, seja na parte de gestão ou na de ensino. Em 2003, quando terminou Pedagogia, fez um concurso pra professor do Estado achando que com a licenciatura em Pedagogia fosse possível entrar como professora de Sociologia, mas não pôde ser efetivada porque não tinha a licenciatura em Ciências Sociais. Pouco tempo depois foi chamada para ser professora temporária e permaneceu nessa condição de 2004 até 2010, quando foi efetivada no último concurso. Foi durante esse período que cursou a licenciatura em Ciências Sociais. Desde então está na escola, mas nunca deixou de trabalhar com

pesquisa, afirma que foi ficando e conseguindo conciliar as duas áreas (bacharelado e licenciatura).

Carla

É bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UECE, especialista em Metodologia de Ciências Humanas e Sociais pela UFC. Leciona Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso na Escola de Ensino Fundamental e Médio Edmilson Guimarães de Almeida, localizada no bairro Conjunto Ceará, município de Fortaleza. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Antes mesmo de ingressar na educação superior, ela afirma que viveu uma experiência como catequista de jovens que já estabelecia uma ligação com o ensino. Quando entrou para o bacharelado em Ciências Sociais trabalhou durante seis anos na educação social de rua. Em seguida, trabalhou como professora de Sociologia temporária do Estado. Nesse período, voltou para a UECE e cursou a licenciatura em Ciências Sociais por gostar do trabalho na educação. Depois se afastou da sala de aula, passou uns dois ou três anos na educação de rua e voltou pra sala de aula de novamente a partir do concurso de 2010.

Mônica

É bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFC. Trabalha como pesquisadora do Sistema Nacional de Emprego (SINE) durante o dia e à noite leciona Sociologia e História na Escola de Ensino Fundamental e Médio Poeta Patativa do Assaré, localizada no bairro Granja Lisboa, município de Fortaleza. Possui carga horária de trabalho de 20 horas semanais. Durante sua graduação em Ciências Sociais cursou as disciplinas das duas habilitações (licenciatura e juntas. Quando terminou o bacharelado, em 2008, automaticamente integralizei o currículo e terminou as disciplinas da licenciatura. Afirma que escolheu cursar a licenciatura porque lhe oferecia uma alternativa a mais, não porque tivesse o desejo de ser professora. Para ela o ensino serve como uma experiência para tentar o mestrado e ser professora da universidade.

Paulo

É bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UECE, especialista em Metodologia de Ciências Humanas e Sociais pela UFC. Leciona Sociologia em duas escolas de Fortaleza, Escola de Ensino Fundamental e Médio José Valdo R. Ramos e no Centro de Educação de Referência, localizadas nos bairros Carlito Pamplona e Pio Saraiva, respectivamente. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Escolheu Ciências Sociais porque sempre se identificou com as minorias, então pensou em procurar um curso com o qual se identificasse, não só levando em consideração a questão financeira, mas a realização pessoal. Primeiramente, cursou o bacharelado em Ciências Sociais, mas afirma que as circunstâncias acabaram levando-o para o ensino. Relata que decidiu cursar a licenciatura porque é o ramo das Ciências Sociais que tem mais emprego. Depois que se tornou professor foi percebendo que ao estar na sala de aula, poderia contribuir para a formação de seus alunos. Uma formação humana, social, política, isso o fez pensar duas vezes. Segundo ele, ensinar vai além da questão salarial.

Marta

É bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFC, bacharel em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e mestre em Sociologia pela UFC. Leciona Sociologia e História na Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Froes, localizada no bairro Cidade 2000, município de Fortaleza. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Cursou Direito antes das Ciências Sociais, trabalhou na área, mas não se identificou com a profissão. Afirma que sempre quis ser professora, mas sempre foi deixando pra depois porque começou a trabalhar muito cedo... Chegou uma hora em que gostou da Sociologia, fez a licenciatura e resolveu dar aula. Para ela, não existe um sociólogo só pesquisador, a formação só se completa quando ele é professor. Não vê como se separa pesquisa e ensino. Só professor ou então só pesquisador.

Sônia

É licenciada em Ciências Sociais pela UECE. Leciona Sociologia e História na Escola de Ensino Médio José Milton de Vasconcelos Dias, localizada no conjunto Acaracuzinho, município de Maracanaú. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Escolheu o curso Ciências Sociais como segunda opção, a primeira era Psicologia. Não sabia do que se tratava Ciências Sociais e tampouco sabia a diferença entre fazer uma licenciatura e um bacharelado. Escolheu fazer licenciatura porque essa era a habilitação do curso oferecida na ocasião do vestibular. Quando já estava em mais da metade do curso foi que teve noção do que estava fazendo. Afirma que foi nas disciplinas de estágio que acabou aperfeiçoando a ideia de ser professora e acabou gostando. Quando terminou a licenciatura já estava lecionando como professora temporária.

Tânia

É bacharel e licenciada em Ciências Sociais pela UFC e mestre em Sociologia pela UFC. Leciona Sociologia, Filosofia, História e Ensino Religioso na Escola de Ensino Fundamental e Médio César Cals e na Escola de Ensino Fundamental e Médio Félix de Azevedo, respectivamente localizadas nos bairros Centro e Rodolfo Teófilo, município de Fortaleza. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Coursou primeiramente o bacharelado e em seguida o mestrado. Afirma que inicialmente não tinha a mínima intenção de ser professora do Estado. Mas quando terminou o mestrado foi procurar emprego e não encontrou. Tentou vários concursos na área, mas as vagas eram muito disputadas. Decidiu fazer a licenciatura para garantir um emprego e o concurso do Estado pela estabilidade. Seu sonho é ser professora universitária, e ainda não desistiu dele. Afirma que está como professora do Estado adquirindo experiência, mas pretende fazer o doutorado e tornar-se professora universitária.

João

É bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela UFC e mestrando em Sociologia pela UFC. Leciona Sociologia, Filosofia e História na Escola de Ensino

Médio Liceu do Conjunto Ceará, localizada no bairro Conjunto Ceará, município de Fortaleza. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Coursou primeiramente o bacharelado e quando definiu seu objeto de pesquisa da monografia optou por pesquisar a implementação da Sociologia no Ensino Médio. Desde então cresceu o interesse pela docência. A partir do momento que delimitou seu objeto de pesquisa procurou fazer as disciplinas do bacharelado e da licenciatura juntas. Como num funil, foi caminhando cada vez mais pro lado da educação até chegar à defesa da monografia. Pouco tempo depois culminou com o concurso. Não pensava em ser professor, mas na licenciatura se encantou com os trabalhos realizados no estágio e nas práticas.

Sara

É licenciada em Ciências Sociais pela UECE. Leciona Sociologia e Filosofia na Escola de Ensino Fundamental e Médio Dom Helder Câmara e na Escola de Ensino Médio Flávio Ponte, respectivamente localizadas nos municípios de Fortaleza (bairro Quintino Cunha) e Maracanaú (bairro Pajuçara). Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. O curso de Ciências Sociais era sua segunda opção, a primeira era Direito. Não sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado, mas tinha uma noção sobre o curso porque teve aulas de Sociologia e Filosofia durante o seu ensino médio. Além disso, a irmã de seu namorado que é socióloga, de certa forma a incentivou a fazer Ciências Sociais. Pensou que ao optar por esse curso seria um caminho mais positivo, mais amplo, pelo menos foi o que pesou na hora da escolha. Ainda na graduação, começou a lecionar como professora temporária do Estado, período em que cursava a disciplina de Didática. Afirma que antes disso nunca tinha se visto ensinando, mas hoje em dia gosta muito do que faz.

Carlos

É licenciado em Ciências Sociais pela UFC. Especialista em Gestão Educacional e em Mídias em Educação pela UFC. Leciona Sociologia, Filosofia e História em três escolas de Fortaleza, localizadas nos bairros Conjunto Ceará, Couto

Fernandes e Panamericano. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Coursou toda a educação básica em escolas particulares. Entrou na universidade, inicialmente no curso de licenciatura, cursou as disciplinas das duas modalidades, mas no último ano, ao invés de terminar a monografia resolveu ir morar em Belo Horizonte, onde ingressou na vida religiosa da ordem dos jesuítas. Considera que essa experiência foi muito importante para a sua formação humana e intelectual. Depois que abandonou a vida religiosa, foi fazer Pós-graduação em Gestão Educacional. Depois, justamente por uma necessidade da sala de aula fez outra especialização em Mídias em Educação. Pretende fazer mestrado em Sociologia. Afirma que sua trajetória é toda ligada à área da educação. Então o ensino sempre foi muito forte, o ser professor foi o que preponderou nas suas escolhas profissionais.

Clara

É licenciada em Ciências Sociais pela UECE. Bacharel em Secretariado Executivo pela UFC. Leciona Sociologia, Filosofia e Ensino Religioso na Escola de Ensino Fundamental e Médio Francisco Almeida Monte, localizada no bairro Jardim Guanabara, município de Fortaleza. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Coursou parte de sua educação básica na rede pública e parte na rede particular. Possui carga horária de trabalho de 40 horas semanais. Tentou vestibular e passou primeiro para Secretariado Executivo, mas queria mesmo Serviço Social. Depois que passou para Secretariado ainda tentou uma vez para Serviço Social, ficou nos classificáveis, mas não conseguiu. Buscou informações sobre o curso de Ciências Sociais, achou interessante, tentou e passou. Ficou cursando as duas graduações, mas se identificou mais com Ciências Sociais do que com Secretariado. Mesmo assim terminou os dois cursos. No penúltimo semestre da licenciatura em Ciências Sociais tentou o concurso (2010) e conseguiu terminar o curso e assumir o cargo de professora. Não sabia a diferença entre licenciatura e bacharelado. Afirma que inicialmente não tinha o desejo de ser professora, mas com o passar do tempo, das discussões das disciplinas da licenciatura descobriu que era isso mesmo que queria. Afirma que na sua família tinham muitas professoras: sua avó, sua mãe e suas tias. “Se elas gostam eu também posso gostar”, pensou.

Pedro

É licenciado em Ciências Sociais pela UFC e mestrando em Sociologia também pela UFC. Leciona Sociologia na Escola de Ensino Médio Raimundo Nogueira, localizada no Centro do município de Horizonte. Possui carga horária de trabalho de 20 horas semanais. cursou o ensino fundamental e o ensino médio todo em escola pública. A leitura era uma das atividades que mais gostava na escola pública. Acredita que foi esse interesse pela leitura que o ajudou a pensar mais tarde no magistério. Ele conta que durante a sua vida escolar, sua relação com a educação era muito complicada, porque nas escolas que estudou faltavam livros e professores. Afirma que teve que fazer um esforço pessoal para entrar no ensino superior e acredita que o que o levou a ser professor, foi exatamente esse reflexo. Quando olhava para trás e pensava a escola que teve, ficava refletindo sobre a possibilidade de poder mudar alguma coisa como professor. Escolheu terminar a licenciatura em Ciências Sociais porque conseguiu terminar as disciplinas antes de escrever a monografia. Nesse período tentou a seleção do mestrado, foi aprovado e acabou não concluindo a monografia.

3.3 Perfil acadêmico-profissional

De maneira mais objetiva, sistematizo aqui alguns elementos gerais que formam o perfil acadêmico-profissional dos sujeitos da pesquisa¹². Serão abordados dados quantitativos relacionados à formação do professor de Sociologia, são eles: a sua habilitação de graduação em Ciências Sociais; o tempo de conclusão do curso de licenciatura em Ciências Sociais; a realização de outra graduação; e quanto à titulação dos professores de Sociologia. Além disso, também serão previamente discutidas questões pontuais em comum que apareceram na apresentação individual dos sujeitos.

Com base na descrição individual apresentada acima, quanto à habilitação de graduação em Ciências Sociais, sete dos professores questionados são bacharéis e

¹² No capítulo subsequente o leitor encontrará uma discussão mais ampla sobre as trajetórias de formação e trabalho docente dos professores de Sociologia estudados.

licenciados e seis concluíram somente a licenciatura. Do total de licenciados, quatro são oriundos da UECE e dois da UFC. Nota-se que os professores licenciados pela UECE passaram no concurso quando eram recém-graduados. Já os docentes licenciados pela UFC, afirmam claramente em suas falas que havia o desejo de concluir também o bacharelado, mas por questões de conveniência individual optaram por terminar somente a licenciatura.¹³

Em relação ao tempo de conclusão do curso de licenciatura em Ciências Sociais, seis dos professores questionados afirmaram estarem formados entre dois e cinco anos, seis se graduaram entre seis e dez anos, e apenas uma professora graduou-se há um ano¹⁴. Quando questionados se durante a graduação em Ciências Sociais tiveram outra experiência de ensino além do estágio, sete professores afirmaram que já tinham lecionado em escolas estaduais como professores temporários. Os outros seis negaram ter tido outra experiência magistério, além do estágio durante a graduação. Tal dado se mostra interessante porque pode ajudar a explicar o processo de identificação com o trabalho docente.

Quanto à realização de outra graduação, quatro professores alegaram ter realizado outra graduação além de Ciências Sociais, sendo um em Pedagogia, um em Direito, um em Filosofia e outra em Secretariado Executivo. Quando questionei sobre o motivo de não estarem atuando nessas outras áreas de formação, o professor filósofo e a professora pedagoga afirmaram que essas formações os ajudam a complementar a docência de Sociologia, mas que essas áreas nunca foram sua prioridade profissional. Já a professora advogada e a secretária executiva, disseram que não se identificaram com o trabalho dessas profissões, visto que realizaram esses cursos antes das Ciências Sociais.

Com relação à titulação dos entrevistados, seis deles possuem pós-graduação concluída, sendo três especialistas em Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais, dois mestres em Sociologia e um especialista em Gestão Educacional e em Mídias em Educação, todos realizados na UFC. Do

¹³ No capítulo a seguir serão definidos os perfis das Licenciaturas em Ciências Sociais da UFC e da UECE com base no Projeto Político Pedagógico de cada curso e suas mudanças.

¹⁴ Essa professora, identificada na pesquisa como Tânia, foi aprovada no concurso em outubro de 2010, porém não assumiu o cargo nesse período porque a mesma ainda não havia concluído a licenciatura em Ciências Sociais, entrando, assim, para uma lista de reclassificação. A referida professora assumiu o cargo somente em fevereiro de 2012, por isso afirmou estar formada há cerca de um ano da realização da entrevista.

restante, apenas quatro são apenas graduados, sendo que três são mestrandos em Sociologia pela UFC (Maria, João e Pedro) e uma está cursando Especialização em Educação Ambiental pela UECE (Sara). Esses dados confirmam o interesse dos professores de Sociologia em dar continuidade aos seus estudos após a graduação, mesmo que seja necessário conciliar ao tempo dedicado ao trabalho.

Considerando o fato de a maioria dos entrevistados já terem trabalhado como professores temporários antes da realização do concurso, o tempo em que eles estão lecionando Sociologia é variado, sendo que seis estão lecionando há quase dois anos porque iniciaram a carreira em outubro de 2010, quando da contratação.

Um ponto em comum presente na apresentação individual de quatro professoras oriundas da UECE (Maria, Sônia, Sara e Clara) é que elas passaram no vestibular para Ciências Sociais sabendo pouco ou quase nada sobre o curso e também não sabiam a diferença entre licenciatura e bacharelado. Essas informações são imprescindíveis aos pré-universitários, pois os ajudam a definir qual carreira profissional querem seguir. Seria interessante que a UECE realizasse iniciativas que divulgassem os cursos da universidade, esclarecendo dúvidas sobre a atuação e o mercado de trabalho nas diversas áreas e evitando que os vestibulandos ingressem em cursos que não se identifiquem, gerando altos níveis de abandono.

Outro dado interessante que apareceu na apresentação de quatro professores de Sociologia (Pedro, Carlos, Tânia, Mônica) foi o fato de a opção por cursar a licenciatura ter aparecido como uma alternativa a mais de emprego no campo das Ciências Sociais, como também por não exigir a apresentação de uma monografia, visto que é um trabalho que demanda um tempo considerável para ser construído.

No capítulo a seguir, serão discutidas muitas questões que se encontram imersas nessa prévia apresentação individual, bem como nos trechos das entrevistas dão voz aos professores de Sociologia da Educação Básica e conduzem suas trajetórias de formação e trabalho docente.

4 TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA DO CEARÁ: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE

O processo de constituição de um professor não deve ser pensado como algo que começa no curso de formação inicial (licenciatura) e termina na sua prática em sala de aula, mas como um elemento que atravessa todas as trajetórias (de vida, de formação acadêmica, de exercício da docência das escolas) de sua existência. Portanto, os processos identitários da docência são negociados nas suas trajetórias.

Segundo Bourdieu (2001, p. 189), trajetória diz respeito à uma “[...] série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações.” Para o autor, não se pode tentar compreender uma vida como uma série única por si só suficiente de acontecimentos sucessivos, sem levar em consideração os movimentos que conduzem as relações objetivas dos sujeitos no espaço social percorrido ao longo de sua existência.

Os acontecimentos biográficos se definem como colocações e deslocamentos no espaço social, isto é, mais precisamente nos diferentes estados sucessivos da estrutura de distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra (de um posto profissional a outro, de uma editora a outra, de uma diocese e outra etc.) evidentemente se define na relação objetiva entre o sentido e o valor, no momento considerado, dessas posições num espaço orientado. (BOURDIEU, 2001, p. 190)

Portanto, para que possamos compreender uma trajetória, se faz necessário tomar conhecimento dos estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou, conseqüentemente, conhecer o conjunto das relações objetivas que vincularam o agente considerado aos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis. Assim, a discussão aqui cunhada se apóia nesse conceito de trajetória, pois ele abarca o caminho em que os professores de Sociologia pesquisados percorrem desde sua formação inicial até o exercício do seu trabalho docente nas escolas.

A definição de trajetória empregada neste trabalho tem o intuito de conjecturar as fases constitutivas do *tornar-se* professor de Sociologia do ensino médio, que

serão sucessivamente discutidas em torno dois eixos principais: formação e trabalho docente.

Primeiramente, com base nas falas dos professores de Sociologia entrevistados, discutirei a formação inicial recebida por esses docentes nas Licenciaturas em Ciências Sociais da UFC e da UECE, cujos Projetos Político Pedagógicos de ambos também serão considerados para fins de construção dos perfis dos dois cursos.

Num segundo momento, o leitor vai encontrar uma reflexão sobre o conceito de trabalho docente articulado a questões específicas de desenvolvimento prático da docência de Sociologia nas escolas de Ensino Médio do Ceará. Nessa ocasião, os professores de Sociologia entrevistados expõem um repertório de dificuldades encontradas no cotidiano do ensino dessa disciplina, ao passo em que também enxergam vantagens no exercício dessa atividade.

4.1 As licenciaturas em Ciências Sociais e a formação do professor de Sociologia

Na sociedade contemporânea, o trabalho do professor se torna cada vez mais essencial para o desenvolvimento humano e intelectual dos alunos, com vistas à superação do fracasso e das desigualdades sociais reproduzidas não só no âmbito escolar, mas também em outros setores do cotidiano social. Nessa perspectiva, se faz necessário refletir sobre o tipo de formação que as universidades têm oferecido a esses professores e as quais implicações incidentes desta no trabalho docente.

A formação universitária proporcionada pelos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, em discussão os da UFC e da UECE, merece espaço de destaque na discussão sobre os sentidos de ensinar Sociologia no Ensino Médio. Haja vista, que a docência é produzida na arena da formação de professores, pois é o momento chave da socialização entre o grupo e da configuração profissional.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se

adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhe coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1996, p. 75)

De maneira indissociável, a formação está ligada à produção de sentidos sobre o “ser professor”, pois ajuda a moldar os processos identitários do trabalhador docente. Antes de adentrar na discussão sobre as falhas na formação apontadas pelos professores de Sociologia entrevistados, será apresentada uma breve análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Licenciaturas em Ciências Sociais da UFC e da UECE, a fim de construir um perfil geral desses cursos.

4.1.1 A Licenciatura em Ciências Sociais da UFC

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará foi criado no ano de 1968. Nos dias atuais, a graduação em Ciências Sociais da UFC encontra-se sob a responsabilidade do Departamento de Ciências Sociais – DCS, Centro de Humanidades – Área 3, *campus* Benfica. Oferece a graduação nas modalidades Bacharelado e Licenciatura nos horários diurno e noturno¹⁵. O curso diurno possui uma duração mínima de quatro (4) anos, e o noturno de cinco (5) anos para o Bacharelado e seis (6) anos para a Licenciatura.

Anualmente, o Curso de Ciências Sociais, através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), oferta cem (100) novas vagas, distribuídas igualmente entre o curso diurno e o noturno (50 vagas cada).

O curso passou por duas reformas curriculares durante os últimos 20 anos. A primeira ocorreu em 1985, onde buscou-se reforçar o eixo teórico-metodológico e a

¹⁵ A graduação no horário noturno data de 2009.1.

formação generalista, sem extinção de formar bacharéis e licenciados. Entretanto, foram extintas as áreas de habilitação específica nas quais se formavam os bacharéis (o bacharel era formado em Ciências Sociais, mas se especializava em uma área de concentração – antropologia, ciência política ou sociologia – cuja opção exigia uma integralização curricular específica que constava em seu diploma).

A segunda reforma curricular ocorreu em 1995, com a implantação de um currículo novo. Dentre as alterações feitas, as de maior destaque foram: a) a modalidade Bacharelado passou a ser obrigatória para todos os alunos como pré-requisito para cursar a Licenciatura; b) foi implantado um “sistema misto de integralização curricular”, onde os dois primeiros anos do curso eram feitos em regime seriado, com disciplinas anuais e matrícula obrigatória, e o restante em regime semestral.

Com a implantação dessa reforma curricular, a obrigatoriedade da modalidade Bacharelado tornou-se uma formação prioritária, ficando a Licenciatura como segunda opção, a critério do aluno a escolha por cursá-la ou não. Vale lembrar, que essa reforma curricular ocorreu num período em que a Sociologia estava extinta do currículo da Educação Básica, portanto, não haveria espaço de atuação legal para as licenciados em Ciências Sociais.

Quanto à mudança de integralização curricular, afirma-se que o sistema misto de disciplinas anuais e semestrais nunca foi cumprido de fato, o que gerou uma série de problemas, conforme elencados a seguir: a) a prática de elaboração de programas não foi adotada, ou seja, não havia discussão acerca dos conteúdos programáticos, dos procedimentos didáticos e da avaliação da aprendizagem; b) não houve nenhuma avaliação conjunta entre docentes e discentes, no sentido de discutir o modo de condução do curso; c) os alunos efetuavam o trancamento de disciplinas e matrículas com mais frequência, o que ajudou para a fragmentação do processo de ensino/ aprendizagem. De algum modo, alunos e professores avaliaram que a reforma curricular de 1995 não foi totalmente vantajosa, então se resolver por romper com o regime de disciplinas anuais, retornando-se ao regime semestral a partir de 2003.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFC foi elaborado desde o início do ano 2000, a partir de discussões

fomentadas pelo “I Seminário Projeto Pedagógico: Socialização de Percursos”, realizado pela Pró-Reitoria de Graduação e, posteriormente, com a criação do Fórum de Coordenadores e do Fórum das Licenciaturas (hoje extinto). Atualmente, o mesmo projeto encontra-se em vigência no curso desde 2006 e é o mesmo adotado para a implantação do curso de Ciências Sociais no período noturno, iniciado em 2009.1.

O PPP em questão destaca a importância do trabalho docente no sentido de multiplicar os fundamentos básicos das Ciências Sociais, num constante processo de conscientização, considerando-se inclusive os problemas relacionados à educação brasileira. Isso implica dizer que o ensino de Sociologia nas escolas serve como mecanismo de divulgação e afirmação das Ciências Sociais, como também assume a importância dessas ciências para a reflexão e a formulação de questões acerca do contexto educacional.

Como estratégia pedagógica, o PPP adota a definição do entorno da escola como objeto de estudo (pesquisa), em função do qual o trabalho docente do cientista social é planejado (ensino). O texto aponta ainda a identificação de quatro outros campos de ação educativa que perpassam o ambiente escolar e definem o entorno da escola, são eles: Campo das políticas de inclusão social; Campo dos movimentos sociais e da organização comunitária; Campo das políticas de qualificação para o trabalho e; Campo das produções culturais. O Projeto Pedagógico admite que a escola e seus desdobramentos sejam férteis objetos de pesquisa, porém, não explicita exemplos práticos de desenvolvimento desses tipos de estudo durante a graduação em Ciências Sociais.

A Licenciatura em questão possui uma carga horária total de 2952 horas/aula distribuídas entre: as disciplinas pedagógicas (DP), que somam 256 horas/aula; a Prática como Componente Curricular (PCC), que totaliza 400 horas/aula e o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), também com 400 horas/aula no total. Fora as disciplinas pedagógicas, o aluno deve cumprir 1696 horas/aula correspondentes a atividades de ensino-aprendizagem e mais 200 horas/aula em atividades complementares obrigatórias.

As Diretrizes Curriculares definem os Eixos e Atividades Complementares da seguinte forma: O Eixo de Formação Específica (FE), composto por um conjunto de

disciplinas obrigatórias e optativas e atividades complementares ligadas às áreas que formam o eixo central do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia); O Eixo de Formação Complementar (FC), composto por disciplinas obrigatórias, optativas e atividades definidas com base nas temáticas das áreas específicas de formação do curso, como também de disciplinas ou atividades afins ligadas a outros cursos da UFC; O Eixo de Formação Livre (FL), composto pelas disciplinas de livre escolha do aluno no contexto da UFC; As Atividades Complementares devem integralizar a estrutura curricular (com atribuição de créditos), e estar enquadradas nos seguintes itens autorizados pelo Colegiado: estágios, iniciação científica, laboratórios, trabalhos em pesquisa, trabalho de conclusão de curso, participação em eventos científicos, seminários extra-classe, empresas júnior e projetos de extensão.

Dentre as principais atividades específicas da formação dos licenciados, temos as seguintes práticas: Prática em compreensão de texto, Prática em pesquisa; Prática em informática aplicada ao ensino; Oficina de ensino; Estágio Curricular Supervisionado.

Finalmente, para a obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais o aluno necessita cumprir a carga horária total exigida pelo curso e elaborar, individualmente, um Memorial do Curso de Ciências Sociais.

4.1.2 A Licenciatura em Ciências Sociais da UECE

O Departamento de Ciências Sociais do Centro de Humanidades (CH), da Universidade Estadual do Ceará (UECE) foi criado em 1989, quando foi implantado o curso de Bacharelado em Ciências Sociais.

O Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UECE foi criado no segundo semestre de 2003, considerando-se os seguintes fatores emergentes na época: a significativa demanda dos alunos que enxergavam na licenciatura a oportunidade de se qualificarem para ocupar um novo campo de trabalho; o alargamento do movimento pela aprovação do Projeto de Lei que tornava obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia nas escolas de ensino médio; a experiência dos bacharéis em Ciências Sociais de estarem impossibilitados de ocupar cargos para professor

ofertados em concursos públicos que proibiam a contratação daqueles que não tinham concluído a Licenciatura. Esses fatores motivaram o compromisso político do Colegiado do Curso da época de reunir esforços para formular e implantar o Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UECE.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2003), a proposta de criação do curso consistiu em:

[...] ministrar ensino para a formação profissional e qualificação acadêmica, estimulando o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, através da articulação entre a prática docente e a pesquisa, de modo que o profissional contribua com a formação integral dos jovens ingressos nas escolas do ensino médio. (p. 7)

Sendo assim, nota-se que a universidade reconhece sua responsabilidade de oferecer uma formação profissional que associe a docência à pesquisa e colabore com a formação dos jovens das escolas de ensino médio.

O PPP do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UECE deixa bem claro que surgiu seguindo os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para a implantação da Licenciatura, nos quais é destacada a autonomia da Licenciatura em relação ao Bacharelado, de modo que o primeiro deixe de ser apêndice do segundo.

O currículo de licenciatura mantém as disciplinas do núcleo teórico-metodológico comum das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e de áreas afins (História, Filosofia, Literatura, Psicologia Social), associando-se as disciplinas pedagógicas, que são as Práticas de Formação e os Estágios Curriculares Supervisionados.

As formas de ingresso no curso ocorrem principalmente através de concurso vestibular, como graduado ou por transferência de outra Instituição de Ensino Superior. Para a licenciatura são ofertadas 40 vagas por ano, oferecidas em vestibulares alternados, ou seja, um semestre com vagas para o bacharelado e outro para a licenciatura. Esta medida foi adotada porque o Centro de Humanidades possui um número insuficiente de salas para atender às necessidades dos dois cursos de no conjunto dos demais cursos de graduação e pós-graduação que

funcionam no Centro. O curso é diurno, podendo o aluno cursar disciplinas de Ciências Sociais em todos os turnos, conforme ofertas de horário. O curso deverá ter uma duração total de 4 (quatro) anos, ou seja 8 (oito) semestres.

A carga horária total do curso é de 3196 horas distribuídas do seguinte modo: 2176 horas designadas ao desenvolvimento de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 816 horas de prática profissional, sendo 408 horas dedicadas às atividades de práticas de formação e 408 horas dedicadas ao estágio; serão reservadas também 204 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, que deverão ser realizadas ao longo do curso, de maneira associada ao conteúdo teórico e à prática profissional.

Os créditos referentes à prática curricular (408 horas) são distribuídos em oito disciplinas de Prática de Formação, experimentadas por meio de debates em sala de aula, articulando conteúdos teóricos do curso com temáticas pedagógicas. A partir do quinto semestre as Práticas de Formação funcionarão em consonância com as disciplinas de Estágios Supervisionados.

Para aprofundar a formação docente com base na articulação entre teoria e prática e em conformidade com as problemáticas das Ciências Sociais, os alunos deverão cumprir mais 408 horas de Estágio, distribuídos em quatro Estágios Curriculares Supervisionados, perfazendo-se assim, um total de 816 horas de Prática de Estágio Docência em Ciências Sociais.

Para a obtenção do título de licenciado em Ciências Sociais o aluno além de cursar o Estágio Curricular Supervisionado IV é obrigado a elaborar, individualmente, um trabalho final de curso, chamado de Relatório Final de Prática – Estágio Docência em Ciências Sociais, orientado por professor escolhido para esta tarefa.

4.1.3 A relação entre identidade e formação para a docência de Sociologia

A identidade docente é um processo construído no decorrer da trajetória do professor como profissional do magistério. No entanto, seu processo de formação é

momento ímpar para a consolidação das escolhas e das intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.

Sendo assim, discutir os sentidos que os professores atribuem ao “ensinar Sociologia”, requer que se reflita sobre as identidades construídas ao longo de suas trajetórias de formação, a saber, as licenciaturas em Ciências Sociais. Com base nas falas dos professores de Sociologia entrevistados, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais da UFC e da UECE serão apresentados como *locus* de formação que interfere nas dinâmicas identitárias do trabalho docente.

Os professores entrevistados teceram duras críticas aos cursos de formação inicial fornecidos pelas licenciaturas em Ciências Sociais da UFC e da UECE. Eles destacaram a maneira como a organização curricular dos cursos está disposta, ocasionando em dificuldades de transposição didática das teorias das Ciências Sociais ao nível do ensino médio.

Quanto às falhas na organização curricular das licenciaturas em Ciências Sociais, os interlocutores afirmam que as disciplinas de estágio consistem basicamente em visitas às escolas, a fim de realizar mais observações do que experiências de regência de classe. Os egressos da licenciatura em Ciências Sociais da UECE reclamam no número excessivo de práticas de formação, que são oito disciplinas de 1 crédito cada, ofertadas no horário do almoço cujos conteúdos ministrados parecem se repetir em mais de uma prática.

No geral eu acho que na minha época o Estágio Supervisionado, em relação à Prática de Formação foi muito desproporcional, foram muitas práticas de formação e pouco Estágio Supervisionado, porque no estágio é preciso ter tempo para experimentar mais, estar com os alunos, de errar e aprender e não apenas teorizando como a gente fazia muitas vezes. (Paulo/UECE)

No estágio você só vê aquela escola que você escolheu e às vezes a gente fica com o olhar meio viciado. Na época tivemos um ano de estágio, eu avalio que é pouco. Você fica só em uma escola e às vezes a educação pode se resumir ao que você vivenciou ali e nem sempre você vai encontrar a mesma realidade. Pode parecer um certo clichê, mas pra gente que trabalha em sala de aula, isso faz uma diferença muito grande. Por exemplo, quando trabalhei no Bom Jardim eu lembro que eu via uns meninos que já vinham de uma realidade diferente. (João/UFC)

[...] olhando para a minha formação eu acho que deveriam enxugar mais o currículo da licenciatura, enxugar mesmo porque tem coisas que são desnecessárias. Tipo as práticas de formação, não que eu esteja dizendo que a gente não precisa ter prática de formação, mas você ter uma prática de formação a cada semestre num horário de almoço, todo mundo morrendo de fome, a maioria das pessoas está fazendo aquela disciplina porque já está para se formar e não fez durante o curso, está fazendo porque enfim é obrigado a fazer, valendo um crédito cada uma. Poderia fazer só quatro valendo dois créditos, mas e quatro bem feitas, ou então faz duas de quatro créditos, mas práticas de formação bem feitas, uma coisa mesmo pra valer. (Sara/UECE)

Lembro que tive dois estágios, isso ajudou bastante, estar na sala de aula. É muito interessante o estágio, mas não tinha aquela orientação. Estágio era só pra você ficar assistindo a aula do professor e fazendo anotação, mas uma discussão maior sobre o que estava acontecendo na sala de aula com o professor, o que aconteceu? Por que aconteceu aquilo? Como é que foi respondido daquela forma? Isso pouco acontecia e como não se sabia o que fazer ficava na sala de aula assistindo aula, com caderninho anotando. (Carlos/UFC)

Bom, o curso de licenciatura da Uece, inicialmente eu gostava muito das disciplinas só que eu acho deve passar por uma reformulação. Eu acho que não há necessidade de se fazer oito práticas de formação, porque as oito práticas acabavam se tornando repetidas, os mesmos questionamentos e a falta de vínculo entre a universidade e a escola. (Clara/UECE)

Os estágios e as práticas de formação/ensino formam campos de conhecimentos e o eixo curricular central nos cursos de formação de professores, pois permitem que sejam desenvolvidos os saberes e as posturas específicas ao exercício do trabalho docente. De acordo com as afirmações acima, nota-se que os professores enxergam os estágios como a parte prática dos cursos de formação docente.

Segundo a avaliação dos professores de Sociologia, o estágio nas licenciaturas em Ciências Sociais, desenvolveu-se enrustido por uma lógica da prática como imitação de modelos. Essa perspectiva concebe o aprendizado da profissão a partir da observação, imitação e, às vezes, reconstrução de modelos preexistentes.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma

análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo.” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 36)

Durante minha experiência de estágio na licenciatura em Ciências Sociais da UECE, a maioria das atividades dos estágios consistia na observação da sala de aula, mas houve um momento em que elaboramos um diagnóstico descritivo da realidade escolar vivenciada, como também da situação em que o ensino de Sociologia se encontrava. Com esse exemplo quero mostrar que embora as licenciaturas em Ciências Sociais pareçam reproduzir essa perspectiva, também pode haver iniciativas que rompam com esse modelo e se aproximem de uma prática mais reflexiva.

Sendo assim, os estágios, como também as práticas de formação/ensino são espaços onde poderão ser alicerçados os fundamentos e as bases identitárias do trabalhador docente. Portanto, faz-se necessário que os currículos dos cursos de formação docente sejam repensados a partir de uma lógica baseada numa prática reflexiva que considere o trabalho concreto que ocorre nas escolas.

Segundo Pimenta (1996), várias pesquisas têm demonstrado que os cursos de formação inicial desenvolvem um modelo de currículo formal com conteúdos e atividades de estágio que se afastam da realidade das escolas e pouco tem colaborado para gerar uma nova identidade do profissional docente.

De modo geral, a estrutura curricular das licenciaturas em Ciências Sociais da UFC e da UECE é dividida em dois eixos centrais: os conteúdos representados pelas disciplinas específicas das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia); e as metodologias de ensino representadas pelas disciplinas pedagógicas (estágios e práticas de ensino).

Assim, nota-se que os cursos de licenciatura em Ciências Sociais parecem estar mais voltados para o modelo em que os currículos formativos estão centrados nos conteúdos culturais cognitivos. Segundo Saviani (2008), esse modelo prevaleceu nas universidades brasileiras.

Para este modelo a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. (SAVIANI, 2008, p. 10)

Nessas condições, o modelo dos conteúdos culturais cognitivos acaba privilegiando as teorias das disciplinas específicas, deixando em segundo plano o preparo didático-pedagógico dos professores. Além disso, esse molde dos currículos formativos das licenciaturas em Ciências Sociais distancia os futuros professores da realidade escolar onde irão atuar.

Outro problema denunciado pelos professores de Sociologia em relação à formação, diz respeito à grande preocupação com a transposição dos conteúdos específicos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política), enquanto os conteúdos didático-pedagógicos eram tratados com menor importância. Note-se que essa reclamação esteve presente na fala dos professores de Sociologia consultados, principalmente na dos egressos da UFC:

Me ensinou as teorias e nem isso me ajudou, porque por exemplo, preencher diário, aprendi tudo na marra, o coordenador da escola que é professor de sociologia me ajudou. Até preparar uma prova é difícil, uma prova de sociologia pra você fazer, elaborar é muito difícil... (Mônica/UFC)

Não prepara para a prática, só é a teoria, teoria. Para a prática se chega na escola totalmente despreparada na sala de aula. É válido e importante, mas achar que você vai sair da universidade professor, não. Isso ai deixa a desejar, longe disso. (Marta/UFC)

Acho que a teoria é importante, mas eu vejo que ela é muito distante da nossa prática mesmo, sabe? Às vezes o que a gente aprende, acho que devia ter algo específico para ajudar a gente a como lidar com esses diferentes mundos que a gente encontra na sala de aula. (Tânia/UFC)

Ela teve sua ajuda sim, mas a gente brinca muito ao dizer que quando você trabalha na sala de aula é como você pegar a prática de um automóvel, você prende na auto-escola aquele básico, mas é muita teoria. (João/UFC)

Eu tive que muitas vezes aprender na prática mesmo conversando com professores, sabendo das dificuldades e depois assumindo a sala de aula. Os conhecimentos da licenciatura eram muito distantes

da sala de aula, muito distante, era uma didática vazia, que não repassavam aquelas necessidades da sala de aula. (Carlos/UFC)

Conforme denunciam os professores de Sociologia consultados, a excessiva preocupação das licenciaturas em Ciências Sociais com a teorização dos conteúdos remete ao modelo da racionalidade técnica, que concebia o professor como um técnico cuja atividade profissional se resumia à mera aplicação de teorias e técnicas científicas acabadas. Dessa forma, o saber era hierarquizado, pois os conhecimentos científicos, produzidos por especialistas eram mais valorizados, portanto, considerados superiores; e a técnica de operacionalização desses conhecimentos realizada pelo professor, subordinada e inferior.

Segundo essa concepção, os saberes são produzidos fora da prática e a única relação mantida com ela é de aplicação. Para Tardif (2010), teoria e prática são elementos indissociáveis, pois

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. (p. 234)

Segundo Pimenta e Lima (2004), o exercício da docência também possui um caráter técnico, como o de qualquer outra profissão, pois necessita do manejo adequado de técnicas e instrumentos próprios do seu fazer. No entanto, as autoras admitem que somente as técnicas não são suficientes para lidar com a diversidade e a complexidade de situações com as quais os professores se defrontam durante o exercício de seu trabalho docente. Assim, a prática pela prática e o manuseio de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar o equívoco de que há uma prática desvinculada da teoria ou vice-versa.

No entanto, a preocupação com o saber reaparece em uma perspectiva renovada que rescinde com o modelo da racionalidade técnica. Além disso, esse modelo não oferecia instrumentos teóricos necessários para responder às demandas emergentes no campo educacional, originando duas linhas de pesquisas atualmente prevalentes: os estudos sobre as atividades docentes e aqueles ligados à questão do currículo.

Na primeira perspectiva de estudos, procura-se analisar os saberes envolvidos no trabalho docente e que, se observados com minúcia, podem colaborar para a melhoria da qualidade da formação do professor e para o fortalecimento da identidade docente. No interior dessas pesquisas foi constituída a categoria de *saber docente*, que busca abarcar a complexidade e especificidade do saber construído no/para o exercício da profissão. Dessa forma, as teorizações dessa linha de pesquisa destacam a crise de confiança no trabalho do professor e uma culpabilização da defasagem escolar e do baixo nível da aprendizagem dos alunos. Essas investigações sobre a formação de professores procuram entender como os saberes são adquiridos, construídos e propagados pelo professor.

A segunda linha de pesquisa centraliza suas discussões na questão do currículo. Os autores dessa linha fundam a categoria *conhecimento escolar*, aludindo a um conhecimento com configuração própria, recontextualizada de acordo com as necessidades e imposição da ação educativa. Sendo assim, conceitos como cultura escolar e conhecimento escolar são utilizados para fazer referência à didática em suas articulações como o contexto sociocultural e com os saberes de referência, o que remete a aspectos de ordem epistemológica.

A postura teórica desenvolvida nesta dissertação se aproxima da primeira perspectiva de estudos supracitada, concentrando-se em dois eixos principais: os saberes da docência e a teoria do professor reflexivo.

Segundo a Pimenta (1996), os saberes da docência são aqueles mobilizados por meio da experiência, cujos professores produzem no seu cotidiano de trabalho, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem.

A teoria do professor reflexivo implantada pelo pedagogo estadunidense Donald Schön, constitui-se como uma das novas tendências investigativas sobre formação de professores. Essa perspectiva entende o professor como um intelectual em contínuo processo de formação, porque não dizer auto-formação, uma vez que os docentes reconstróem os saberes de formação inicial em face às suas experiências práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação, e em parceria com outras instituições de formação. Isto porque trabalhar o conhecimento na dinâmica da sociedade multimídia, da globalização, da multi-culturalidade, das transformações nos mercados produtivos, na formação dos alunos, crianças e jovens também eles em constante processo de transformação cultural, de valores, de interesses e necessidades, requer permanente formação, entendida como re-significação identitária dos professores. (PIMENTA, 1996, p. 87)

Essa perspectiva teórica estabelece um elo entre formação e profissão como constituintes dos saberes específicos da docência, considerando as condições materiais nas quais se realizam e valorizando o trabalho do professor como sujeito das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade. O que recomenda o tratamento entre formação, condições de trabalho, salário, jornada, gestão, currículo como elementos indissociáveis.

A perspectiva crítico-reflexiva de Schön sugere o triplo movimento do conhecimento na ação, da reflexão na ação e da reflexão sobre a reflexão na ação. O autor propõe uma formação fundamentada na valorização da prática profissional como espaço de construção do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização desta, considerando o conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato.

O *conhecimento na ação* é aquele que se encontra interiorizado, oculto, que está presente na ação, mas não a precede. É movimentado pelos profissionais no seu cotidiano, estabelecendo um hábito. No entanto, esse conhecimento é suficiente, pois frequentemente surgem situações novas que ultrapassam a rotina, permitindo ao profissional a criação de novas soluções, possibilitado através de um processo de *reflexão na ação*. Desde então, elaboram um conjunto de experiências das quais se utiliza em situações semelhantes (repetição), formando um conhecimento prático. No entanto, sempre surgem novos problemas que superam as soluções previamente criadas, exigindo uma análise de seu contexto e de sua gênese, um diálogo com outras concepções, um apoderamento de teorias sobre o

problema, uma investigação. A esse movimento, o autor chama de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Portanto, é nesse processo coletivo de troca de experiências e práticas que os docentes vão construindo seus saberes como *practicum reflexivo*, um aprender fazendo, que no caso dos professores pode ocorrer em diferentes momentos da formação e da prática profissional.

Na formação de professores, as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum reflexivo* são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional normativo: Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. (SHON, 1997, p. 91)

Sendo assim, os professores de Sociologia esperavam que seus cursos de formação garantissem a articulação entre os *saberes científicos* ou *do conhecimento* e os *saberes pedagógicos*. Os primeiros são aqueles saberes específicos do campo de conhecimento cursado na graduação, no caso das Ciências Sociais, dizem respeito aos conteúdos de suas disciplinas específicas (Antropologia, Ciência Política e Sociologia). Os segundos representam os saberes que fornecem técnicas e didáticas a serem aplicadas nas situações de ensino. No entanto, o problema das licenciaturas em Ciências Sociais reside na dificuldade de fazer com que esses dois eixos caminhem juntos.

4.1.4 Algumas ponderações sobre os cursos de Ciências Sociais

O debate em torno da formação do professor de Sociologia é bastante oportuno, tendo em vista a nova configuração imposta pela atual legislação que estabelece a obrigatoriedade da Sociologia nos três anos do Ensino Médio. Consequentemente deve-se também levar em consideração o reduzido número de profissionais que concluem o curso de licenciatura em Ciências Sociais no Brasil.

Segundo levantamento elaborado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes)¹⁶, responsável pela formação docente, em 2008 o Brasil tinha 20.339 profissionais ministrando aulas de Sociologia. Entretanto, apenas 12,3% (2.499) destes possuíam licenciatura específica na área, o restante eram profissionais oriundos de outras áreas como Filosofia, História e Geografia. Em outras palavras, o Brasil precisa ter 40 vezes mais professores de Sociologia para suprir a carência da disciplina nas escolas.

Essa realidade é confirmada por outras pesquisas mais recentes. O Ministério da Educação realizou uma pesquisa com diretores de escolas públicas do Brasil e constatou que 38% dessas não conseguem professores para várias disciplinas, dentre elas a Sociologia. Esse dado comprova que o país vem formando menos professores para dar aulas em matérias específicas. No caso da Sociologia, dos quase 50 mil estudantes formados nos cursos de Ciências Sociais/Sociologia em 2011, só 4.800 viraram professores.¹⁷ Assim, “[...] os formados em Ciências Sociais em nível superior ainda não são a totalidade, sequer a maioria, dos professores que respondem hoje pela Sociologia em sala de aula.” (RIBEIRO; SARANDY, 2012, p.35)

Esses dados apontam para uma série de contradições que estão relacionadas às instituições de ensino superior responsáveis pela formação do professor e ao modo como estão configurados atualmente os cursos de Ciências Sociais – bacharelado e licenciatura – e, portanto, os limites e as possibilidades que modelos divergentes podem influenciar na formação do futuro professor.

De acordo com Handfas (2009), os cursos de Ciências Sociais atualmente oferecem três modelos diferentes de formação do professor de Sociologia. O primeiro modelo conhecido como “3”+“1”, onde são ofertadas as disciplinas do bacharelado em seu instituto de origem e a partir do 5º. semestre as disciplinas pedagógicas são cursadas na faculdade de educação, conferindo-lhe ao final o diploma de licenciando em Ciências Sociais. O segundo modelo acopla ao mesmo tempo o bacharelado e a licenciatura, ficando a critério do aluno a opção de integralizar seu currículo com as disciplinas necessárias para cada habilitação (a

¹⁶ Informações disponíveis em: <http://www.capes.gov.br>.

¹⁷ Informações disponíveis no site: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/03/faltam-professores-de-materias-especificas-nas-salas-de-aulas-do-pais.html>

UFC se encaixa neste modelo); e o terceiro modelo, que oferece dois cursos diferentes e separados, o bacharelado em Ciências Sociais e a licenciatura em Ciências Sociais, como é o caso da UECE.

A discussão acerca desses distintos modelos está relacionada ao binômio ser professor / ser pesquisador, onde o principal alvo de questionamentos está centralizado no terceiro modelo citado, ou seja, nas universidades que oferecem cursos de bacharelado e licenciatura dissociados. O argumento primordial é o de que essa segregação causaria uma dicotomia entre ensino e pesquisa, fragilizando a formação do futuro professor, ao passo que a dissociação dos dois percursos demonstraria uma valorização do bacharelado (pesquisador) em detrimento da licenciatura (professor). Mesmo que a Sociologia esteja bastante ligada à educação, é a figura do pesquisador que é posta em ascensão, não a do professor.

À conta disso, Moraes (2003) sinaliza que isso se deve ao fato de os cursos de Ciências Sociais continuarem legitimando o modelo efetivado desde a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na década de 1930. Esse modelo se caracteriza pela separação e o desequilíbrio existente entre a formação no bacharelado e na licenciatura, resultado do afastamento e hierarquização determinados entre os bacharéis e os licenciados. Desde então “há uma relação muito difícil entre o bacharelado e a licenciatura, constituindo cursos com objetivos diversos: um forma pesquisadores ou técnicos e o outro forma professores” (MORAES, 2003, p. 14). Na visão do autor, essa tendência foi estendida aos demais cursos de Ciências Sociais do Brasil.

Para Lima (2009), discutir a dicotomia na formação do professor de ensino básico e do pesquisador é uma questão imprescindível para se entender como estão configurados a maioria dos cursos de Ciências Sociais no Brasil. O autor destaca as diferenças existentes na formação de bacharéis e licenciados em Ciências Sociais, e enfatiza as dificuldades enfrentadas pelos que escolhem a licenciatura.

Ao optar pela educação básica, muitas vezes não há preocupação com a formação teórica e para pesquisa deste futuro profissional. E dessa maneira, o licenciado sofre em dobro. Por um lado, não tem a atenção adequada no que se refere à formação específica para atuar no ensino básico e, por outro lado, tem sua formação teórica, tanto no âmbito das ciências sociais quanto em outras áreas, prejudicada

pela pouca atenção dada pelas universidades no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura. (LIMA, 2009, p. 200)

Sendo assim, essa dicotomia reproduz uma relação assimétrica entre as duas modalidades (bacharelado e licenciatura) do curso de Ciências Sociais em boa parte das universidades brasileiras, cujas licenciaturas acabam vistas como meros apêndices pedagógicos da formação do bacharel. (FIGUEIREDO; OLIVEIRA; PINTO, 2012)

Vale lembrar que a Lei 6.888 de 10 de dezembro de 1980, que regulamenta a atuação do profissional formado em Ciências Sociais, também contribui para a hierarquização existente entre as duas modalidades dos cursos de graduação. Essa lei atribui àqueles formados em cursos de Ciências Sociais, Sociologia ou Sociologia e Política, exclusivamente na modalidade bacharelado, a profissão de *sociólogo*, excluindo totalmente os licenciados em Ciências Sociais de obterem o mesmo título, como mostra o seguinte trecho:

Art. 1º - O exercício, no País, da profissão de Sociólogo, observadas as condições de habilitação e as demais exigências legais, é assegurado:

a) aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados por estabelecimentos de ensino superior, oficiais ou reconhecidos;

b) aos diplomados em curso similar no exterior, após a revalidação do diploma, de acordo com a legislação em vigor;

c) aos licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com licenciatura plena, realizada até a data da publicação desta lei, em estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos;

d) aos mestres ou doutores em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, diplomados até a data da publicação desta lei, por estabelecimento de Pós-Graduação oficiais ou reconhecidos;

e) aos que embora não diplomados nos termos das alíneas a, b, c, e d, venham exercendo efetivamente, a mais de cinco anos, atividade de sociólogo, até a data da publicação desta lei. (BRASIL, 1980).

Em entrevista concedida à Revista Sociologia Ciência & Vida (2009), o professor Nelson Dacio Tomazi defende a mudança dessa lei, para que os licenciados também sejam considerados sociólogos. Ele sustenta sua argumentação no fato de que, na maioria dos casos, os estudantes que cursam a licenciatura fazem todas as disciplinas que são dadas também aos bacharelados. A diferença é que bacharelados devem fazer uma monografia e os licenciandos não. Entretanto, os licenciados possuem muitas outras disciplinas que os bacharelados não cursam. Assim, eles deveriam ser sociólogos também, só que com uma formação diferente.

Sendo assim, a tradição bacharelesca que sempre esteve presente nos cursos de Ciências Sociais do Brasil gerou a carência de professores universitários da área que “abracem” a causa da Sociologia como disciplina escolar. Esse fato pôde ser confirmado nas falas dos entrevistados, que teceram duras críticas direcionadas aos professores universitários dos cursos de Ciências Sociais da UFC e da UECE.

A principal queixa dos entrevistados em relação aos professores universitários reside no fato de que a maioria deles não conhecerem a dinâmica de funcionamento das escolas, e por esse motivo as leituras e discussões propostas nas disciplinas pouco contribuíram para a prática cotidiana do ensino da Sociologia no ensino médio. As falas seguintes confirmam essa visão:

Os professores da licenciatura, a maioria, não entendiam de nada disso, os que tinham boa vontade nunca tinham entrado no ensino médio, não sabem qual a dinâmica de uma sala de aula. Falar de textos e livros contando outras realidades é muito fácil, difícil é você estar em uma sala de aula com 50 meninos e ter de controlar isso e ter de passar um conteúdo abstrato como é a sociologia, não é fácil. (Maria/UECE)

O curso não me deu a ajuda que eu esperava. Porque a gente sempre espera um direcionamento melhor, até porque os professores não têm a experiência de ensino médio, por mais que tivesse a boa vontade, mas na verdade eles estavam aprendendo com a gente. (Carla/UFC)

A UFC não conhece a realidade da escola. A universidade é totalmente diferente da escola, são universos diferentes. Os professores de lá não conhecem a escola, então como é que eles vão preparar a gente pra uma realidade que eles não conhecem? (Marta/UFC)

[..] sobre o curso, eu acho que tem muito o que melhorar mesmo, inclusive a visão dos próprios professores, que são poucos os que abraçam a licenciatura aqui no departamento. Só tem duas ou três professoras que abraçam. (Tânia/UFC)

[...] senti falta dos professores fazerem uma visita na escola, saberem a realidade da escola pública, e a partir dessa realidade montar um plano de como realmente ensinar a gente a vir estar preparado para o que é a escola realmente. Porque o mundo da universidade é totalmente diferente da realidade da escola. Você faz planejamentos como se já tivesse livro, como se os alunos soubessem ler e escrever. (Clara/UECE)

Essa ausência de envolvimento dos professores vinculados aos departamentos de Ciências Sociais na construção das licenciaturas é conseqüência de algumas velhas dicotomias que confirmam o funcionamento dos cursos (como pesquisa/ensino, professor/pesquisador, graduação/pós-graduação), como também da presença intermitente da Sociologia na educação básica.

4.2 O Trabalho Docente e a Sociologia como disciplina escolar

Estudar o professorado requer alguns cuidados e escolhas que necessitam de esclarecimentos em relação aos termos utilizados para fazer referência a esse grupo em particular. Com base nas contribuições de Tardif e Lessard (2009), no âmbito desta dissertação, a docência será estudada como um trabalho pelos seguintes motivos: a) os ofícios e as profissões humanas são interativos e reflexivos; b) a docência está situada na organização socioeconômica do trabalho; c) necessidade de se discutir modelos de trabalho docente impostos pela organização industrial; d) necessidade de vincular a questão da profissionalização do ensino com a da análise docente; e) destaque à interação humana na análise da docência.

Nessa perspectiva, o trabalho docente compõe um dos elementos centrais para a compreensão das atuais mudanças das sociedades do trabalho. Os agentes escolares ocupam um lugar central no contexto da organização socioeconômica do trabalho no Brasil como em tantos outros países.

Longe de serem grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia nas sociedades modernas avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, como nos sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar esses fenômenos. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 22)

Para esses autores, o estudo da docência deve ser situado no contexto mais amplo da análise do ambiente escolar, pois a escola está historicamente ligada ao progresso da sociedade industrial e dos Estados modernos, ela é uma instituição típica das sociedades do trabalho. No caso brasileiro, a evolução do ensino escolar se caracteriza pela introdução de mecanismos de controles burocráticos na gestão do trabalho docente.

Em suma, pode-se dizer que a escola e o ensino tem sido historicamente invadidos e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 25)

Assim, não será possível entender o que os professores realmente fazem sem, simultaneamente, questionarmos e esclarecermos os modelos de gestão e de realização de seu trabalho. Nessas condições, se faz necessário estabelecer uma ligação entre a questão mais ampla do trabalho docente e a questão da profissionalização do ensino.

A docência pode ser considerada como um trabalho interativo, pois no âmbito de uma instituição escolar, o trabalhador é um ser humano que se utiliza de seus serviços que se inter-relacionam. As interações cotidianas entre alunos e professores constituem as relações sociais escolares, que são, antes de tudo, relações de trabalho que envolvem trabalhadores e seu “objeto de trabalho”.

A profissionalização, por sua vez, coloca o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente, pois essa relação agrega os modelos que regem a organização. Sob a tutela do Estado, o atual modelo educacional está centrado na

regulação do centro para a periferia em que uma orientação política provinda de um governo central para uma periferia de instituições locais é reforçada através de um sistema de prêmios e punições. Sendo assim, a agenda da educação é definida pela emergência dos fenômenos político-sociais.

A interação humana ocupa papel de destaque na análise da docência, cujo trabalho docente não se resume a uma simples execução de tarefas. É também uma atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar sentido ao que fazem, constitui-se uma interação com outras pessoas: alunos, professores, pais, gestão escolar etc.

4.2.1 Os desafios do ensino de Sociologia na Educação Básica

Os desafios do ensino de Sociologia em destaque aqui foram elencados pelos sujeitos dessa pesquisa (professores da rede pública do Ceará) e que, não obrigatoriamente, são os únicos presentes no cotidiano da disciplina.

Não é novidade que a educação brasileira passa por um processo de defasagem do ensino público, pois a maioria dos alunos consegue chegar ao nível médio sem saber escrever corretamente e possuem pouco apreço pela leitura, principalmente por dificuldade de interpretar textos. Ora, a Sociologia é uma disciplina que exige muita leitura e escrita. Então, como ensinar Sociologia para um público que mal sabe ler e escrever?

Segundo os professores consultados, esse fato seria o maior empecilho para a aplicação de provas subjetivas, pois o enunciado das questões é de difícil interpretação para muitos alunos, que, por não entenderem o significado da pergunta, acabam errando a resposta. De acordo com eles, quando sugerem uma redação, muitas vezes com uma proposta de texto dissertativo-argumentativo, os alunos não conseguem estruturar o pensamento de forma organizada e possuem grandes dificuldades de transcrevê-lo.

Na escola que eu trabalhei, os alunos tinham uma dificuldade maior de leitura, de entendimento, de tudo. Então eu tinha que pegar o currículo e adaptar todo pra esses meninos que tinham mais

dificuldade e botar um nível mais ponderado, trabalhar até com dicionário em sala de aula. (SARA)

Segundo os professores pesquisados, os alunos chegam ao ensino médio sem o devido domínio de conteúdos de disciplinas como Língua Portuguesa e História por conta do fraco acúmulo desses conhecimentos durante o ensino fundamental. Conseqüentemente, os professores de Sociologia acabam tendo que recapitular conteúdos de outras disciplinas, porque servem como pré-requisitos para a compreensão do raciocínio sociológico.

[...] a sociologia, antes de aprendê-la você tem que aprender o português, você tem que ter noção de história. Para você dar uma boa aula de sociologia, eu não precisaria explicar o que seria uma revolução industrial, eu teria que só passar por cima, “pessoal vamos lembrar da revolução industrial”, mas não, eu tenho que explicar o que foi a revolução industrial, quais eram as duas classes, o contexto histórico, pra depois eu começar a sociologia. (CLARA)

Outro problema apontado pelos professores de Sociologia da rede pública estadual cearense é a dificuldade de adaptação dos conteúdos à realidade dos alunos. Isso me remete a pensar sob duas vertentes: a realidade dos alunos, que engloba todos os seus valores pessoais e a visão que estes têm da escola; e a realidade dos professores enquanto sujeitos responsáveis pela metodologia de adaptação dos conteúdos sociológicos ao nível médio.

Oliveira e Costa (2009) afirmam que os alunos estão acostumados a refletir aquém do senso comum e possuem hábitos instrumentais e utilitaristas que os impedem de enxergar além do óbvio.

Além disso, são habituados à “decoreba”, à não reflexão sobre o que estudam, mas ao simples consumo de conteúdos, que muitas vezes são vistos por eles como “coisas”, que nada têm a ver com suas vidas cotidianas e culturais. (OLIVEIRA; COSTA, 2009, p. 164)

No artigo escrito em parceria com Tomazi, Lopes Júnior (2004, p. 63) conta como sua experiência de supervisor de estágio do Curso de Ciências Sociais em uma sala de aula do 3º. Ano do ensino médio levou-lhe a pensar sobre “[...] os elementos que constituem o nosso imaginário social sobre jovens e adolescentes e a forma de nos relacionarmos com eles e elas”. Para o autor, muitos professores se consideram os únicos detentores do conhecimento, negando aos alunos a

oportunidade de expressar (com gestos ou palavras) suas impressões em relação aos conteúdos propostos nas aulas.

Gerações de educadores, preparados para “trabalhar conteúdos”, se desesperam na busca de fórmulas atrativas de “envolver os alunos”. Nos melhores casos, ansiosos em bem cumprir a sua “missão”, são incapazes de ouvir o/a outro/a: meninos e meninas que estão em suas salas. Quando muito, jovens e adolescentes são “convidados” a intervir apenas para complementar ou “ilustrar” as narrativas dos professores. (TOMAZI; LOPES JÚNIOR, 2004, p. 64)

Dessa forma, a condição e a profissão docentes estão em fase de mutação, pois os usos dos conhecimentos nas sociedades pós-industriais estão sendo redefinidos, modificando o papel da escola e dos professores em particular, alterando assim os fundamentos de sua formação e de sua competência profissional, bem como as bases do “saber-ensinar”. Sendo assim, os professores são forçados a acompanhar a multiplicidade de inovações e de técnicas envolvidas com a cultura escolar e a cultura da sociedade. Para tanto, se faz necessário que os professores estejam dispostos a aprender o que os jovens e a adolescentes têm a ensinar sobre “seu mundo”. Em outras palavras, é preciso que o professor de Sociologia extraia das constatações embasadas no cotidiano do aluno, um ponto de partida para a construção do saber sociológico.

Atualmente, na maioria das escolas do Ceará a carga horária da Sociologia só admite uma aula semanal da disciplina em cada turma, distribuídas entre as três séries do ensino médio e muitas vezes dispostas entre os turnos manhã, tarde e noite. Há ainda uma minoria de escolas que adotam um sistema de semestralidade, onde em um semestre é ministrada toda a carga horária anual das disciplinas das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e de Linguagens e Códigos (Língua Portuguesa, Educação Física e línguas estrangeiras); e no outro, as disciplinas das Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia e Matemática).

Nessas condições, o número de turmas que o professor de Sociologia possui depende da quantidade de sua carga horária e do modelo adotado pela escola, anual ou semestral. Com a recente implantação da redução 1/3 da jornada de trabalho, no modelo anual, a carga horária semanal se encontra dividida da seguinte forma: para aqueles que possuem 20 horas/aula, são 13 horas/aulas de efetiva regência de classe em 13 turmas diferentes e 7 horas/aula destinadas ao

planejamento de área. Isso significa que os professores que possuem 40 horas/aula terão o dobro de turmas, ou seja, 26 horas/aula semanais de efetiva regência de classe e 14 horas/aula para planejamento. No modelo semestral, o professor ministra aulas em parte de suas turmas durante um semestre, com uma quantidade maior de aulas semanais e cumprindo todo o conteúdo da disciplina destinado ao ano letivo; no outro semestre, ele faz o mesmo com as turmas que restaram.

Nos turnos manhã e tarde, o tempo de duração de uma aula é de 50 minutos. Já no turno da noite a situação da disciplina se agrava mais ainda, pois há escolas cujo tempo de duração de uma aula é reduzido para 40 minutos. É importante destacar que grande parte do público matriculado no turno da noite é de alunos trabalhadores, que não tem um horário-limite de tolerância para entrar nas salas de aula. Em outras palavras, se o primeiro tempo deveria começar às 19 horas, por exemplo, a aula só se inicia, efetivamente, entre quinze e vinte minutos depois, pois é o horário que os alunos começam a chegar à escola.

Segundo os professores consultados, 50 ou 40 minutos é um tempo muito curto para a execução da aula de fato, visto que dentro dela deve haver ainda um espaço destinado à explanação dos conteúdos, participação, retirada de dúvidas, controle de frequência dos alunos, além de eventuais interrupções geradas por atos de indisciplina. O trecho da entrevista a seguir ilustra essa afirmação.

A carga horária é de uma hora, mas com trabalho à noite são só 45 minutos em três das escolas que eu estou e em uma é 40, e nessa eu tenho o primeiro horário, que começa às 18:30, não funciona, a aula vai começar 19 horas e acaba 19:10, ou seja, eu tenho pouquíssimos minutos com os meninos e se eu for escrever alguma coisa no quadro, o tempo já era. Normalmente tenho que levar texto pra eles ou dar uma coisa em uma aula e comentar na outra aula, o que pra eles em termo de compreensão é difícilimo, porque a gente se vê semanalmente, quatro vezes no mês, se o aluno falta, ele te vê de 15 em 15 dias. Isso para a construção da disciplina e até do conhecimento mesmo é difícil, é uma das coisas que é ruim. (ANA)

Esse modelo de carga horária inviabiliza a promoção de debates e discussões mais aprofundadas durante as aulas, pois diminuem a participação dos alunos, decrescendo assim o estímulo ao pensamento crítico em relação aos temas propostos.

Além disso, outra queixa constante dos professores de sociologia é a sobrecarga de seu trabalho, que está ligada principalmente ao grande número de

turmas que eles precisam assumir para completar sua carga horária. No estado do Ceará, a Secretaria de Educação determinou que as escolas de ensino médio só pudessem criar turmas com, no mínimo, 35 alunos. Mas como a demanda é muito grande, as salas de aula acabam chegando a ter em média 50 alunos por turma, muitas vezes até ultrapassam este número. Para um professor de Sociologia com uma carga horária de 40 horas semanais, multiplicando-se o número de suas turmas (26) com a média de alunos por turma (50), ele terá aproximadamente 1300 alunos. Além disso, o excessivo número de alunos/turmas consome grande parte do tempo dos professores para a correção de avaliações, como aparece na fala do professor Paulo:

Acho que as salas de aula são superlotadas, e para fazer um trabalho mais consistente e mais interativo para com este aluno fica complicado. Inclusive nas avaliações, se eu fizer de forma individual corre o risco de não entregar a tempo, porque existe um tempo hábil pra isso. Muitas vezes as minhas provas parciais são elaboradas de forma coletiva, para haja a correção.

Fora disso, o professor precisa dar conta de todos os diários de classe com preenchimento de frequência, notas, conteúdos, acompanhamento dos alunos etc.

É falta de material, falta de muita coisa, falta de tempo pra planejar. A gente tem 32 turmas e isso aí é o que mata. A rotina é muito desgastante. Para mim, o que atrapalha mais é o tempo que eu estou na sala de aula que não dá pra fazer mais nada, nem preparar as aulas que eu gostaria de preparar. A gente tem que preparar em um dia as aulas para o mês todinho, porque não tem realmente tempo na semana para parar e planejar, é muito corrido. Você fica repetindo aquela mesma aula para não sei quantas turmas e sem poder preparar mais aulas. (MARTA/UFC)

Salvo raras exceções, muitos professores não conseguem preencher sua carga horária inteira em uma única escola, precisando, então, deslocar-se de uma escola para outra e se desdobrando entre os três turnos do dia. Quanto ao deslocamento casa-trabalho, constatou-se que a maior parte dos professores entrevistados (10) reside em Fortaleza e leciona em escolas localizadas no próprio município. Há duas professoras (Sônia e Sara) que moram em Fortaleza, mas

lecionam em escolas de Maracanaú, ou seja, realizam um movimento pendular¹⁸. Já o professor Pedro mora e leciona no município do Horizonte.

Além disso, o professor também está submetido à adaptação aos diferentes regulamentos internos das escolas, que variam em torno de questões como os horários de início e término das aulas, formas de planejamento, modelos de prova, calendário de atividades, etc.

A alternativa encontrada por alguns professores de Sociologia para concentrar toda a sua carga horária em uma mesma escola é ministrando aulas de outras disciplinas como Filosofia e História. São considerados privilegiados aqueles professores que têm toda a sua carga horária preenchida somente com a Sociologia e em uma única escola.

Quando questionados se lecionam outra(s) disciplina(s) além da Sociologia, nove professores responderam que também ensinam História, Filosofia e Ensino Religioso. A disciplina de História, no currículo do Ensino Médio, possui carga horária de 3 horas/aula semanais para os turnos manhã e da tarde e 2 horas/aula para o turno da noite. A Filosofia possui carga horária igual à da Sociologia, de uma hora/aula semanal para todas as séries do ensino médio. A disciplina de Ensino Religioso faz parte somente do currículo do ensino fundamental e possui carga horária de uma hora/aula semanal por série.

Apenas quatro professores afirmaram lecionar somente Sociologia. Esse dado revela um problema comum entre os professores de Sociologia que é a questão da carga horária reduzida da disciplina. Os dados colhidos confirmam isso, pois oito professores lecionam em apenas uma escola (e, portanto, lecionam mais de uma disciplina para complementar a carga horária), cinco estão em duas escolas e um se divide entre quatro escolas.

O material didático também consiste em um problema para o ensino de Sociologia na educação básica. Desde a reimplantação da disciplina no ensino médio, efetivamente a partir do ano letivo de 2009, iniciou-se uma grande preocupação com a utilização de um material didático próprio. Segundo os professores, o fato de a Sociologia não possuir livro didático, afeta o processo de

¹⁸ Essas professoras deslocam-se diariamente de Fortaleza para as escolas onde lecionam, em Maracanaú.

ensino-aprendizagem dos alunos, pois eles não possuem um suporte pedagógico que sirva como auxílio para a realização de provas.

Na tentativa de amenizar essa situação, alguns professores preferem elaborar uma pequena apostila com os conteúdos a serem trabalhados durante o ano letivo e solicitam aos alunos que tirem cópias, como mostra o trecho da entrevista da professora Maria: “[...] a questão da xerox é complicado pra mim, eu preciso de material e não tem à disposição na escola, ai eu faço apostila, os alunos me dão o dinheiro e eu confecciono”. O problema dessa proposta é que grande parte dos alunos não tiram as cópias dessas apostilas, alegando falta de recurso financeiro.

Uma estratégia bastante utilizada pelos professores é a elaboração de pequenos resumos dos conteúdos transcritos no quadro branco, que, conseqüentemente, reduz ainda mais o tempo de aula, que já é curto. Outra saída que os professores usam muito é a cópia de textos soltos para serem trabalhados nas aulas. No entanto, essa alternativa está condicionada às restrições internas de cada escola, pois geralmente é estipulado um limite de quantidade mensal de cópias por professor. O trecho a seguir delinea essas estratégias:

Eu não posso xerocar e eu não tenho material. Como eu não tenho material que eles possam estudar para fazer uma prova, o que acontece é que em cinquenta minutos, eu tenho que copiar na lousa e depois de copiar, passa um tempo e eu explico e acaba a aula ficando extremamente expositiva.(CLARA/UECE)

No que tange à questão do livro didático, Moraes (2009) afirma que no caso específico da Sociologia, o livro didático aparece como um objeto paradoxal, pois apesar da intermitência da disciplina no ensino médio, ela sempre foi ensinada no ensino superior. A sociologia aparece como uma disciplina de ciclo básico, do núcleo comum, utilizada em cursos de graduação em Pedagogia e Direito, por exemplo, que nas instituições particulares pouco diferem do ensino médio.

No primeiro semestre de 2011, ocorreu o processo de escolha do livro didático de Sociologia para ser utilizado a partir de 2012, fornecido pelo Ministério da Educação por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A disciplina teve apenas duas opções de livros selecionados para escolha dos

professores, ambos publicados em volume único para os três anos do ensino médio.¹⁹

Como as entrevistas dessa pesquisa foram realizadas antes do início do ano letivo de 2012, à época alunos e professores ainda não tinham tido a oportunidade de trabalhar com o livro didático de Sociologia para tecer comentários sobre a experiência. No entanto, por intermédio de contatos virtuais, sabe-se que em algumas escolas os livros de Sociologia não chegaram em quantidade suficiente para serem distribuídos para todos os alunos do Ensino Médio. Isso significa dizer que a falta de material didático específico para a Sociologia ainda é um entrave para o ensino da disciplina na Educação Básica.

Além disso, se faz necessário que os professores procurem sempre inovar seu material de trabalho, explorando bem todos os recursos didáticos fornecidos pela escola (jornais, revistas, folders de campanhas que contenham temas da disciplina, gibis, livros, imagens, projetor de mídia, filmes, músicas, jogos, dentre outros). Essa alternativa é altamente válida não só para os alunos, mas também para os professores porque facilita e dinamiza seu trabalho, bem como proporciona a oportunidade de testar novas técnicas e estimular sua aprendizagem e criatividade.

Outra dificuldade constatada pelos professores de Sociologia em seu trabalho docente é o fato de muitos alunos questionarem o porquê de estudarem a disciplina, já que ela não está presente nas provas de vestibular. Segundo Oliveira e Costa (2009, p. 164), a “[...] Sociologia aparece para os alunos como disciplina “chata”, sem sentido prático e desfocada de todos os outros conteúdos.”

De acordo com Paim e Santos (2009), a rejeição dos alunos em relação à Sociologia ocorre dentro de um ambiente de educação utilitarista, essencialmente por influência das ideias do liberalismo econômico (que considera a educação como mercadoria). Segundo os autores, outro fator contribuinte para o descrédito da disciplina por parte dos alunos é a existência de outras formas de acesso ao conhecimento diferentes da escola, e essas outras são mais sedutoras.

¹⁹ TOMAZI, Nelson Dacio. *Sociologia para o ensino médio*. 2ª. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. BOMENY, Helena; MEDEIROS, Bianca Freire. *Tempos modernos, tempos de sociologia*. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

O resultado desse embate é que a escola se tornou desagradável, pois sua estrutura é essencialmente voltada para a domesticação dos indivíduos, é o espaço por excelência da ordem, mas as necessidades advindas da tradição que atribuía à escola o papel de transmissora oficial do conhecimento racional erudito tornavam a escola inquestionável; todavia, no mundo pós-moderno, a escola não é mais este único ambiente de transmissão de conhecimento, a sedução do mundo externo subverteu a importância da escola pela necessidade constante do prazer. (PAIM; SANTOS, 2009, p. 134)

Segundo Oliveira e Costa (2009), há uma contradição entre o ritual escolar e o mundo vivido pelos alunos fora da escola, ou seja, nos *shoppings centers*, na internet, na televisão etc.

É claro que a Sociologia ainda é muito recente nos currículos escolares e possui pouco espaço nos exames de vestibular, porém não podemos esquecer que ela está presente, mesmo que de maneira discreta, nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio, que serve como porta de entrada para a maioria das universidades federais do país, como também para as faculdades particulares. Mesmo que historicamente contextualizada, a Sociologia está sempre presente nas questões interdisciplinares além de aparecer, muitas vezes, nas propostas de redação, onde cobra-se a elaboração de textos dissertativo-argumentativos com temas essencialmente sociológicos.

5 OS SENTIDOS DE ENSINAR SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Em consonância com os processos identitários construídos ao longo das trajetórias de formação e trabalho docente dos professores de Sociologia da Educação Básica, este capítulo desvenda quais os sentidos atribuídos por esses ao ensino dessa disciplina.

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos à sua volta. (SPINK; MEDRADO, 2004, p. 41)

Sendo assim, os sentidos de ensinar Sociologia no Ensino Médio dizem respeito ao modo como o grupo formado pelos professores dessa disciplina concebe seu trabalho docente, considerando o contexto escolar que configura seu cotidiano, sem perder de vista a conjuntura contemporânea em que a educação brasileira se encontra inserida.

Antes de apresentar os sentidos de ensinar Sociologia no Ensino Médio revelados pela pesquisa, é importante entender como eles são produzidos. A produção de sentidos é uma prática social dialógica que implica a linguagem usual. Sendo assim, a produção de sentidos é concebida como um fenômeno sociolingüístico – haja vista que a linguagem mantém as práticas sociais produtoras de sentido – e procura compreender não só as práticas discursivas que perpassam o cotidiano, mas também os instrumentos utilizados nessas produções discursivas.

Uma das estratégias centrais da pesquisa social é o rompimento com habitual, que torna possível dar visibilidade aos sentidos. As questões indagadas aos professores de Sociologia no momento das entrevistas, talvez nunca tivessem sido alvo de suas reflexões e isso pode gerar práticas discursivas diversas, não diretamente ligadas ao tema proposto. As entrevistas, portanto, representam um convite à produção de sentidos.

Podemos definir, assim, *práticas discursivas* como linguagem em ação, isto é, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relação a eles. As práticas discursivas

têm como elementos constitutivos: a dinâmica, ou seja, os *enunciados* orientados por vozes; as formas, que são os *speech genres* (definidos acima); e os conteúdos, que são os repertórios interpretativos. (IDEM, 2004, p. 45)

Assim, as práticas discursivas são os modos a partir dos quais as pessoas produzem sentidos e se dispõem nas relações sociais cotidianas. As práticas discursivas são formadas pelos seguintes elementos: a dinâmica, ou seja, os enunciados orientados por vozes; as formas, que são gêneros de fala; e os conteúdos que são repertórios interpretativos.

Os enunciados são expressões (palavras e sentenças) unidas em ações situadas, que, ligados à ideia de vozes, adquirem seu caráter social. As vozes envolvem diálogos que são acionados na produção de um enunciado. Elas aparecem antes dos enunciados e participam do momento de sua constituição. Assim, as vozes produzem os enunciados. (SPINK; MEDRADO *apud* BAKHTIN, 2004)

Os sentidos são constituídos quando duas ou mais vozes se confrontam: quando a voz de um ouvinte responde à voz de um falante. No momento da entrevista, as vozes se fazem presentes nas práticas discursivas, determinando sua ênfase (maior ou menor), considerando o contexto em que são produzidas. Assim, a compreensão dos sentidos parte da confrontação de várias vozes.

Os repertórios interpretativos são

“[...] as unidades de construção das práticas discursivas – o conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem – que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas e os estilos gramaticais específicos ou *speech genres*.” (IBDEM, p. 47)

Por meio dos repertórios interpretativos é possível entender não só a estabilidade como também a dinâmica e a diversidade das produções lingüísticas humanas. Sendo assim, esse conceito ajuda a compreender a diversidade encontrada nas comunicações cotidianas, quando repertórios específicos de discursos variados são combinados de maneira pouco usual, seguindo uma ordem de argumentação, mas provocando, geralmente, incongruências.

Para entendermos os sentidos atribuídos pelos professores ao ensino da Sociologia, foi demandado que eles refletissem sobre qual o papel da Sociologia como disciplina do Ensino Médio; a função do professor de Sociologia na escola; se eles consideram haver êxito na realização do seu trabalho docente; como eles se sentem na profissão; e se pretendem permanecer nela.

5.1 Sociologia no Ensino Médio: a função da disciplina e do professor

Quanto ao papel da Sociologia no Ensino Médio, de maneira geral, os professores entrevistados acreditam que a disciplina é capaz de proporcionar aos alunos uma compreensão sociológica da realidade na qual estamos inseridos, principalmente pelo desenvolvimento de um modo peculiar de pensar, em que seja apreendida a percepção sociológica. Vejamos a seguir alguns trechos selecionados que confirmam essa constatação.

[...] fazer com que os nossos alunos percebam que a sociologia também é uma leitura de mundo a respeito da realidade, só que de uma forma mais racional, tentar apreender a realidade de uma forma mais racional. Tentar compreender a realidade não como ela deve ser, mas como ela é, se apropriando das teorias sociológicas. (PAULO)

Enfim, eu acho que a sociologia tem aquele papel de mostrar para eles que as coisas não são o que parecem ser. Serve muito para isso, para abrir mais os horizontes deles, para eles não ficarem fechados naquele mundinho de “Malhação” (programa de TV). (TÂNIA)

Vejo a Sociologia como um conhecimento que tem uma contribuição enorme para a formação do indivíduo. Até porque a Sociologia é uma ciência que incomoda, você vai trabalhar com ela tudo. Tudo que você faz na vida, se você lançar seu olhar sociológico no jovem, ele vai ter essa sensibilidade que ele não teria. (JOÃO)

Para os docentes do Ensino Médio, a Sociologia ajuda o aluno a compreender sua inserção no mundo social, e por meio do conhecimento especializado das Ciências Sociais, permite despertar o olhar sociológico, pelo qual revele a si próprio como ator social que reproduz e transforma sua sociedade. Nota-se que essa

perspectiva está em consonância com os princípios sugeridos ao ensino da Sociologia, que constam no documento das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM).²⁰

De acordo com as OCEM, o ensino da Sociologia colabora para a formação científica dos estudantes do Ensino Médio, associando-se à Sociologia como Ciência que possui objeto, teorias e métodos definidos que possibilitam enxergar a realidade com outros olhos, para além das aparências dos fenômenos. Nessa perspectiva, o referido documento sugere que o ensino da Sociologia se desenvolva a partir de princípios epistemológicos que se caracterizam pela pesquisa e o ensino das Ciências Sociais através do *estranhamento* e da *desnaturalização* do que se apresenta como real.

O estranhamento corresponde ao ato de se admirar, se espantar diante de um fato desconhecido ou inesperado. É, portanto, não achar normal, não se conformar e agir como se movido por uma sensação de curiosidade e insatisfação constante perante situações novas. O processo de estranhamento é uma condição necessária às Ciências Sociais e só é possível mediante o distanciamento do fenômeno social, a fim de ultrapassar os limites do senso comum e inquietar-se com questões rotineiras consagradas pela normalidade.

A desnaturalização consiste no ato de demonstrar que os fenômenos sociais não são de origem natural, isto é, são socialmente construídos, e historicamente produzidos, como resultado da diversidade das relações sociais. É contribuição das Ciências Sociais, como da Sociologia no Ensino Médio, oferecer aos jovens a análise de situações que fazem parte do seu cotidiano, embebidos de uma postura crítica e de atitude investigativa.

Assim, a finalidade da aprendizagem da percepção sociológica é alcançar o que Mills denominou por imaginação sociológica. Essa deve ser entendida como uma aprendizagem necessária e legítima, baseada no legado cultural humano. Ela não resulta somente do conhecimento de teorias sociais, mas da apreensão do saber sociológico mediatizado por ferramentas pedagógicas que estimulem em

²⁰ As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) são um documento do Ministério da Educação publicado em 2006 que norteiam definições e princípios para a reformulação curricular e para o ensino de Sociologia. Nele contém propostas de conteúdos e metodologias de ensino sintonizadas às vivências e sentidos da educação escolar no Ensino Médio.

nossos alunos a percepção sobre as relações sociais nas quais estão inseridos como sujeitos históricos.

Notou-se também na fala de alguns dos professores entrevistados, uma relativa preocupação com o caráter científico da Sociologia, cujo ensino da disciplina é, sobretudo, ligado à transmissão dos conhecimentos acumulados de uma ciência, com seu objeto, seus métodos e suas teorias, enfim.

O ensino da Sociologia é relevante exatamente porque pode revelar aos alunos as intrincadas relações nas quais estão inseridos e como essa pertença exerce um profundo efeito sobre sua identidade, suas expectativas de vida, sua visão de mundo, em poucas palavras, sobre quem ele é e qual o lugar que ocupa na estrutura social. (RIBEIRO; SARANDY, 2012, p. 34)

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.

Ainda quanto ao papel da Sociologia no Ensino Médio, observou-se nas entrevistas dos professores consultados a recorrente afirmação da responsabilidade da disciplina como importante colaboradora na construção da formação cidadã dos alunos.

O papel da sociologia, na minha opinião, é a formação crítica do aluno, a formação para a cidadania, pra que ele possa pensar a sociedade, para que ele possa pensar a política, para que ele possa pensar a inserção dele próprio na sua comunidade, na sua cidade, no seu estado, no seu país. Para que ele possa não encarar a sociedade como algo natural, como algo que não pode ser mudado, ter um posicionamento crítico e pensar que as coisas podem ser diferentes, que ele pode mudar alguma coisa. (SARA)

Despertar para a reflexão, para a cidadania, eles precisam disso. Os jovens precisam aprender a questionar, porque eles acham que sabem tudo. Então quando a gente começa a questionar eles percebem o quanto podem aprender. (MARTA)

[...] é muito importante seja a um nível cultural da pessoa, como a um nível de estar dentro, perceber o que acontece e poder como cidadão

comum no seu dia a dia utilizar esse conhecimento e poder dar uma resposta mais adequada, satisfatória, como cidadão, como pessoa cidadã. Isso que eu estou falando não é uma palavra banal. O que é ser cidadão? É ele na família dele interagir bem, é saber o que está acontecendo com determinado problema e encaminhar esse problema com a determinada posição para ser resolvido, ver um problema no jornal, um acontecimento e questionar essas coisas. (CARLOS)

Ainda que essa idéia de “formar cidadania” tenha sido citada nas falas de alguns professores, notou-se também que eles reconhecem que o papel da disciplina no ensino médio vai além dos clichês “preparação para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”, conforme está posto na LDB.²¹ Em síntese, o ensino da Sociologia é importante porque pode desenvolver nos alunos a capacidade de “ver o mundo com outros olhos”, estimulando-os a refletirem sobre as relações existentes entre suas vidas individuais e as questões públicas, a biografia e a história, o individual e o social.

Kelly Cristine Mota (2005) também analisou o papel da Sociologia na formação dos estudantes, a partir das perspectivas dos professores. Entre os docentes entrevistados, a autora constatou a definição básica de dois papéis para o ensino da disciplina na educação básica. O primeiro seria formar alunos criticamente posicionados em relação à realidade, tendo como objetivo final a transformação da sociedade. E o segundo seria justamente a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres sociais. Nessas condições, nota-se que essas duas visões abordam características que perpassaram pontos em comum com as falas dos professores de Sociologia entrevistados nessa pesquisa, mas que apontam para outra direção.

Assim, o papel da Sociologia estaria mais direcionado para a formação para a reflexão sobre o mundo social, oportunizando aos alunos a análise da realidade na qual estão inseridos, à luz das perspectivas sociológicas. Isso nos remete a pensar em relação à função do professor de Sociologia na escola.

²¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece que o objetivo do Ensino Médio está expresso na ligação desse nível de ensino com o mundo do trabalho, a prática social, e a construção da cidadania. De fato, a Sociologia pode contribuir muito para o desenvolvimento desses quesitos, porém a responsabilidade é de todas as disciplinas do Ensino Médio.

De acordo com os docentes consultados, o trabalho do professor de Sociologia possui o caro compromisso de transmitir aos alunos a mediação entre o saber produzido pela ciência e o universo escolar.

A função específica do professor de sociologia é esclarecer sobre a realidade política, social, histórica, cultural da nossa sociedade. É discutir o papel da cidadania, é discutir o papel da democracia, da política mesmo na nossa sociedade, a visão que a sociedade tem do que seja política e o que é política mesmo na prática. (MARIA)

Eu acho que a gente tem um papel importante enquanto articulador dessa disciplina para os alunos, temos o papel de transformar os conteúdos que a gente estuda para o universo deles, porque tem que fazer esse paralelo com o universo deles, da relação com o que eles vivem, e fazer eles entenderem que essa Sociologia que a gente tá estudando é a vida deles, e eles estão inseridos nesse papel. (ANA)

Existe toda uma concepção sociológica a respeito do que é a sociedade, do que é a realidade e tentar passar para esses alunos todo o instrumento teórico-metodológico que a sociologia pode dar a eles. No sentido de perceber a realidade (PAULO)

A gente tem essa função de educador. Então, o professor sociólogo também é um educador. Não via antes essa distinção, mas a gente de certa forma tem uma parcela do que se propõe a fazer a educação como um todo. Pensando até no próprio Durkheim, se existe uma solidariedade orgânica da educação, a sociologia cumpre essa função social. Não sei se dizer se isso é mais ou menos do que um outro professor de outra área possa contribuir, mas que ela (sociologia) tem um papel, e esse papel é desempenhado através desse trabalho docente. Então, se tem uma função, essa função vai estar ligada a esse princípio, ele é o facilitador. Na verdade ele (professor) vai apresentar, então, através disso ele vai cumprir seu papel. (TÂNIA)

Nessas condições, a função do docente de Sociologia seria apresentar aos alunos novas maneiras de perceber a sociedade, no sentido de incitar uma imaginação sociológica que seja capaz de lançar outros olhares sobre os fenômenos sociais cotidianos.

Partindo de uma transposição didática guiada, o papel do professor de Sociologia seria trabalhar para que os alunos enxerguem a vida social por meio de uma profunda problematização dos temas sociológicos. Portanto, os professores de Sociologia se apresentam como os responsáveis pela socialização do aluno num conhecimento acumulado pelas Ciências Sociais acerca do mundo social em que vivemos. O caráter educacional da Sociologia se expressaria, portanto, em oportunizar ao aluno a compreensão dos fenômenos sociais, dos quais é partícipe

ou que têm importância para sua vida familiar ou individual, na maioria das vezes, fenômenos que acontecem no seu próprio dia a dia.

Se essa é a função do professor de Sociologia, cabe questionar se na visão dos professores, os alunos realmente conseguem assimilar o conhecimento sociológico. Segundo os docentes entrevistados, responder a esse questionamento significa considerar se há êxito no seu trabalho. Alguns professores reconhecem que essa questão é relativa por conta das diferenças entre as turmas, em algumas há mais participação do que em outras. Mas todos os professores asseguraram que os alunos conseguem assimilar os conteúdos da Sociologia, mesmo que seja a minoria.

Quando a gente recebe o retorno do aluno, já tive vários alunos que chegaram pra mim e disseram que são apaixonados pela Sociologia ou até mesmo pela Filosofia, porque foram meus alunos e conseguiram compreender alguma coisa melhor, sabe? E a própria Sociologia faz a gente chegar mais próximo dele, saber como é que ele tá, dar essa oportunidade de abrir para uma conversa, de abrir pra um debate e isso faz com eles se exponham mais, mesmo timidamente você conquista um ali outro acolá. Então, pra mim isso é um êxito que a gente tem apesar de todas as dificuldades que se tem no dia a dia. (ANA)

[...] por mais que haja desinteresse, o retorno que eu tenho para mim, mesmo que ele seja individual, posso até estar sendo egoísta, pensando dessa forma, mas se eu vejo depois de uma aula o aluno me procurar para conversar, querer saber um pouco mais e às vezes até pedir uma leitura. (JOÃO)

Êxito? Às vezes eu saio de uma sala de aula e a minha impressão é que eu não consegui nada. E muitas vezes o resultado chega, com um comentário do aluno, às vezes um gesto do aluno. “Professor”, eu vi aquilo que você falou.” Mas eu diria que não vejo ainda êxito, acho que tem muito o que caminhar ainda na questão de uma formação mais adequada. Há ainda o encaminhamento, as pessoas estão ainda mordendo a ideia de que se formar humanamente, intelectualmente. (CARLOS)

O que os professores de Sociologia consideram como êxito em seu trabalho, relaciona-se ao retorno dado pelo aluno quando demonstra que a aula da disciplina despertou seu interesse e que o conteúdo trabalhado foi apreendido. Há pouco tempo atrás tive a grata surpresa de ouvir de uma das minhas alunas do 3º. ano que minhas aulas de Sociologia serviram de inspiração para ela, pois hoje a mesma está cursando bacharelado em Ciências Sociais na UFC, e diz estar apaixonada pelo curso. Isso prova que realmente o ensino da Sociologia no Ensino Médio serve

como mecanismo de divulgação da relevância das Ciências Sociais, bem como também influencia nas escolhas profissionais dos jovens.

Esse êxito estaria relacionado a um relativo reconhecimento da importância da disciplina por parte dos alunos, ainda que seja minoria. Nesse aspecto, o professor de Sociologia não se diferencia dos demais professores das outras disciplinas.

Além disso, a identificação dos alunos com a disciplina também ajuda a moldar seu relacionamento com o professor. Muitos alunos tendem a se sentirem mais atraídos pela disciplina cujo professor tenha uma postura/metodologia que lhes agrade. E é justamente dessa relação que nasce uma característica muito presente no trabalho docente, a afetividade.

O trabalho docente dificilmente pode ser exercido sem um mínimo de envolvimento afetivo com os alunos. A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva. Eles amam os jovens e gostam de ensiná-los. Esse sentimento brota, geralmente, da história pessoal e escolar dos indivíduos. (TARDIF, LESSARD, 2011, p. 151)

O trabalho docente é especificamente humano, por isso é difícil separar radicalmente a seriedade docente da afetividade. Além disso, a afetividade não se encontra separada da cognoscibilidade. No entanto, Freire (2009) adverte, que nós professores não podemos permitir que nossas atitudes afetivas influenciem no desenvolvimento ético de nossa prática educativa.

Pela fala dos professores entrevistados, nota-se que acima de qualquer coisa, eles enxergam em seu trabalho o compromisso de colaborar para a formação de seres transformadores da sociedade do futuro. Ministrando aulas em classes constitui o âmago da tarefa docente. Os alunos são o objeto central do trabalho docente, portanto se situam no coração da tarefa dos professores.

Eles têm o gosto de transmitir coisas aos jovens, despertando a curiosidade para assuntos do cotidiano que já estavam postos, mas não eram enxergados por uma ótica crítica e científica. Alguns nunca tinham pensado em virar professores, mas fizeram apenas uma tentativa na docência e se identificaram com o trabalho com jovens.

Essas constatações presentes na visão dos professores de Sociologia se aproximam da perspectiva progressista²² de docência defendida por Paulo Freire. Dentre os elementos constituintes do trabalho docente concebido como dimensão social da formação humana, destacam-se dois saberes essenciais à prática educativa. O primeiro, parte do pressuposto de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim fornecer elementos que possibilitem sua produção ou sua construção. O outro, diz respeito à impossibilidade de se dissociar o ensino dos conteúdos da formação ética/humana dos alunos.

5.2 Docência de Sociologia: entre angústias e incertezas profissionais

Para complementar a reflexão sobre os sentidos que têm para os professores de Sociologia o ensino desta disciplina, é importante que tomar conhecimento da maneira como eles se sentem na profissão. Estão felizes no trabalho docente? Pretendem mudar de profissão?

De todos os entrevistados, apenas uma professora fez questão de ressaltar que os motivos que a levaram à docência estavam mais ligados a uma questão de abertura de espaço de atuação na área das Ciências Sociais, do que ao desejo de ingressar na profissão.

Nada de amor, nada de ilusão, teoria do oprimido, educação da liberdade, nada disso. Na verdade, nas ciências sociais não tem outra alternativa, ou ser pesquisador na área do bacharelado ou professor na área da licenciatura. Quando surgiu a oportunidade comecei a fazer as disciplinas das duas, bacharelado e licenciatura junto. Quando terminei o bacharelado, em 2008, automaticamente integralizei o currículo e terminei as disciplinas da licenciatura. Surgiu a oportunidade do concurso, fiz, passei. Foi uma válvula de escape, pra ser bem sincera (...). Escolhi a licenciatura porque me oferecia uma alternativa a mais, não porque eu quisesse ser professora. (MÔNICA.)

²² A pedagogia progressista libertadora defendida por Freire tem como elemento central a construção do conhecimento por meio do diálogo entre professores e alunos, mediada pela realidade concreta em que vivem. Assim, os conteúdos são extraídos e aprendidos desta realidade

Entre os outros doze professores entrevistados, as opiniões sobre a satisfação profissional se dividem. Embora, alguns se considerem felizes por suas escolhas profissionais, as condições de trabalho aliadas à falta de reconhecimento social da profissão (o que inclui o salário) e o número demasiado de turmas são as principais queixas dos professores, sendo considerado um elemento importante para a opção de tentar outros concursos.

Falta muita coisa, mas eu gosto muito de dar aula, as pessoas ficam me dizendo: Por que você não faz outro concurso? Até penso em fazer, mas eu não consigo me imaginar em outro espaço que não fosse sala de aula. Gosto de dar aula, mas não estou feliz não. (CARLA)

Me considero feliz na profissão, tenho a pretensão de crescer nela, fazer um mestrado e um doutorado, mas ainda acho que o reconhecimento por parte da sociedade não é legítimo, ainda falta muita coisa a ser feita. (PAULO)

Eu gosto muito do que eu faço, só não gosto do meu salário. Gosto da sala de aula, não tenho vontade de assumir coordenação, gestão, diretoria, nada... Eu quero trabalhar na sala de aula. Agora eu queria que o salário da gente fosse realmente um salário digno e é pra isso que a gente está lutando, mas está longe. (MARTA)

[...] quando digo que sou professora as pessoas tem pena de mim. Sinto uma tristeza tão grande, não sei se é pelo fato de ser professora de Sociologia ou de ser professora... Parece que minha profissão não é tão relevante. Percebo isso mais fora da escola, mais na família. Não sei se meus amigos não falam isso para eu não me sentir humilhada, mas eles me apóiam, acham engraçado as histórias de aluno. Minha amiga me viu elaborando prova e disse: "Pega leve com esses alunos, um dia você foi aluna." Mas eu acho que isso vem mais das pessoas (sociedade), elas não dão valor à minha profissão. Dentro da escola me sinto valorizada, meus alunos me tratam muito bem. (SÔNIA)

Acho que a gente é muito mal remunerado, mas é aquela coisa mesmo, aquele infeliz daquele governador tem razão quando diz que a gente trabalha por amor, porque a gente trabalha por amor mesmo, não é pelo salário não. Mas uma coisa é você trabalhar por amor, outra coisa é você ser desvalorizado. (TÂNIA)

Eu me considero uma pessoa realizada na minha profissão. Realizado pelo sentido de ter escolhido. Agora feliz com as condições que eu tenho, não! Eu fico com raiva, eu sinto raiva de não poder trabalhar como eu gostaria. Falta muita coisa, as condições de trabalho, a respeitabilidade, um salário adequado que eu não tenho. (CARLOS)

Não, totalmente feliz não. Eu queria ter melhores condições de trabalho, queria ganhar mais, queria ter mais reconhecimento social,

mas eu sei que por uma série de questões culturais nosso país impede. Reconhecimento no sentido de a sociedade começar a valorizar a escola pública que reflete também nos professores, no sentido de visibilidade, de pauta dos políticos. (PEDRO)

De acordo com a fala dos professores, nota-se que eles se identificam com o trabalho docente e permanecem nele pelo gosto de exercer a profissão. No entanto, essa satisfação profissional só não é plena por conta da falta de reconhecimento social profissão, que, para eles, traduz-se em melhores salários e condições de trabalho.

Conforme foi discutido no terceiro capítulo, as condições de trabalho dos professores têm se complexificado ao longo dos anos. Segundo Tardif e Lessard (2011), as “condições de trabalho” dos professores são as “[...] variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas do ensino: o tempo de trabalho diário, semanal, anual, o número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por classe, o salário dos professores, etc.” (p. 111)

Nessa perspectiva, a carga de trabalho dos professores pode ser analisada a partir de um ponto de vista “administrativo”, ou seja, através de normas oficiais (leis, decretos, etc) que regem a organização escolar, que geralmente são providas do governo e negociadas com as associações e sindicatos de professores. No entanto, pode-se analisá-la também a partir das exigências reais do cotidiano do trabalho docente.

Essas duas visões delineiam a diferença utilizada na ergonomia entre a tarefa prescrita, cujas regras de execução do trabalho são explicitamente determinadas pelos “patrões” e a tarefa real tal como ocorre no processo concreto do trabalho. As reflexões a seguir buscam contemplar essas duas visões complementares, sobretudo destacando o ponto de vista dos professores de Sociologia sobre seu próprio trabalho.

Sendo assim, a análise do trabalho docente não está restrita à descrição de condições oficiais, mas demonstra como os professores convivem com elas, se as admitem e as convertem em recursos de acordo com suas necessidades profissionais e seu contexto diário de trabalho com os alunos.

A docência é um trabalho regulamentado por burocracias administrativas, mas que depende também da iniciativa responsável e autônoma dos professores e de seu envolvimento com a profissão.

Como muitas ocupações desse gênero, semiprofissionais, relativamente autônomas, baseadas em relações humanas e que exigem um envolvimento pessoal do trabalhador, principalmente no plano afetivo, a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades. (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 112)

Nessa perspectiva, pode-se conceber a docência como um trabalho parcialmente flexível, do qual alguns limites qualitativos e quantitativos dependem de vários fatores. Essa afirmação justifica-se pelo fato de algumas tarefas terem uma duração legal bem determinada pela organização escolar (as aulas) e outras que variam de acordo com a frequência e a duração (reuniões, encontros com os pais, correções, etc)

A flexibilidade do trabalho docente se constitui de diversas nuances e ambigüidades, próprias da ação entre sujeitos sociais (alunos, professores e demais atores do contexto escolar). Característica esta que o conhecimento teórico não consegue prever e assumir enquanto demanda da profissão, visto que são irregulares, e variam de acordo com o contexto social em que estiver inserido.

Segundo Tardif e Lessard (2011), alguns fatores devem ser considerados na carga de trabalho dos professores: fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis; fatores sociais, como a localização da escola, a situação socioeconômica dos alunos, etc; fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a idade dos alunos, o sexo, etc; fenômenos resultantes da organização do trabalho como o tempo de trabalho, as matérias a dar, o tipo de vínculo empregatício, etc.; o cumprimento de exigências burocráticas como os horários, a avaliação dos alunos, reuniões obrigatórias, etc; por fim, os modos como os professores lidam com esses fenômenos e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los.

Esses fatores se inter cruzam para formar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de muitas tensões. Além disso, verifica-se que muitos desses

fatores remetem a tarefas invisíveis que demandam igualmente a afetividade e o pensamento dos docentes. Vale destacar que essa intensa rotina de trabalho dos professores constituiu um entrave para a realização das entrevistas dessa pesquisa.

Além da rotina típica do ano letivo, os professores são convocados a realizar várias outras atividades além das aulas. Dentre elas estão incluídas tarefas como a recuperação, a supervisão de estagiários no magistério, o desenvolvimento de projetos da escola, os encontros com os pais, o planejamento das aulas, elaboração e correção de avaliações, a participação nas jornadas pedagógicas, dentre outros.

As angústias profissionais às quais me refiro no título deste tópico se expressam no que tange à (des)valorização do trabalho docente, fator que está relacionado à questão salarial e ocupa espaço de destaque na fala dos professores entrevistados. Em síntese, esses professores de Sociologia gostam do trabalho docente, mas não gozam de boas condições para a sua realização e não sentem que haja reconhecimento social e financeiro na profissão.

Para eles, a sociedade não reconhece a importância da profissão docente porque a carga do trabalho dos professores não é compatível com seus salários, criando assim uma aura estigmatizadora acerca da docência. Esses elementos ajudam a definir o estatuto social e econômico dos professores.

O estatuto social e econômico é a chave para o estudo dos professores e da sua profissão. Num olhar rápido temos a impressão que a imagem social e a condição econômica dos professores se encontram num estado de grande degradação, sentimento que é confirmado por certos discursos das organizações sindicais e mesmo das autoridades estatais. Mas cada vez que a análise é mais fina os resultados são menos concludentes e a profissão docente continua a revelar facetas atractivas. (NÓVOA, 1999, p. 29)

Os professores formam um dos grupos profissionais mais numerosos das sociedades contemporâneas, o que, por vezes, atrapalha a melhoria do seu estatuto sócio profissional. No fundo, o que se reivindica é a possibilidade de um desenvolvimento profissional (individual e colectivo), que cunhe as condições para que cada um decida sobre a trajetória da sua carreira e para que a categoria dos professores delineie os rumos desta profissão, que parece reconquistar, neste final de século, novas energias e fontes de prestígio.

Segundo Nóvoa (1999), o prestígio da profissão docente é considerado bastante positivo se comparado a outras atividades profissionais. Para ele, o paradoxo existente entre o “bem” e o “mal” da profissão explica-se pela existência de uma brecha entre a visão idealizada e a realidade concreta do ensino.

Assim, a imagem que hoje se desenha do professor como um “coitadinho” muitas vezes é reproduzida pelos próprios docentes no seu *habitus* professoral. Isso ocorre porque os *habitus* funcionam como um conjunto de esquemas apreendidos pelo professor durante seu processo de socialização profissional, e são permanentemente atualizados ao longo de sua trajetória de vida. Esses esquemas delimitam os limites da consciência que pode ser movimentada pelo grupo do magistério, sendo assim responsáveis, em linhas gerais, pela definição das possibilidades de sentidos em que as relações de força e poder atuam.

A visão deteriorada que se tem em relação ao trabalho docente, principalmente na escola pública, trata-se das várias linguagens sociais intrínsecas ao grupo social do magistério. São as vozes situadas presentes em nossas práticas discursivas, sejam elas externalizadas ou não.

Assim, a lógica do “coitadinho” considera o professor como uma pessoa que exprime dó e compaixão. Segundo Hamilton Werneck (2009), a sociedade designa determinadas conotações porque alguns profissionais permitem o uso. Para o autor, os professores devem reagir contra certas verbalizações acerca de sua profissão, pois essas práticas os impedem de conseguir melhorar seu estatuto sócio-profissional.

Mesmo com todo esse aparato de conflitos e contradições que permeiam sobre a identidade do trabalho docente, os professores de Sociologia entrevistados afirmaram nas entrevistas que pretendem continuar na profissão. Mas como uma ressalva, muitos têm o desejo de se tornarem professores universitários.

Mesmo diante das adversidades, não tenho pretensão de mudar de profissão. A gente sabe que ultimamente têm surgido muitos concursos por aí, mas eu não penso. Muitos colegas meus que passaram nesse concurso do Estado estão tentando outros concursos porque o incentivo profissional e salarial não é condizente com o que se espera. Mas eu ainda persisto na profissão, quero continuar até o final. (PAULO)

[...] se eu for deixar de ser professora do Estado é para ser professora universitária, só muda o nível. Se eu fosse deixar de trabalhar eu seria militante profissional, mas não dá pra mim ser militante profissional. (TÂNIA)

Não sei se vou continuar no Estado, porque querendo ou não, chega um determinado tempo que as questões materiais são mais importantes mesmo e aí o fato de a gente estar no mestrado eu acho que já diz muito disso, de você ter uma experiência no ensino superior, é algo que eu vejo também que é legal, que eu não vou dizer que eu não quero também. Se for pra mudar mesmo seria essa mudança, da educação básica para o ensino superior, mas ainda não me vejo fora, não totalmente. (JOÃO)

[...] gosto de ensinar, gosto de ser professora. Mas não quer dizer que eu quero passar o resto da minha vida sendo professora de ensino médio, de querer advogar outras coisas, mas eu gosto. Se eu tiver oportunidade de ser professora do ensino superior, eu vou, com certeza. (CLARA)

[...] mudar de profissão, não. Até porque eu penso em ensinar em outras instituições. No momento eu não tenho essa vontade de mudar de profissão, porque não consigo enxergar outra coisa que eu poderia fazer além de lecionar, de ficar estudando. Mas em alguns momentos mais críticos eu realmente penso que poderia estar em outra profissão, mas não é uma coisa que no dia a dia eu fico martelando ou me reprimindo por conta disso. Eu queria, não sei se vou conseguir, mas queria ser professor de uma instituição do ensino superior, mesmo particular, não sei, são só planos. (PEDRO)

Assim, as falas dos professores de Sociologia mostram que alguns deles compartilham o desejo de lecionar no ensino superior. Têm pretensão de mudar de “patrão”, mas não de profissão. Isso mostra que usufruem do desenvolvimento profissional proporcionado pela experiência da docência da Sociologia nas escolas de Ensino Médio, mas se tiverem a oportunidade de seguir carreira docente no nível superior, o farão.

Para esses professores, fazer o Mestrado e o Doutorado seria a porta de entrada para uma possibilidade de ascensão profissional no magistério. Sendo assim, essa constatação imprime nos professores de Sociologia a busca por um aperfeiçoamento acadêmico/profissional proporcionado por cursos de pós-graduação, que parece estar mais ligada a uma questão de elevação de seu *status quo*, do que prioritariamente à investidura na carreira docente na educação básica.

6 OLHARES SOBRE O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como foi possível perceber pela história do trabalho docente no Brasil, a identidade social da docência tem se constituído, em parte, tendo como pressuposto a reivindicação de um estatuto socioeconômico e político a que os professores teriam direito natural garantido, com base na centralidade e na importância social da escolarização no processo contemporâneo de formação humana. No entanto, é preciso não perder de vista o que se entende por construir a identidade.

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em um dado contexto e momento históricos, como resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem como práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem novas demandas da sociedade. Este é o caso do professor. (PIMENTA, 1996, p. 75)

Como vimos, o trabalho docente no Brasil se constituiu nas mesmas bases em que a história da sociedade brasileira universaliza a escola através de embates gerados pelas desigualdades sociais e pela grande demanda de segmentos populacionais. Nesse contexto, a intensificação da docência como profissão surgiu para prover as demandas sócio-educacionais do país.

De qualquer modo, as questões sociais relacionadas à educação e ao ensino são bastante delicadas. A compreensão contemporânea do trabalho docente implica uma visão multifacetada que mostra toda a complexidade do problema. Neste sentido, pensar a docência de Sociologia na Educação Básica demanda uma análise intrincada sobre sua própria identidade docente, que é definida como um processo descentrado, culturalmente elaborado e desenvolvido em espaços diversos. (HALL, 2006) Na modernidade, as identidades constituem uma convenção socialmente necessária que ganharam livre curso, caracterizando-se por seu caráter fluido, deslocado.

Assim, entender os sentidos atribuídos à docência da Sociologia pelos próprios professores da disciplina - que é objeto de estudo dessa pesquisa - demandou o esforço de pensar sobre as atuais condições de realização do trabalho docente no Ensino Médio, que são marcadas por crises, incongruências e relações sociais e culturais que extrapolam o âmbito escolar.

A obrigatoriedade da Sociologia como disciplina escolar foi muito desejada, mas não há garantias que ela permaneça. Pois, o projeto político de construção da disciplina e sua volta à Educação Básica não provém de uma necessidade essencial à escola ou à própria disciplina. Dessa forma, conclui-se que a Sociologia é uma disciplina com identidade em construção e carece de um debate mais ampliado em torno de sua permanência no Ensino Médio.

Disciplinas possuem fronteiras dadas, antes de tudo, por divisões políticas internas e, em se tratando de Ensino Médio, é preciso criar essas diferenças e afirmar uma identidade para a Sociologia se desejamos sua presença nesta dimensão de ensino. (RIBEIRO; SARANDY, 2012, p. 25)

Durante a pesquisa, notou-se na fala dos professores de Sociologia, que é possível demarcar especificidades que caracterizam a disciplina e a diferencia das outras. Segundo eles, além de possuir um caráter crítico e reflexivo, o diferencial da Sociologia reside no fato de ajudar o aluno a redirecionar o olhar em relação aos fenômenos humano-sociais. Essa afirmação está de acordo com documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p. 315) que

[...] o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Embora esses argumentos estejam amparados em documentos oficiais, eles não são suficientes para demarcar o espaço e o reconhecimento que a Sociologia merece ter no Ensino Médio. Assim, se faz necessário que a comunidade de cientistas sociais reúna esforços para demarcar o sentido da Sociologia na Educação Básica, com vistas a alcançar sua legitimidade e identificá-la socialmente.

[...] o sentido da Sociologia na escola – ainda a ser construído discursivamente nas experiências de comunicação entre professores de Ensino Médio e pesquisadores das Ciências Sociais – abrange a fundamentação teórica da mesma e implica a densificação dos debates acerca de seu ensino que passam a ser protagonizados pelos seus profissionais, quer nas escolas, quer nas universidades e institutos de pesquisa, nenhum deles unilateralmente. (RIBEIRO; SARANDY, 2012, p. 22)

Portanto, o único caminho para garantir a permanência da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio brasileiro é a construção de um projeto político e intelectual que seja capaz de legitimá-la socialmente. Assim, esta pesquisa expõe as visões dos professores de Sociologia sobre a importância e as justificativas para o ensino da disciplina, que revelam os sentidos que têm para eles o trabalho docente.

A legitimidade da Sociologia surgirá do sentido que desejamos construir para ela. Nesta empreitada, a comunidade científica dos cientistas sociais, ou pelo menos uma porção interessada, tem um papel fundamental para mobilizar esforços que justifiquem a presença e a relevância da disciplina no Ensino Médio. No entanto, isso só será possível se houver uma parceria conjunta entre professores do Ensino Médio e as universidades.

A universidade não pode se ausentar do resto do sistema educacional; ao contrário do que se pensa, ela não é um nível tão superior. Seria interessante que a universidade tentasse envolver mais os cursos de graduação com as questões educacionais. Devem-se idealizar projetos ou programas que proponham um plano de desenvolvimento da educação básica em conjunto com o ensino superior. (FERREIRA, 2010, p. 22)

Nos últimos anos, as iniciativas do ensino superior em estabelecer uma relação mais aproximada com a Educação Básica têm crescido consideravelmente. Os programas de incentivo à docência e à formação continuada de professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID²³ e o

²³ O PIBID é um programa financiado pela CAPES que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício docente na rede pública.

Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência²⁴ ajudam a ampliar as pesquisas e discussões sobre a Sociologia no Ensino Médio.

Além disso, a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) possui a Comissão de Ensino de Sociologia e o Grupo de Trabalho Ensino de Sociologia, que já foi contemplado por três vezes no Congresso da SBS. Em paralelo, as discussões sobre a temática têm ganhado amplitude nacional através do Encontro Nacional de Ensino de Sociologia somados à criação de vários eventos em nível estadual que estão espalhados por vários estados do Brasil. Recentemente, em maio de 2012, foi fundada a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS, cujo propósito é agregar os professores da educação básica aos das universidades que estejam interessados ou preocupados com o ensino das Ciências Sociais, em todos os segmentos de ensino.

Resta saber se essas iniciativas são suficientes para atender as demandas do ensino de Sociologia na Educação Básica e se estão contribuindo, de fato, para a construção da identidade social da disciplina, com vistas a legitimá-la e garantir sua permanência nos currículos escolares. No entanto, essas são questões que lançam luzes para orientar futuras pesquisas que envolvem a temática.

Ao passo que a Sociologia no Ensino Médio busca construir uma identidade social que a legitime e garanta sua permanência na Educação Básica, os professores responsáveis pelo ensino dessa disciplina também participam se estão constituindo seus processos identitários diante da profissão.

A construção de uma identidade profissional não é tarefa fácil, pois para consolidá-la é necessário que os professores tenham clareza em relação aos conhecimentos que desejam que a Sociologia no Ensino Médio construa e à responsabilidade do profissional que está à frente dessa tarefa. “Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições (PIMENTA, 1999, p. 19).

²⁴ O Prodocência é um programa do Ministério da Educação, criado em 2006, que financia projetos voltados para a formação e o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica.

Nessas condições, a análise dos sentidos de ensinar Sociologia no Ensino Médio se processa nas identidades profissionais que próprios professores da disciplina vêm constituindo por meio de seu *habitus*, desde a formação inicial até o exercício do trabalho docente nas escolas.

Dentre os resultados obtidos com base na análise das falas dos professores de Sociologia entrevistados durante a pesquisa, podemos sintetizar os sentidos do ensino da disciplina nos seguintes eixos de discussão:

- a) O papel da Sociologia no Ensino Médio é desenvolver nos alunos o exercício do *estranhamento* e da *desnaturalização* dos fenômenos sociais, com o objetivo de desenvolver o olhar sociológico dos jovens diante da realidade, baseado na produção teórica e metodológica das Ciências Sociais.
- b) A função do professor de Sociologia na escola - por meio do conhecimento produzido pelas Ciências Sociais – além de oportunizar ao aluno a compreensão dos fenômenos sociais, é fazer com que eles se percebam como atores sociais capazes de transformar a sociedade em que vivemos.
- c) A maioria dos professores de Sociologia está na profissão pelo gosto de exercê-la. No entanto, sua satisfação profissional não é plena por conta das más condições de realização de seu trabalho docente e da falta de reconhecimento social da profissão.
- d) Os professores de Sociologia têm a pretensão de continuar na profissão, mas muitos deles desejam trabalhar no ensino superior.

Nessas condições, conclui-se que esses sentidos que os professores de Sociologia atribuem ao seu trabalho docente estão associados à identidade que a disciplina está construindo no Ensino Médio e aos próprios processos identitários de constituição da docência como profissão.

A trajetória acadêmico-profissional dos professores de Sociologia é marcada não só por mazelas que afligem a Educação brasileira de modo geral, mas também por problemas inerentes à disciplina e sua institucionalização escolar. Em decorrência disso, as licenciaturas em Ciências Sociais têm a tarefa não apenas de titular professores, mas de formar sujeitos que concebam o trabalho docente como

uma prática social, capaz de fazer frente aos desafios de ensino da Sociologia no Ensino Médio e da Educação em geral.

A formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo essas dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua. Os modelos profissionais de formação de professores devem integrar conceptualizações aos seguintes níveis: contexto ocupacional; natureza do papel profissional; competência profissional; saber profissional; natureza da aprendizagem profissional; currículo e pedagogia. Parece evidente que, tanto as Universidades como as escolas, são incapazes isoladamente de responder a estas necessidades. (NÓVOA, 1999, p. 26)

Dessa forma, a instalação de dispositivos organizacionais de articulação entre as Universidades e as escolas passa pela definição de novas figuras profissionais e pelos espaços da prática e da reflexão sobre a prática. Juntas, escola e universidade podem desenvolver espaços de uma formação docente contínua, que trabalhe a pesquisa como princípio formativo da docência.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **O Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1980.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais, Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.

_____. **O poder simbólico**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos & abusos da história oral**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. p. 183-191

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **A profissão de sociólogo**: preliminares epistemológicas. Petrópolis: Vozes, 1999. Introdução (p. 9-22)

CARVALHO, L.M.G. de (Org.) **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CARVALHO, Cesar Augusto (Org.). **A sociologia no ensino médio**. Londrina: EDUEL, 2010.

CATANI, Denice e outros (orgs.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. (Coleção Temas Sociais)

DUBET, François. Quando o Sociólogo quer saber o que é ser Professor. **Revista Brasileira de Educação**, Número Especial, mai/jun/jul/ago N. 5, set/out/nov/dez n.6, p.222-231, 1997. Entrevista concedida a PERALVA, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. p.222-231.

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Relação escola e universidade: a sociologia no ensino médio em perspectiva. In: CARVALHO, Cesar Augusto (Org.). **A sociologia no ensino médio**. Londrina: EDUEL, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

FIGUEIREDO; OLIVEIRA; PINTO (Orgs.) **Sociologia na sala de aula**: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1990

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOFFMAN, Erving. Class of Symbols Status. *The British Journal of Sociology*, London, v. 2, n. 4, p. 294-304, Dec. 1951.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GONDIM, Linda M. P. **A pesquisa como artesanato intelectual**: considerações sobre método e bom senso. São Carlos: Edufscar, 2006.

HAGUETTE, André. **A luta pelo ensino básico**: uma proposta pedagógico-administrativa. Fortaleza: Edições UFC, 1990.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8. ed. Petrópolis:Vozes, 2001.

HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.) **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

MEKSENAS, Paulo. O ensino de sociologia na escola secundária. In: GRUPO DE PESQUISA EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO. **Leituras & Imagens**. Florianópolis: UDESC, 1995.

_____. Existe uma origem da crise de identidade do professor? **Revista Espaço Acadêmico**, São Paulo, n. 31, dez. 2003.

MILLS, C. Wright. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MORAES, Amaury Cesar. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? **Revista de Educação**, São Paulo, n.10, abr. 1999.

_____. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v.15, n. 1, 2003.

_____. *Sociologia*: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v.15)

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **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 do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2003.

NIDELCOFF, Maria Tereza. **As ciências sociais na escola**. São Paulo: Brasiliense: 1994.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997, p.13-33.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Quixote, 1992.

_____. (org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____. **Profissão professor**. 2.ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, L. F. de; COSTA, R. C. R.. Material didático, novas tecnologias e ensino de sociologia. In: HANDFAS, Anita; OLIVEIRA, L. F. de. (Org.). **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 153-170.

PAIM, Rodrigo; SANTOS, Sebastião. Nunca estudei e não gostei: o desafio de quebrar preconceitos sobre o ensino de sociologia. In: HANDFAS, Anita e OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (Orgs.) **A sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009, p. 125-140

PACHECO FILHO, Clovis. **Diálogo de surdos: as dificuldades para a construção da sociologia e de seu ensino no Brasil [1850-1935]**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

PAVEI, Katiuci. **Reflexões sobre o ensino e a formação de professores de sociologia**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociologia: leituras de sociologia da educação**. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul/dez 1996.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

RÊSES, Erlando da Silva. *De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor*. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich.; SARANDY, Flávio Marcos Silva. Perspectivas Políticas e Científicas acerca do Ensino na Sociologia. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F de; PINTO, N. M. **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

SANTOS, Mário Bispo dos. **A sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. Rio de Janeiro:UFRJ, 2004.

_____. Ensino de Sociologia: insulamento e invisibilidade de uma disciplina. In: FIGUEIREDO, A. V.; OLIVEIRA, L. F de; PINTO, N. M. **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

SCHON, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa (Portugal): Dom Quixote, 1997, p.77-91.

SPINK, Mare Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, Mare Jane P. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. P. 41-61

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TERRIEN, Angela T. S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais**. Fortaleza, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais**. Fortaleza, 2006.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WERNEWCK, Hamilton. **Professor, você não é um coitadinho! : a hora da reação chegou**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.