

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –PPGE
CURSO DE MESTRADO

ENSINO DE SOCIOLOGIA:

elementos da prática docente no Ensino Médio

TATIANE KELLY PINTO DE CARVALHO

FAE/CBH/UEMG
BELO HORIZONTE
2012

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –PPGE
CURSO DE MESTRADO

ENSINO DE SOCIOLOGIA:
elementos da prática docente no Ensino Médio

TATIANE KELLY PINTO DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Santuza Amorim da Silva

Co-orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Amélia Lopes

Agência Financiadora: CAPES

BELO HORIZONTE

2012

ENSINO DE SOCIOLOGIA:

elementos da prática docente no Ensino Médio

TATIANE KELLY PINTO DE CARVALHO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Santuza Amorim da Silva - ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dra. Ana Amélia Lopes – CO- ORIENTADORA
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dra. Magali de Castro
Pontifícia Universidade Católica – PUCMINAS

Prof^ª. Dra. Karla Pádua Cunha
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^º. André Favacho
Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Prof^ª. Dra. Magda Lúcia Chamon
Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Educação

Minha mãe ELZA e meu irmão LUIZ

Dedico-lhes este estudo,

simplesmente

por confiarem em mim ao longo da trajetória seguida e

acreditarem na minha capacidade!

AGRADECIMENTOS

A *Deus*, em primeiro lugar, que me concedeu sabedoria e comigo caminhou em todos os momentos de construção desta dissertação.

Ao professor *José Raimundo*, pela amizade e motivação quando se iniciou o meu interesse por ingressar no Mestrado.

Ao *André Favacho*, pessoa responsável pelos primeiros passos seguidos ao longo dessa trajetória.

À *Santuza Silva*, pelo privilégio de tê-la como minha orientadora. Orgulho-me por ter sido conduzida por essa excelente professora, pesquisadora competente e, acima de tudo, pessoa humana, que acompanhou minhas dificuldades, incertezas e medos até a concretização deste trabalho.

À *Ana Amélia*, co-orientadora, pela generosa disponibilidade de acolher-me nos momentos difíceis, sempre com dedicação e bondade.

À *Magda Chamon*, que acreditou na minha capacidade e comprometimento no decorrer da pesquisa.

Às professoras *Karla Pádua e Magali*, que, atenciosamente, deram suas contribuições em momento oportuno, de forma a contribuir para a realização deste empreendimento.

Às *escolas* que me concederam seus espaços para que pudesse realizar a investigação.

Aos *professores pesquisados*, que contribuíram de forma significativa e dividiram comigo os relatos das suas esperanças, suas angústias e suas histórias.

Aos *amigos e colegas de Mestrado*, Fábio e Grazielle, por sempre mostrarem disposição, carinho e compreensão para comigo, no enfrentamento de vários obstáculos para a realização deste estudo.

Aos *amigos mais íntimos*, Tittus, Bárbara, Roberta e Dulcilene, que, além dos conselhos e palavras de apoio, me ofereceram, sobretudo, paciência nos momentos mais difíceis desta investigação.

A *todos os meus colegas*, sem exceção, que sempre estiveram comigo, mesmo que, na maioria das vezes, distantes, apoiando-me, seja com uma palavra de incentivo, seja com um ombro amigo nas horas de aflição e angústia.

Ao meu *irmão Luiz*, pessoa que, mesmo distante, foi o meu exemplo de dedicação aos estudos. Obrigada pela ajuda financeira e pelas palavras de incentivo.

Por último e num novo começo, quero agradecer à minha *mãe Elza*, fonte de amor incondicional, presença nas situações desmotivadoras, crédito na minha capacidade intelectual. Perdão pelas ausências em favor das longas jornadas de estudo para a realização deste trabalho, bem como pela impaciência em alguns momentos. Obrigada por me incentivar e acreditar que eu seria capaz.

A vida científica é exatamente dura. Os pesquisadores estão expostos a sofrer muito e eles inventam uma porção de estratégias individuais destinadas a atenuar o sofrimento.

Pierre Bourdieu

RESUMO

Este trabalho intenciona compreender como a prática docente tem estreita ligação com o *habitus* profissional e como isso se reflete no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Para isso, foram investigadas as práticas docentes dos professores de Sociologia de quatro escolas da Rede Estadual em Belo Horizonte – MG, *lócus* privilegiado da construção do saber, levando em consideração a formação inicial e continuada ao longo do percurso profissional deles que possibilitaram a construção de um *habitus*. A escolha da temática se justifica pelo fato de que “novas” disciplinas aparecem no currículo escolar, bem como pelos novos paradigmas que se colocam para a educação. Para aprofundar questões relativas à formação docente e seu reflexo na prática do ensino sociológico, esta pesquisa se fundamenta em estudos teóricos do campo da Sociologia e da Sociologia da Educação e da formação de professores, como os de Bourdieu, Tardif, Vasconcellos, Lahire, Nóvoa, entre outros. Adotou-se a metodologia do Estudo de Caso e recorreu-se à revisão bibliográfica, à análise documental, ao questionário, às entrevistas e à observação. Os dados da pesquisa de campo foram extraídos de quatro entrevistas realizadas com professores de Sociologia (habilitados e não habilitados em Ciências Sociais), após inserção em suas aulas. Verificou-se que, no que diz respeito às práticas desempenhadas para lecionar a disciplina, não há diferença significativa entre os professores que não possuem formação acadêmica em Sociologia e os que possuem tal formação. A diferença pôde ser observada no modo de ensinar e no domínio dos conhecimentos específicos em Ciências Sociais necessários para ministrar a disciplina. Chegou-se à conclusão que a prática de ensino de Sociologia é um misto de saberes constituídos ao longo do percurso profissional e que cada professor se apropria de crenças, disposições e competências que vão configurando um *habitus* docente para lidar com os desafios impostos por essa prática.

Palavras-chave: *habitus* docente, formação docente, prática docente, Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

The present work searches for comprehension of how teaching practice has close links with professional habitus and how it is reflected on teaching-learning process in the discipline of Sociology in high school. The research took place at four schools of the Public School System of Belo Horizonte (MG) in Brazil, privilege locus of knowledge construction. It presents as main objective the investigation of teaching practices of Sociology teachers, considering the initial and ongoing formation throughout the career of them, which in turn engender and constitute teaching habitus. The justification for research this subject can be comprehended primarily at a time when "new" subjects are appearing in the school curriculum as well as which arise new paradigms for education. To do so, the justification was sought on theoretical studies on the area of Sociology and Sociology of the Education and the formation of teachers, like Bourdieu, Tardif, Vasconcellos, Lahire, Nóvoa, among others, to go deep in questions relating to teaching formation and its reflection in the practice of sociologic teaching. The adopted methodology was the Case Study and the bibliography revision, documental analysis, survey, interview and observation were other resorted methods. The field research data were extracted from four interviews conducted with Sociology teachers (qualified and non-qualified on Social Sciences), after observing their lectures. It was observed that there is no significant difference between teachers who are apart from Sociology academic education and those who have a specific education, in what concerns to practices performed in that discipline teaching. The difference can be noticed in teaching way and in the necessary and specific knowledge at Social Sciences. That was came to the conclusion that the practice Sociology teaching is defined as a mist of knowledge which are constituted along the professional career and that each teacher appropriates of beliefs, dispositions and competences that go setting up a teaching habitus to deal with the challenges due by this practice.

Key words: teaching practice, teaching habitus, teaching formation, Sociology Teaching.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	21
2.1 Situando a problemática.....	21
2.2 Os caminhos trilhados pela disciplina de Sociologia no Brasil: breves considerações	29
2.3 Conteúdo Básico Comum (CBC) de Sociologia no Ensino Médio	38
2.4 A formação docente.....	45
2.5 O <i>habitus</i> docente: (re)construção de práticas e rearranjos	52
3 PERCURSO METODOLÓGICO	60
3.1 Contextualização das escolas.....	60
3.1.1 Infraestrutura e instalações físicas	62
3.1.2 Público atendido.....	65
3.1.3 Projeto Político Pedagógico (PPP).....	67
3.2 Delineamento da pesquisa: a entrada no campo.....	72
3.3 Aguçando o olhar investigativo: delineando a metodologia	75
3.4 A metodologia.....	76
3.5 Contextualização dos sujeitos: os professores de Sociologia	83
3.6 Aspectos da condição docente que despontaram nos achados: a situação de greve	91
3.6.1 A situação de greve: abandono da profissão por um dos participantes	97
4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA DOCENTE: CONFIGURAÇÃO DO HABITUS	99
4.1 Práticas e concepções sobre o ensino de Sociologia	99
4.1.1 Prática docente de Yuri: o início da docência e seus desafios	100
4.1.2 Prática docente de Estela: a importância da formação inicial.....	109
4.1.3 Prática docente da professora Gina: tempo na docência e o impacto no ensino	121
4.1.4 Prática docente de Léa: domínio de classe para construir o conhecimento.....	127
4.2 Elementos da prática: avaliação	133
4.2.1 A avaliação na prática docente de Yuri: autonomia e liberdade para os alunos	135
4.2.2 A avaliação na prática docente de Estela: ausência do conhecimento sociológico e seu impacto nas avaliações	139
4.2.3 A avaliação na prática docente de Gina: diversidade de estratégias e sua influência no aprendizado	143
4.2.4 A avaliação na prática docente de Léa: pontualidade e originalidade como essenciais nas atividades avaliativas.....	145
4.3 Elementos da prática: (in) disciplina	149

4.3.1 A questão da disciplina aulas de Yuri: o tempo de docência e sua influência na questão disciplinar	150
4.3.3 A questão da disciplina nas aulas de Gina: coerção como estratégia disciplinar	156
4.3.4 A questão da disciplina nas aulas de Léa: necessidade da ordem para construir conhecimento sociológico	158
4.3.5 O ensino de Sociologia : possibilidades de rearranjo nas práticas docentes?	160
4.3.5.1 Apontamentos e o <i>feedback</i> do “Querer Acertar”	160
4.3.5.2 Continuidades e descontinuidades: o que mudar e o que permanecer na prática	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS	183

1 INTRODUÇÃO

Quando comecei a lecionar para turmas do Ensino Médio, em escolas estaduais, no ano de 2008, surgiu uma inquietação: como ensinar Sociologia sem ao menos ter concluído a graduação em História? Estava ciente dos desafios que iria enfrentar devido à falta de embasamento teórico e de formação acadêmica para lecionar a disciplina. No entanto, estava confiante que os obstáculos poderiam ser superados caso eu me dedicasse ao estudo e aprofundamento das Ciências Sociais. Portanto, a constituição e/ou reforço, as modificações e concessões de certas atividades dependeriam do meu comprometimento, bem como do grau de domínio dos conhecimentos sociológicos para enfrentar as relativas dificuldades em sala de aula.

Além disso, era a primeira vez que estava numa sala de aula como professora, ou seja, além da falta de embasamento teórico para lecionar Sociologia, minhas práticas docentes ainda eram incipientes. Dessa forma, tive que me esforçar tanto para suprir os pontos fracos no que se referia às teorias e métodos da Sociologia - e que iriam refletir na aprendizagem e desenvolvimento pessoal de alunos do Ensino Médio-, como para aprender a ser docente. Mas acredito que um agente facilitador para aceitar tal desafio foi o meu gosto pela docência, o que acarretou a busca de um conhecimento relativamente distante da minha formação acadêmica.

Assim, cheguei ao Mestrado abastecida de inúmeros elementos extraídos das trajetórias percorridas, das histórias de professoras, das memórias do cotidiano de um caminho profissional conhecido como “professor não habilitado”. Trazia, também, na bagagem, muitos questionamentos, ainda sem formulação adequada e um grande desejo de pesquisar e construir caminhos para encontrar explicações para essas dúvidas.

Com inúmeras indagações, acreditava que, como professora, precisava conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a prática pedagógica. E foi na linha de pesquisa “Educação, Sociedade e Formação Humana” do Mestrado na FAE/UEMG que tive a oportunidade de fazer leituras na área da Sociologia da Educação, as quais me possibilitaram alargar o olhar sobre a questão da docência, da formação de professores e de sua constituição a partir do

engendramento das práticas. A partir disso, novos conceitos foram se consolidando e se tornando ferramentas para as formulações tecidas nesta dissertação, como por exemplo, a constituição da formação e do *habitus*¹ docente.

Essa *conversão do olhar*, no sentido de Bourdieu (2009), sobre o conhecimento sociológico e sobre as práticas docentes às quais professores habilitados e não habilitados em Ciências Sociais recorrem. Dessa forma, a construção do objeto foi

[...] um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções, de emendas, sugeridos por o que se chama ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas (BOURDIEU, 2009, p. 26).

A partir das leituras de Bourdieu (1983, 1996a, 1996b, 2008) que contemplam a noção de *habitus*, pude começar a traçar o caminho teórico no qual se embasaria minha pesquisa. Portanto, teóricos que dialogam com a teoria de Bourdieu também se tornaram importantes referências, como Lahire (2004) e Nogueira (1995, 2009), bem como os estudiosos do campo da formação, dentre eles, Nóvoa (1995, 2000) e Tardif (2002). O contato com essa literatura se deu no processo de construção de um objeto de pesquisa, cujo ponto de partida foi a iniciação à docência de Sociologia no Ensino Médio. É merecido lembrar que

[...] por mais parcial e parcelar que seja um objeto de pesquisa, só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada (BOURDIEU *et al*, 2007, p. 48).

A articulação dessas leituras e estudos proporcionou uma reflexão mais profunda sobre os sujeitos que eu pretendia pesquisar, ou seja, professores habilitados e não habilitados em Ciências Sociais, tornando possível o recorte do objeto de pesquisa: o estudo das práticas docentes de professores de Sociologia.

Assim, esta pesquisa é delimitada por um estudo sobre as práticas e fazeres docentes de quatro professores que lecionam Sociologia na Rede Estadual de Ensino em Belo Horizonte.

¹ Essa noção será tratada no sentido bourdieusiano e, a *posteriori* será retratada de forma mais detalhada.

Os cenários de pesquisa foram quatro escolas², selecionadas por atenderem públicos distintos, o que me permitiria conhecer práticas docentes diversas.

O interesse pela temática foi sendo construído ao longo de minha trajetória profissional como professora designada na Rede Estadual, atuando na docência de Sociologia. A partir de então, pude verificar que há sérios problemas em torno da implantação dessa disciplina no Ensino Médio, que variam desde problemas de formação de professores para atuar na docência e descaso na contratação deles, até ausência de material didático para a disciplina e certa recusa dos alunos em relação à Sociologia.

Também me interessou a questão de os professores de Sociologia enfrentarem o desafio de lidar com uma disciplina pouco conhecida, sem uma tradição pedagógica consolidada no Ensino Médio. Acrescente-se a isso a falta de habilitação de alguns docentes para atuar com esse conteúdo e que, segundo indica outros estudos,

[...] ao invés de conduzirem a um conhecimento sistematizado sobre a vida em sociedade, as aulas seriam tomadas por impressões e saberes derivados da vivência prática de professor e alunos, sem uma problematização ou superação do senso comum particular como explicação única da realidade (JINKINGS, 2009, p. 9-10).

Diante disso, torna-se imprescindível verificar como os professores lecionam uma disciplina para a qual não possuem formação acadêmica³ e como constituíram um *habitus* para enfrentar os desafios teórico-metodológicos impostos por essa prática, uma vez que

[...] admite-se a responsabilidade dos professores na formação crítica e cidadã, mas há questionamentos se os profissionais que ministram as aulas de Sociologia concorrem verdadeiramente para esse intento e sabem o que ensinar em sala de aula, que temas trabalhar, bem como reconhecem os materiais mais adequados para levar os jovens ao exercício proposto pela LDB (LYRA, 2009, p. 4-5).

É necessário e pertinente, portanto, compreender como tem sido a efetivação do conhecimento sociológico nas escolas do Ensino Médio desde sua obrigatoriedade⁴, além de

² No ano de 2010, fui professora designada durante 8 (oito) meses numa das escolas pesquisadas. Interessei-me em estudá-la devido ao carinho e respeito a mim dispensados, tanto pelo corpo discente e como docente.

³ No tópico sobre história do ensino de Sociologia no Brasil mostraremos dados sobre essa afirmação.

um aprofundamento sobre a prática docente que vem sendo desenvolvida. As investidas nesse campo ainda são incipientes, pois não se trata apenas de buscar compreender de que forma o saber sociológico é apreendido por aqueles que passam pela escola, mas também de como ele influencia o imaginário coletivo sobre a sociedade e suas transformações ao longo do tempo. Portanto,

[...] trata-se, na verdade, de analisar as diversas direções seguidas por este saber, de sua origem acadêmica passando por sua transformação na escola, sua apropriação no interior dela e sua circulação fora dela; de como a escola também se reapropria do saber já transformado pelos mecanismos não-escolares de difusão do conhecimento. Enfim, de como um saber que é reconhecido como produto da reflexão acadêmica encontra-se também formado por experiências individuais e coletivas nem sempre consideradas pela academia, mas que se mesclam e se confundem nas práticas culturais (FONSECA, 2003, p. 99).

Tais reflexões se desdobraram em outras questões: quais práticas e recursos esses professores habilitados e não habilitados em Ciências Sociais utilizam para lecionar Sociologia? As estratégias utilizadas por professores habilitados diferem das estratégias dos professores não habilitados? Diante dessas indagações, fui a campo coletar dados empíricos a serem elucidados pelas teorias que se aproximam do objeto de pesquisa.

Esses questionamentos me deram aporte para verificar em que medida a formação em Sociologia orienta as práticas e a postura do docente em sala de aula. Mesmo sem formação, o professor não habilitado tem ajudado o aluno a contrapor-se a uma visão acrítica, baseada no senso comum, que explica a sociedade como mera soma de diferentes instituições sociais?

Nesse contexto delineou-se como objetivo geral analisar a prática e o fazer docente desses professores, levando em consideração sua formação acadêmica e o *habitus* constituído ao longo da trajetória profissional.

No entanto, objetivos específicos também se colocam: a) traçar um perfil dos professores que lecionam a disciplina Sociologia, levando em consideração sua formação acadêmica e suas práticas em sala de aula; b) analisar quais são suas estratégias analíticas para a seleção de

⁴ O processo de constituição dessa disciplina será abordado no próximo tópico.

suportes e/ou materiais didáticos mais pertinentes para o desenvolvimento de noções e conceitos sociológicos; c) avaliar a repercussão da trajetória acadêmica e profissional do professor na prática docente.

Em suma, torna-se relevante investigar as práticas docentes voltadas ao ensino de Sociologia, uma vez que, ao longo do tempo, a educação sempre foi alvo de preocupações filosóficas, metafísicas, políticas, psicológicas, dentre outras, na busca por análises cada vez mais consistentes sobre o tipo de formação humana condizente com a vida em sociedade. Soma-se a isso a questão de que a Sociologia pode contribuir para desenvolver o espírito crítico dos educandos frente ao conhecimento, rompendo com o senso comum. Uma vez que a atualidade impõe ao campo da educação a necessidade de articular uma formação humana e prática,

os professores são, assim, convidados a trabalhar constantemente a partir dessa dupla função que lhes confere ao mesmo tempo um papel de agente moral e de 'instrutor'. O ensino, portanto, é uma 'profissão moral' e, juntamente, um trabalho de instrução (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 75).

Vários são os encontros e seminários estaduais, nacionais e internacionais que discutem os rumos, as propostas e o papel da educação na contemporaneidade, assim como a formação e as condições do trabalho docente, sugerindo novos referenciais teóricos para a compreensão da questão escolar. Como o sistema educacional tem adquirido um papel cada vez mais vital no século XXI, torna-se fundamental discutir a Sociologia, uma disciplina “nova” no Ensino Médio, que pode contribuir para outro tipo de socialização dos indivíduos, bem como maior criticidade acerca do mundo social. Tal discussão é de interesse tanto dos estudiosos das Ciências Sociais como daqueles que estão engajados no ambiente real das escolas.

Embora essa disciplina não tenha tradição no currículo, espera-se que a sua inserção promova um ensino capaz de contribuir para a formação escolar e humana dos indivíduos. No entanto, sabemos que o reconhecimento de uma disciplina que exige alto grau de criticidade e reflexividade sociais não é uma trajetória fácil, pois, para Bourdieu (2004, p.78), “ela se confronta de maneira mais visível, mais crítica, às vezes mais dramática com problemas que as outras ciências podem fingir ter resolvido”.

Isso indica a necessidade de se pensar a educação e ensino de um povo de forma consciente, principalmente quando se trata de disciplinas recém- inseridas nos currículos das escolas. Nesse sentido, o cotidiano escolar, as práticas de ensino e a formação profissional ganham relevância e se tornaram objeto pertinente da investigação científica, que busca compreender que tipo de docentes - neste caso, professores de Sociologia - estão atuando, hoje, nas escolas e que tipo de conhecimento escolar eles estão produzindo.

Constitui-se um desafio, portanto, pensar e conhecer as práticas e os fazeres docentes que hoje permeiam o ensino da Sociologia no ensino médio, pois o estudo do comportamento humano e da sociedade é uma reflexão recente na escola brasileira contemporânea, ou seja, inexistente uma tradição sociológica que habilite os alunos a observarem o mundo social de forma renovada e crítica.

Assim, investigar as práticas do ensino de Sociologia no Ensino Médio, a partir da implantação da Lei 11.684⁵, pode colaborar na reflexão sobre as práticas docentes, o que incide diretamente na formação dos alunos. De acordo com Giddens (2005), essa disciplina pode gerar conhecimentos sobre a vida social moderna, embora, ao contrário de outras disciplinas das humanidades, como História e Geografia, ainda não possua uma longa tradição no meio escolar. Além disso,

[...] se o mercado, os concursos e os vestibulares não valorizam a formação cultural, mental, estética, identitária, se não valoriza os conhecimentos de história, de filosofia, de sociologia, de ética etc., esses conhecimentos socialmente construídos, de extrema relevância na formação humana, não serão priorizados, nem reconhecidos e garantidos como direito. Convivemos como esse paradoxo faz décadas e não está fácil dele libertar-nos (ARROYO, 2009, p. 74).

Sem dúvida, ao analisar as práticas docentes que se efetivam na disciplina de Sociologia, objeto de pesquisa deste estudo, não se pode desconsiderar que a disciplina, embora já tivesse um histórico anterior, foi recentemente inserida no currículo do ensino médio. Espera-se assim realizar um trabalho que contribua para uma crítica acerca do papel que hoje a disciplina ocupa no ambiente escolar.

⁵ A Lei 11.684, de 2 de Junho de 2008, torna a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

Nesta introdução, relatei como cheguei a esta pesquisa e como ela se relaciona com a minha trajetória profissional. Minhas justificativas pessoais, sociais e acadêmicas foram adquiridas pelas experiências vivenciadas no período de 2008 a 2010 como professora de Sociologia designada, atuando no Ensino Médio de escolas estaduais de Belo Horizonte e da região metropolitana.

No tópico 2, explico os principais conceitos envolvidos na “Construção do objeto de pesquisa”, além de apresentar o cenário das escolas estudadas e o público-alvo atendido por elas. Também resalto a história da Sociologia no Brasil e suas limitações ao fazer parte do conteúdo escolar e caracterizo alguns fatores explicativos do “*habitus* docente” sob o aspecto social em Bourdieu (1983, 1996a, 1996b, 2008) e Lahire (2004). Apresento, ainda, a revisão de algumas pesquisas recentes relacionadas com o tema no Brasil, dialogando com estudos sobre formação docente e ensino de Sociologia, entre os quais estão Vasconcellos (2002), Tardif (2002, 2005) e outras dissertações, que abordam a prática de ensino da disciplina nas escolas de Ensino Médio, orientando e sugerindo interlocuções com os dados obtidos no empírico. Ainda nessa parte, mostro a construção de arcabouços teóricos que deram apoio à análise dos dados obtidos nas escolas investigadas.

O tópico 3 diz respeito à metodologia utilizada e ao percurso metodológico percorrido para análise dos dados que eu pretendia investigar, além da contextualização dos espaços escolares e da caracterização dos sujeitos da pesquisa, mapeando os professores habilitados e os não habilitados em Ciências Sociais.

O tópico 4 destina-se à análise dos elementos constitutivos das práticas dos docentes sujeitos desta pesquisa. Os dados da prática são entrecruzados com aspectos da formação e do percurso profissional desses sujeitos, na perspectiva de verificar aspectos da configuração do *habitus* docente. Pretendi identificar, a partir do arcabouço teórico utilizado, as (re)construções, (re)adaptações e (re)arranjos que se estruturam e convergem para a composição das práticas docentes.

Por fim, ao retomar os passos traçados no fazer deste trabalho de pesquisa, numa tentativa de sintetizar os resultados obtidos e reconstruir o caminho que me guiou até a conclusão,

apresento as considerações finais, que não esgotam o conjunto dos estudos que problematizam a prática e o fazer docentes em Sociologia.

Dessa forma, esta investigação torna-se relevante para a educação e para a sociedade, pois retrata as práticas numa disciplina considerada “nova” nas escolas, bem como o compromisso com o tema, numa tentativa de não apenas descrever as práticas educativas na realidade, mas de jogar luz sobre fatos sociais não desvelados. Almejo que a tentativa de investigar, analisar e compreender alguns elementos que permeiam as práticas docentes do ensino de Sociologia possa contribuir para as pesquisas sobre o ensino da disciplina e para aqueles que estão engajados na instigante tarefa de educar.

Concordo com Bourdieu (2009, p. 18), quando ele afirma que “quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão”. Sendo assim, esta pesquisa foi bastante enriquecedora para tecer considerações pertinentes sobre o ensino de Sociologia que vem sendo ministrado na rede pública estadual.

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

2.1 Situando a problemática

Sabemos que pensar, refletir e construir são os pilares básicos de todas as ciências. Por isso, desenvolver o pensamento, construir e (re)significar as relações sociais são de suma importância na sociedade contemporânea, de modo que

[...] falar em sociologia é falar dos reflexos das relações sociais, sejam através dos seus valores, necessidades, normas e/ou regras. O que precisa ficar claro é que o educador precisa despertar no aluno que a sociologia não se resume numa coletânea de teorias, mas num esforço coletivo de reflexão que busca promover o bem-estar individual e social. Para isso, ele pode trazer a realidade de cada aluno à discussão: com suas preferências musicais, religiosas, situação social envolvendo-o como responsável pela vida social que tem, bem como esclarecendo as causas e conseqüências de suas relações. Enfim, transformando-o em um agente transformador da sociedade (SASAKI, 2007, s/p).

Mas antes de se abordar a importância da Sociologia no currículo do Ensino Médio, cabe identificar o que hoje denominamos por disciplina

[...] a designação utilizada atualmente define como disciplina escolar o conjunto de conhecimentos identificado por um título ou rubrica e dotado de organização própria para o estudo escolar, com finalidades específicas ao conteúdo de que trata as formas próprias para sua apresentação (FONSECA, 2003, p. 15).

No entanto, existem outras definições para o conceito em questão:

Outro constituinte fundamental da disciplina escolar – e o mais visível – é o conteúdo explícito. Esse componente da disciplina corresponde a um *corpus* de conhecimento organizado segundo uma lógica interna que articula conceitos, informações e técnicas consideradas fundamentais. Os conteúdos explícitos são geralmente organizados por temas específicos e apresentados em planos sucessivos, conforme os níveis de escolarização (séries, ciclos). Selecionados com base em critérios estabelecidos por muitas variáveis, devem estar em sintonia com os objetivos educacionais e instrucionais, ser distribuídos adequadamente, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos educandos, e ainda ater-se ao “tempo cronológico”, ou seja, a carga horária definida pelas grades curriculares das escolas (BITTENCOURT, 2008, p. 42- 43).

A partir da constatação de que o papel docente exige adaptação do tempo, do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula e de objetivos educacionais, pode-se dizer que lecionar é uma ação complexa, que exige do professor o domínio de vários saberes voltados não somente para o conteúdo, uma vez que ele é o responsável por transformar o saber a ser ensinado em saber apreendido, fator relevante no processo de produção do conhecimento.

Nesse sentido, conhecer e reconhecer a cultura dos alunos é de fundamental importância para que seja possível avaliar, avançar e reavaliar as práticas que norteiam o trabalho docente. Paulo Freire (1996) insiste que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção. No entanto, isso só se torna possível a partir do momento em que se conhece e leva em consideração os saberes socialmente construídos na prática comunitária, sobretudo pelos educandos das classes populares.

Faz-se necessário destacar que o fortalecimento das humanidades é vital no Ensino Médio e, conforme princípios levantados nos PCN, é evidente a contribuição da Sociologia no que tange à compreensão das práticas sociais, à preparação básica para o trabalho e ao exercício da cidadania. Além disso, trata-se de favorecer a consolidação de outro ciclo histórico de superação do autoritarismo, que negou a Filosofia e a Sociologia como saberes humanos a várias gerações. Como pode ser observada na citação a seguir, a Resolução N. 4, de 16 de agosto de 2006, que altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destaca a importância da Filosofia e da Sociologia, independente do tipo de organização curricular adotado:

As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia, necessários ao exercício da cidadania. No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2006).

No entanto, pode-se interpretar que a Sociologia poderá ser ministrada por áreas afins, ou seja, por professores de outras disciplinas, muitas vezes não qualificados para lecionar a disciplina. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996) destaca o

aprimoramento crítico do aluno que tem contato com as disciplinas do campo das humanidades, entretanto, não contempla o domínio de conteúdos específicos como a Sociologia, que recebeu tratamento ambíguo. Mesmo estando entre os conhecimentos “necessários ao exercício da cidadania”, não lhe foi atribuído um lugar específico no currículo do Ensino Médio. Em outras palavras, os assuntos sociológicos deveriam ser levantados nas aulas, mesmo que isso fosse feito por professores de outras disciplinas.

Mas a Lei 11.684 preconiza a obrigatoriedade da inclusão da disciplina no currículo, com, no mínimo, uma aula semanal - carga horária que mostra a questão da hierarquia das disciplinas. Conforme Resolução N. 1, de 15 de maio de 2009⁶

Art. 1º Os componentes curriculares Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por seqüência de séries ou não, **composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis**. Art. 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação: I - início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso; II - prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos (**grifos meus**). (BRASIL, 2009).

A obrigatoriedade da disciplina e sua inclusão no currículo do Ensino Médio é o ponto de partida das reflexões a seguir, isto é, as práticas dos docentes (habilitados e não habilitados em Ciências Sociais) na disciplina de Sociologia. As estratégias e recursos utilizados pelos professores na seleção de suportes e/ou materiais didáticos para lecionar a disciplina e o porque da sua escolha serão observados neste empreendimento. Não se pode esquecer que

[...] dos professores se espera que eduquem para a diversidade, que formem valores modernos, que cultivem a nova ética do trabalho, que colaborem na inclusão social, que formem o trabalhador polivalente exigido pela reorganização produtiva, que cuidem da infância e reeduquem a adolescência e a juventude supostamente violentas, que os vacinem moralmente contra o vício e a droga, etc. (ARROYO, 2009, p. 244).

⁶ Resolução sobre a inclusão da disciplina publicada no DOU de 18/05/2009, Seção 1, p. 25.

Assim, em consonância com a ideia principal da Sociologia, que é mostrar uma realidade desconhecida para muitos discentes, cabe ao professor utilizar de meios que permitam orientar suas práticas. Segundo o Conteúdo Básico Comum (CBC, 2010) de Sociologia, “além dos livros didáticos já disponíveis para auxiliar e orientar o trabalho em sala de aula, os recursos didáticos ainda precisam ser, em grande parte, imaginados e produzidos pelos próprios professores junto com seus alunos”, ou seja, pressupõe-se que o livro didático já se encontra disponível na Rede Estadual. No entanto, a realidade com a qual os professores se deparam nas escolas é outra: muitos têm, realmente, que guiar suas aulas a partir dos próprios materiais que selecionam ou produzem⁷.

Segundo Bittencourt (2008, p. 295), “os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e aprendizagem”. A partir disso, é importante a interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático, uma vez que

[...] as funções atuais do livro são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos (BITTENCOURT, 2008, p. 307).

Sabe-se, contudo, que o grau de dependência dos professores em relação ao material é grande e está associado à sua formação e às condições de trabalho, sobretudo à quantidade de escolas nas quais trabalha e o número de horas/aulas semanais. Além disso,

[...] a escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e todo tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios (BITTENCOURT, 2008, p. 299).

No que tange à formação docente, os tópicos que o CBC sugere para serem trabalhados durante o ano letivo esbarram nessa questão. A título de exemplo, pode-se mencionar os

⁷ Quando designada, e nas observações de campo desta pesquisa, constatei que não havia livros didáticos de Sociologia disponíveis em nenhuma das escolas. Entretanto, antes de finalizar este trabalho, ou seja, no início do ano de 2012, esse material começou a chegar em algumas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais.

temas complementares indicados para o tópico relativo aos tipos de sociedade. O CBC (2010, pg. 42-43) defende que, na abordagem desses temas, seja utilizada a análise de Sérgio Buarque de Holanda a respeito da relação entre dominação tradicional e dominação racional no Brasil. Mas como um professor que não é habilitado na área das Humanidades pode lidar com um autor com o qual não teve contato durante sua formação acadêmica? Sobre os tópicos das grandes mudanças do período moderno, é sugerido como tema complementar trabalhar a distinção entre os argumentos marxista e weberiano a respeito das classes sociais na sociedade moderna. Ora, isso exige que o docente possua uma base teórica consistente que permita ao educando problematizar a sociedade na qual vive, o que requer, no mínimo, um profissional graduado na área das Ciências Humanas.

A partir dessas considerações, vemos que muitas são as barreiras para a consolidação da Sociologia no Ensino Médio; na literatura disponível acerca do ensino da disciplina, encontra-se relatada uma série de obstáculos para que o ensino seja concebido como ato de pesquisa e produção de saberes em sala de aula. Dessa forma,

o obstáculo epistemológico inicial que deve ser transposto é o da elaboração de uma prática de ensino de Sociologia que demonstre claramente o que fazemos, *de que falamos, como se realizam* os nossos procedimentos, e mais importante, dadas as características do contexto escolar, saber *com quem falamos*. Ensinar Sociologia requer um cuidado muito específico no trato com os conceitos, teorias e métodos, o que serve não somente para demonstrar ao estudante sua finalidade mais prática, mas, principalmente, para mostrar como que cada noção e conceito dá origem a outro, como as teorias e os conceitos se influenciam e se relacionam, como se processa a explicação sociológica, ou seja, expor os elementos próprios do *metier* do sociólogo (FERREIRA, 2009, p. 5).

Os estudos têm mostrado que uma das maiores fragilidades do ensino de Sociologia reside, justamente, na falta de professores habilitados em Ciências Sociais, o que dificulta o trato com os principais conceitos sociológicos que orientam o ensino da disciplina. Isso pode resultar num aprendizado distorcido e numa compreensão igualmente distorcida da vida social.

Em outras palavras, a falta de mediação com a teoria, o uso indiscriminado dos conceitos sociológicos, exemplos desarticulados e descontextualizados, reflexões empobrecidas baseadas em informações jornalísticas, noções muito vagas e distantes da realidade, entre

outros obstáculos, impedem a construção da legitimidade da Sociologia no currículo escolar e redundam num ensino de Sociologia que traria questionamentos empobrecidos.

Esse fator acentua a dificuldade de muitos alunos em lidar com uma disciplina “nova” nas escolas, a exemplo de um dos sujeitos pesquisados. Ao ser indagado sobre seu primeiro contato com a Sociologia, ele relata:

Foi quando eu tava no Ensino Médio. No primeiro ano do Ensino Médio eu tive Filosofia e Sociologia. Mas eu não entendia o quê que era. Eu só fui entender mesmo na faculdade, no primeiro curso, que foi de Educação Física.

O tema desta pesquisa merece atenção, pois esse quadro desfavorável no que se refere à (re)inclusão da Sociologia no currículo de Ensino Médio não foi levantado somente em Minas Gerais. No estado da Bahia⁸, por exemplo, levantou-se a questão da falta de profissionais na área, uma vez que serão necessários profissionais de outras áreas, como, por exemplo, licenciados em História e Geografia, para completar o quadro de profissionais das escolas.

No caso do Distrito Federal⁹, a Sociologia se torna uma disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio, com carga horária de 2 (duas) horas semanais. No entanto, o processo de efetivação não tem sido fácil. No caso da Rede Pública, os professores têm enfrentado dificuldades administrativas (número excessivo de turmas, o que dificulta a realização de atividades criativas), políticas (resistência dos professores que tiveram a carga horária de suas disciplinas reduzidas) e pedagógicas (domínio precário dos conceitos básicos das ciências sociais e dos conceitos da própria reforma curricular).

O mesmo problema de formação docente específica também se faz presente no sul do país. Conforme Pereira (2009), 70% dos professores que atualmente lecionam a disciplina em Porto Alegre não são formados nessa área. Essa realidade e os dados revelados pelas pesquisas

⁸ Para melhor entendimento sobre a situação da inclusão da disciplina no currículo escolar, vale consultar a entrevista concedida pela socióloga Karen Sasaki a um jornal baiano. Disponível em <http://www.overmundo.com.br/overblog/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em 20/01/2010.

⁹ Ver: SANTOS, Maria Bispo dos. *A Sociologia no Ensino Médio*. Movimento de área Ciências Sociais Região Sul. 2008. Disponível em: <http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/ensinme1.htm>. Acesso em 30/03/2010.

levam à indagação sobre as condições adequadas para o professor se atualizar, procurar material, problematizar temas sociológicos com os alunos numa escala tão diversificada de conhecimentos. Sabe-se, conforme Pereira (2009, p. 9), que a insegurança no trato com os conteúdos da disciplina “precisam ser trazidas à tona para demonstrarmos, mais uma vez, o que já era evidente: a pouca familiaridade que os professores têm com a Sociologia”.

Segundo pesquisa apresentada no Congresso Brasileiro de Sociologia (2009), o Maranhão também enfrenta dificuldades relativas ao ensino da disciplina:

Todos os professores que lecionam Sociologia nessa amostra obtida não possuem formação na área, sendo oriundos da Pedagogia, Filosofia, ou demais áreas das Ciências Humanas, chegando até, em uma das escolas, tendo um dos professores com formação em Química [...] Nesse quadro, vemos se repetir a queixa dos que defendem a importância de um profissional devidamente habilitado em Sociologia, para lecionar nas escolas (LIMA & SOUZA, 2009, p. 5).

O questionamento é suscitado pelos profissionais e as queixas são cruciais para se entender a dificuldade do docente em lecionar uma disciplina para a qual não foi habilitado. Sendo assim, vemos que os próprios docentes corroboram com a ideia de que lhes falta aprofundamento teórico e, portanto, encontram obstáculos para explicar ao aluno uma realidade que eles mesmos têm dificuldade em compreender. Outra pesquisa, também apresentada no Congresso Brasileiro de Sociologia em 2009, verificou que

[...] outra reclamação dos professores versa sobre eles mesmos. Os professores afirmam faltar profissionais com formação na área e reclamam que têm pouco tempo para se atualizar. A maioria tem consciência de suas próprias limitações teórico-pedagógicas ao expressarem que são despreparados para ensinar sociologia (não formados na área) e que também, em certa medida, são desatualizados (não têm tempo para se atualizar) (PEREIRA, 2009).

O problema da falta de formação adequada para lecionar Sociologia também aparece em Boa Vista (RR), onde

[...] observou-se a existência de docentes que sequer possuem um planejamento para o ano letivo, conduzindo as aulas apenas com conversas e debates, sem nenhum plano prévio ou intenção mais óbvia de despertar mudança de atitudes dos alunos (LYRA, 2009, p. 5).

Essa deficiência também tem ligação com a formação docente, pois o mesmo autor relata:

[...] outro problema identificado é que o afastamento da área de formação do professor prejudica o seu próprio desenvolvimento profissional, pois ele tem obrigação de estudar novos conceitos de forma autodidata, afastando-se da disciplina de formação e de concurso ou sendo necessária mais dedicação ao trabalho, sem que lhe seja atribuído um tempo adequado para fazê-lo (LYRA, 2009, p. 18).

Sendo assim, apesar de estar regulamentada por lei, a Sociologia ainda busca legitimação no interior da instituição escolar, além de conta com o agravante de muitos docentes lecionarem uma disciplina que os afasta de sua formação acadêmica. Os alunos estudam uma disciplina que tem espaço reduzido no currículo escolar e que não é cobrada no vestibular da maioria das universidades brasileiras, sendo, assim, menosprezada como fonte de conhecimento. Conforme ressaltou Rabelo & Santos (2009, p. 7), “nós ficamos sem legitimidade, uma vez que as noções de sociologia não são requisitos para a entrada no ensino superior”, o que confirma a valorização das disciplinas ditas formais no pensamento educacional.

Essa constatação pode ser observada no que tange à carga horária: o tempo disponibilizado para a disciplina, de 1 hora/aula semanal na maioria das escolas, não permite que muita coisa possa ser feita¹⁰. Sanguinetto & Santos (2005, s/p) lembram que “uma única aula de 50 minutos não permite trabalhos mais abrangentes e aprofundados, resumindo-se muitas vezes, a eventos pontuais”. Um dos professores pesquisados, quando indagado se a carga horária da disciplina tinha influência na escolha/seleção do material didático, responde:

Tem sim. O fato de ser só uma vez por semana, uma aula semanal, às vezes, isso no meu caso, me influencia bastante, por não conseguir planejar coisas que extrapolem a aula. Então o fato de eu entrar uma vez só, prejudica. O fato de tentar usar uma didática, usar um trabalho um pouco maior, que demore muitas aulas, ou às vezes não conseguir esse conhecimento, achar que é falho.

Nesse sentido, a discussão sobre a formação docente e o *habitus* docente é bastante oportuna, sobretudo neste momento em que nos defrontamos com um novo quadro imposto pela atual

¹⁰ Em 2009, lecionando na E. E. Afrânio de Melo Franco, pude trabalhar com alunos do 3º ano a narrativa fílmica “Escritores da Liberdade”, pois a carga horária da disciplina no último ano do Ensino Médio era de 2 (duas) aulas semanais, o que permitia uma maior desenvoltura e criatividade nas aulas. Porém, os alunos do 1º e 2º anos questionaram porque do filme não foi apresentado a eles, chegando a mencionar “proteção” e “preferência” pelo 3º ano.

legislação, que estabelece a obrigatoriedade da disciplina no currículo do Ensino Médio. Faz-se necessária uma reflexão que leve em conta os diferentes aspectos concernentes à formação docente que têm estreita ligação com as práticas desenvolvidas em sala de aula.

2.2 Os caminhos trilhados pela disciplina de Sociologia no Brasil: breves considerações

No Brasil, a disciplina Sociologia se desenvolveu de forma gradual, a sua inserção nos currículos escolares revela uma oscilação, ora era introduzida, em outros momentos era retirada . Sua inserção está ligada às transformações sócio-políticas ocorridas na Europa, como, por exemplo, o desenvolvimento e consolidação do capitalismo e a ascensão da burguesia.

Giddens (2003) ressalta que a Sociologia é concebida como a disciplina de análise das origens e impacto do capitalismo industrial no Ocidente, ou seja, tem suas origens na história moderna, sendo, assim, uma ciência relativamente nova em comparação com as outras ciências da modernidade. Emerge como disciplina científica marcada pela evolução do conhecimento do senso comum para o científico; surge da necessidade de uma profunda análise científica sobre a sociedade.

Como ciência, a Sociologia é constituída por um conjunto de pressupostos que a sedimentam, formam e informam o seu arcabouço teórico. Como ciência da sociedade, esses pressupostos precisam estar em constante sintonia com o próprio movimento da vida social, mantendo o rigor da análise sem, contudo, perder a capacidade para perceber as variações da contemporaneidade. O profissional da educação precisa estar atento a essa caracterização particular da ciência Sociologia, tão rigorosa com as análises que constrói e, ao mesmo tempo, tão sensível á percepção do novo, do inédito, do desconhecido (GUIMARÃES, 2004, p. 266).

A Sociologia surge no Brasil num período de transição da sociedade patriarcal e escravista para a sociedade moderna, ou seja, num contexto em que o país clama por uma identidade nacional. Pode-se dizer que a luta pela introdução da Sociologia no Ensino Médio foi (e de certo modo ainda é) mais do que centenária.

A disciplina aparece pela primeira vez no país ainda em 1890, implementada por Benjamin Constant, que havia proposto uma reforma que a tornava obrigatória nos cursos superior e

secundário. Porém, devido à sua morte na época da implantação dos currículos, a obrigatoriedade foi deixada de lado. Portanto, a Reforma Benjamim Constant foi posta em prática apenas parcialmente, pois o Decreto nº. 3.890, de 1º de janeiro de 1901 - a denominada Reforma Eptácio Pessoa - retirou oficialmente a Sociologia do currículo, sem que ela nunca tivesse sido ofertada.

A primeira escola a introduzir a Sociologia no curso de nível médio, só o fez 34 anos depois da Reforma Benjamim Constant. Por proposta de Fernando de Azevedo, o tradicional colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, passou a integrá-la em seu currículo no ano de 1925. Três anos depois, com a Reforma do Ensino idealizada por Rocha Vaz, a disciplina também abrange os currículos das Escolas Normais do Distrito Federal (Rio de Janeiro) e da cidade de Recife (PE). Mas, segundo Santos (2004, p. 171), “os professores dessa disciplina na década de 30 a tratavam como um conjunto de teorias e não como um conjunto de ferramentas na busca de alternativas para os problemas sociais brasileiros”.

Em 1931 a Reforma Francisco Campos estendeu o ensino da Sociologia às escolas secundárias. No entanto, sua institucionalização acadêmica só ocorreu com a criação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, em 1933, e da Seção de Sociologia e Ciência Política da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em 1934, com o objetivo de instruir a elite sob métodos científicos, capacitando-a a compreender o meio social¹¹. Vale lembrar que

Já em 1931, no início da Era Vargas e a partir da Revolução de 1930, com o ministro da Educação Francisco Campos, vai ocorrer uma certa ampliação do ensino de Sociologia no país em nível secundário, ampliando as escolas, saindo dos marcos das Escolas Normais, ampliando a possibilidade da formação mais humanista para os estudantes (CARVALHO, 2004, p. 19).

No entanto, essa ampliação foi interrompida na segunda fase do governo Vargas, pois o então ministro da Educação, Gustavo Capanema, retira a obrigatoriedade da disciplina dos currículos das escolas secundárias em 1942, preservada apenas nas Escolas Normais. O período de 1925 a 1942 pode ser descrito como “os anos dourados no ensino de Sociologia” (SILVA, 2004, p. 79). No entanto, “entre 1942 a 1960, assiste-se a um ataque oficial às

¹¹ Ver: CANDIDO, Antônio. A sociologia no Brasil. Tempo Social, Revista de sociologia da USP, v. 18, n.1. Junho de 2006.

Ciências Sociais, que vai sendo inibida, pouco a pouco, no ensino secundário” (*IBIDEM*, p. 79).

A ascensão da elite intelectual de cientistas sociais no Brasil teve seu início no fim dos anos 1950, dentro do clima de mobilização político-ideológica vivido pelo país, o que favoreceu a expansão do ensino superior. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garante o retorno da Sociologia aos cursos regulares (científico e clássico). Mesmo num período de condições favoráveis à expansão da Sociologia, já se percebia um número reduzido de profissionais em comparação à quantidade de geógrafos, historiadores e filósofos. O crescimento das Ciências Sociais na década de 60 pode ser explicado:

[...] entre seus fatores propulsores as próprias exigências do desenvolvimento econômico em relação à mão-de-obra com escolaridade superior, a expansão das atividades de pesquisa científica e tecnológica numa conjuntura marcada pela constante ampliação do setor terciário, o aumento e a diferenciação dos setores médios urbanos e o esgotamento do valor diferencial da educação secundária no mercado de trabalho (MICELI, 1995, p. 17).

No entanto, com o golpe civil-militar de 1964, o ensino e a pesquisa passam por um período de crise, efeito das medidas repressivas adotadas (cassações, prisões, exílios). Assim, retiram-se os conteúdos filosóficos do Ensino Médio, uma vez que, entre 1964 e 1985, não se priorizou uma educação para o pensamento, além do fato de o ensino da Sociologia e da Filosofia ser desestimulado porque não tinha amparo legal¹². Sobrinho (2009) nos lembra que

a Sociologia e a Filosofia, sem dúvida, carregam consigo sentidos que incomodam, porque perturbam a ordem estabelecida e, por isso, sofrem o peso do jurídico, que as defende através da “obrigatoriedade” enquanto “disciplinas”, mas, ao mesmo tempo, as põe em lugares “necessários” ao “exercício” da ordem tecnológica, exigindo que elas forneçam o conhecimento, igualmente “necessário”, para formar o “cidadão” de direitos e deveres (SOBRINHO, 2009, p. 17-18).

Com a ditadura militar, os resquícios da disciplina desaparecem. No pós-1964, a Sociologia teve seu lugar ocupado por conteúdos meramente informativos ou de caráter moralizante

¹² Para uma melhor compreensão acerca dos avanços, retrocessos e desafios da disciplina nesse período, ver: FILHO, Enno Lidke. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, n. 14, jul/dez 2005, p. 376-437.

[...] com a edição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, as coisas pioram para a nossa ciência. Ocorre a introdução nos currículos das escolas médias – que passam a ser chamadas de 2º grau – das disciplinas de Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política do Brasil – OSPB, numa tentativa espúria de substituir respectivamente Filosofia e Sociologia (CARVALHO, 2004, p. 20).

Como pode ser observado, a partir da Lei nº 5.692, de agosto de 1971 - a chamada Reforma Jarbas Passarinho -, a Sociologia não constou em nenhuma grade curricular até 1982. A disciplina deixa de ser obrigatória e passa a ser optativa no ensino secundário, desaparecendo das escolas. Esse fato ainda é agravado pela reforma curricular que transforma o ensino secundário em profissionalizante, ou seja, havia pouco espaço para as Ciências Sociais. Santos (2004) esclarece que

Do ponto de vista político ressalta-se que tanto a Reforma Capanema como a Reforma Passarinho foram desencadeadas com a finalidade de contribuir para a consolidação ideológica de dois regimes políticos de exceção: a ditadura Vargas e a ditadura militar. Conseqüentemente, ainda que tivessem diferentes pressupostos acerca do conhecimento, tanto uma como outra reforma preconizavam ações e mecanismos pedagógicos muito semelhantes, com o objetivo de formar indivíduos com espírito de patriotismo e civismo (p. 148).

Essa crise ainda foi aguçada pela estagnação econômica e a inflação dos anos 1980, que, do ponto de vista social e institucional, levaram à destruição do capital humano. Nesse contexto, os cientistas sociais presenciaram uma série de debates sobre sua “vocação”, o que estabelece uma crise que se reflete na queda da demanda por esses cursos na maioria dos países. O contexto de trabalho intelectual foi deteriorado, pois

O fim do comunismo e o baixo prestígio do planejamento e intervencionismo estatal junto com a incapacidade de prever as grandes mudanças societárias reduziram o reconhecimento dos cientistas e das Ciências Sociais no mundo. Se agregarmos a isto o processo vivido no Brasil, durante uma década, de inflação e crise fiscal, que desorganizou as condições de trabalho científico nas universidades, teríamos ingredientes mais do que suficientes para explicar a crise atual pela qual passam as Ciências Sociais no Brasil (MICELI, 1995, p. 313).

Já em 1982, a Lei nº 7.044 altera aspectos da legislação anterior, com uma maior abertura para as Ciências Humanas. A partir dessa lei, os sociólogos de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco e Rio de Janeiro desencadeiam uma luta pelo retorno da Sociologia no ensino

secundário, definindo-a como importante na formação da cidadania do educando. Vale lembrar que

Nestes Estados a Sociologia continua como disciplina optativa, retornando em alguns colégios, o que representa uma volta problemática, pois o volume pequeno de aulas não atrai os cientistas sociais e outros profissionais se responsabilizam pela disciplina, comprometendo o seu desenvolvimento de maneira a garantir o ensino da Sociologia propriamente dita (SILVA, 2004, p. 80).

Dada a sua importância na formação da cidadania, houve, desde o início da década de 1980, uma grande mobilização por parte de professores, estudantes e outros órgãos para que a Sociologia fosse (re)incluída nos currículos do Ensino Médio. A partir de então,

Uma reforma educacional passou a ser pensada e articulada pelos movimentos educacionais organizados, a qual levou à apresentação de diversas propostas político-pedagógicas de reformulação dos aspectos considerados retrógrados do currículo do ensino escolar do período ditatorial [...] A escola secundária passa a ser pensada como um lugar para se trabalhar também a cultura geral e não apenas para se executar técnicas. Nesta perspectiva, vários movimentos reivindicaram a introdução da Sociologia e da Filosofia no currículo como disciplinas obrigatórias. (SAUL; *et al*, 2008, p. 5).

Em 1986, uma Resolução do Conselho Federal de Educação reformulou o currículo do 2º Grau e, dentre outras medidas, foi recomendada a inclusão da Filosofia como disciplina do núcleo comum. Como a Sociologia não foi citada, a partir de então, educadores, políticos, sociólogos e estudantes em vários Estados intensificaram as lutas por sua inclusão no Ensino Médio.

Em Minas Gerais, a trajetória da Sociologia guarda especificidades que a colocam em situação mais vantajosa se comparada com outros Estados. No ano de 1989, profissionais de Ciências Sociais e de Filosofia empreenderam uma mobilização que resultou no art. 195 da Constituição Estadual, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no 2º Grau. Segundo Santos (2004, p. 152), “cabe salientar que as lutas pelo retorno da Sociologia ao Ensino Médio também tiveram êxito em outros estados”. No Estado de Minas Gerais, em 1989,

[...] a Secretaria de Estado da Educação – SEE – publicou a Resolução SEE nº 6590, de 22 de dezembro de 1989, estabelecendo que “os currículos do ensino de 2º Grau, das escolas estaduais, deverão incluir, em sua parte diversificada, como conteúdo específico, em uma ou mais séries do 2º Grau, sujeitas à avaliação na forma da lei, as matérias de Sociologia e Filosofia” (SANTOS, 2004, p. 183).

No entanto, conforme sinaliza Santos (2004, p.183), “o grande desafio foi fazer com que as duas disciplinas, incluídas na parte diversificada do currículo, constassem efetivamente da grade horária das escolas”.

O ano de 1989 é um marco importante para a luta do retorno da disciplina aos currículos, pois houve, nesse ano, a promulgação das constituições dos Estados brasileiros e alguns deles introduziram a Sociologia nessa ocasião. Dois Estados se destacaram pelo fato de tornarem a disciplina obrigatória: Rio de Janeiro e, novamente, Minas Gerais. Porém, esse avanço não foi concretizado conforme previa a legislação, pois

No primeiro caso a legislação é cumprida, mas burlada sutilmente. A disciplina aparece como uma aula semanal em apenas um dos três anos do Ensino Médio. E ainda assim, **não são somente os professores licenciados em Ciências Sociais que lecionam a matéria**. No caso de Minas Gerais a situação é bem mais grave, na medida em que esse dispositivo constitucional nunca foi cumprido (CARVALHO, 2004, p. 22). (Grifos nossos).

A partir de 1990, esse retorno é consolidado com a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, que ressaltam que a disciplina deveria constituir a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias¹³. A partir de então, algumas unidades da federação efetivaram reformas curriculares que incluíam a Sociologia como disciplina obrigatória.

No período de aprovação da LDB/1996, o deputado Renildo Calheiros (PC do B) propôs e teve aprovada na Câmara uma emenda estabelecendo que as disciplinas de Sociologia e Filosofia integrassem, de forma obrigatória, os currículos do Ensino Médio no país. Por sua

¹³ Para aprofundar o histórico de constituição dessa disciplina no Ensino Médio, ver: SANTOS, Bispo dos Santos. *A Sociologia no Ensino Médio: condições e perspectivas epistemológicas*. 2008. Disponível em: <http://macsul.wordpress.com/2008/07/30/a-sociologia-no-ensino-medio-condicoes-e-perspectivas-epistemologicas/>. Acesso em: 05/01/2011.

vez, o ex-deputado Padre Roque, do PT do Paraná, deixava bastante explícita, em 1997, a obrigatoriedade das duas disciplinas no currículo. Durante essa batalha, o governo FHC colocou-se o tempo todo contrário à aprovação do projeto, o que pode ser constatado abaixo:

Particularmente a partir de 2001, quando a Lei foi aprovada pelo Congresso Nacional e logo em seguida vetada pelo presidente da República, ainda assim cresceu o número de estados que adotaram a disciplina, em conjunto com a Filosofia, seja por Lei estadual aprovada pela sua Assembléia Legislativa, seja por força da sua respectiva Secretaria da Educação (CARVALHO, 2004, p. 13).

No dia 08 de outubro de 2001, o Presidente Fernando Henrique Cardoso vetou a lei do deputado Padre Roque, que tinha sido aprovada no Senado, alegando que não havia necessidade da Sociologia e da Filosofia serem ofertadas nas escolas, pois poderiam ser contempladas em conteúdos de outras áreas. Além disso, segundo o presidente da República, havia ainda a falta de profissionais da área, sendo a demanda maior do que a oferta. Outra alegação foi a inexistência de recursos financeiros, pois a Lei acarretaria elevação dos gastos públicos. Mas, para alguns estudiosos do assunto, a questão era outra:

[...] o grande argumento não podia ser posto no papel: era preciso impedir que os milhões de jovens do Ensino Médio pudessem ter acesso a duas disciplinas que lhes propiciassem uma melhor condição de reflexão e análise da realidade social em que estão inseridos (CARVALHO, 2004, p. 27).

Somente em 2008 foi sancionada a Lei nº 11.684, que chancela a obrigatoriedade do ensino da disciplina nas escolas públicas e privadas de Ensino Médio. Assim, o retorno da Sociologia aos currículos das escolas brasileiras “é o reflexo de uma intensa mobilização acadêmica e política” (OLIVEIRA; ERAS, 2011, p. 115).

O fato foi comemorado nacionalmente pelos diversos sociólogos e filósofos e suas entidades representativas. Sem dúvida, isto não encerra o debate, mas o amplia, na medida em que se discutem o papel das disciplinas na formação dos discentes, os objetivos em torno dela, a formação e atuação dos docentes na sala de aula, na escola, na comunidade (SAUL, *et al*, 2008, p. 7).

Porém, o retorno da Sociologia ao currículo do Ensino Médio não assegurou um quadro totalmente favorável para professores e alunos. Bonelli (1993) chama a atenção para uma situação da década de 1990 que persiste ainda hoje. O autor realizou entrevistas qualitativas

com 34 pessoas graduadas em Ciências Sociais, das quais 20 pessoas declararam não serem sociólogos ou não terem mais nenhuma relação com a profissão, ou seja, construíram novas identidades.

Num estudo apresentado no I Encontro Estadual de Ensino de Sociologia, na Faculdade de Educação da UFRJ, em 2008, Handfas (2009) mostra que, conforme dados divulgados pela CAPES, o Brasil conta com, aproximadamente, 20.339 professores de Sociologia atuantes na Educação Básica, sendo que somente 12% são licenciados em Sociologia.

Isso também pode ser observado na listagem de classificação para designação em 2010, na qual pode-se perceber a insuficiência de profissionais qualificados para lecionar Sociologia na Rede Estadual em Belo Horizonte, o que é um agravante para o ensino da disciplina hoje. Dos 1.107 candidatos que se inscreveram para atuar como professores no Ensino Médio, somente 215 eram habilitados para o cargo (licenciados em Ciências Sociais, segundo condição da SEE/MG), o que corresponde, aproximadamente, a 19%.

Uma forma de tornar a disciplina mais reconhecida e aceita nos currículos é a cobrança de seus conteúdos nos vestibulares, pois, conforme Carvalho (2004, p. 51), “isso faz com que, de forma imediata, praticamente todas as escolas da macrorregião onde se situa a universidade passem a introduzir nos seus currículos de disciplinas”. A universidade que primeiro cobrou conhecimentos sobre a Sociologia em seu vestibular foi a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no ano de 1997. Ainda segundo o autor, as escolas do Ensino Médio da região, ainda que com carga horária diferenciada, adotaram a disciplina nos seus currículos.

Diferentemente do que acontece com as disciplinares mais valorizadas e reconhecidas, a Sociologia sempre precisa argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar. Essa situação é explicada por Nogueira & Nogueira (2009):

O próprio prestígio de cada disciplina [...] estaria associado a sua maior ou menor afinidade com as habilidades valorizadas pela elite cultural. Com efeito, encontramos no pensamento de Bourdieu, e já desde seus primeiros escritos, a tese da estratificação dos saberes escolares, segundo o qual, o sistema escolar estabelece – em todos os graus do ensino – uma hierarquia entre as disciplinas ou matérias de ensino, que vai das disciplinas “canônicas” (as mais valorizadas) até as disciplinas “marginais” (as mais

desvalorizadas), passando pelas disciplinas “secundárias” que ocupam uma posição intermediária (p. 80).

No Brasil, a inserção ou não da Sociologia no currículo escolar sempre esteve relacionada ao “contexto do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e especialmente à visão dos elaboradores das reformas educacionais no que diz respeito à relação entre ciência, educação e sociedade” (SANTOS, 2004, p. 131).

Outro aspecto que merece destaque diz respeito ao exercício da profissão de Sociólogo, regulamentado no Brasil, no ano de 1980, por meio da Lei nº 6.888, segundo a qual uma das competências desse profissional é o ensino de Sociologia nas instituições escolares. No entanto, o Projeto de Lei 1446/2011¹⁴ altera tal lei, estabelecendo a competência exclusiva para o ensino da Sociologia aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais. O Projeto de Lei 1446/2011 vem sendo justificado, pois

[...] os sociólogos vêm gradativamente perdendo a cátedra de Sociologia para profissionais de outras áreas sem a devida formação na matéria. A alteração que propomos na Lei nº 6.888, de 1980, visa a atribuir competência exclusiva ao sociólogo na atividade de docência da Sociologia, de modo a evitar que profissionais de outras áreas assumam cátedras que devem ser ocupadas pelo profissional da Sociologia. Nosso intuito, com essa alteração, é o de assegurar a qualidade das disciplinas de Sociologia ministradas nas escolas de ensino médio e nas instituições de ensino superior. Entendemos que, por possuir uma formação mínima de quatro anos especificamente dedicados às Ciências Sociais, o professor mais adequado para o ensino da Sociologia não pode ser outro senão o próprio sociólogo (2011).

Nota-se que, pelo Projeto de Lei, a docência de Sociologia não é permitida somente para licenciados, estendendo-se, aos profissionais que possuem bacharelado. Pode-se concluir, então, que tais avanços e retrocessos, esse ir e vir da Sociologia no Ensino Médio, se constituíram em forte empecilho para a consolidação de uma tradição de ensino dessa disciplina nas escolas.

¹⁴ O PL 1446/2011 aguarda designação de relator na Comissão de Educação e Cultura. O autor da ementa é Chico Alencar, do PSOL/RJ.

Além disso, ainda hoje, a questão da legitimidade da disciplina vem sendo questionada até mesmo fora das escolas. A Revista Veja, por exemplo, publicou, em 2011, uma matéria sobre as 4,2 milhões de leis criadas no Brasil nas últimas duas décadas, frisando que o país exagera não somente nas propostas de leis, mas também na linguagem rebuscada, que causa dúvida na interpretação da lei. A pedido da revista, seis dos mais conceituados escritórios de advocacia do país listaram as leis que, na opinião deles, mais prejudicaram os brasileiros. Entre elas, estava a Lei que preconiza a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia nas escolas, considerada absurda, pois

[...] os brasileiros figuram nas piores colocações em disciplinas como ciência, matemática e leitura, no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos. Em vez de empreender um esforço para melhorar o quadro lastimável da educação brasileira, o governo se empenha em tornar obrigatórias disciplinas que, na prática, só vão servir de vetor para aumentar a pregação ideológica de esquerda, que já beira a calamidade nas escolas (VEJA, 2011, p. 92-93).

Percebe-se que se trata de um tema polêmico. De um lado temos, desde o início da década de 1980, uma grande mobilização para que a Sociologia fosse (re)incluída nos currículos do Ensino Médio. Por outro lado, existem movimentos adversários que colocam nas disciplinas de Ciências, Matemática e Língua Portuguesa importância considerável no currículo escolar.

Portanto, ao tecer a trajetória da disciplina Sociologia no currículo escolar, cabe ressaltar que o seu retorno/obrigatoriedade nos exige uma reflexão na direção do que aponta Sobrinho (2009, p.1): manter “o olhar crítico sobre documentos, como manifestos, resoluções, pareceres, vetos, bem como sobre os enunciados que circularam em jornais e que versaram sobre a “obrigatoriedade” do ensino”.

2.3 Conteúdo Básico Comum (CBC) de Sociologia no Ensino Médio

Como a Sociologia, várias são as disciplinas que desmistificam as realidades. No Ensino Médio, a Filosofia auxilia a Sociologia no entendimento da sociedade, assim como a História tem sua contribuição por ser capaz de explicar acontecimentos importantes em função do meio e dos processos vividos pelos homens e a Literatura pode ajudar a compreender as formas de vida e pensamento a partir de dado contexto sociocultural. Nessa direção, a

Sociologia é capaz de “escolher entre colocar seus instrumentos racionais de conhecimento a serviço de uma dominação cada vez mais racional, ou analisar racionalmente a dominação, principalmente a contribuição que o conhecimento racional pode dar à dominação” (BOURDIEU, 1996, p. 156).

Além disso, conforme Baudelot (1991), a Sociologia poderia auxiliar o desenvolvimento da sociedade, introduzindo nela a “mais alta consciência de si”, substituindo representações falsas por verdadeiras o que não significa guiar os discentes, mas orientá-los. Compete, assim, à Sociologia, descortinar níveis de realidade, percepção e representação presentes nas ações humanas, pois

[...] o acúmulo de informações e conhecimentos sobre nós mesmos e o ambiente ao nosso redor faz com que as nossas práticas cotidianas sejam constantemente reformadas à luz das informações que vamos alcançando sobre essas próprias práticas, não são apenas as relações que acontecem no interior do espaço escolar destinado aos jovens e adolescentes que estão em xeque. Há algo mais profundo que merecer ser radicalmente questionado: a nossa idéia de socialização e de construção das “futuras gerações de cidadãs e cidadãos” (TOMAZI & JÚNIOR, 2004, p. 63).

Evidentemente, essa “mais alta consciência de si” reforça a crítica à perspectiva de educação bancária de que falava Freire (1979) ao censurar as práticas de professores que julgam ensinar a ignorantes. Diferentemente e em oposição a essa postura, espera-se que as práticas de ensino de Sociologia no Ensino Médio busquem a valorização da reflexão e o compromisso político-pedagógico de formação de sujeitos críticos.

Para Wright Mills (1975, *apud* SILVA, 2005), a Sociologia tem como um de seus pressupostos permitir a compreensão das relações entre a História e a Geografia dentro da sociedade moderna. No entanto, cabe ressaltar que, quando os alunos começam a estudar Sociologia pela primeira vez, o sentimento de confusão é mais do que normal, devido à diversidade de abordagens apresentadas. Giddens (2005) afirma que a Sociologia nunca foi uma disciplina em que há um corpo de ideias que todos aceitam como válidas, até pelo fato de buscar refletir sobre nós mesmos e nossos próprios comportamentos, o que se constitui numa difícil compreensão. Assim,

A questão do método de ensino é fundamental, devido ao histórico brevemente retomado que aponta a descontinuidade do ensino de Sociologia na educação básica, ao lado da elitização acadêmica dessa área do conhecimento, temos carências em relação a materiais didáticos e programas para a disciplina. Portanto, o desafio é a retomada de uma reflexão que propicie a operacionalização do conjunto de conhecimentos adquiridos na formação acadêmica em Ciências Sociais para um público sem uma vivência nessa área e que possui expectativas diversas em relação ao docente no que tange ao conteúdo de Sociologia (RAIZER, MEIRELLES, PEREIRA, 2008, p. 116-117).

Ao professor, cabe entender que toda sala de aula é um espaço no qual um grupo social cria sua própria cultura escolar, reconstrói e constrói sua própria história. Assim, sobre o ambiente escolar,

Aceitar que existe uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que os diversos indivíduos que nela entram e trabalham adaptam seus valores aos valores, crenças, expectativas e comportamentos da instituição. Adaptam-se à sua cultura materializada no conjunto de práticas, processos, lógicas, rituais constitutivos da instituição [...]. Essa cultura escolar legítima condutas, currículos, avaliações, grades, séries, disciplinas, tornando os tradicionais processos de exclusão popular explicáveis e legítimos, pedagógica e socialmente (ARROYO, 1992, p. 48).

Conforme analisou Andrade (2006), são os próprios alunos que, a partir da orientação do docente e segundo sua realidade social e cultural, definem o que precisam saber, entender, conhecer, interpretar, agir e produzir, o que os familiarizará com o seu próprio contexto pessoal e profissional. Pode-se observar, então, que as oportunidades de aprendizagem criadas a partir da experiência em sala de aula possibilitam a produção de conhecimentos e a valorização das distintas culturas ali existentes. Portanto, a aprendizagem deve ser vista como um processo social localmente definido, situado, contextualizado, que resulta na construção de significados que vão ao encontro de diferentes perspectivas culturais.

Giddens (2005) assegura que a Sociologia é uma área do conhecimento com implicações práticas importantes para nossa vida, visto que ela pode contribuir, de diversas formas, para uma crítica social, uma reforma da prática social: melhora os conhecimentos relativos às circunstâncias sociais em que estamos envolvidos, permite a construção de políticas baseadas em valores culturais divergentes e, o mais importante, propicia uma explicação que permite a

grupos e indivíduos compreenderem e alterarem suas próprias condições de vida, influenciando seu próprio futuro.

Sendo assim, as reflexões de Giddens (2005) a respeito da diversidade de abordagens no ensino de Sociologia mostram a necessidade de assumir uma visão mais ampla sobre “por que somos como somos e por que agimos como agimos”, o que envolve a habilidade de pensar e afastar-se de ideias preconcebidas sobre a vida social. Isso porque a imaginação sociológica exige um pensamento fora das rotinas da vida cotidiana que nos são familiares, a fim de observar o mundo social de modo renovado, enxergar outros pontos de vista, provavelmente influenciando o próprio futuro. Assim, “de entre as tarefas que incumbem a sociologia, e que somente esta pode realizar, uma das mais necessárias é a desmontagem que se apóia em utilizações perversas da ciência” (BOURDIEU, 1998, p. 247).

A importância da Sociologia como conhecimento curricular será negociado e recriado entre o professor e os alunos, numa atitude que contrasta com as concepções de transmissão de educação. Isso requer adaptação, flexibilidade e experimentação, ou seja, requer um ensino criativo, com o pensamento e a ação do professor orientados para a aprendizagem do aluno. Isso porque

[...] uma contribuição fundamental da Sociologia para os jovens educandos [é] o estudo e o conhecimento da realidade social, em si mesma dinâmica e complexa, a compreensão dos processos sociais e seus mecanismos e a percepção de nossa própria condição enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade. Essas competências e habilidades fornecem os elementos necessários para a formação de uma pessoa, de um cidadão e de um profissional, seja em que área for, consciente de sua posição, potencialidades e capacidade de ação (SARANDY, 2004, p. 123).

Como a escola é concebida como espaço de formação de alunos que tenham condições de refletir e participar das mudanças sociais contemporâneas, é importante que o professor se pautem em diretrizes que orientam o ensino de Sociologia. Em Minas Gerais, vale mencionar o Conteúdo Básico Comum (CBC), implementado em 2005, que tem como meta a reformulação dos currículos dos ensinos Fundamental e Médio da Rede Estadual. Assim, o CBC

Não constitui uma proposta de intervenção modernizadora ou reformadora da escola de ensino médio existente. O objetivo é mais ambicioso. O ponto de partida desta proposta requer uma mudança na forma de se pensar a educação escolar. O que aqui se assume é a necessidade de organizar a educação escolar para além do papel de mediadora entre objetivos pragmáticos circunscritos nas esferas das continuidades de estudos preparatórios e as exigências de domínio de saberes escolares adequados à realização de concursos vestibulares ou mesmo para inserção no mercado de trabalho (SEE, 2009, s/p.).

Para realizar sua prática, o docente ainda conta com o Centro de Referência Virtual (CRV) do Professor (SEE, 2009), um portal educacional da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais que oferece recursos de apoio ao professor para o planejamento, execução e avaliação das suas atividades de ensino na Educação Básica, bem como ferramentas para a troca de experiências pedagógicas e trabalho colaborativo. Favorece a formação continuada do educador, ampliando sua capacidade de utilização das novas tecnologias da informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem.

Ainda segundo esse documento virtual, os professores que lecionam Sociologia devem ser capazes de ensinar que o entendimento de certos fenômenos requer a formação de conceitos que não se aplicam ao uso cotidiano, ou seja, devem promover uma “desnaturalização”. Dessa forma,

Sugerimos que o aluno seja exposto a uma obra exemplar de sociologia, para assim ter uma ideia de o que um sociólogo pretende e como ele trabalha. Uma obra que cumpriria muito bem este papel seria o livro de Émile Durkheim *O Suicídio*, de 1897. Este livro ilustra particularmente bem o tipo de desafio que a sociologia teve que enfrentar para se estabelecer como mais uma ciência do comportamento humano, quando já existiam a economia, a psicologia, sem falar na história e nas ciências jurídicas (SEE, 2009, s/p.)

Segundo o CBC (2010), da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, o ensino da disciplina deve ser baseado no ajustamento de conteúdos condizentes com a realidade dos alunos e da comunidade escolar. No entanto, não deverá ser uma simples discussão de temas livres e problemas variados desconectados de qualquer referência teórica mais ampla. Isso porque “são dezenas de correntes teóricas muito diferentes e enfoques diversos sob uma mesma denominação científica que, por vezes, parecem até mesmo tratar-se de ciências distintas” (SARANDY, 2004, p. 114). Portanto,

A proposta de CBC aqui apresentada não deve ser entendida como uma estrita programação para o professor desenvolver em sala de aula. Como uma definição de conteúdo básico, a proposta deve ser trabalhada pelo professor ajustando-a as suas condições e as de seus alunos, levando em consideração a realidade da comunidade escolar e de seu meio. Dessa forma, o professor não pode perder de vista que o ensino de Sociologia no nível médio não deve ser similar ao que pretende formar profissionais da área de Ciências Sociais. A disciplina de Sociologia, integrante da formação básica dos estudantes, não poderá ser um arremedo daquelas do curso de graduação no ensino superior [...] A análise de conceitos e de algumas das ideias e argumentos básicos dos autores clássicos, como também de outros cientistas sociais, deve ocorrer vinculada ao desenvolvimento dos temas e tópicos do programa em relação com os problemas deles derivados (SEE, 2009, s/p).

Como já dito, o CRV oferece recursos e ferramentas para a realização do trabalho docente, o que inclui o acesso às novas tecnologias da informação e comunicação. As possibilidades do Portal vão ao encontro da defesa de Tardif (2002) de que a multiplicação das novas tecnologias da informação permite o surgimento de práticas mais colaborativas entre os professores, como enfatiza o autor:

A criação de bancos de dados informatizados, acessíveis a todos os professores e comportando simulações, resolução de problemas, informações sobre as estratégias de ensino, modelos de ensino exemplar extraídos da análise de práticas de professores experientes, é um exemplo disso, ao qual é preciso acrescentar os grupos de discussão e de reflexão através do correio eletrônico, a troca de ideias entre professores e pesquisadores, bem como a possibilidade, já existente, de criar centros virtuais de formação profissional para os professores (TARDIF, 2002, p. 294).

Portanto, o CBC e o CRV têm a preocupação em apresentar uma proposta de ensino que atenda a diversidade da realidade das escolas estaduais de Minas Gerais, embora saibamos de suas limitações na prática. O documento sugere que:

Em um curso de sociologia é necessário que os alunos percebam quais são as grandes características da sociedade em que vivem hoje. Ao lado das características econômicas, a sociologia chama a atenção para os seus correlatos propriamente sociais, como o surgimento da ciência positiva, da democracia moderna, a reestruturação das relações sociais, o aparecimento de novas formas de crenças e valores, em suas expressões tanto estéticas quanto religiosas, jurídicas e culturais (SEE, 2009, s/p).

Com relação ao que deve ser ensinado aos alunos, os tópicos obrigatórios para o ensino da Sociologia foram estabelecidos como habilidades e conteúdos a serem estudados

obrigatoriamente durante as três séries do Ensino Médio. Dessa maneira, pretende-se construir uma base comum de conhecimento para os alunos da Rede Estadual de ensino.

O conceito de *cultura* é um dos mais usados nas Ciências Sociais e, como tal, é recomendado pelo CRV (2009), uma vez que o estudo dos aspectos e questões envolvidos na construção de identidades culturais e sociais é importante para a compreensão de diferenças nas normas sociais e nos comportamentos de indivíduos e grupos em sociedade, assim como para o entendimento dos contrastes entre culturas de diferentes populações em sociedades de diversos tempos e lugares.

Ainda segundo o CRV (2009,s/p) “as questões racial e étnica se mostram como um dos exemplos mais claros de como o raciocínio de senso comum torna um fenômeno de construção social algo visto como *natural*”. Portanto, as aulas de Sociologia sobre questões étnico-raciais devem se preocupar em mostrar para os alunos que, do ponto de vista sociológico, não existem raças, mas devem chamar a atenção para o fato de que muitas pessoas justificam a existências de *raças* por causa das diferenças que identificam nas outras pessoas e em si mesmas.

Estudar as manifestações culturais dos jovens no mundo contemporâneo é hoje um tema de grande importância, em função da mudança de valores, normas e conceitos. As manifestações culturais e políticas dos jovens, nas assimetrias do espaço urbano brasileiro, também deverão ser abordadas no ensino de Sociologia, o que pode ser feito recorrendo a letras de músicas, que, além de tornarem as aulas mais descontraídas, podem ser um grande atrativo para os alunos.

Enfim, segundo o CBC, a Sociologia carrega consigo um conhecimento prático, reflexivo e dinâmico, o que permite ao jovem pensar nas mudanças ocorridas na sociedade e nas relações sociais. Mas, para que seja, de fato, considerada como importante na formação da cidadania, os alunos devem enxergá-la como um conhecimento dinâmico, interativo e não como um conjunto de conceitos vagos e abstratos.

2.4 A formação docente

A educação na contemporaneidade tem sido objeto de amplo debate social, graças ao qual se constroem crenças e aspirações sobre o trabalho docente e o comportamento desempenhado em sala de aula. Grande parte dos temas educacionais dá ênfase ao papel que hoje se exige dos docentes, ou seja, projeta-se uma série de aspirações sobre o papel do docente, que são assumidas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Como a formação compreende a formação inicial e contínua de todo profissional, o professor deve ser formado *na e* para a mudança, de forma a atender às necessidades da instituição escolar. Para atingir esse objetivo, o docente precisa construir cotidianamente a relação entre teoria e prática, a relação entre as matérias específicas de sua formação inicial e continuada e as matérias da formação didática, ter domínio de classe, contar com estratégias que visem ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

A LDB, no que se refere à formação de professores, define que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação, experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (LDB, LEI 9394/96, Art. 61).

Assim, a formação é importante, mas, no entanto, não é única na constituição do ofício. Tanto que

[...] os conhecimentos provenientes das ciências da educação e das instituições de formação de mestres não têm poder de dar aos professores respostas simples e claras sobre o “como fazer”. Em outros termos, na maior parte do tempo eles têm que agir tornando decisões e desenvolvendo estratégias de ação ao vivo, sem poder apoiar-se em nenhum “saber-fazer” tecnocientífico que lhes permitisse um controle certo e seguro da situação (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 264).

Além disso, deve-se levar em conta que a formação de professores é um assunto com sérias implicações para o processo de ensino-aprendizagem, a saber:

Os problemas da formação de professores são dois: primeiro, a ampliação da educação, sua universalização, num país com grandes desigualdades sociais, onde a escola recebe crianças vindas de bolsões de miséria. Trata-se de uma clientela diferente em uma sociedade completamente diferente, com mudanças de relações sociais, mudanças econômicas, novas tecnologias, novas formas de trabalho. Por outro lado, os cursos de formação de professores podem ter se modernizado, introduzido algumas metodologias novas no ensino das diferentes disciplinas [...] mas ele não se reconfigurou, nem os seus professores o fizeram, para trabalhar com essa nova realidade (SANTOS, 2006, p. 8).

As considerações de Santos (2006) sobre os problemas enfrentados pela formação docente levam-nos a refletir sobre a condição docente, visto que, comumente, o professor é responsabilizado pelo fracasso escolar e a má qualidade do ensino, sem que se leve em conta suas condições de trabalho. Oliveira & Araújo (2005) discutem que os indicadores que devem ser usados para avaliar a qualidade do ensino passam pela remuneração do profissional, pela proporção de alunos por professor, pelo desenvolvimento de competências e habilidades para determinado nível ou etapa da de ensino, entre outros, bem como os relativos à qualificação docente.

No que se refere à prática docente, ela pode ser definida como o “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1995, p. 65). Sabemos que essa atividade não é exterior às condições culturais dos professores e que educar e ensinar faz parte de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante.

A prática educativa é, portanto, uma prática histórica e social que não se constrói apenas pelo conhecimento científico, mas que vai sendo moldada a partir das trajetórias profissionais. Além disso, são atividades realizadas num contexto de comunicação interpessoal e que geram uma cultura alicerçada em costumes, crenças, valores e atitudes dos docentes.

Os estudos que analisam a vida pessoal e profissional dos docentes procuram compreender como a pessoa que é o professor evolui ao longo da idade e com a profissão, na relação com outros intervenientes diretos ao ato educativo e com o saber. Isso porque, segundo Nóvoa (2000), o processo identitário dos professores é sustentado pelos princípios da ação, adesão e autoconsciência. A adesão implica a adoção de projetos, princípios e valores que sustentam

sua prática; a ação tem relação direta com a escolha das melhores maneiras de agir; a autoconsciência é definida pela decisão no processo de reflexão que o professor leva a cabo na própria ação desenvolvida, o que engloba a mudança e a inovação pedagógica.

Compreender o professor como pessoa na estrutura de relações onde produz e se produz, na sua relação com o mundo, com a História e com sua própria história permite explicar as práticas e estratégias que vem sendo adotadas no ensino de Sociologia, uma vez que “a origem social, os grupos de pertença, as instituições que o admitem, geram um envolvimento econômico e cultural que está presente na sua visão das coisas e de mundo, na forma como orienta e limita as suas opções, e interferem assim no seu percurso” (CAVACO, 1995, p. 160).

Portanto, suas práticas serão condicionadas, recorrentemente, pelo entrecruzamento da dimensão pessoal e dos trajetos partilhados nos contextos dos quais participa. É bom salientar que a prática não se reduz às ações dos professores; existe uma prática educativa e de ensino anterior e paralela à escolaridade, própria de uma determinada sociedade ou cultura. A prática da educação surgiu antes mesmo que tivéssemos um conhecimento formalizado sobre ela, sendo anterior à institucionalização dos sistemas formais de educação. Além disso, atividades práticas que não são estritamente pedagógicas podem ser consideradas concorrentes das atividades escolares. Como exemplo, podemos citar as “conversas de corredor” entre alunos e professores, os passeios – pedagógicos ou não – promovidos pela instituição escolar. Assim, segundo Tardif & Lessard (2005), o trabalho dos professores ultrapassa o contexto escolar:

À noite, nos fins de semana, ou nas férias, muitas vezes os professores se ocupam com diversas atividades ligadas a seu trabalho: preparam aulas, deveres de casa, documentação, o material pedagógico e as provas, assumindo, ao mesmo tempo, a correção dos trabalhos dos alunos [...] A fim de manter a atenção dos alunos em classe, os professores precisam também familiarizar-se com suas preferências e seus gostos. Para isso, entre outras coisas, precisam olhar alguns programas televisivos e assistir filmes para crianças e adolescentes. Essa atualização do gosto das crianças e dos jovens permite atrair o interesse dos alunos. Nesse sentido, o trabalho fora do horário das aulas se justifica por diversas razões, sobretudo para a adaptação constante do ensino para torná-lo mais interessante e mais pertinente (p. 135).

A prática profissional, portanto, vai além do espaço da sala de aula e o trabalho docente é regido por normas coletivas adotadas por outros professores e por regulações organizacionais. Nessa direção, Sacristán (1995, p. 66), afirma que “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque estes atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”.

Partindo desse pressuposto, o ensino é um ofício composto de saberes práticos adquiridos e construídos pelos professores ao longo de suas experiências, cuja essência se centra no “saber-fazer”, sabedoria acumulada através da prática individual e coletiva, o que não desconsidera a formação inicial como elemento central da prática docente. Dessa forma, alunos e professores contribuem para a recriação de culturas nas situações escolares.

Na atualidade, a formação profissional prioriza a crítica e a reflexão sobre as práticas cotidianas em sala de aula, ou seja, a constituição de uma prática docente passa por avanços, retrocessos, rupturas e permanências no fazer docente. Como Santos (2008), compreendemos que a

[...] Universidade pode contribuir de diversas formas para a superação dessas dificuldades. Em primeiro lugar, ela pode participar da melhoria da qualificação dos professores de Sociologia, promovendo cursos de atualização e revitalizando o currículo da licenciatura em Ciências Sociais em virtude da Reforma do Ensino Médio. Em segundo lugar, a Universidade pode incentivar estudos e pesquisas, em nível de graduação e pós-graduação sobre o próprio ensino de Sociologia (SANTOS, 2008, s/p).

Soma-se a isso o fato de o professor confrontar-se, cada vez mais, com diferentes modelos de socialização produzidos pela sociedade multicultural.

[...] o processo de socialização convergente em que se afirmava o caráter unificador da atividade escolar no campo cultural, lingüístico e comportamental, foi substituído por um processo de socialização claramente divergente, que obriga a uma diversificação na atuação do professor (ESTEVE, 1995, p. 102).

No que se refere aos professores não habilitados em Ciências Sociais que hoje lecionam Sociologia, eles parecem ter adquirido, a partir da apropriação de experiências significativas vivenciadas ao longo de suas trajetórias profissionais e de vida, um *habitus*, que tem estreita

ligação com o seu capital cultural e com suas maneiras e estratégias de lecionar. Assim, quando se trata de professores sem formação na área, cabe refletir sobre a formulação de Sacristán (1995):

A possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada. Pelo contrário, é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como a ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores. Esta afirmação não pretende corroborar o sentimento, muito corrente no seio dos professores, de que a teoria é irrelevante. Trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a ação prática (p. 78).

Então, a relação entre teoria e prática não é unívoca e unidirecional, pois podem emergir práticas diferentes (e até mesmo contraditórias) de uma mesma formação acadêmica. A prática, na medida em que se encontra ordenada estrategicamente, leva os professores a reproduzirem convicções, concepções e valores, ou seja, o *habitus* docente tem ligação tanto com a formação inicial do professor, como com as situações já vivenciadas em sala de aula, a experiência adquirida na docência. As trajetórias de vida, a origem social, os pertencimentos étnicos e as vivências culturais também são elementos que não podem ser descartados na constituição desse *habitus*. Dessa forma, no que se refere aos professores habilitados ou não habilitados, pode-se dizer que

Por razões socioeconômicas, de origem, ou pelo nível cultural dos grupos de pertença, alguns, poucos, encontram-se próximos de centro difusores de conhecimento – instituições e pessoas – que lhes podem facilitar instrumentos teóricos e operatórios suscetíveis de apoiar as suas práticas de forma pertinente e adequada. Podemos dizer que esses docentes dispõem de um capital cultural que os pode colocar em situação de distinção destacando-se dos seus colegas, e por um processo acumulativo vir a encontrar, ao longo do seu percurso profissional, oportunidades e desafios estimulantes, o que lhes permitirá um desenvolvimento profissional que estruturalmente se harmonize com as necessidades orgânicas e sociais de desenvolvimento pessoal (CAVACO, 1995, p. 166-167).

Vale também ressaltar os empecilhos que o professor iniciante – habilitado ou não - enfrenta na carreira. Esses docentes não têm o domínio cognitivo das estruturas profissionais, nos seus diferentes níveis, o que acaba por prejudicar até mesmo as tomadas de decisões no que se refere às práticas educacionais. Assim,

Mais freqüentemente, ao modelar sua identidade profissional, o professor tende apenas a fixar-se defensivamente nos saberes que domina e/ou nos que são veiculados por manuais e programas, tornando-os estáticos e dogmáticos. Com a sua gestão preenche quase ritualmente o seu papel de professor, ajustando-o a objetivos superiormente determinados ou à orientação dominante da escola (CAVACO, 1995, p. 165).

Os empecilhos que os docentes encontram no início da carreira também são mencionados em outros estudos, a saber:

Há relatos das professoras que falam a respeito do choque da realidade que encontraram quando iniciaram o trabalho em sala de aula. [...] Nas suas falas, retrataram que o início de carreira foi muito difícil, ocorreu um choque entre as representações da escola construídas na formação inicial e da realidade do trabalho em sala de aula [...]. Elas evidenciaram a distância entre prática e teoria e relacionam isto com o que se constituiu como o choque da realidade (NASCIMENTO, 2007, p. 68).

Acredita-se que esse choque da realidade tenha mais impacto entre os não habilitados em Ciências Sociais, visto que não tiveram uma formação teórica relacionada à sua atuação. Assim, presumimos que existe a procura de informação por parte desses professores no início de carreira, ou melhor, quando começam a lecionar Sociologia, pois “a formação está também associada ao desenvolvimento pessoal, ao esforço de autodesenvolvimento, de trabalho sobre si mesmo mediante os mais variados meios” (ALMEIDA, 2006, p. 177). Pensamos, então, que os professores sentem a necessidade de recorrer a redes informais de apoio, nas quais partilham problemas, recursos, fracassos e êxitos com pares mais experientes, mas,

Mesmo vivas, estas redes informais, de troca de experiência e partilha de conhecimentos, podem constituir principalmente sistemas consolidadores de rotinas, cujos efeitos residem mais no esbater da insegurança e da ansiedade enfrentadas no cotidiano do que no assegurar um dispositivo facilitador da formação profissional. São, no entanto, potencialmente suscetíveis de ser utilizadas nesse sentido se nelas se introduzir informação atualizada e pertinente (CAVACO, 1995, p. 167).

Para falar das práticas, criações e reinvenções no cotidiano escolar, muitas são as concepções que a pesquisa em Educação pode nos oferecer. Duran (2007) destaca que os encontros de formação docente muitas vezes não dão conta de explicar a realidade que os professores vivem no dia-a-dia escolar. Em seus estudos identificou situações em que os docentes, após

participarem de uma formação, dizem que ouviram tudo, mas quando retornam à escola mantém a sua fórmula ou a “cartilha atrás da porta”. A autora afirma que

[...] “a cartilha atrás da porta” pode significar também uma “ação calculada”, uma tática, uma singularidade no ‘uso’ de regras e produtos impostos e que pode levar às possibilidades múltiplas de compreensão das práticas [...], às possibilidades de efetivamente se considerar os modos como os professores incorporaram, transformaram ou resistiram às orientações impostas por uma ordem social dominante (DURAN, 2007, p. 125-126).

A partir do pressuposto que o professor incorpora, transforma e readapta suas práticas, podemos dizer que os docentes (habilitados ou não) encontram-se constantemente perante numerosos dilemas sobre o que é importante no aprender e no ensinar Sociologia. Alguns estudiosos acreditam haver uma tensão entre os saberes experienciais e outros saberes docentes, adquiridos na formação profissional:

[...] parece sempre existir uma tensão conflituosa entre saberes provenientes da academia ou dos especialistas e aqueles praticados/produzidos pelos professores no exercício da profissão. Os saberes dos especialistas, por serem, na sua maioria, baseados em pesquisas empírico-analíticas ou reflexões teóricas, aparecem geralmente organizadas em categorias gerais e abstratas que idealizam, fragmentam e simplificam a prática concreta e complexa da sala de aula. Os saberes da prática, por outro lado, parecem mais adequados ao modo de ser e agir do professor, pois estão estreitamente ligados às múltiplas dimensões do fazer pedagógico (FIORENTINI, SOUZA & MELO, *apud* ZAIDAN, 2003, p. 89).

Pode-se dizer, então, que é nos saberes da prática que “os professores aprendem mediante a análise e a interpretação de sua própria atividade, e podem transformar suas práticas do conhecimento aí produzido” (ALMEIDA, 2006, p. 183). Por isso, muitas vezes se torna difícil acompanhar as propostas de ensino a partir do Conteúdo Básico Comum (CBC), principalmente para os professores não habilitados, que não possuem a formação inicial em Sociologia. SILVA (2005) nos lembra que, além das sugestões do CBC, os professores precisam se concentrar em outras duas dimensões da tarefa de ensinar, que são

[...] o saber acumulado da Sociologia e as necessidades contemporâneas da juventude, da escola, do ensino médio e dos fenômenos sociais mais amplos. Do saber acumulado, definimos princípios lógicos do raciocínio e da imaginação sociológica. Das necessidades contemporâneas, definimos modos de ensinar, técnicas de criação de vínculos da sociologia com os alunos (p. 2).

Sendo assim, a obrigatoriedade do ensino de Sociologia nas escolas de Ensino Médio pode ser percebida como uma mudança de significado na política educacional que causa insegurança e medo do desconhecido, porque o “novo” quase sempre representa uma ameaça, um desafio. A cartilha que está “atrás da porta” pode representar essa construção do *habitus* docente, a arte de invenção do cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos se ajustam e reorganizam o processo de ensino-aprendizagem.

2.5 O *habitus* docente: (re)construção de práticas e rearranjos

A prática docente, como aplicação no contexto escolar das normas e técnicas do conhecimento científico, está intimamente atrelada à formação dos professores, mas também contém elementos que foram construídos e adquiridos com o tempo de docência. Compreender o ofício docente, então, requer atenção para o processo em que se deu a formação docente, bem como àquilo que o professor adquiriu e construiu a partir de suas experiências e vivências nos ambientes familiares, na classe social a que pertence, nas vivências culturais, fatores que conformam e engendram práticas e concepções profissionais. Assim, as práticas fundadas na experiência e na formação docente são (re)criadas pelo *habitus*, no sentido de “[...] é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo” (BORDIEU, 1996, p. 144).

A compreensão de que a formação e a experiência adquirida com o ofício são elementos estruturantes do *habitus* docente, torna-se importante ferramenta para refletir sobre as práticas de ensino de Sociologia. Assim, nesta pesquisa, levou-se em consideração se as estratégias utilizadas por professores habilitados diferem daquelas escolhidas pelos professores não habilitados e em que medida a formação na área da Sociologia orienta ou não as práticas e a postura do docente em sala de aula.

Segundo Setton (2009), a teoria do *habitus* foi elaborada por Bourdieu na década de 1970, em um ambiente intelectual favorável ao questionamento da ordem escolar. Parte da academia

apropriou-se dessas ideias porque elas reforçavam as denúncias às estruturas perversas de reprodução da ordem social nas instituições escolares.

Cabe esclarecer que, no caso desta pesquisa, distanciando-se do questionamento inicial de Bourdieu, o termo *habitus* foi utilizado para verificar quais estratégias e métodos são utilizados pelos profissionais habilitados e não habilitados em Ciências Sociais para lecionar Sociologia. Portanto, essa noção é aqui compreendida como um estado “que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta” (WACQUANT, 2007, p. 65).

O *habitus* é entendido, então, como uma noção mediadora entre a formação acadêmica do professor e as práticas que ele utiliza para lecionar, resultantes do capital cultural, social e de comportamentos individuais; *habitus* tomado como um sistema que engendra práticas.

Essa estruturação das práticas docentes para o ensino de Sociologia pode ser definida, então, como um “sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios organizadores da ação” (BOURDIEU, 2004, 26), sem esquecer que, conforme Teixeira (2007), as aulas são ministradas a partir de conteúdos, estratégias e práticas didático-pedagógicas que vão se desenhando nas interações.

Outros estudos que discutem e utilizam essa noção merecem ser trazidos para a discussão. Ao citar Bourdieu (1983, 1996a, 1996b), Vasconcellos (2002) defende que o conceito de *habitus* está relacionado à posição social do indivíduo, o que permite a ele pensar, ver e agir nas mais variadas situações, bem como desenvolver estratégias individuais e coletivas, traduzindo, assim, estilos de vida, além de julgamentos políticos, morais e estéticos. Tais pesquisas tangenciam a temática de estudo deste trabalho, o que justifica essa escolha conceitual para ajudar a pensar a constituição do *habitus* docente ou professoral no sentido apontado por Silva (2005, p.160) de que ele “será desenvolvido somente no e com o exercício da docência” e especialmente “quando o que está em jogo é a constituição do objeto das investigações sobre o ensino na sala de aula”.

Para se entender o ensino na sala de aula, é preciso, então, investigar o *habitus* manifestado pelos professores, pois a efetivação das práticas exercidas tem relação com a qualidade da formação docente e são desenvolvidas durante o exercício profissional. Nesse sentido,

[...] pode-se considerar que a experiência adquirida pelos educadores sobre o ensino na sala de aula também é uma repetição de acontecimentos inter-relacionados, ou a repetição de determinadas e mesmas ações com determinados fins, que são frutos dos condicionantes práticos oriundos da natureza prática do ato de ensinar. A semelhança entre a lógica da noção de experiências e a noção de *habitus* é visível. O que seguramente se pode dizer é que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da experiência, e vice-versa (SILVA, 2005, p. 157-158).

Entendemos que o *habitus*, inclusive o docente, é variável no e através do tempo, do contexto, entre indivíduos da mesma classe, fundamentando, assim, os estilos de vida e de tomada de decisões. Portanto,

As marcas da posição social que o indivíduo ocupa, os símbolos, as crenças, os gostos, as preferências que caracterizam essa posição social, são incorporadas pelos sujeitos, não necessariamente de forma consciente, tornando-se parte da natureza do próprio indivíduo, constituindo-se num *habitus*. A partir dessa matriz geradora de ações, os indivíduos agem de acordo com um senso prático, adquirido no momento histórico em que vivem (SILVA, 2008, p. 95).

Por isso, o *habitus*, mesmo incorporado, é passível de rearranjos para atender às situações cotidianas, uma vez que o indivíduo é um ser social e está em constante adaptação ao mundo que o cerca.

No entanto, Lahire (2002) faz algumas críticas em relação à teoria do *habitus* de Bourdieu (1983, 1996, 2007), defendendo que a ideia de produção homogênea do *habitus* é equivocada, uma vez que as disposições dos indivíduos apresentam resistências. Segundo esse autor, não se pode pensar o indivíduo contemporâneo sendo regido apenas por um único princípio de conduta; os indivíduos não agem de forma homogênea nas muitas situações de vida, coerentes o tempo todo com um sistema de homogêneo de disposições.

Também para Setton (2002, p. 66), o *habitus* é o “produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes”. Para ele, é importante considerar o *habitus* como

[...] um sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção (SETTON, 2002, p. 67).

Portanto, cabe retomarmos aqui as ponderações de Bourdieu (1992, p. 108) de que o *habitus* é “o produto da história, um sistema de disposições em aberto, incessantemente confrontado com novas experiências e portanto mais incessantemente afetado por elas. É durável, mas não imutável”. Pondera-se que esse conceito, embora considerado fechado e imutável, apresenta formulações mais abertas no decorrer da obra de Bourdieu que indicam a mutabilidade dessa noção.

Pensar a teoria do *habitus* como uma das possíveis explicações para a prática docente, depreende-se do fato de que, como Tardif (2002, p.181), entendemos que o “professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão”. No entanto, devemos, de acordo com Wacquant (2007), atentar para as limitações do conceito:

Primeiro, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Em segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo: universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de ação irregulares e por vezes incoerentes. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui (p. 68).

Segundo Dubar (1997, p. 67-68), pode-se interpretar as “condições de produção” do *habitus* de duas formas. Primeiro, podemos concebê-lo como produto das “condições objetivas”, ou seja, como produto da trajetória social do indivíduo, configurada pelas situações sociais nas quais ocorreu sua infância, uma vez que o *habitus* seria a cultura do grupo de origem. Na segunda interpretação, o *habitus* não é essencialmente a cultura do grupo social de origem,

mas a orientação da família, uma impregnação de atitudes subjetivas provenientes da linhagem familiar. Desse modo, o autor chama a atenção para a seguinte questão:

Para estabelecer esta correspondência entre condições objetivas e disposições subjetivas, Bourdieu viu-se na necessidade de operar uma dupla redução que lhe permitisse especificar, simultaneamente, o mecanismo de interiorização das condições objetivas e o mecanismo de exteriorização das disposições subjetivas. É à custa desta dupla redução que o *habitus* poderá ser definido, simultaneamente, como produto das condições “objetivas” interiorizadas (a posição e a trajetória do grupo social de origem) e como produtor de práticas conduzindo a efeitos “objetivos” (a posição do grupo de pertença) que reproduzem a estrutura social, assegurando, desta forma, a continuidade do *habitus* individual (DUBAR, 1997, p. 74).

Pensamos que as práticas desenvolvidas no ensino de Sociologia encontram-se atreladas a um *habitus*, entendido como o processo de incorporação de crenças, valores e percepção em relação à prática e ao modo de fazer docentes. Essa noção nos auxilia a pensar a relação e a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos professores. Conforme sinaliza Setton (2002), trata-se de

[...] um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação, ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (p. 61).

Tal *habitus* vai se estruturando e se configurando nos percursos profissionais trilhados pelos docentes em suas trajetórias individuais e à medida que surgem obstáculos e desafios nas práticas em sala de aula, de forma a contribuir para a conservação ou transformação dessas práticas. O *habitus*, “surge então como um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais. Capaz de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades” (SETTON, 2002, p. 63).

Assim sendo, conforme Bourdieu *apud* Charlot (1996, p. 48), “as práticas individuais trazem a marca da origem social à medida que são organizadas por um *habitus* que é ele próprio estruturado pelas condições sociais da existência”. Nessa perspectiva, o professor que hoje

leciona Sociologia, habilitado ou não em Ciências Sociais, traria práticas heterogêneas que variariam de acordo com o contexto social, constituindo, assim, o seu repertório (*habitus* professoral). Isso porque

Sempre se reconheceu o valor da apropriação dos saberes profissionais através da experiência. Aprende-se com as práticas de trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, refletindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. Também se aceita que a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a atividade e o desempenho do papel de professor (CAVACO, 1995, p. 162).

Assim, indaga-se se um professor não habilitado também poderia (re)criar a apropriação de saberes sociológicos para lecionar Sociologia, visto que o *habitus* é durável, porém transponível. Pode-se dizer que outros profissionais, com outras formações acadêmicas, podem adquirir conhecimentos na área e trato com a prática docente da disciplina, ainda que demande tempo, experiência e dedicação no ensino e pesquisa, e implique em um longo processo. Se partimos do pressuposto que os professores estão sempre aptos às (re)invenções em sala de aula, a mudar as formas como interpretam as políticas educacionais e as suas maneiras de fazer - uma vez que o cotidiano escolar é criado, recriado, construído e reconstruído constantemente, conforme as necessidades -, possivelmente essa seria uma possibilidade. No entanto, isso não quer dizer que a formação inicial específica para a disciplina com a qual o docente atua não seja de fundamental importância para o desenvolvimento da prática docente.

É lógico que, para desenvolver suas práticas educacionais, o docente não habilitado em Ciências Sociais terá que descobrir problemas e saídas, inventar e experimentar novas soluções e adaptar-se constantemente, pois o ensino é um processo com contingências difíceis de prever. Não que isso seja desprezível para o professor habilitado, no entanto, o fato de possuir o conhecimento acadêmico possibilitado pela sua formação inicial já é um facilitador na sala de aula.

Por outro lado, sabe-se que a formação acadêmica específica na disciplina em questão, por si só, não garante o exercício pleno da docência, tanto do ponto de vista de seu ensino, das

metodologias e dos conteúdos e conhecimentos a ela inerentes, como em relação ao compromisso de promover uma educação crítica e transformadora. Evidentemente que tal formação possibilita a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de uma prática profissional que ampliam a compreensão e o questionamento da realidade social, ajudando a enxergar níveis de realidade ou discursos até então desconhecidos ou pouco explorados pelos não iniciados no assunto. Obviamente, isso significa dizer que a falta de formação inicial em Ciências Sociais é mais um obstáculo para os professores não habilitados.

No entanto, se concordarmos que os “*habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em ‘truques do ramo’ ou mesmo em traços da ‘personalidade profissional’” (TARDIF, 2002, p. 181) e que, conforme ressaltado por Bourdieu (2007), os agentes sociais são dotados de *habitus* construídos através de experiências passadas, que permitem engendrar estratégias que podem ser compreendidas nas atitudes, ações, escolhas, seleções, é possível pensar que o ofício do professor configura-se como um conjunto de disposições que permitem a (re)construção e (re)invenção de práticas para o ensino de uma disciplina para a qual alguns profissionais não possuem formação inicial.

De toda forma, pensamos que o professor, mesmo não sendo habilitado em Ciências Sociais, adquire um *habitus* professoral que permite a ele lecionar Sociologia, o que não quer dizer que ele consiga superar as lacunas referentes à sua formação acadêmica. Isso exige um esforço nas práticas educativas desses professores, porque

O professor é um sujeito sociocultural que constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade e demanda do contexto histórico e social, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais, portanto o processo de formação do professor [...] se dá a partir das experiências vividas em diversos espaços sociais, dentre eles, a própria prática docente (SILVA, 2008, s/p).

Dessa maneira, torna-se relevante entender a formação docente e o *habitus* professoral, uma vez que eles são os responsáveis pela seleção de suportes e/ou materiais didáticos, escolha de métodos, de conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, da avaliação, enfim, de tudo que implica o fazer docente. Assim como Silva (2005), acreditamos que o docente constrói um *habitus* professoral para ministrar suas aulas, ou seja, as práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram um comportamento construído a partir das experiências profissionais.

Além disso, ainda segundo a autora (2005), o *habitus* professoral, apesar de depender da qualidade teórica e cultural da formação do professor, se desenvolve durante o exercício profissional e não durante a formação. Nesse sentido,

Assim, as noções de *habitus* ou disposições, competências e apetências, aplicação e abandono de certos métodos de ensino, combinações de disposições conforme o contexto escolar que os entrevistados adotam são de muita valia para a compreensão das práticas e do fazer docente no ensino de Sociologia. É merecido lembrar que, para “compreender a conduta de um indivíduo, deve-se saber como ele percebia a situação, quais os obstáculos que ele pensava estar enfrentando e quais as alternativas que ele via surgir diante de si” (BECKHER, *apud* LAHIRE, 2004, p. 35).

Partindo dessa afirmação, o *habitus* professoral será o resultado da interação entre a pluralidade das influências externas e a pluralidade das competências, apetências e disposições internas dos professores. Pensamos, assim como Silva (2008), que a construção do *habitus* depende dos contextos sociais e das experiências que se vive como docente. Em outras palavras, as práticas adotadas, bem como a formação docente são o resultado do *habitus* professoral, ou seja, o recurso explicativo dos comportamentos de professores, sobretudo, do ato de ensinar na sala de aula.

Além disso, o aprendizado da prática docente acontece na interação com os outros (alunos, professores, especialistas, etc.) e através da apreciação crítica do fazer docente, com o reajustamento das formas de ver e agir. O impacto do envolvimento em projetos ou atividades que facilitam diferentes visões de coisas, a abertura a outras realidades, o acolhimento de informações de fontes diversas, a intervenção em grupos de reflexão permitem que os professores modifiquem seu fazer pedagógico e reflitam, de forma considerável, no seu percurso profissional.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Contextualização das escolas

Para descrever o desenho metodológico de qualquer pesquisa, é importante lembrar, assim como Tardif & Lessard (2005), que o espaço de inteligibilidade traçado depende do olhar teórico do pesquisador, gerando a “necessidade de estar atento às variações, às diferenças e às nuances que não deixam de aparecer quando se começa a estudar aquilo que os atores escolares realmente fazem” (p. 39).

Cada escola possui sua própria identidade, sendo singular na sua estrutura e no seu processo de formação. Possui uma cultura peculiar, o que a torna diferente das demais, pois cada uma possui seres diferentes, que estão inseridos em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos, interagindo de formas diversas. Portanto, o ambiente vivido na escola contemporânea depende de múltiplos fatores, alguns estruturantes e multiplicadores de outros.

Essa caracterização, embora não esgote as limitações e dificuldades que o professor enfrenta cotidianamente em suas práticas, é indispensável para pensar e compreender como se efetiva a prática docente. Mais ainda: é particularmente útil para mostrar como as práticas são passíveis de transformações e reconstruções conforme os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Concordamos com Franco (2003), quando afirma que

para compreender as situações que ocorrem cotidianamente, é indispensável considerar que essas situações ocorrem em determinado ambiente (situações, espaços temporais específicos) e no bojo de certos campos de interação pessoal e institucional que, por sua vez, são mediados por modalidades técnicas de construção e transmissão de mensagens, cada vez mais completas nos dias atuais (p. 30-31).

Na mesma perspectiva de Franco (2003), Tardif (2002) confirma que os saberes profissionais são situados, isto é, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho singular. Assim, faz-se importante contextualizar cada instituição de modo a se ter um conhecimento mais aprofundado das relações que ocorrem nas salas de aula. Para a descrição do contexto desta pesquisa, serão trazidas informações sobre as escolas investigadas e os professores

participantes. Os verdadeiros nomes das instituições e dos docentes não serão divulgados a fim de preservar suas identidades.

A Escola Estadual “Karl Marx”, localizada no Bairro Fernão Dias, região Nordeste do município de Belo Horizonte, Minas Gerais, é mantida pela Secretaria de Estado de Educação, tendo sido criada em 05/09/1963. Porém, só passou a ser conhecida por tal denominação a partir do decreto 10136, de 29/11/1966 e recebeu a classificação de Escola Estadual de 1º grau pela resolução nº 810 de 06/07/74.

A Escola Estadual “Émile Durkheim”, situada no Bairro Jaraguá, distrito de Belo Horizonte, Minas Gerais, foi criada pelo Decreto nº 9.573, de 1966, sendo instalada em fevereiro de 1968. Em 1985, passou a oferecer a 5ª série, em 1986, a 6ª série, em 1987, a 7ª série e, em 1988, a 8ª série. Em abril de 1989, foi autorizado o oferecimento do Ensino Médio e, a partir de junho de 2001, regulamentada pela lei 13.926, houve mudança do nome para Escola Estadual “Émile Durkheim”, em homenagem póstuma à sua primeira diretora.

Já a Escola Estadual “Max Weber” está localizada na região de Venda Nova. Contrariamente às demais escolas, não possui um documento e/ou histórico sobre sua fundação. Sendo assim, as impressões recolhidas dizem respeito ao que foi observado durante a permanência na instituição. A escola atende nos três turnos e oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio, autorizado pela Portaria SEE nº. 698, de 06 de junho de 1996.

E, por fim, a escola “Auguste Comte” está localizada no bairro Itapoã, região da Pampulha, considerado um “bom” bairro para se morar, conforme a definição que está presente no PPP (Projeto Político Pedagógico) da instituição. A instalação em 1961 e, no ano de 1984, implantou o Ensino Médio. Também é mantida pela Secretaria de Estado da Educação e, entre as instituições nas quais foi realizada esta pesquisa, é a escola que apresenta o maior número de alunos, embora não tenha explicitado essa quantidade em seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

A partir do pressuposto que cada escola é um ambiente único e singular, pensamos como Nascimento (2007), para quem estudar as práticas e o *habitus* docente requer entender que o

capital cultural e social dos professores se relaciona diretamente com o *locus* profissional, ou seja, a escola. A descrição das escolas será apresentada, a partir de três pontos: infraestrutura e instalações físicas, clientela e Projeto Político Pedagógico (PPP).

3.1.1 Infraestrutura e instalações físicas

Um dos problemas frequentemente observados na docência diz respeito aos recursos tecnológicos que as escolas possuem - ou são inexistentes. Torna-se desafiador propor atividades baseadas na análise de filmes, propagandas ou qualquer outro material em vídeo ou DVD, de forma a tornar a aprendizagem significativa. Vale lembrar que

os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação esta marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber (BOURDIEU, 2010, p. 9).

Dentro dessa perspectiva bourdieusiana, cabe ao professor suscitar no aluno o interesse em conhecer realidades até então não imaginadas, de forma que ele se sinta capaz e motivado a desvelar modos de agir e pensar condizentes com a sociedade na qual esta inserido. Portanto, ter condições adequadas de infraestrutura e instalações físicas se torna um elemento importante no cotidiano escolar.

A Escola Estadual “Karl Marx”, em termos de salas de aula, possui uma boa infraestrutura. Também conta com um bom auditório e equipamentos que permitem situações de ensino-aprendizagem para além das salas de aula. A biblioteca é de fácil acesso e permite aos alunos realizarem pesquisas virtuais, pois têm acesso à internet. No entanto, não conta com livros de Sociologia para pesquisa e trabalhos escolares.

No que diz respeito à aquisição de materiais e/ou recursos didáticos pelos alunos, a escola tem algumas deficiências¹⁵. Nem sempre a Secretaria tem disponibilidade para copiar os textos e materiais de que os alunos necessitam para as aulas. No turno noturno, o problema é ainda mais grave, pois os alunos não têm acesso à copiadora da Escola. Além disso, a escola não permite uma cota (semanal, mensal) de cópias, nem para alunos e nem mesmo para os professores. Essa questão, portanto, merece destaque, uma vez que

A escolha do material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por ser um instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino (BITTENCOURT, 2008, p. 298).

Mesmo que a escola “Karl Marx” ressalte, em seu Projeto Político Pedagógico, que um dos seus objetivos é fazer com que o aluno saiba “utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir conhecimentos” ela não dispõe dessa possibilidade em suas instalações. O laboratório de informática, por exemplo, atualmente, está sendo utilizado somente pelo curso de Magistério (noturno) e quando algum professor necessita utilizá-lo, deve agendar com antecedência, visto que não há um profissional específico da área para ficar responsável pelo laboratório. Sendo assim, para que seja alcançado seu objetivo geral, que é “melhorar as condições e as oportunidades de ingresso e permanência dos alunos, equipar a escola, tornando-a mais agradável aos educandos”, a escola ainda tem um longo caminho a percorrer.

A Escola Estadual “Émile Durkheim” tem 19 salas de aula, uma biblioteca, duas cantinas (uma da escola e outra terceirizada), uma secretaria, 6 banheiros para alunos (sendo 3 femininos e 3 masculinos), uma sala da direção, uma da vice-direção, uma da coordenação pedagógica, uma sala de professores, uma sala de mecanografia, um almoxarifado, uma quadra coberta e um auditório.

¹⁵ Vale ressaltar que de fevereiro a outubro de 2010 fui professora designada nesta escola e pude presenciar as dificuldades para realizar a prática pedagógica. Na realização do trabalho de campo, percebi que as mesmas deficiências ainda persistem.

Das salas de aula, 18 (dezoito) são amplas, porém o número de alunos por sala prejudica o ambiente de estudo. A instituição escolar ressalta no seu PPP que ainda está por vencer o desafio de melhorar a sua infraestrutura. Em relação ao laboratório de informática, há um projeto em implantação. Já existe o espaço, mas ainda não foram adquiridos os computadores.

A escola possui uma sala de mecanografia que, apesar de grande, está com computadores antigos que não funcionam, o que inviabiliza a organização dos materiais, necessidade urgente de uma escola que trabalha com um grande número de alunos e de profissionais, onde os espaços físicos precisam ser bem aproveitados.

Uma diferença significativa da Escola “Émile Durkheim” para a Escola “Karl Marx” é justamente essa sala de mecanografia. Embora necessitando de uma qualificação do seu uso, ela viabiliza as práticas docentes, pois os alunos têm uma maior acessibilidade aos recursos didáticos, caso seja necessário. Além disso, a professora pesquisada na instituição afirma que possui uma cota – não soube precisar se é semanal ou mensal – caso queira copiar algum material didático.

A Escola Estadual “Max Weber” pode ser considerada a mais precária em termos de infraestrutura. Não há auditórios, as salas de aula são pequenas e insuficientes para comportar a quantidade de alunos e também não tem laboratório de informática ou um projeto como as outras instituições. No entanto, é a única escola que possui quadros de pincel e não de giz.

Quando algum material precisa ser copiado, os alunos recorrem a uma papelaria da região onde é de praxe os professores da escola deixarem seus materiais para que sejam reproduzidos. Ao contrário das salas de aula que, conforme dito, são pequenas para o número de alunos, o espaço externo da escola não apresenta deficiências, visto que o prédio conta com uma quadra coberta, um pátio amplo e estacionamento para os professores.

A Escola Estadual “Augusto Comte” é ampla, contando com: 23 salas de aula, biblioteca, secretaria, cantina, sala de orientação, laboratórios (informática e línguas estrangeiras), salas para direção e vice- direção, banheiros para alunos e funcionários, casa de zelador, sala reservada ao Núcleo de Inspetores, sala de educação artística e estacionamento para os

funcionários. Assim, não há observações a serem feitas no que se refere à qualidade das instalações, que são adequadas às necessidades de alunos e funcionários.

3.1.2 Público atendido

Na Escola “Karl Marx”, a clientela é constituída por alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Magistério, oriundos de escolas públicas. As turmas são constituídas por alunos desfavorecidos de recursos financeiros, saúde, moradia, lazer, etc. A área de ação é a região nordeste de Belo Horizonte, priorizando o Bairro São Paulo, onde se detecta que a violência e a baixa autoestima dessa comunidade vem crescendo assustadoramente.

Partindo dessa situação, uma de suas missões é “que todos que convivam na Escola aprendam a questionar, denunciar, propor, criticar construtivamente; descobrir a alegria do aprender a aprender e o poder da ação, para a construção de uma sociedade mais justa, livre e solidária”. Além disso, conforme o projeto político pedagógico a meta da escola é criar

uma Educação Preventiva Integral, cujo processo educativo estará voltado para a formação da pessoa, de forma a torná-la mais apta a interagir e transformar-se, transformar o outro e o ambiente, colaborando assim na construção de um mundo mais humano, menos agressivo, mais justo e, conseqüentemente, mais saudável

Hoje a escola tem aproximadamente 923 alunos, distribuídos da seguinte forma: O Ensino fundamental está distribuído em 9 (nove) turmas, que funcionam à tarde e pela manhã; o curso de Magistério conta com 5 (cinco) turmas, que atendem aos estudantes no turno da noite; a Educação de Jovens e Adultos (EJA) também atende seus alunos no noturno, em 2 (duas) turmas comuns e 1 (uma) turma com Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante (PEP EJA); o Ensino Médio regular conta com 7 (sete) turmas no turno da manhã e 3 (três) turmas no turno da noite.

Já a escola “Émile Durkheim” apresenta um quadro distinto em relação à sua clientela, a começar pelo número de alunos. Sua demanda é de 1.710 (um mil setecentos e dez) alunos, que estão distribuídos em três turnos. Apesar de ser uma escola pública, possui uma clientela

que revela uma situação social favorável, com famílias de classe média em sua grande maioria e uma pequena porção com nível econômico baixo. A maioria dos alunos é moradora do bairro ou das redondezas, são filhos de pais trabalhadores, com a vida econômica estabilizada. Apesar de estar bem localizada e possuir uma clientela com um bom nível social, as famílias são pouco participativas na vida escolar dos alunos. Por isso, ao planejar o ano escolar, o corpo técnico-administrativo inclui no calendário as seguintes ações: a) prever reuniões: no início do ano letivo e no decorrer dele; b) promover entrevistas; c) levar a comunidade para dentro da escola. Vale destacar que no ano de 2001, segundo o SIMAVE, a escola estava entre as dez melhores escolas da Rede Estadual, em Belo Horizonte.

Por situar-se em um bairro de classe média de Belo Horizonte, o nível social dos alunos é bom, ou seja, a grande maioria alunos não usufrui da merenda escolar, contribui com materiais didáticos, tem acesso aos meios de informação (livros, revistas, jornais, televisão, internet). Muitos são filhos de militares, pois a escola é situada ao lado de uma base aérea. Muitos alunos são, também, provenientes de escolas particulares.

A Escola Estadual “Augusto Comte” tem um público bastante similar ao da escola “Emile Durkheim”, o que pode ser constatado no PPP da instituição:

A escola está inserida em um espaço geográfico de aspectos sociais de classe média, que valoriza e consome cultura e também numa região de forte comércio e serviços. A comunidade escolar tem uma visão positiva da escola, que cobra bastante e tem um ensino de qualidade. A comunidade acredita no trabalho realizado pela escola e é muito participativa

Baseado nesse público, a Escola pauta-se na construção de um PPP dinâmico e que atenda à realidade da clientela. Apesar de os alunos serem considerados de classe média, muitos moram em comunidades da região, embora, segundo a professora pesquisada, o comportamento deles seja semelhante ao dos alunos de classe média.

Mesmo sem acessar documentos que descrevessem a clientela da escola “Max Weber”, não houve dificuldades para visualizar o público que frequenta a instituição. São alunos

considerados com situação econômica desfavorável e a faixa salarial predominante é de meio a 1 salário mínimo por família¹⁶.

3.1.3 Projeto Político Pedagógico (PPP)

Como forma de exercício da cidadania, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) vem contribuir concretamente para a construção de uma nova educação, que vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O PPP, além de ser uma direção, configura-se numa ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por ser dinâmico, estará sempre em construção, caminhando com o mundo, visando competências e habilidades da sociedade em que está inserido. Segundo a LDB 9.394/96 (Art. 12) “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: Elaborar e executar sua proposta pedagógica”.

Nessa perspectiva, o PPP não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

Além disso, é importante destacar que as proposições do PPP se trata do plano do discurso e do ideal. Sabemos que a escola é uma instituição muito complexa e plural e que todo PPP, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico, aos interesses reais e coletivos da população majoritária e comprometido com a formação do cidadão, tem sua dimensão política. Assim, exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões que interferem consideravelmente nas práticas docentes.

Segundo o PPP da Escola “Karl Marx”, “a instituição trabalha numa visão holística onde oportuniza os educandos criarem pontos de referência, valores que são fundamentais na construção da ética universal e em sua experiência pessoal” (ESCOLA ESTADUAL “KARL

¹⁶ Fonte: IBGE, Censo Demográfico, 2000.

MARX”, s/d, s/p). Sendo assim, a escola tem os seguintes pressupostos: o resgate da autoestima como essencial para uma aprendizagem significativa; o lazer e a cultura como condições fundamentais e como suporte de uma aprendizagem eficaz; valorização da história, da tradição, das experiências e da bagagem cultural e familiar da comunidade escolar.

Para a concretização de um PPP que seja condizente com as necessidades e a realidade do contexto escolar, a instituição tem como uma de suas missões “possibilitar aos professores, alunos, funcionários e comunidade o crescimento integral da pessoa, buscando firmemente aprender a aprender”.

No que se refere à Avaliação da Aprendizagem, a escola acredita que os instrumentos e situações de avaliação poderão ser os mais variados: escritos, orais, trabalhos, provas, pesquisas individuais, em duplas ou em grupos, pois, na realidade, todas as atividades de ensino poderão ser utilizadas para avaliar o processo de construção do conhecimento do aluno e identificar os indicadores de seu progresso.

Sobre a organização didática dos programas, o PPP da escola “Karl Marx” acredita que os planejamentos de curso e das atividades, bem como os procedimentos didáticos adotados e desenvolvidos, levarão a um trabalho conjunto entre professores e especialistas da educação.

A valorização do magistério é um princípio central na discussão do PPP da Escola “Émile Durkheim”. Isso porque a qualidade do ensino ministrado na escola e seu sucesso na tarefa de formar cidadãos capazes de participar da vida socioeconômica, política e cultural do país, relacionam-se estreitamente com a formação (inicial e continuada), as condições de trabalho (recursos didáticos, recursos físicos e materiais, dedicação integral à escola, redução do número de alunos na sala de aula etc.) e a remuneração, elementos indispensáveis à profissionalização do magistério. No entanto, a professora pesquisada na instituição não participou de nenhum curso de aperfeiçoamento nos últimos 2 (dois) anos e não possui pós-graduação.

Como são muitos os fatores que permeiam a construção do PPP, a Escola “Émile Durkheim” tem a pretensão de realizar um trabalho que proporcione o envolvimento e integração entre

todos os seus agentes educacionais, educandos e demais membros da comunidade escolar, de forma que todos se sintam corresponsáveis pelas mudanças que ali são realizadas, atentando-se para a realidade e a sociedade que os cerca.

A Escola “Émile Durkheim” ressalta alguns pontos que devem ser analisados e levados em discussão para a construção de seu PPP. A escola considera que a participação dos pais ou responsáveis na vida do educando contribui para uma maior qualidade do trabalho pedagógico. Mas, apesar de contar com uma clientela com um nível socioeconômico privilegiado, enfrenta problemas da baixa participação da comunidade, de indisciplina e de desinteresse pelos estudos.

Os pais e a comunidade como um todo não são participantes da organização da escola. Com a nova realidade social, pais e mães trabalham fora e o tempo destinado à participação na escola fica restrito ou mesmo inexistente, o que prejudica muito o crescimento pedagógico e administrativo da escola. Como os pais não conhecem a realidade e as circunstâncias em que a instituição desenvolve seu trabalho, não interagem na formação dos filhos e não ajudam a escola quando necessário.

Ao lado da baixa participação familiar na vida dos discentes, o PPP da escola ressalta a questão da indisciplina por parte de alunos que não respeitam as normas disciplinares da escola, problema constante na instituição. A falta de uma pessoa responsável por conduzir o trabalho disciplinar aumentou muito o índice de alunos que “matam” aula, entram sem uniforme, causam tumultos, atrasam para a entrada na escola, não apresentam os materiais escolares, etc. Essas ações tornaram-se banais no cotidiano da Escola “Émile Durkheim”.

Para reverter esta situação, segundo a instituição, é preciso uma grande mudança na organização disciplinar, como, por exemplo, uma pessoa específica para ficar pelos corredores da escola observando os alunos que estão fora de sala; um caderno de registro nas salas de aula para acompanhamento diário do aluno; normas com os direitos, deveres e penalidades dos alunos afixadas nas salas.

Os alunos que descumprirem as normas disciplinares da escola serão encaminhados para a supervisão, que tomará as seguintes ações: advertência oral, advertência escrita, convocação dos pais, suspensão do aluno e, dependendo da situação, transferência do aluno de escola.

No que se refere ao corpo docente, a coordenação busca identificar quais são suas características: Qual sua percepção pedagógica. Qual sua formação. Qual o seu compromisso com a educação. Ou, ainda, qual ser humano está presente ali. A grande maioria dos educadores são efetivos, o que favorece muito a identificação do grupo. Porém, o ponto que evidencia alerta na equipe docente é a falta de formação contínua.

Dessa forma, a coordenação pedagógica destaca a formação continuada como o aspecto principal para um bom andamento do processo educativo na escola, uma vez que nem todos os professores encontram-se preparados para desenvolver um trabalho que promova o desenvolvimento adequado das competências e habilidades necessárias.

Já sobre a avaliação dos alunos, embora o Regimento Interno da escola preveja um processo de avaliação contínua e cumulativa sobre o desempenho do aluno, dentro do princípio de progressão continuada, isso não acontece. A equipe administrativo-pedagógica não conseguiu, ainda, orientar sua equipe docente para uma prática avaliativa favorável aos aspectos qualitativos, contínuo e cumulativo do processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, o produto final ainda é ponto preponderante para a premiação e/ou punição do aluno no processo de ensino-aprendizagem; os resultados são apenas indicadores dos alunos que aprenderam o/ou não aprenderam.

Segundo o PPP, os alunos devem ser avaliados durante todo o processo, com atividades dinâmicas e participativas. Como determina a LDB 9.394/96, o documento da escola prevê que essas avaliações devem possuir características diagnósticas, processuais e adequadas à realidade individual de cada aluno, não ficando somente no controle do processo de aprendizagem no período de provas finais

O PPP da escola “Max Weber”, ao contrário das demais escolas, realça a importância da disciplina na instituição, não pormenorizando os aspectos de formação docente e outros

pontos encontrados nas escolas já citadas. Além disso, tivemos dificuldade em acessar o referido documento. Desde a nossa chegada à escola, no mês de agosto, fomos orientados que o PPP não poderia ser disponibilizado porque ele havia sido reprovado pela Secretaria de Educação. Então, aguardamos até nossa saída, em dezembro, para solicitar o documento novamente. Fomos informados que o documento ainda permanecia reprovado e que, portanto, só poderíamos “copiar” aquilo que nos interessasse. As demais escolas em que a pesquisa foi realizada autorizaram a cópia do PPP e/ou nos enviaram o documento por e-mail. Mas, mesmo com o obstáculo de trabalhar com um documento “incompleto”, tentamos analisá-lo, partindo da vivência no ambiente escolar, bem como dos objetivos propostos no documento.

Vimos que o PPP da escola “Marx Weber” apresenta sérios deslizos. Um deles é a falta de conteúdo, visto que são apenas 13 páginas para dar conta de toda a situação de ensino-aprendizagem da instituição. Outro problema observado é que, comparado aos demais PPP a que tivemos acesso, o documento não apresenta detalhes pormenorizados do regimento da escola.

Entre seus objetivos, está o de “se desdobrar, criando meios para reforçar a constituição do saber, sempre atendendo às solicitações de sua comunidade escolar”. A avaliação – com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos - consiste no diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos, oferecendo uma avaliação continuada com destaque para as inteligências múltiplas, identificando sucessos e dificuldades dos discentes.

No que se refere à questão da disciplina, a escola conta com um regime disciplinar que compreende: advertência oral e escrita; comunicação aos pais e/ou responsáveis; suspensão das aulas.

Já a Escola Estadual “Auguste Comte” foi a primeira instituição pesquisada que apresenta em seu PPP os direitos e deveres dos discentes. Entre os direitos, cabe ressaltar que os alunos têm direito de apresentar, por escrito, reclamações sobre os professores, no que diz respeito aos atos, omissões ou deficiências que prejudiquem o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a escola frisa que o aluno tem direito a cobrar qualidade nas aulas.

Inversamente ao que foi observado nas outras instituições, a Escola Estadual “Auguste Comte” conta com a participação da comunidade para realizar suas atividades, um aspecto positivo que permite estimular não somente o desempenho dos alunos, mas também o próprio trabalho docente.

A escola valoriza o tempo escolar, que

[...] corresponde às atividades realizadas em sala de aula e em outros ambientes educativos, para trabalhos teóricos e práticos necessários à plenitude de ação formadora, desde que obrigatórios para todos os alunos, com o registro de frequência do aluno e efetiva orientação do pessoal habilitado (ESCOLA ESTADUAL “AUGUSTE COMTE”, 2007, s/p).

Isso porque, no dia da chegada à instituição, quando foi solicitado o Projeto Político Pedagógico, fomos avisados pela especialista do turno da manhã que o documento foi reprovado pela Secretaria de Educação e que se encontrava em processo de correção, não estando disponível na escola. Assim, a orientação era que, ao final da pesquisa, seríamos informadas sobre o procedimento para que pudéssemos realizar essa contextualização.

3.2 Delineamento da pesquisa: a entrada no campo

A entrada em campo não contou com nenhum empecilho por parte das escolas que foram investigadas. Na Escola Estadual “Karl Marx”, pelo fato de eu ter sido professora designada no ano de 2010, a diretora já havia me concedido autorização para observar as aulas. Mesmo assim, antes de iniciar o trabalho, conversei com o professor que havia sido designado para aquele ano, que também mostrou-se muito prestativo e atencioso. É merecido lembrar que “a familiaridade nos impede de ver tudo o que se esconde em atos na aparência puramente técnicos utilizados pela instituição escolar” (BOURDIEU, 1996, p. 38), ou seja, tive o cuidado de não misturar a trajetória profissional anterior na escola com a observação realizada.

O mesmo ocorreu na Escola Estadual “Émile Durkheim”. O primeiro contato foi feito com a professora Isabela¹⁷ que se mostrou disposta a me ajudar na realização da pesquisa. Em

¹⁷ Assim como aconteceu com as escolas, a identidade dos participantes da pesquisa também foi ocultada. Os entrevistados serão nomeados por pseudônimos, de forma aleatória.

contato com a direção da escola, também não houve nenhum empecilho. Na mesma instituição, a professora Léa, indicada pela docente Isabela, também permitiu o acesso a suas aulas, apresentando-se a mim com simpatia e cortesia.

Na escola “Max Weber”, assim como nas outras instituições, também não houve empecilhos. O contato inicial foi realizado com a diretora da escola e, num segundo momento, com a especialista do turno da manhã, que autorizou a coleta de dados. Somente num terceiro momento cheguei até a professora, que não se recusou a participar da pesquisa.

Finalmente, cheguei à escola “Auguste Comte”. Quando a professora Isabella, comunicou que sairia da escola na primeira semana do mês de outubro de 2011, logo após o retorno da greve, fiquei receosa em atrasar a defesa da dissertação e, imediatamente, fui à procura de outro professor habilitado em Ciências Sociais. Na primeira escola que o contato foi feito, Escola Estadual “Florestan Fernandes, localizada no bairro Planalto, não havia professor habilitado em nenhum turno. Em outra escola da região, a informação de uma das secretárias era que o diretor não queria “estagiários” na instituição; nem tive a oportunidade de uma conversa formal. Enfim, na 3ª escola, o contato foi feito, inicialmente, no turno da manhã, porém, o professor não era habilitado. Todavia, no turno da noite, a professora Léa me recebeu cordialmente e tinha habilitação na área.

Em todas as escolas, fui apresentada aos alunos e demais funcionários. Os professores sempre se mostraram dispostos a explicar aos seus alunos o motivo pelo qual eu estava ali. No entanto, com o passar da observação, os alunos sempre se referiam a mim como “a estagiária”.

Para se construir uma boa metodologia, é necessário mobilizar todas as técnicas. Assim, dada a definição do objeto, as técnicas devem ser selecionadas de modo que “possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis” (BOURDIEU, 2009, p. 26).

O *primeiro passo* da coleta de dados foi a apresentação da “Ficha de Identificação” aos professores. Fiz a opção de deixá-los levar o instrumento para que pudessem respondê-lo mais

a vontade, entregando-o nas próximas aulas. Não houve nenhuma dúvida ou questionamento quanto às perguntas que iriam responder. Somente a professora “Isabela” mostrou uma situação atípica, pois trabalhava em mais de duas escolas e não havia essa opção no questionário.

Para a coleta de dados, o *passo seguinte* foi a observação em sala de aula, com anotações no diário de campo. Isso porque, conforme Bourdieu (1996, p. 15), “não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada”. Além disso,

[...] o proveito científico que se retira de se conhecer o espaço em cujo interior se isolou o objeto estudado (por exemplo, uma dada escola) e que se deve tentar apreender, mesmo grosseiramente, ou ainda, à falta de melhor, com dados de segunda mão, consiste em que, sabendo-se como é a realidade de que se *abstraiu* um fragmento e o que dela se faz, se podem pelo menos desenhar as grandes linhas de força do espaço cuja pressão se exerce sobre o ponto considerado (BOURDIEU, 2009, p. 26).

Na Escola “Karl Marx”, tive que contar com uma maior desenvoltura nas anotações e até mesmo na observação, pois muitos alunos já me conheciam do ano anterior e havia lecionado a disciplina, o que lhes dava maior abertura para indagar sobre a temática que estudavam no momento. Algumas vezes fui chamada para participar das discussões e não tive como relutar, mas, sempre mostrando-me imparcial e, ao mesmo tempo, evitando prolongar conversas e explicações. É válido, assim, ressaltar que essa familiaridade com a instituição escolar não teve interferência na análise dos dados. Já na Escola “Émile Durkheim”, uma aluna do turno da manhã era minha vizinha e me perguntava quando surgiam algumas dúvidas.

A chegada às escolas deu-se no dia 16/05/2011 nas escolas “Karl Marx” e “Émile Durkheim”, dia 29/08/2011 na Escola “Max Weber” e em 18/10/2011 na escola “Auguste Comte”. Em momento algum, as situações vividas deixaram-me a impressão de estar entrando em um campo “perigoso”, mesmo que os alunos da primeira escola tivessem maior probabilidade para serem considerados “violentos”. O que mais me chamou a atenção foi que, no dia 17/05/2011, na segunda aula do professor dessa escola, ele me disse do medo que o rondava por trabalhar numa escola de periferia e que sentia receio de ir embora sozinho, à noite, para

pegar o metrô. Um dos motivos desse receio pode ser atribuído ao fato de o professor vir de uma cidade do interior e estar morando recentemente em Belo Horizonte.

3.3 Aguçando o olhar investigativo: delineando a metodologia

Minha função consistiu em ter um olhar para os fatos, pessoas e emoções coletivas, buscando compreender as práticas que são engendradas por um *habitus* docente. Quanto ao olhar investigativo de pesquisadora, acredito que o fato de ter passado pelas experiências no ensino de Sociologia entre 2008 a 2010, me concedeu certa facilidade para aproximação com os docentes e também para a realização das observações, bem como para a realização das entrevistas.

Procurei utilizar a minha experiência de professora para que, juntamente com as questões observadas, fosse possível conduzir o processo de campo de maneira clara e objetiva. Sem dúvida, o meu conhecimento prévio sobre uma das escolas, minha experiência concreta com o ensino de Sociologia e a convivência nas instituições com os professores investigados auxiliaram na condução das entrevistas.

A *empatia* se constitui num dos princípios básicos da fenomenologia, que está nas raízes das abordagens qualitativas e vem sendo pontuada como uma característica primordial dos pesquisadores que realizam trabalho de campo. Segundo esse princípio, o observador deve tentar colocar-se no lugar do outro para melhor compreender o que ele está pensando, dizendo e sentindo. Estabelecer relações de empatia com os investigados foi uma condição básica para a realização das entrevistas feitas durante o estudo. Assim, não houve quaisquer problemas de relações interpessoais para vencer essa etapa do processo de investigação.

Como o homem cria teias de significados para compreender a cultura, com significados socialmente estabelecidos, ele vê “a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1989, p. 15). Portanto, para realização deste estudo foi necessário buscar elementos de uma prática etnográfica para orientar a coleta de dados, como

por exemplo, a permanência no campo por aproximadamente três meses em cada instituição, o uso do diário de campo e a descrição sistemática das observações realizadas.

Como no estudo de caso do tipo etnográfico o pesquisador é o principal instrumento de coleta e análise de dados, houve momentos em que a minha experiência profissional foi altamente vantajosa. Permitiu-se reagir às situações de vulnerabilidade social, tentando não envolver-me demais com certas situações desfavorecidas e até mesmo indisciplinadas dos alunos para descobrir novos horizontes da prática pedagógica, ou seja, como os professores observados criavam suas práticas pedagógicas. A coleta de dados partiu do real, da *contextualização dos sujeitos* e tentou situar os referenciais teóricos que melhor pudessem explicar o fenômeno investigado.

3.4 A metodologia

A metodologia, segundo Bruyne (1991 p. 29), “é a lógica dos procedimentos científicos em sua gênese e em seu desenvolvimento”, ou seja, deve ajudar a explicar seu próprio processo. No entanto, para construir quais são as demandas que o objeto investigado apresenta ao processo metodológico, ainda segundo o autor (p. 33), “não se deve confundir o subjetivismo do pesquisador (seus juízos de valor) com o subjetivismo dos objetos de pesquisa (indivíduos, grupos, sistemas sócio-culturais, etc.)”. Além disso,

O objetivo da metodologia, que é uma praxiológica da produção dos objetos científicos, é o de esclarecer a unidade subjacente a uma multiplicidade de procedimentos científicos particulares, ela ajuda a desimpedir os caminhos da prática concreta da pesquisa dos obstáculos que esta encontra (BRUYNE, 1991, p. 27).

Portanto, a metodologia tem como uma de suas funções criar meios para a compreensão do que se propôs a investigar, visto que existe um interesse crescente dos pesquisadores pelas chamadas “questões do dia-a-dia, pelas questões mais rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que as pessoas vão construindo, nos seus hábitos, nos rituais em que celebram no recinto doméstico ou da sala de aula” (CHIZZOTTI *apud* DURAN, (2007, p. 116).

Considerando tal perspectiva, para lecionar é necessário possuir certos hábitos, habilidades e conhecimento, estar com disposição para realizar tal atividade. Portanto, problematizar as práticas, criações e reconstruções na escola, dando voz aos docentes, pensando a respeito de suas invenções, procurando evidenciar suas estratégias que, muitas vezes, são percebidas como uniformização e conformismo, pode desvelar como tem sido o ensino de Sociologia.

Na perspectiva de Lahire (2004), mais do que buscar reduzir o conjunto das práticas e comportamentos de um indivíduo a uma improvável fórmula geradora, pode-se tentar reconstruir as disposições incorporadas ao longo das trajetórias de vida, profissionais, etc. Acreditamos, assim como o autor, que

[...] embora o volume de capital cultural e econômico possuído, assim como a tendência da trajetória, sejam fatores centrais da constituição de uma parte das disposições dos patrimônios de cada indivíduo, em nenhum caso se pode dizer que sejam os únicos, nem mesmo que sejam “em geral” os mais importantes (LAHIRE, 2004, p. 324).

Para realizar uma pesquisa empírica pode-se recorrer ao uso de uma variedade de métodos disponíveis a fim de obter observações relativamente imparciais do comportamento humano em diferentes ambientes escolares (TRIPODI, 1975, p. 15). Na configuração do desenho metodológico, este estudo de caráter exploratório assenta-se sobre um estudo de caso de cunho etnográfico. Numa abordagem qualitativa, neste estudo foram privilegiados o questionário, para investigar o percurso profissional e pessoal do docente; a observação em sala de aula, de modo a compreender as práticas que vem sendo desenvolvidas; e, por último, a entrevista, para esclarecer algum ponto sobre as atividades docentes. Tal diversidade é justificada por Camargo (2004), quando ele afirma que

[...] a pesquisa qualitativa é aquela que reúne diversas estratégias de investigação e que partilham determinadas características. Nela, os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos e as questões a investigar não são operacionalizadas mediante o estabelecimento de variáveis. Na pesquisa qualitativa o investigador adentra o objeto fazendo um registro escrito e sistemático de tudo o que observa (CAMARGO, 2004, p. 279).

Esse “adentrar o objeto” nos leva a pensar, assim como Terence & Filho (2006), que, na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda. No caso específico desta pesquisa, nossa interpretação se deu ao compreender as

práticas e o fazer docentes que são engendradas na disciplina de Sociologia. Segundo Coelho (2005), o estudo de caso é utilizado quando se tem a intenção de focar determinado evento pedagógico relativo à prática profissional, ou seja, neste caso, a prática de ensino de professores para lecionar uma disciplina considerada “nova” nas escolas. Soma-se a isso que “Com efeito, as opções técnicas mais “empíricas” são inseparáveis das opções mais “teóricas” de construção do objeto. É em função de uma certa construção do objeto que tal método de amostragem, tal técnica de recolha ou de análise dos dados, etc. se impõe” (BOURDIEU, 2009, p. 24).

Conforme Ludke & André (1986, p. 20), “os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social”. No entanto, sabemos das limitações da metodologia escolhida, pois

[...] estudos de caso não podem se “concluir”, se entendemos por conclusão uma parte que viria condensar as características principais dos pesquisados em um quadro coerente, resumindo e evidenciando a singularidade dessas “pessoas”. As únicas conclusões lógicas são, na verdade, conclusões teóricas que estabelecem a lista dos pontos interpretativos que puderam ser significativamente tratados (LAHIRE, 2004, p. 45)

No que se refere aos questionários aplicados aos docentes que contribuíram para a investigação, sabe-se que não é a única técnica para a coleta de dados e não passa de um dos instrumentos de observação.

Em vez de constituir a forma mais neutra e mais controlada do estabelecimento dos dados, o questionário pressupõe todo um conjunto de exclusões, nem todas escolhidas, e que são tanto mais perniciosas enquanto permanecerem inconscientes: para saber estabelecer um questionário e saber o que fazer com os fatos que ele produz, é necessário saber o que faz o questionário, isto é, entre outras coisas, o que não pode fazer (BOURDIEU *et al*, 2007, p. 59).

É merecido lembrar que, num questionário, “não há perguntas neutras” (BOURDIEU *et al* 2007, p. 48). Portanto, acredito, assim como os autores, que todo pesquisador, se não for consciente “em relação à problemática implicada em suas perguntas, privar-se-á de compreender a problemática que os sujeitos implicam em suas respostas” (p. 57).

O segundo passo para a investigação foi a observação, opção metodológica escolhida porque o essencial da tarefa docente gira em torno do trabalho em classe com os alunos, ou seja, o *locus* de produção e construção do saber é a sala de aula. Essa escolha pode ser justificada a partir da constatação de que

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Atentando-me para o fato que o dado é sempre construído, busquei, então, inspiração nas formulações de Geertz (1989, p. 31), que destaca que as características da descrição etnográfica são: “ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o ‘dito’ num tal discurso da sua possibilidade extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis”. Dessa forma, por meio dos relatos orais e da observação nas suas aulas, busquei compreender como se deu a formação desses professores e sua inserção no ensino de Sociologia, considerando os processos de socialização vivenciados na família, na escola, na profissão, dentre outros que surgiram ao longo dos relatos. Ainda segundo o autor,

[...] o objeto da etnografia é “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos das quais os tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são produzidos, percebidos e interpretados, e sem as quais eles de fato não existiriam (GEERTZ, 1989, p.(17).

Além disso, “o produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária” (FRANCO, 2003, p. 21). Partindo, então, das mensagens que são pronunciadas em sala de aula, sobre determinado conteúdo, concordo que

[...] toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas, etc. (FRANCO, 2003, p. 21).

Entre as vantagens da metodologia escolhida, pode-se citar o acompanhamento *in loco* das experiências diárias dos professores, numa tentativa de apreender a sua visão de mundo, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Sabe-se, mesmo assim, que temos de superar alguns obstáculos no método da observação. O primeiro desafio é a alteração no comportamento dos alunos quando eles percebem a presença de uma pessoa diferente na sala de aula. Além disso, temos que ter o cuidado de não apresentar uma visão parcial da realidade em sala de aula. Porém, os registros feitos nessa etapa da investigação tiveram a intenção de não deixar passar despercebida as dimensões constitutivas do discurso docente, bem como não causar nenhum impacto nos discentes.

Reforçando a ideia de que a escola é o *lócus* fundamental em que a condição docente se realiza e, segundo Teixeira (2007, p. 434), a sala de aula é “o espaço no qual docentes e discentes interagem, convivendo durante a maior parte de seus tempos escolares”, a observação de campo foi um instrumento de pesquisa muito válido para a realização da pesquisa, porque

Quanto à sala de aula, é o terreno de origem da relação docente/ discente, de um modo geral. Independente de seu conteúdo curricular e metodológico, ela concretiza esta relação, objetivando-a. Nesse sentido, embora os tempos da aula e de sala de aula se articulem e se desdobrem sobre outros tempos da vida dos professores, pois suas preocupações e ocupações os extrapolam, o tempo/espaço da aula é central, repercutindo sobre os demais (TEIXEIRA, 2007, p. 435).

Essa opção metodológica também pôde contribuir para que fossem observados os desafios que o professor enfrenta no cotidiano escolar, evitando cometer os equívocos de outros estudos.

[...] o perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda a pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais das vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia do ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc. – sem levar em consideração fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e especialização do trabalho, etc. [...] É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da

análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 17).

Ao lado da observação, a entrevista¹⁸ representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, pois pode ser de enorme utilidade para a pesquisa em Educação. A construção dos modelos de entrevista, do conjunto de sua arquitetura para a natureza das diversas questões colocadas, tem a intenção de captar os efeitos causados nos entrevistados pelas grandes matrizes socializadoras, entre elas, a família, a formação acadêmica, o universo de trabalho, assim como as instituições culturais e políticas nas quais eles estão inseridos. Isso pode ser constatado pelo esforço que os professores fazem para escolher materiais e/ou suportes didáticos, pelas disposições de planejamento das aulas, pelas maneiras de organizar suas atividades.

A grande vantagem da entrevista, segundo Ludke & André (1986, p. 33) é que ela permite a captação imediata da informação desejada e pode aprofundar pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados, como o questionário. Através de um roteiro, foram levantados tópicos principais a serem explorados. Optei pela gravação da entrevista, de forma a não perder trechos importantes e de muita valia para a pesquisa. É importante ressaltar que

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Outro recurso utilizado na investigação foi a pesquisa documental, pois, por se referir à inclusão de uma disciplina recém-implantada no currículo escolar, fez-se necessário o levantamento de relatórios de pesquisas, artigos, livros e leis publicadas sobre o objeto de pesquisa. É merecido lembrar que

De fato, a ajuda mais decisiva, que a experiência permite que se dê ao investigador principiante, é a que consiste em incitá-lo a ter em

¹⁸ As entrevistas foram realizadas com os professores participantes da pesquisa ao final da observação. As mesmas foram gravadas e realizadas na escola, em dias e horários pré-definidos com os docentes, com duração de 20 à 30 minutos cada uma.

consideração, na definição do seu projeto, as condições reais da realização, quer dizer, os meios, sobretudo em tempo e em competências específicas, de que ele dispõe (em especial, a natureza da sua experiência social, a formação que recebeu) e também as possibilidades de acesso a informadores e a informações, a documentos ou a fontes, etc. Muitas vezes, é só ao cabo de um verdadeiro trabalho de socioanálise que se pode realizar o casamento ideal de um investigador e do seu “objeto” (BOURDIEU, 2009, p. 50).

Assim, a pesquisa documental teve por finalidade confrontar a literatura existente com a experiência vivida em sala de aula. Além disso, os aspectos analisados nessa etapa envolveram as intenções pedagógicas que norteiam as práticas educativas dos professores de Sociologia, objetivando analisar suas práticas e percepções sobre o ensino da disciplina a partir da sua obrigatoriedade.

E, finalmente, dediquei-me à análise dos dados coletados, à sistematização escrita, ao tratamento dos questionários aplicados, à redação final da dissertação. Na análise dos dados, adotei procedimentos da pesquisa qualitativa, através da triangulação de dados referentes às observações coletadas dos professores. A metodologia procedimental utilizada, portanto, implicou a análise e o cruzamento de diversos tipos de fontes: documentais, entrevistas, legislação, internet, imprensa, seguido do diálogo com a bibliografia e a produção acadêmica existente.

Em resumo, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso etnográfico por, primeiro, ter como unidade de análise a prática docente no ensino de Sociologia: os avanços, desafios e como tem se dado sua efetivação nas escolas da Rede Estadual, em Belo Horizonte. Segundo, há uma descrição do ambiente escolar e da crença dos participantes sobre a disciplina, no intuito de melhor compreender como tem sido articulada a teoria sociológica e a prática de ensino. Terceiro, utiliza a triangulação dos dados como meio de apresentar resultados sobre as práticas docentes dos professores e sua contribuição para a formação dos alunos. Por último, com os resultados obtidos, o objetivo é uma reflexão sobre a prática de ensino da disciplina nas escolas investigadas, sem ter obviamente, a intenção de generalização.

Minha intenção, assim, foi buscar muitas oportunidades para observar os pesquisados, porque o indivíduo não pode ser caracterizado por uma única fórmula que gera seus comportamentos,

escolhas, decisões, mas também por forças sociais, pelas quais é levado a optar por determinados conteúdos escolares, a orientar-se profissionalmente.

Minha preocupação central consistiu em investigar as práticas, comportamentos, maneiras de ver e agir dos professores no que se refere ao ensino de Sociologia em situação de sala de aula. Assim, as reflexões sobre as especificidades dos saberes teóricos e práticos que incluem a associação entre o pensar e o agir humanos, deram contribuições para o desenvolvimento da metodologia. Vale ressaltar que a retórica apropriada e utilizada pelo docente em sala de aula merece atenção.

Para melhor apreensão e compreensão das questões colocadas nesta pesquisa, busquei, por exemplo, ouvir relatos de professores relacionados à sua prática; conhecer as razões das decisões e caminhos percorridos; identificar conteúdos trabalhados e concepções adotadas. Além disso, empreendi uma busca mais sistemática pelos dados mais relevantes para fundamentar, interpretar e transformar a prática pedagógica desenvolvida, procurando aprofundar aqueles que permitissem responder às questões levantadas. Procurei comparar informações, estabelecer conexões entre elas, levantar pressupostos semelhantes e diferentes entre si, identificar permanências e mudanças.

3.5 Contextualização dos sujeitos: os professores de Sociologia

A trajetória de trabalho de um indivíduo resulta de múltiplos fatores, como, por exemplo, as redes de relações sociais e culturais tecidas em diversos níveis. Outros fatores relacionados aos sujeitos também são importantes para compreendê-los: a diversidade na formação acadêmica, idade, estado civil, experiência docente. Não obstante,

Para captar a pluralidade interna dos atores é preciso dotar-se de dispositivos metodológicos que permitam observar diretamente ou reconstruir indiretamente (por fontes diversas) a variação dos comportamentos individuais segundo os contextos sociais. Somente tais dispositivos metodológicos permitiriam julgar em que medida certos esquemas de ações são transferíveis de uma situação a outra, e outros não, e avaliar o grau de heterogeneidade, ou de homogeneidade do estoque de esquemas incorporados pelos atores durante suas socializações anteriores (LAHIRE, 2002, p. 201).

Tais elementos são significativos para contextualizar e conhecer de forma mais precisa o sujeito desta pesquisa, qual seja, o professor de Sociologia da Rede Estadual de ensino. Assim,

As experiências, os saberes, os conhecimentos que o professor incorporou e construiu ao longo de sua trajetória, traduzidos em processos formativos, constituem-se num *habitus*, ou seja, em uma forma do professor ser, pensar e agir no mundo e na sua prática profissional. Nesta perspectiva o conceito de formação identifica-se com a idéia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional (SILVA, 2008, p. 2).

O professor pesquisado na escola “Karl Marx”, Yuri, está na faixa etária de 25 a 29 anos, possui ensino superior completo em Ciências Sociais, concluído em Universidade pública (UFJF). Durante a graduação, participou de um projeto de iniciação científica, não na área das Ciências Sociais, e sim ligado à Antropologia e Ciências da Religião. Como pós-graduação, possui uma especialização em Filosofia pela UFJF e, atualmente, faz um curso de extensão no Centro Loyola, em parceria com a FAJE (Faculdade de Filosofia e Teologia).

Nos últimos dois anos não participou de nenhuma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.). Entretanto, é perceptível que o professor vai ao encontro daquilo ressaltado por Jalbut (2011, p. 74) ao citar Nóvoa (1995), quando se refere à vida do professor como “um processo de formação inicial e contínua, ou seja, o docente está em construção permanente de uma identidade pessoal e, ao mesmo tempo, profissional”. Soma-se a isso a questão da importância dos cursos de aperfeiçoamento para a prática da disciplina. Segundo esse professor,

Os cursos que eu fiz, tanto na graduação quanto depois, acabou me atualizando bastante, me mostrando questões que eu posso trazer para os educandos e acabam por me incentivar a correr atrás de algumas coisas. Me ensinaram a fazer pesquisas, me ajudaram muito a como pesquisar, aonde pesquisar coisas interessantes para os alunos e utilizar uma didática que seja própria para eles. Não adianta eu tentar usar uma didática superior que não vai colar, não vai ser legal. Então, acabam me mostrando essa questão da pesquisa, do aperfeiçoamento mesmo, de correr atrás de coisas legais, novas.

Sobre seu tempo na docência, leciona há menos de 3 (três) anos e, atualmente, trabalha em duas escolas; na instituição pesquisada leciona Sociologia – professor designado, com carga horária de 14 h/aula - e em outra instituição ministra aulas de Filosofia, com carga horária de

9 h/aula. Tardif (2002) relata que Mukamurera (1999) realizou-se um estudo em profundidade das trajetórias de inserção de professores novatos em situação precária, constando que eles assumem carga horária em outras disciplinas. É exatamente esse o caso de Yuri, pois, além de ministrar aulas de Sociologia na instituição, também trabalha com a disciplina Filosofia em outra escola. Assim,

O resultado disso é que eles não somente percorrem várias escolas, mas “passam” também por mais de uma área de ensino e por várias disciplinas e matérias. As implicações no trabalho cotidiano são consideráveis: é preciso recomeçar sempre, ou quase sempre, do zero, e, com o tempo, isso se torna fastidioso e difícil de suportar (TARDIF, 2002, p. 91).

A professora Isabela, da Escola Estadual “Émile Durkheim”, com formação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), enquadra-se na mesma faixa etária do professor Yuri e, nos últimos dois anos, além de não participar de nenhuma atividade de formação continuada, ainda não fez ou não concluiu nenhum curso na modalidade de pós-graduação. A formação contínua é preponderante para o exercício da profissão, pois “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (TARDIF, 2002, p. 287).

A respeito do planejamento das aulas, assim como o professor Yuri, Isabela também respondeu que tem uma dedicação semanal de 4 a 8 horas. Outra semelhança entre eles é em relação à trajetória profissional: atua como docente, também designada, há menos de 3 (três) anos. No entanto, tinha uma carga horária bem mais extensa, pois, naquele momento, trabalhava em 3 (três) escolas: em duas como professora e na terceira auxilia nas atividades da biblioteca¹⁹. Casos semelhantes são recorrentes no sistema educacional brasileiro, a exemplo do que cita, em entrevista, o pesquisador Rodrigues (2011). Sociólogo no Recife, realizou uma pesquisa a respeito das condições do trabalho docente e constatou que um professor, além de assumir as aulas de Sociologia num colégio particular, recebeu as vagas para lecionar

¹⁹ Conforme já dito a docente abandonou o cargo após a greve. A professora chegou a responder a ficha de identificação no início da pesquisa de campo, o que nos permitiu identificar algumas situações que interferem e influenciam o *habitus* docente. Porém, a prática observada num curto tempo (somente o mês de maio de 2011) não nos permitiu fazer uma análise mais aprofundada de suas práticas no ensino de Sociologia.

Filosofia e Espanhol, o que equivale a lecionar em todas as séries do Ensino Médio e também parte do Fundamental.

A professora da Escola Estadual “Max Weber”, Estela, tem entre 40 e 49 anos e apresenta um caso atípico em comparação com os outros docentes pesquisados. Possui bacharelado em Turismo concluído em uma Universidade Privada, ou seja, uma área que se distancia da educação básica. Atualmente, faz curso de pós-graduação em Sociologia e declarou ter participado de alguma atividade de formação continuada (atualização, treinamento, capacitação, etc.) nos últimos dois anos.

Sobre a questão do tempo na docência, “Estela” leciona há aproximadamente 15 anos. Mas, especificamente do ensino em Sociologia, aproxima-se dos outros docentes estudados, pois também ministra a disciplina entre o período de 1 a 3 anos e é designada. Hoje trabalha apenas na instituição investigada e tem uma carga horária de 10-20 h/aula, divididas entre o turno diurno e noturno.

Mesmo respondendo, por meio do questionário, que leciona porque gosta e tem desenvoltura para lidar com a educação, a professora dedica grande parte de seu tempo a outras atividades em outras áreas, mais especificamente à sua agência de turismo em Belo Horizonte e parece que fazer pouco investimento na docência.

Na questão do tempo gasto para se dedicar ao planejamento das aulas, Estela também se distancia dos professores habilitados em Ciências Sociais, pois gasta um tempo maior (8 horas ou mais) para preparar suas atividades. Acreditamos que isso se deve ao fato de não possuir habilitação na área, o que exige da professora maior investimento para elaborar as atividades e, ao mesmo tempo, constante busca para aprimorar seus conhecimentos sociológicos.

Devido a essas singularidades, foi importante indagar a professora sobre o seu interesse em lecionar Sociologia. Segundo ela, essa ocupação se deu porque sua monografia de graduação abordou o tema “*A organização para o turismo pedagógico*”. Parece que a professora começou a ter um contato com as questões da educação a partir desse trabalho acadêmico, porém isso não esteve, em nenhum momento, relacionado à Sociologia.

Vale ressaltar que esse distanciamento da disciplina Sociologia pode ser evidenciado até mesmo pela grade curricular do curso de Turismo, que, segundo Thienne (2003), é composto pelas seguintes disciplinas: Administração Geral; Recursos Humanos; Estratégia Empresarial; Administração Financeira; Marketing; Gestão empresarial e Administração Mercadológica. Além disso, em relação às funções do turismólogo, vale mencionar que

Suas funções se resumem a desenvolver roteiros turísticos, fazer reservas de vôos e hotéis, criar programas turísticos, planejar visitas, organizar eventos turísticos e congressos e acompanhar e animar grupos de turistas. Estes profissionais podem trabalhar em hotéis, agências de viagens, órgãos de planejamento e organizações turísticas, empresas de promoções, eventos e turismo, museus e empresas de transporte aéreo, rodoviário, marítimo ou fluvial (THIENNE, 2003, s/p.).

Essa citação vem ao encontro de muitas pesquisas que têm analisado essa situação do professor que se distancia da área de formação. Analisando os dados sobre os professores que ministravam Sociologia em Londrina²⁰, observou-se que 65% não eram formados em Ciências Sociais. Então,

É interessante observar que a volta desta disciplina implica em inúmeros problemas, tais como: a falta de tradição, experiência e pesquisa sobre o ensino de Sociologia; a falta de material didático adequado aos jovens e adolescentes; a falta de metodologias alternativas e eficazes no ensino desta disciplina e falta de investimentos na formação do professor [...]. Todos estes fatores se agravam quando a disciplina fica sob responsabilidade de professores formados em outras áreas, mesmo que próximas das Ciências Sociais. Os professores demonstram dificuldades em selecionar conteúdos específicos, uma vez que não dispõem de instrumentos teóricos suficientes para superar os problemas citados anteriormente (SILVA (b), 2004, p. 83).

Como se observa, essa situação é similar a de outros profissionais que hoje atuam na docência; sabemos que não se trata de um caso específico da disciplina de Sociologia. No entanto, alguns estudos sobre o que se passa com a disciplina apontam que a invasão de outros profissionais de outras áreas nas aulas de Sociologia leva a um descompasso entre a prática docente e o caráter de ciência que a disciplina exige para ser ensinada, empobrecendo o conteúdo sociológico, ou seja, uma proposta contrária à “de se praticar uma Sociologia

²⁰ Levantamento realizado através de um cadastro elaborado pelo Núcleo Regional de Educação de Londrina.

crítica, comprometida com as transformações sociais e capazes de despertar no aluno reflexão sobre a realidade em que vive” (SANTOS, 2004, p. 187).

Não muito distante dessa situação encontra-se nossa outra pesquisada, a professora “Léa”. Próxima da professora Estela na idade e na formação inicial, também está na faixa etária entre 40 e 49 anos e não possui habilitação específica em Sociologia, mas é licenciada em Geografia, o que a aproxima da área educacional, sendo que tal aproximação se daria através da licenciatura. O motivo pelo qual leciona Sociologia não é por gosto, interesse na disciplina e muito menos interesse pela área sociológica. Como professora concursada na Rede Estadual de Minas Gerais, tem direito a um cargo completo, ou seja, 18 aulas semanais. Porém, a escola precisou “fechar” turmas no ano de 2011 e, para completar a carga horária, ela foi remanejada para as aulas de Sociologia. Portanto, o contato com a disciplina se deu há menos de 1 (um) ano.

Mas observei que a docente buscou aprimorar-se nos conteúdos sociológicos, pois sempre mostrou desenvoltura em sala de aula. Até mesmo na questão de preparação das aulas de Sociologia, é a docente que gasta menor tempo (4 horas semanais), se comparada com os outros sujeitos pesquisados. Pode-se destacar dois elementos em seu percurso profissional, que provavelmente, favorecem o trato com a disciplina e seu planejamento: o tempo de exercício da profissão (10 anos) e a formação pedagógica adquirida no curso de licenciatura.

Como observamos, a falta de formação inicial em Ciências Sociais não foi empecilho para a docente. Para Mokhtar (2009), isso tem ligação com as dinâmicas de transformação identitárias, uma vez que o sujeito está em processo construtivo e dinamizador. O trabalho dos professores é, também, fruto de um trabalho pessoal e coletivo, sendo uma atividade que pode ser descrita e analisada em função de sua experiência. Assim,

[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas quando ao modo de controlar fatos e situações do trabalho que se repetem. Essas certezas correspondem a crenças e hábitos cuja pertinência vem da repetição de situações e de fatos. Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os

problemas típicos. Resumindo, um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 51).

O nosso último sujeito pesquisado foi a professora Gina, em substituição à docente Isabela, que encontra-se na faixa etária entre 50 e 59 anos e leciona há 31 anos, embora ensine Sociologia há 17 anos. Sua formação inicial é em Estudos Sociais e sua habilitação numa Universidade Privada (PUC-MG) permite que lecione Sociologia, História e Filosofia. Concluiu Pós-Graduação em Psicanálise Clínica e nos últimos dois anos participou de atividades de formação continuada.

Não se distanciando muito dos outros professores, também trabalha em 2 escolas e ministra 32 aulas semanais. A diferença consiste no conteúdo lecionado e na situação trabalhista: só trabalha com Sociologia e é efetiva na Rede Estadual. Assim como Estela, Gina diz estar atrelada à profissão docente por gostar e ter desenvoltura para lidar com a educação. Não foi difícil perceber que a docente gosta do seu ofício, visto que sempre se apresentava à escola motivada, alegre e com boa disposição para iniciar suas atividades, o que me permite levantar a hipótese de que a empatia sempre dispensada aos alunos é uma das maneiras de mostrar sua satisfação com trabalho docente. Segundo Gina,

a pessoa tem que estar sempre animada. Querer mais e mais que as coisas mudem. Eu acho que a gente tem que pensar positivo. Vai dar certo, vou conseguir, o profissional tem que ser desse jeito.

Além disso, quando perguntada se pretende mudar de área ou abandonar a docência, a professora não se vê fora da escola:

É o que eu gosto de fazer e o que eu sei fazer. Mesmo aposentando não pretendo sair. De um cargo já está passando do tempo de aposentar, do outro ainda falta um pouquinho de tempo, mas eu nunca me vejo fora da escola.

Um fato que nos chamou a atenção e merece ser abordado diz respeito à questão de se ter parentes na profissão docente. Os quatro professores responderam que têm parentes na docência, embora Yuri e Léa tenham afirmado que isso não tenha sido requisito para se tornarem professores. Segundo Yuri,

O fato de eu ter parentes não teve influência direta não. Mas, depois que eu optei pela profissão me influenciou bastante e eu tive professores que me influenciaram muito sim. E eu via que eles interferiam na minha vida e que eles contribuía. Aí, tentei me espelhar neles. Quando eu decidi ser professor aí eles me influenciaram sim.

Além da semelhança de ter mais parentes na profissão, os três disseram que hoje são professores porque gostam de lecionar. O professor Yuri afirmou que pretende continuar na docência, pois acredita na educação, mesmo ponderando que “pode ser um pouco de utopia”. No depoimento dos três docentes, observa-se um comportamento de credibilidade na educação e vontade de investir na profissão, casos que podem ser considerados atípicos na conjuntura atual, se levarmos em conta a baixa atratividade da carreira e a tendência de não investimento na profissão com o passar do tempo.

Apenas a professora Isabela declarou que hoje é professora porque lhe falta oportunidade em outra área/campo de trabalho e que pretender em breve abandonar a carreira, o que pode estar intimamente relacionado à condição docente na atualidade. A professora aderiu à greve do ano de 2011 e, quando retomou suas atividades, pediu demissão do cargo.

Os dados coletados permitem identificar, *a priori*, que os docentes pesquisados exercem outras atividades profissionais além da docência, ou então, lecionam disciplinas distintas da sua formação inicial. Esse afastamento para outras áreas revela-nos que “por um lado, o trabalho adicional sem dedicação exclusiva à docência, causa sobrecarga, desgaste na execução das atividades, compromete parcialmente o planejamento das atividades docentes” (MAZZIONI, 2009, p. 11).

A partir dessas constatações, pode-se dizer que uma primeira leitura deu origem ao quadro 1, que segue abaixo, que reúne as primeiras impressões extraídas dos questionários; é uma primeira síntese do que foi analisado, a partir das concepções dos 5²¹ (cinco) professores pesquisados.

²¹ As impressões da professora Isabela estão incluídas, pois ela preencheu o questionário inicial da pesquisa.

Quadro 1 – Situações e/ou elementos que estruturam o *habitus* docente

NÚCLEOS DE SENTIDO	SITUAÇÕES QUE INTERFEREM E INFLUENCIAM NO <i>HABITUS</i> DOCENTE
1. Influência para a docência	Memórias da família; memórias dos professores admirados; gosto pela docência; educação como caminho para o desenvolvimento do ser humano.
2. Experiência inicial na docência	Formação inicial, formação continuada; distância entre teoria e prática; condições de trabalho; gosto pela docência.
3. Experiência atual	Excesso de turmas; trabalho diversificado; leciona em mais de uma instituição; pouco tempo para preparação dos materiais didáticos.
4. Concepções da docência	Desmotivação profissional; abandono e continuidade da carreira; gosto pela docência, desenvoltura para lidar com a educação.

Fonte: Questionário aplicado aos professores em 2011

O quadro acima nos aponta, assim como os ensinamentos de Tardif (2002), que o conhecimento conteúdo e o conhecimento pedagógico são certamente conhecimentos importantes, mas estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho, pois o percurso formativo e profissional dos sujeitos pesquisados sofre influências – diretas ou indiretas – no decorrer das trajetórias, o que vai delineando o *habitus* docente.

3.6 Aspectos da condição docente que despontaram nos achados: a situação de greve

Segundo Teixeira (2007, p. 428), a condição docente é “a situação na qual um sujeito se torna professor” e nela “interferem os sujeitos socioculturais implicados na relação, sujeitos múltiplos e diversos, tanto quanto as condições materiais e simbólicas em que suas interações e trocas se realizam” (p. 434). Isso nos leva a pensar que a condição docente na atualidade envolve não somente as condições de trabalho precárias dos professores, como também os alunos com os quais lidamos, pois eles

Chegam à porta, por onde entram sem pedir licença, exigindo que escola e docentes os compreendam e trabalhem no sentido de que não prejudiquem os processos educativo-pedagógicos. Tudo isso pode ser visto no dia a dia da docência, evidenciando que a escola, a sala de aula e os professores, ou melhor, a condição docente em sua realização deve ser compreendida a partir dos contextos sócio-históricos que a circunscrevem. Tudo isso está a indicar que os limites físicos, sociais e simbólicos da escola e da docência se

estendem para muito além do aprender e ensinar conteúdos disciplinares [...] Sendo assim, grande parte dos docentes se vê obrigada a trabalhar e a se relacionar com tipos humanos e sociais que não escolheu, com os quais não se identifica, não tem simpatia e empatia. Este fato, ao lado de suas precárias condições materiais e objetivas de trabalho, entre outros problemas a serem enfrentados, tem levado a condição docente a realizar-se, ou melhor, a manifestar-se como uma condição doente, na experiência de centenas de professores (TEIXEIRA, 2007, p. 438).

Merece destaque que alguns problemas sofridos pelos docentes no seu ofício não se restringem aos professores de escolas públicas. Giuza (2011) nos lembra de uma pesquisa realizada no ano de 2009 pelo Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (Sinpro - Minas), na qual foi explicitado que 92,84% dos professores da rede particular reclamavam de cansaço físico e mental na carreira. E a principal causa do desgaste, segundo 40,25% dos entrevistados, é a relação aluno/professor.

No Brasil, o magistério se apresenta cada vez mais como uma carreira difícil e pouca atrativa. Os professores são mal pagos e pouco reconhecidos socialmente. Além de sua atividade típica, a regência, o docente na atualidade ainda conta com novas atribuições que devem ser desempenhadas em seu ofício, a saber:

Deve tratar das manifestações da questão social na sala de aula e na escola – precariedade financeira dos estudantes e familiares, saúde, sexualidade, drogas, violência, entre outros – temas para os quais em geral não têm preparo ou acúmulo de conhecimentos. Deve participar da construção e execução do projeto político pedagógico da escola; da progressão continuada de estudantes que muitas vezes não demonstram desempenho satisfatório para essa progressão; desenvolver a pedagogia de projetos [...]; trabalhar com a comunidade escolar e, por fim, responder aos requerimentos da avaliação escolar e do sistema, carregando muitas vezes, a responsabilidade pela baixa qualidade da educação e ineficiência do sistema. Todas essas exigências parecem contribuir para a intensificação do trabalho docente (MELO & AUGUSTO, 2004, p. 145-146).

A greve, uma situação encontrada ao longo da investigação, é consequência de um conjunto de fatores que conformam a condição docente. Vicentini (2006) nos lembra que a movimentação dos trabalhadores em educação por melhores salários tem suas origens entre meados das décadas de 1950 e início dos anos 1960, culminando nas greves realizadas a partir do final da década de 1970. Ainda segundo a autora, essas lutas empreendidas ganham visibilidade a partir do momento em que lutam por reconhecimento social na constituição do

campo educacional. Nesse sentido, as greves representam as lutas no interior dos campos, descritas por Bourdieu como

[...] um campo de lutas estruturado em função de objetos de disputa, no qual se constituem interesses específicos e regras de funcionamento próprias, ao mesmo tempo em que se estabelece a posição de seus agentes e instituições de acordo com o reconhecimento alcançado dentro do próprio campo mediante as disputas pela legitimidade (BOURDIEU, *apud* VICENTINI, 2006, p. 518).

Para Arroyo (2003), na década de 1980, surgiram saberes novos que não faziam parte do conhecimento, como debates, confrontos no campo do trabalho docente, novas imagens acerca da condição docente, que também acaloraram o campo educacional. Desse modo,

[...] aprendemos mais sobre nós mesmo, nesses confrontos do que, às vezes, nos próprios centros de formação. Nesses embates na rua, nas greves, nas passeatas, a categoria foi descobrindo a centralidade do trabalho como determinante da própria existência humana. Aprendemos a centralidade do trabalho não só na produção do conhecimento, mas, sobretudo, na própria autoprodução como sujeitos humanos (ARROYO, 2003, p. 53).

No que se refere ao *processo de precarização do trabalho*, sobretudo a partir da década de 90 do século XX, destaca-se a progressiva perda de direitos dos trabalhadores e os baixos salários.

As alterações nas condições de trabalho docente, decorrentes das mudanças empreendidas tanto na organização escolar como na organização do trabalho escolar, são numerosas, como já demonstram alguns estudos. Entre as principais alterações observadas, podem-se destacar a criação de novas atribuições e a crescente perda de direitos e de remuneração. Soma-se a isso uma estrutura de carreira, que em geral não estimula a progressão e a melhoria do desempenho (MELO & AUGUSTO, 2004, p. 142).

Para Catani (2003), os professores estão situados no entrecruzamento de interesses e aspirações socioeconômicas. Assim, ao examinar a situação dos docentes, um fato sempre aparece com frequência: a questão salarial. Ainda segundo a autora, a questão salarial não é um fato marcante do século passado ou do século atual, pois “de modo geral, as descrições feitas a propósito do exercício do magistério nos vários estados são pouco otimistas quanto às condições nas quais o trabalho era exercido no final do século XIX e início do século XX” (p. 593).

Segundo Fidalgo (1996), os professores, enquanto categoria profissional, estão enquadrados dentro da lógica do assalariamento e a relação de assalariamento não é a mesma para toda a categoria. Portanto, a análise das condições de trabalho dos docentes implica identificar de qual professor estamos falando, uma vez que a categoria docente é bastante heterogênea.

No caso específico desta pesquisa, remetemo-nos a professores da Rede Estadual e à situação de greve que se instalou durante o período desta investigação. Vale ressaltar que a insatisfação não é um fato novo no Estado de Minas Gerais, bem como a precarização do trabalho docente já se alastra faz tempos. Após uma pesquisa realizada em 2004, as informações coletadas junto à Secretaria de Estado da Educação (SEE) indicaram que

[...] é grande o número de professores designados, contratados temporariamente e em condições extremamente precárias, sem FGTS, sem garantia de vaga de um período para outro. Para os designados restam as sobras; [...] não existe plano de carreira e de remuneração, que contemple mecanismos efetivos de progressão e profissionalização (MELO & AUGUSTO, 2004, p. 150).

Esses autores defendem que “a política salarial está diretamente relacionada à questão do plano de carreira e remuneração. A ausência de ambos sustenta o quadro de deterioração do trabalho docente” (p. 149). Sendo assim, os embates entre professores e governo estadual, nesta paralisação, além de outros motivos, têm enfoque na questão do piso nacional. No que se refere a uma política de piso salarial, concordamos com Nóvoa, quando ele afirma que

É uma condição necessária, mas não suficiente. A sociedade pede aos professores que resolvam todos os problemas das crianças e dos jovens, e acredita que é na escola que se define um futuro melhor. A sociedade pede quase tudo aos professores e dá-lhes quase nada. É um contrassenso, para não dizer uma hipocrisia. A profissão de professor necessita de ser revalorizada do ponto de vista salarial, mas também no que diz respeito ao seu estatuto social e profissional (NÓVOA, 2010, p. 2).

Corroborando com Nóvoa (2010), o cerne da discussão atual sobre a condição docente não deve ser somente a questão salarial, pois, conforme dito anteriormente, a condição docente implica um conjunto de fatores. Apesar de Bezerra & Silva (2006, p. 7) denunciarem que “o que nos interessa é o salário e os nossos rendimentos”, não é somente isso que está imbricado na precarização do trabalho docente. Outros aspectos da condição de trabalho (infraestrutura

das escolas, disponibilidade de recursos e/ou materiais didáticos, etc.) também têm influência no interesse de permanecer ou não na profissão docente. Além disso,

É difícil pensar na consolidação de competências pedagógicas enquanto os professores com serviços prestados não tiverem adquirido um mínimo de estabilidade. Uma grande flutuação nas funções ocupadas, de um ano para o outro, pode até provocar [...] a erosão das competências. Por exemplo, os professores em situação precária levam mais tempo para dominar as condições peculiares ao trabalho em sala de aula, pois mudam freqüentemente de turma e defrontam-se com as turmas mais difíceis (TARDIF, 2002, p. 90).

Como pesquisas e observações têm revelado, muitos professores se sentem ameaçados, sem autoridade e desvalorizados como docentes, o que pode ser um dos fatores de seu mal-estar (TEIXEIRA, 2007, p. 439). Soma-se a isso que

Certos professores chegam a ficar numa mesma escola mais de um ano consecutivo. Outros, no entanto, mudam de escola várias vezes, praticamente no fim de cada contrato, especialmente nos primeiros anos de trabalho. A instabilidade é uma dura realidade para os jovens professores em situação precária, pois o fim do contrato representa muitas vezes, segundo eles, uma ruptura com a escola e com os alunos os quais eles se haviam apegado (TARDIF, 2002, p. 91).

Destaca-se, então, que os professores têm lutado pelo respeito à profissão e isso pode ser evidenciado na greve estadual, uma luta não somente por melhores salários, ou melhor, pelo piso nacional prometido à categoria. No fundo, todos nós, educadores, queremos ser reconhecidos pelo nosso ofício.

Ao contrário do pensamento de Bezerra & Silva (2006) de que o pedagogo, o educador e sobretudo o professor não têm consciência de que são os operários da sociedade capitalista do conhecimento, acredito que esses profissionais têm consciência da sua luta de classes, no sentido marxista, pois a greve durou três meses e contou com a adesão de muitos trabalhadores da categoria. Segundo a imprensa local, o movimento foi o maior dos últimos 20 anos em Minas Gerais e um dos motivos é que “a carreira em Minas não é uma carreira que atrai o profissional, que o valoriza. Isso faz com que nossa profissão em Minas seja uma profissão de passagem” (CERQUEIRA, 2011, s/p). Vale ainda ressaltar que

[...] é interessante levar em conta que os professores, no momento em que estão acirrando o conflito com o Estado e/ou com os empresários do ensino em busca de sua dignificação como profissionais, assumem, para si, o compromisso de defesa da democratização da educação (FIDALGO, 1996, p. 102).

E isso pôde ser observado na mídia; vários foram os jornais, meios eletrônicos, televisivos e outros que retrataram o assunto. Segundo Arroyo (2003, p. 54), “é muito interessante acompanhar uma greve de professores, é muito interessante ver o aspecto pedagógico da greve, o ritual, a didática dessas greves. É uma espécie de teatro”. É merecido lembrar que “[...] ganhar voz e visibilidade nos órgãos de imprensa é de grande importância para mobilizar a opinião pública para os problemas enfrentados pelos professores e, assim, obter apoio para as lutas empreendidas em prol do processo de profissionalização da categoria” (NÓVOA, *apud* VICENTINI, 2006, p. 519).

Isso me leva a pensar, em consonância com Teixeira (2007), que os professores são personagens conhecidos e sempre presentes nos espaços públicos e privados e que, por vezes, esperançosos de dias melhores no seu ofício. Essa esperança, segundo a autora, existe porque na docência estão imbricados o presente, o passado e o futuro. Soma-se a isso o fato de que, na contemporaneidade, a docência traz novos fatos e questões que interpelam a escola e os professores.

Um desses novos fatos e questões é a dúvida em permanecer ou não na docência. Para Souza (2011), há fortes evidências que a profissão docente vive uma crise sem precedentes na história do ensino brasileiro, com uma generalizada queda da concorrência nos cursos de licenciatura. Um exemplo é a relação candidato/vaga dos últimos 13 vestibulares da UFMG (2000-2012); para o vestibular 2012, não houve nenhum curso de licenciatura entre os mais concorridos. O autor aponta como um dos motivos para o elevado índice de abandono do ofício o fato de os professores se afastarem por adoecimento ou por não suportarem a violência física e/ou simbólica no cotidiano da sala de aula. Sobre essa crise que atravessa o ensino, Souza (2011) entende que “ela combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio)” (SOUZA, 2011, p. 2).

Dessa forma, resolvi abordar a situação de greve não somente por causa da interrupção e do atraso das observações, mas sim pelo caráter indissociável entre salário e prática docente, que não pode ser esquecido. Além disso, a greve indicou a situação precária na qual estão inscritas as práticas e as condições em que se efetiva o trabalho dos professores investigados nesta pesquisa. Assim, a história da profissionalização docente mostra que esse embate ainda vem sendo travado na atualidade.

3.6.1 A situação de greve: abandono da profissão por um dos participantes

Segundo Tardif e Lessard (2005, p. 8), a docência é “compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu ‘objeto’ de trabalho, que é justamente um outro ser humano”. Mas concordo que, para realizar tal atividade, o professor deve estar motivado e acreditar na educação. No entanto, percebi que a professora Isabela não estava mais disposta a se submeter às condições que evidenciam a precarização do trabalho docente identificadas na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Desde o início da pesquisa, verifiquei que, embora apresentasse desmotivação em seu ofício, as aulas de Isabela demonstravam o conhecimento dela sobre o conteúdo da disciplina e o desejo de cumprir de forma satisfatória seu trabalho. A observação das práticas da docente iniciou-se em 30/05/2011 e foram interrompidas no dia 07/06/2011, o que correspondeu a 20 h/aula. Logo no preenchimento do questionário, a professora se mostrou insatisfeita com a docência, afirmando que, em breve, abandonaria a profissão. Conforme observado por estudiosos,

Com o tempo, a precariedade de emprego pode tornar-se cansativa e desanimadora e alimentar um certo desencanto que, sem necessariamente afetar o amor pelo ensino, afeta, até um certo ponto, o ardor do professor [...] A precariedade de emprego pode provocar um questionamento sobre a pertinência de continuar ou não na carreira (TARDIF, 2002, p. 96-97).

Interrompemos nossas atividades durante o período de greve e aguardamos o fim do movimento para retornar às observações. Isabela aderiu à greve em meados de junho de 2011. Logo que a greve terminou, a professora nos comunicou sua saída da escola, dizendo

que não estava disposta a trabalhar durante sábados e feriados e no mês de janeiro repondo os dias parados. Avalio que os alunos e a própria escola perderam muito com a saída da profissional, pois ela promovia debates em sala de aula, trazia discussões pertinentes à realidade dos alunos, indo em busca de uma postura crítica dos discentes. Apesar do pouco tempo em que estivemos em contato, a professora pareceu ter um olhar bastante crítico sobre o ensino, sua prática e seu papel como professora de Sociologia.

Dessa forma, lamentei sua saída, pois trata-se de uma docente dedicada, organizada em suas atividades e que estava disposta a contribuir para a melhoria do ensino de Sociologia, tendo em vista que, além da precarização do trabalho docente, a realidade do Ensino Médio se agrava em decorrência da falta de professores especializados.

4 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA PRÁTICA DOCENTE: CONFIGURAÇÃO DO *HABITUS*

4.1 Práticas e concepções sobre o ensino de Sociologia

A atualidade exige a formação de um docente investigador, reflexivo, crítico e atualizado. São vários os elementos entrelaçados na tarefa de ser professor; sua herança cultural, sua trajetória pessoal e profissional mobilizam saberes que o ajudarão a intervir na realidade escolar.

A tarefa de ser professor mobiliza ainda vários saberes, oriundos de diversas fontes. Segundo Tardif (2002), a formação inicial e contínua dos professores, o conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, a experiência na profissão, a aprendizagem com os pares entre outros elementos, compõem esses saberes. Isso significa dizer que os professores, na prática de sua profissão, desenvolvem saberes que são elementos da prática docente e que surgem da experiência; saberes incorporados sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer.

A tomada de decisões de cada docente sobre as práticas engendradas tem estreita ligação com sua trajetória pessoal e profissional, bem como nos ajudam a compreender qual a concepção que o docente tem acerca do ensino de Sociologia. Sabe-se da importância do papel desempenhado pelo professor que faz com que o seu trabalho não se assemelhe ao de um mero solucionador de problemas ou experimentador de hipóteses. A prática, portanto, tem suma importância no contexto atual, pois “ou modificamos nossa maneira de trabalhar enquanto professores ou estaremos vendo nossos jovens alunos procurarem em outros lugares o conhecimento e a forma de conhecer que não estamos sabendo transmitir e formar” (TOMAZI & JÚNIOR, 2004, p. 73).

Segundo Sacristán (1995, p. 77), “as mudanças educativas, como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo ‘em andamento’”; a inovação não é mais do que uma correção de trajetória. Nesse sentido,

[...] o que nos torna professores é a capacidade de ensinarmos conteúdos, mas principalmente uma maneira de pensar, e de pensar autonomamente.

Ou seja, fazer com que nossos alunos se tornem independentes, se tornem autônomos, principalmente de nós, para que possam voar em liberdade de pensamento e não ficar atrelados como “eternos alunos” (TOMAZI & JÚNIOR, 2004, p. 72).

Essa capacidade de cunhar um aluno autônomo no modo de pensar a agir, uma das tarefas incumbidas à Sociologia, tem estreita ligação com as práticas e os saberes docentes que são ministrados em sala de aula. Portanto, concordo com Tardif (2002, p. 36) quando ele afirma que “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Além disso, esse saber docente explica as concepções de ensino sociológico que orientam suas práticas, uma vez que

[...] a sociologia postula que há uma razão para os agentes fazerem o que fazem (no sentido em que falamos de razão de uma série), razão que se deve descobrir para transformar uma série de condutas aparentemente incoerentes, arbitrarias, em uma série coerente, em algo que se possa compreender a partir de um princípio único ou de um conjunto coerente de princípios. Nesse sentido, a sociologia postula que os agentes sociais não realizam atos gratuitos (BOURDIEU, 1996, p. 138).

Compreender a concepção do professor acerca do ensino da Sociologia é crucial para entender suas práticas docentes. Essa percepção do ensino da disciplina e do conhecimento sociológico é resultado de uma “[...] pluralidade de elementos heterogêneos, como sexo, origem étnica, amigos, história anterior, imagem de si mesmo, identidade pessoal e social, competências sociais, cognitivas, de linguagem, expectativas e projeções no futuro, modelos de referência, etc” (CHARLOT, 1996, p. 51).

Partindo do pressuposto que o conhecimento não é algo acabado, mas uma (re)construção contínua, este projeto consistiu na busca de novas respostas e novas indagações sobre a formação docente e o *habitus* que é colocado em ação pelos professores que lecionam Sociologia, o que será apresentado a seguir.

4.1.1 Prática docente de Yuri: o início da docência e seus desafios

Partindo do pressuposto que o conceito de *habitus* “corresponde a uma matriz, determinada pela posição social do indivíduo que lhe permite pensar, ver e agir nas mais variadas

situações” (VASCONCELLOS, 2002, p. 79), observei, no segundo bimestre letivo do ano de 2011, as aulas do professor Yuri. Como as aulas compreendiam tanto o turno da manhã como o noturno, pude perceber que algumas estratégias de ensino, adoção de metodologias, escolhas e opções pedagógicas ora tinham diferenças significativas entre os turnos, ora eram similares, independente do turno em que o professor lecionava.

Ao iniciar a análise da prática docente desse professor, destaco o tempo na docência. Na profissão há menos de 3 (três) anos, seu *habitus* profissional se encontra ainda em processo de constituição²². Quando indagado, na entrevista realizada, sobre o auxílio de colegas de profissão no início da carreira, o professor afirma ter recebido essa contribuição de outros docentes. Segundo Yuri,

Tinha alguns colegas que estavam formando comigo, se inserindo no mercado, se inserindo na docência. E, tinha um professor amigo meu que dava aula também no Ensino Médio e me ajudou bastante com materiais, tentar me mostrar alguns atalhos que eu encontraria de dificuldades, facilidades.

A ajuda de colegas mais experientes nesse momento da carreira pode contribuir e influenciar muitas trajetórias profissionais, pois, para Charlot (2005), o sujeito se constrói pela apropriação de um patrimônio humano e pela mediação do outro. Portanto, é preciso levar em consideração o sujeito na singularidade de sua história e nas relações que estabelece com seus pares. Além disso, Tardif (2002) defende que devemos reconhecer-nos uns aos outros como pares iguais que podem aprender uns com os outros. Vale lembrar outros estudos que também já sinalizaram nessa direção, afirmando que “outros profissionais da escola e professores são apontados como facilitadores deste processo de superação das dificuldades iniciais” (NASCIMENTO, 2007, p. 71). Pensamos, então, que esse auxílio no início da carreira é de muita valia, pois

[...] a adoção de estratégias no fazer docente é advinda de um conjunto de vivências e experiências, como qual o sujeito docente se identifica, seleciona e referenda os conhecimentos necessários para a sua atividade diária [...] conscientes de que sua prática é resultante de uma tessitura de situações de formação e de vivências pessoais e profissionais (SILVA, 2009, p. 216).

²² Isso não significa que o professor não tenha um *habitus* docente. Concordo, assim, com Tardif (2002, p. 261) que os primeiros anos da prática profissional são decisivos para adquirir as competências e estabelecer as rotinas de trabalho.

Isso é o mesmo que dizer que

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage, e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (MOITA, 2000, p. 115).

Um fato em especial também me chamou a atenção: o medo da violência²³ no contexto escolar. A Escola está localizada numa região onde a violência e a baixa autoestima da comunidade vem crescendo de forma exorbitante, o que merece destaque, pois esse clima afeta as condições de trabalho.

Nessa realidade escolar, foi possível perceber que Yuri preferia deixar passar despercebidas algumas situações que ocorrem na sala de aula, de forma a não prejudicar sua prática, por certo receio de criar conflitos com os alunos, tendo em vista o meio em que leciona. Um exemplo disso é o prazo para entrega de trabalhos. Observei que é no noturno, onde o índice de violência é maior, que o docente disponibilizava prazos maiores para que os alunos pudessem concluir as atividades avaliativas.

No entanto, mesmo receoso da violência que ronda a escola, o professor tinha uma postura coerente com o PPP, posicionando-se de “maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas”. Uma situação vivenciada no período de observação pode dar uma noção dessa postura: um casal de namorados, alunos de sua classe, sai da sala e começa a se agredir verbalmente. O professor interrompe a aula e assume o lugar de mediador daquele conflito e busca estabelecer um diálogo e amenizar a situação.

²³ Numa das aulas de Yuri, antes de darmos início às observações, o professor nos informou que numa sexta-feira, no horário noturno, uma gangue entrou na escola para localizar um de seus alunos. Procuraram-no na sala de aula, armados. O docente nos conta que neste dia sentiu medo e pensou em abandonar o cargo. Noutro episódio, quando eu ainda lecionava na instituição, no mesmo ano de 2010, alunos do turno da manhã choravam a morte de um dos seus colegas, na porta da escola, envolvido com o tráfico de drogas.

O docente vai imprimindo no dia-a-dia de seu trabalho uma nova maneira de lidar com as situações cotidianas que ali surgem e o desafiam. Pareceu-me que Yuri, ao manejar a “cobrança” das atividades que propõe, trabalha de forma a não criar nenhuma situação constrangedora, tanto para ele quanto para os alunos.

Sobre a questão do planejamento sobre os conteúdos que seriam abordados durante o ano, para Portásio & Godoy (2007, p. 34), “no início do ano letivo, o educador deve estabelecer com seus alunos o conteúdo a ser desenvolvido, bem como as habilidades que devem ser alcançadas”. A esse respeito, o professor declara

Eu tive que entregar um plano na escola. Por um lado eu achei bacana, até gostei, porque me auxilia bastante. Eu tenho um plano fechado, fechado no sentido de já ter algo planejado pro ano, algo que eu consigo mostrar que eu consigo mostrar conhecimento, ou a construção do conhecimento de forma especializada.

Além do planejamento anual, segundo Yuri, os conteúdos são selecionados levando-se em consideração o CBC de Sociologia, não somente pelo fato desse documento “cobrar” certas temáticas e indicar algumas propostas de ensino, mas também porque norteia sua prática docente. Vale salientar que o CBC também orienta a seleção/recorte que o professor trabalha em sala de aula durante o ano, como se verificar em seu depoimento

A partir do CBC eu tento montar um programa que utilize tanto os clássicos quanto conteúdos que sejam ligados ao dia-a-dia, ao atendimento dos alunos. Por isso, eu acho que os alunos são importantes na didática.

Em se tratando dos materiais didáticos que o professor seleciona para realizar sua prática, percebemos algumas insuficiências, embora ele tenha dito que a seleção e escolha desse instrumento foi realizada em parceria com os alunos. O docente não usa cópias, livro ou apostila; a matéria é sempre disponibilizada apenas no quadro-negro. Perguntado, então, sobre quais são os materiais/recursos didáticos utilizados e por que recorre a esses materiais/recursos, Yuri confessa sua limitação nesse quesito:

Eu não sei se por inexperiência ou por falta de prática mesmo, eu utilizo poucos recursos didáticos. Mas, quando os utilizo, tento utilizar para esclarecer, para ficar mais claro pro aluno aquilo que eu to tentando mostrar,

que eu to tentando transparecer. Tentar construir conhecimento através de alguma imagem, alguma coisa assim.

O professor parece inseguro quanto às escolhas que faz, o que nos remete ao que sinaliza alguns estudos sobre a prática docente: “[...] como qualquer outro ator humano, o professor sabe o que faz até certo ponto, mas não é necessariamente consciente de tudo o que faz no momento em o que o faz. Além disso, também nem sempre sabe necessariamente por que age de determinada maneira” (TARDIF, 2002, p. 211).

No que concerne a essa limitação na escolha dos materiais e/ou recursos didáticos, cabe considerar os fatores internos (formação e trajetória profissional) e os externos (institucionais), que o levaram a adotar um estilo de ensino, elementos que nos dão indícios da configuração do *habitus* desse docente. É merecido lembrar que

[...] o *habitus* como aquilo que tradicionalmente é entendido como característica coletiva, o que regularmente se repete e é aceito pelo grupo, mas também para o que está diluído nos fazeres docentes, e que, contraditoriamente, tornam a cultura docente àquilo que não é definido nos manuais do bom professor, nem nos projetos de formação inicial e continuada. É neste contexto que cabe um olhar mais atento para os saberes experienciais, que são desenvolvidos ao longo da carreira e nascem nos acasos e nas aventuras do dia a dia. (NASCIMENTO, 2007, p. 33).

No que se refere aos fatores externos, a secretária do turno da noite esclarece que a secretaria não faz nesse horário por dois motivos: maquinário velho e falta de pessoal para a função. Tal situação corrobora a formulação de Esteve (1995) de que “a massificação do ensino e o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efetiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência” (p. 106).

Portanto, uma estratégia a que o professor Yuri poderia recorrer seria disponibilizar textos e outros materiais a um representante de turma ou aluno afim, que ficaria encarregado de providenciar as cópias para o restante da turma²⁴. Essa estratégia é válida, visto que os materiais didáticos são de suma importância para se lecionar uma disciplina que requer

²⁴ Como lecionei na escola entre fevereiro e outubro de 2010, recorria a essa estratégia e sempre foi bem sucedida. Obviamente, o material nem sempre se encontrava disponível para todas as turmas e para todos os alunos no mesmo tempo.

capacidade de argumentação, criatividade para estudar os fenômenos sociais, tentativa de explicá-los analisando os homens em suas relações de interdependência.

A adoção dessa estratégia possui estreita ligação com a falta de livros didáticos na escola, que tem apenas 3 (três) livros de Sociologia, sendo que 1 (um) deles não tem tanta utilidade prática para os alunos. O livro *Sociologia*, de Pêrsio Santos, está disponível na biblioteca e possui um exemplar para consulta. Segundo Silva (2004, p. 89), conforme levantamento feito em Londrina, em 1999, o mesmo livro também foi citado como o mais utilizado, mas “[...] se caracteriza pela fragmentação na seleção e organização dos conteúdos, mesclando conceitos descolados das teorias e temas também sem uma vinculação sistematizada com as teorias clássicas e contemporâneas”.

Portanto, os professores veem-se frequentemente limitados pela falta do material e/ou recursos didáticos necessários às atividades da prática educativa. Além disso, muitos professores têm que dispor dos seus próprios recursos²⁵ para desenvolver seu fazer docente, o que me leva a acreditar que suas condições de trabalho constituem entraves às práticas educativas inovadoras e que possam gerar conhecimentos úteis aos discentes.

Para Bittencourt (2008, p. 296), “os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina”. Assim, são materiais indispensáveis para a prática docente. A autora defende que

O livro didático é um material de forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, MEC, 1997, p. 67).

²⁵ A título de exemplificação, na maioria das escolas da Rede Estadual de Ensino em que lecionei de agosto de 2008 a outubro de 2010, não havia livros didáticos de Sociologia disponíveis. A estratégia foi a aquisição, por minha conta, sendo que o livro didático é um suporte de extrema importância para o auxílio das atividades docentes. No entanto, é sabido que nem todos os professores concordam com essa afirmação e criticam o uso do livro didático.

Sobre os fatores internos (formação e trajetória profissional) de Yuri, destaco o tempo de experiência na docência que o orienta no momento de selecionar os materiais didáticos, pois

[...] os primeiros anos de exercício docente são absolutamente fundamentais. E ninguém cuida destes anos, nos quais se define grande parte do percurso profissional de cada um. É urgente criar formas de acolhimento, de enquadramento e de supervisão dos professores durante os primeiros anos da sua atividade profissional (NÓVOA, 2010, p. 2).

Mesmo sendo iniciante, Yuri apresenta qualidades primordiais para exercer sua prática, a começar pela boa articulação na explicação dos conteúdos sociológicos. Segundo o PPP da escola, é necessário “questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isto o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade da análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (ESCOLA ESTADUAL “KARL MARX”, s/d, s/p).

Durante o período de observação na escola, notei que o professor faz aproximações entre os temas e conteúdos trabalhados e a realidade dos alunos, convida-os a participar das aulas expositivas²⁶, faz citações de filmes e comparações para que eles possam se situar no tempo e no espaço. Dito de outro modo, a concepção que Yuri tem acerca do conhecimento sociológico é orientada para a discussão de temáticas que possam, de alguma maneira, contribuir para o crescimento pessoal e escolar dos alunos. Isso se torna muito relevante, pois, segundo Tomazi & Júnior (2004), vivemos num mundo marcado pela reflexividade social, ou seja,

Na sala de aula quando um aluno pergunta algo é necessário saber antes o que ele pensa. Se um aluno nos pergunta sobre alguma coisa que você percebe que ele está no caminho da compreensão, é necessário incentivá-lo a ir em frente. Se percebemos que ele está completamente fora de foco e indo para um caminho que nada tem a ver com o assunto, cabe a nós indicar a direção sem invadi-lo. Normalmente dizemos que ele está errado ou que está equivocado, mas por que não lhe dizer: *se eu fosse você pensaria por outro caminho*. Ele deve continuar pensando, elaborando as questões colocadas e outras que ele mesmo formular na ausência do professor. É esta capacidade que devemos desenvolver neles, pois isso significa autonomia para pensar, para voar e para criar profundas raízes (TOMAZI & JÚNIOR, 2004, p. 69-70).

²⁶ Em uma das aulas observadas, o debate foi tão enriquecedor que me senti no direito de também participar, até porque conhecia previamente a turma.

Percebe-se, então, que os conteúdos trabalhados são relevantes para a formação escolar e humana dos alunos, ao contrário do que foi apresentado no Estado de Londrina em 1999, onde

[...] os professores que estão ministrando Sociologia [...] não elaboram programas, mas foram elegendo temas e conteúdos de maneira fragmentada. Ou seja, discutem com os alunos uma série de conteúdos e temas sociais, sem uma preocupação com articulação entre os mesmos. Há uma fragmentação, a partir de uma metodologia linear de raciocínio. Assim, explicam conceitos que não são relacionados com os temas e problemas sociais, dicotomizando teoria e realidade (SILVA, 2004, p. 87).

O estudo dos clássicos na Sociologia é um importante referencial, defendido por outros estudiosos das Ciências Sociais e também presente nas aulas de Yuri. É merecido lembrar que

[...] poderíamos optar por apresentar os clássicos aos alunos, por uma série de razões: a primeira refere-se ao fato de que eles formularam de forma brilhante as principais questões sobre a vida moderna e a sociedade capitalista; a segunda razão diz respeito ao fato de que tais problemas perpassam ainda as nossas vidas, embora tenham se complexificado mais; a terceira razão, diz respeito ao fato de que as teorias contemporâneas têm sido elaboradas em diálogo com esses teóricos. Dessa forma, encontrar uma forma de ensinar essas teorias aos alunos do ensino médio poderá abrir-lhes perspectivas de compreensão das teorias contemporâneas, que poderão ser indicadas em atividades, nas pesquisas empíricas que forem desenvolvidas pelos alunos, entre outras oportunidades (SILVA, 2005, p. 8).

Além dessa capacidade de boa articulação de temas e conteúdos trabalhados, o professor vai ao encontro daquilo que o PPP da escola defende, ou seja,

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo ou outras características individuais e sociais

Numa de suas aulas na turma do 3º ano, ao discutir sobre a homossexualidade, Yuri se posicionou contrário a quaisquer atitudes de discriminação, trazendo para a discussão exemplos divulgados pela mídia e próximos à realidade dos alunos. O assunto foi polemizado entre os alunos e o professor declarou que ter atitudes não discriminatórias é respeitar o próximo, mesmo não concordando com a orientação sexual dele.

Vale ressaltar que uma das características desse professor que contribui para a sua prática docente é a empatia. Notei que o professor tem uma boa relação com os alunos e isso se torna importante na medida em que o ensino “trata-se de uma atividade que se manifesta concretamente no âmbito de interações humanas e traz consigo, inevitavelmente, a marca das relações humanas que a constituem” (TARDIF, 2002, p. 118).

Na entrevista realizada, quando abordei a questão “por que se tornou professor?”, ele alegou que um dos motivos foi o fato de acreditar na Educação: “Eu sou um utópico da Educação e me tornei professor por conta disso. Eu acho que tenho um bom relacionamento com as pessoas, eu tento mostrar outras realidades, eu consigo apresentar alguns pontos”. Talvez seja o gosto pela docência seja um dos fatores que trazem essa empatia e um bom diálogo para dentro da sala de aula.

Merece destaque, além da questão da empatia, o interesse de Yuri em lecionar Sociologia. Quando perguntado na entrevista “por que se interessou em selecionar a disciplina”, respondeu:

Pergunta muito boa. **Eu me interessei em lecionar porque** eu achava bacana, **eu achava que eu poderia contribuir de alguma forma**, eu achava que eu podia crescer mesmo, e a Sociologia **porque eu achei que eu ia conseguir abrir espaço de discussão com as pessoas, eu achei que eu ia conseguir, talvez, abrir a cabeça das pessoas**. Não para mostrar a direção, algo certo, mas para mostrar que existem outros pontos de vista, para mostrar que existe mais mundo aí fora (*grifos nossos*).

A partir dessa concepção que o professor Yuri tem acerca do conhecimento sociológico, pode-se dizer que ele acredita que a Sociologia pode contribuir para descortinar outros níveis de realidade não percebidos pelos alunos ou, ainda, colaborar para o crescimento intelectual dos discentes. Talvez por isso o docente utilize muitas aulas expositivas e dialogadas, tentando trazer os alunos para discussões acerca das temáticas trabalhadas em sala de aula. No entanto, conforme já ressaltado, o tempo curto das aulas e o desinteresse dos alunos são empecilhos ainda a serem superados em sua prática.

Mas, mesmo se mostrando um amante da educação e acreditando que pode contribuir para o crescimento escolar e pessoal dos alunos, esse docente não recorre à pesquisa educacional

para instruir melhor suas práticas. Segundo ele, aprofundou-se pouco na graduação, pois teve poucas disciplinas que dessem suporte à prática docente. No entanto, sabe de sua limitação, pois nos disse que “talvez aí seja uma barreira a ser quebrada para tentar melhorar um pouco a minha condição de educador”. O professor tem clareza de que não basta apenas a formação inicial e que a formação continuada deve fazer parte da carreira docente. No entanto, a efetivação dessa formação é decorrente de políticas que incentivem e oportunizem os docentes realizá-la.

Para Medeiros (2005, p. 10), “a participação instiga um ir mais a fundo nos saberes curriculares, propondo ao docente romper a barreira que se encontra nos livros, ser o pesquisador que vai ao encontro dos saberes da ação pedagógica”. Sendo assim, esse é um dos fatores que precisam ser reavaliados pelo docente, uma vez que a literatura disponível acerca da instrução das práticas engendradas na sala de aula pode contribuir e muito para uma mudança do *habitus* profissional que leva ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.2 Prática docente de Estela: a importância da formação inicial

Retratar as práticas e fazeres docentes de um professor não habilitado em Ciências Sociais configura-se em um desafio, uma vez que a atenção tem de ser redobrada para se interpretar qual tipo de conhecimento sociológico ele enseja construir na sala de aula. Em se tratando, então, de um professor que não possui nem licenciatura, o desafio fica ainda maior, porém instigante.

Nesse trabalho de observação, foram significativas as postulações de Bourdieu (2008) de que o pesquisador está impedido de dizer certas coisas e, por outro lado, as incitações os encoraja a dizer outras, pois os agentes sociais não têm ciência, muitas vezes, do que eles fazem, uma vez que “as declarações mais espontâneas podem, sem nenhuma intenção de dissimulação exprimir uma coisa bem diferente do que eles dizem na aparência” (BOURDIEU, 2008, p. 708).

Um dos pontos a ser ressaltado sobre Estela diz respeito à sua formação. A professora, conforme já dito anteriormente, tem formação em Turismo, mas quando realizei a entrevista, etapa final de nossa observação, fui surpreendida ao perguntar sobre seu percurso acadêmico:

Eu sou formada em Pedagogia, tenho a metade do curso de Educação Física que é aonde eu lecionei esse tempo todo. Eu vim para a Sociologia no ano passado. E sou turismóloga, formada e especializada em atendimento ao turismo pedagógico. E agora, estou fazendo especialização na Sociologia. Na verdade, eu estou inserida na educação desde 1979. Iniciei como secretária de ensino particular, depois me tornei proprietária de ensino supletivo, proprietária há mais de 10 anos na região de Venda Nova.

Surpresa com a afirmação dos cursos (Educação Física e Pedagogia) que foram citados somente naquele momento, indaguei à docente sobre tal formação. No final da entrevista, solicitei a ela que esclarecesse uma dúvida em relação à formação inicial, pois quando preencheu o questionário inicial, a professora não havia mencionado que teve contato com esses cursos. Pelo contrário, disse-me, no contato inicial, que tinha um curso de Pedagogia incompleto. Então, quando indagada sobre a conclusão do curso, afirmou que **“esse curso foi feito lá em Pedro Leopoldo. Ele foi um curso sem propósito. Eu parei e fui lá fazer esse curso nem sei por que”**.

Tal afirmação nos leva a refletir sobre a identidade profissional da professora, pois pareceu que ela não tem nenhuma identificação com a Pedagogia e, possivelmente, com a docência, visto que não o declarou inicialmente e ainda afirma ter sido algo sem propósito. Apesar disso, ela declara que o seu contato e sua inserção na escola não é recente, vem desde 1979, quando começou a lecionar Educação Física. A professora teve problemas com a prática docente em Educação Física e deixou a escola por algum tempo. Porém, quando começou a trabalhar com Turismo pedagógico, sentiu-se impulsionada para voltar às escolas:

E daí. eu pensei que educação física não me interessava mais, porque já estava com problema de saúde, devido a muitos anos de quadro. E, agora, resolvi trabalhar com a Sociologia, porque eu trabalho com a socialização.

Nota-se que, em nenhum momento, a docente diz trabalhar com Sociologia por gosto pela docência ou muito menos por interesse e suas possibilidades. Há algo em sua conduta e em

sua postura que indica que seu verdadeiro interesse é o trabalho que desenvolve fora da escola em sua empresa de turismo.

Verifiquei, também, o conteúdo ensinado. A essa altura, vale mencionar mais uma ideia de Tardif e Lessard (2005):

[...] a docência é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação longa e especializada (geralmente de nível universitário ou equivalente) e que atuam num território profissional relativamente bem protegido: não ensina quem quer; **é necessária uma permissão, um credenciamento, um atestado, etc.** (p. 42). **(grifos nossos).**

E tal credenciamento é dado pela Secretaria de Educação, por meio de um documento chamado Certificado de Avaliação de Título (CAT). Segundo esse documento, o profissional que tenha curso superior mas não seja habilitado para o conteúdo que pretende lecionar, deve solicitar autorização a título precário à Superintendência Regional de Ensino (SRE). O setor responsável da SRE examina os documentos e verifica a disciplina e o nível de ensino para o qual o candidato está apto a lecionar. Caso o candidato preencha as exigências mínimas, será emitido o CAT, que tem validade de um ano. De posse desse documento, o interessado poderá se inscrever para concorrer às designações ou comparecer pessoalmente às escolas onde haja edital divulgado com abertura de vagas.

Corroborando com Handfas (2009), penso que o peso das disciplinas necessárias para a formação de um cientista social, assim como das disciplinas didáticas e pedagógicas constantes na grade curricular do curso de licenciatura, é vital para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem capaz de construir conhecimento nas salas de aula. No entanto, com o CAT, muitos profissionais de outras áreas não tiveram essa formação inicial, muito menos a específica. No caso em destaque, pode-se dizer que a formação dessa professora é precária, pois ela leciona Sociologia apenas porque obteve a autorização.

A coordenadora-geral do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do estado de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), Beatriz Cerqueira, denuncia que a ausência de formação dos professores faz parte da condição docente no Estado mineiro, o que leva, também, à precarização do trabalho docente

O governo autoriza a contratação de pessoas sem formação em magistério e licenciatura para ser professor. Eu costumo dizer que é a mesma coisa de que você entrar em um hospital e ter uma pessoa que não é formada em medicina fazendo uma cirurgia. Pode isso? Não pode. Então por que em uma escola pode-se abrir uma sala de aula e ter uma pessoa que não é professor lecionando? Ser professor é uma profissão complexa, que exige uma formação adequada (CERQUEIRA, 2011, s/p).

Sabe-se que é necessário e importante o conhecimento da matéria lecionada, principalmente quando se trata de uma disciplina “nova” nas escolas. Mas, concordamos com Tardif & Lessard (2005, p. 216) “que a transposição curricular dos saberes escolares é mais importante do que os próprios saberes”. Ao analisar a prática docente, eu esperava que o professor fosse capaz de saber ajustar a matéria para que os alunos compreendessem, o que não foi observado na prática da professora Estela.

Como Tardif (2002, p. 219), “não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor”. Ainda segundo ele, o trabalho docente requer certos saberes específicos que permitem aos docentes assentarem suas práticas num repertório de saberes específicos ao ofício.

Outras observações merecem destaque em relação a essa professora. Constatamos que ela deixa a desejar em relação ao comprometimento com a escola e seus alunos: sempre chega atrasada à instituição ou faltas, o que se tornou uma rotina de trabalho. Para Tardif (2002), as rotinas estão entrelaçadas no ensino. Remetendo-se a Giddens (1987), adverte-nos que a rotinização é importante para que se compreenda a vida na sala de aula e o trabalho docente.

Podemos dizer, então, que os atrasos e as ausências recorrentes da professora Estela, além de sinalizarem a falta de compromisso com a tarefa assumida de ensinar, podem indicar a falta de motivação pela carreira docente. Compreendendo que “a docência se instaura na relação social entre docente e discente”, conforme nos aponta Teixeira (2007, p.429), tal situação é percebida pelos alunos, o que acirra algumas dificuldades para que a aula transcorra em harmonia e seja mais produtiva.

Na prática e no fazer docentes de Estela identifiquei problemas quanto à administração do tempo escolar. Além dos frequentes atrasos apontados, ela não consegue organizar a

exposição do conteúdo em suas aulas, o momento da correção de atividades, a disciplina dos alunos, a realização da chamada. Pareceu-me que a professora se encontra “perdida” durante os cinquenta minutos que deveriam ser dedicados à efetivação do planejamento da disciplina.

Esse controle necessário para a realização das atividades, bem como para construção do conhecimento sociológico, não foi observado nas aulas da professora Estela. Conforme Barella e Kurpel (2008, p. 5), o tempo escolar “está intimamente ligado ao tempo que se permanece na escola”. Assim, é importante verificar como se usufrui desse tempo e se ele é utilizado de forma a promover a construção do conhecimento.

Um exemplo pôde ser observado numa turma de 3º ano, em 15/09/2011: a professora chama a atenção dos alunos sobre a questão da indisciplina na sala de aula e um deles diz ao colega do lado: **“ela chega atrasada e ainda reclama”**. Ainda na mesma classe, retoma o assunto da indisciplina - conversas paralelas, barulho, piadas -, que permeia toda a aula, alegando que “o tempo ruge”²⁷. No entanto, apesar de alegar que estão perdendo tempo, chega atrasada cotidianamente, o que leva os alunos a não lhe darem crédito e a não levar em consideração seus apelos para que participem e prestem atenção às aulas. Ainda alega que não está acostumada com isso, pois é professora de ensino superior²⁸. Portanto, concordamos que

[...] o tempo escolar não acompanha diretamente o tempo da aprendizagem dos alunos [...] O tempo escolar é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo *forçado*. É por isso que uma das tarefas fundamentais dos professores é ocupar os alunos, não deixá-los por conta, sem nada para fazer, mas, ao contrário, ocupá-los com atividades: não ter mais o que dizer ou fazer, quando ainda sobra tempo à disposição, é um dos pavores básicos dos professores, e o temor que isso gera é, geralmente, muito importante no início de sua carreira (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 76).

Além dos atrasos constantes no começo das aulas, notei que a docente não tem muito preparo para aproveitar o tempo de forma mais produtiva, parecendo-me que o ato de lecionar é sempre um imprevisto. O tempo escolar, segundo Tardif e Lessard (2005), constitui uma

²⁷ Cabe esclarecer que a palavra utilizada pela professora não é URGE, mas sim RUGE (talvez querendo dizer que o tempo era muito escasso para que os alunos ficassem se distraíndo com outros assuntos.)

²⁸ A docente não informou em qual instituição de ensino superior exerce suas atividades acadêmicas.

categoria central na análise do trabalho docente e na construção de um *habitus* professoral. Além disso, o trabalho docente é apoiado sobre rotinas e tradições, o que quer dizer que se refere a um trabalho temporizado, calculado, controlado, planejado. Pesquisas revelam que o controle do tempo é fundamental na prática docente e que

[...] após anos de experiência prática no trabalho com a organização do horário escolar e com a disposição das aulas de forma semanal é verificado que, a cada ano que passa, perde-se muito tempo entre a entrada de um professor e a saída de outro nas turmas, além de perceber que o tempo em sala de aula é por vezes mal aproveitado (BARELLA & KURPIEL, 2008, p. 2).

Tardif & Lessard (2005) defendem que uma faceta importante da organização escolar refere-se à autonomia “garantida” aos professores, porque “os docentes trabalham sozinhos em salas de aula relativamente longe dos olhos de seus colegas e superiores. Eles têm ampla jurisdição sobre o que passa dentro da sala” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 66). No entanto, essa autonomia docente pode ser vista sob outro ângulo. No caso da professora Estela, a autonomia transformou-se numa espécie de “desorganização” e, em algumas situações, até mesmo em falta de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem. Ela apresenta traços do que é destacado por Chalita (2001, p. 170):

Esse perfil de professor aparece em aula sem a menor ideia do assunto que vai tratar. Não lê, não prepara as aulas, não sabe a matéria e se transforma em um tremendo enrolador [...]. O profissional precisa ter método. A organização é prova do compromisso que ele tem para com os alunos. A improvisação, muitas vezes necessária e enriquecedora, não prescinde do planejamento.

No mesmo dia do episódio ocorrido na turma de 3º ano, 15/09/2011, pude notar a desorganização da docente também numa classe de 1º ano. Ela cobrou a entrega de um trabalho sobre o tema “Sucesso Musical”, mas os alunos alegaram que ela não pediu tal trabalho. Um aluno ainda diz: “ela nem dá aula”, baseado, logicamente, na concepção de que “dar aula” está relacionado com a explicação da matéria, a aula expositiva, o quadro negro. Embora sejam fundamentais, não são apenas esses os elementos de uma aula. Mas a professora, além de não apresentar boas aulas expositivas, também não faz uso desses outros recursos, o que inviabiliza ainda mais sua prática.

Após elencar essas impressões da professora, diretamente ligadas à construção de um *habitus* docente para lecionar Sociologia, faz-se necessário, então, mencionar quais são os recursos didáticos utilizados em sala de aula. Segundo Estela, mesmo não possuindo formação inicial condizente com o conteúdo lecionado, quem cursou Turismo tem todo um dinamismo de transformar o conhecimento em prática.

Além disso, sobre recorrer a colegas de profissão no início da carreira, diz que recorreu muito pouco, porque quando começou a lecionar já havia sido proprietária de curso supletivo há mais de 10 anos; já tinha, segundo ela, toda uma habilidade com alunos. Diz nunca ter tido “dificuldade em si”. Porém, ainda que ela não se encontre no início de carreira, mas considerando que não tem formação para a disciplina que leciona, recorrer a colegas de profissão ligados à área de Ciências Sociais seria uma troca que iria auxiliá-la e enriquecer seu trabalho, pois “a discussão com o outro não é somente um meio educativo; é, ao mesmo tempo, o meio no qual a própria formação ocorre” (TARDIF, 2002, p. 165).

Os recursos didáticos utilizados, então, vão ao encontro daquilo que a professora “entende” por conhecimento sociológico. Recorre a cópias de trechos de livros que ela escolheu sozinha, embora tenha afirmado na entrevista que tal seleção de conteúdos é realizada em conjunto com os colegas de área. Durante uma conversa num dos momentos de observação, disse que desconhece e ignora o outro professor de Sociologia da instituição, sem perceber que

[...] de uma série para outra, há todo um esforço a ser feito para reorganizar os conteúdos, adaptar a matéria e torná-la interessante em função da nova clientela. É também uma questão de atitude e de adaptação à linguagem, pois cada faixa etária possui suas próprias características às quais o professor, em seu ensino, não pode ficar indiferente [...] as mudanças de série exigem, portanto, uma grande adaptação e uma flexibilidade que nem sempre são fáceis, principalmente quando o professor tem várias séries ao mesmo tempo (paralelamente) e/ou trabalha com ciclos de ensino diferentes e se depara, assim, constantemente, com mudanças instantâneas ou quase instantâneas (TARDIF, 2002, p. 92-93).

Também não foram percebidas mudanças dos conteúdos trabalhados de uma série para outra; a docente trabalhou o mesmo tema em todas as séries do Ensino Médio. Para Pereira (2007), embora o professor deva ouvir os alunos sobre temas de seu interesse, a seleção dos temas para serem estudados em Sociologia no Ensino Médio tem que respeitar parâmetros. Portanto,

[...] enfatizamos que os mais variados temas podem ser objeto de estudo da sociologia, mas há que traçar uma rede conectando os temas uns aos outros. Esta rede é a fina malha da estrutura social, da organização da sociedade. O professor de sociologia deve auxiliar o aluno a construir a estrutura de relações que organizam a sociedade (PEREIRA, 2007, p. 150).

Ainda segundo o mesmo autor, “não é recomendável a adoção de um manual de sociologia como cartilha de trabalho. O uso de apenas um livro-texto empobrece a infinita e rica diversidade do real”. Ao ser indagada sobre os livros que utiliza, a professora Estela demorou a responder. Apenas quando as observações já estavam concluídas e após várias insistências, ela me informou, por e-mail, que o material didático era selecionado do livro *Sociologia para o Ensino Médio*, de Nelson Tomazi.

Estela ressaltou que usa poucos materiais didáticos pelo fato de ter apenas uma aula semanal e que, por mais o professor se esforce, não há possibilidade de cumprir todo o conteúdo exigido. Por isso, ela opta por extrair o principal, aquilo que, segundo ela, não pode faltar:

Eu trabalho a partir do que a escola também propõe. A escola no início do ano letivo nos consulta para saber se o material adquirido é necessário, se é suficiente. De acordo com as normas da ABNT, a gente faz um apanhado geral do material que nós temos. O livro de Sociologia ainda não é distribuído para os alunos. Segundo a instituição, a partir do ano que vem (2012), os alunos vão receber o livro, inclusive eu fiz a escolha esse ano. O meu maior complicador é esse. O aluno se nega a comprar o Xerox e a escola não pode dar o Xerox. Então, eu distribuo um exercício que é para fazer a partir de uma apostila que é extraída de um livro que deveria estar sendo usado. O aluno se nega a comprar. Então, meu maior complicador é o material. Mas, eu uso o material didático proposto pela escola.

Em relação aos conteúdos que “deveriam” ter sido trabalhados a partir da seleção feita pela própria docente²⁹ – Tribos urbanas, a temática do trabalho na visão de Marx e Durkheim; Desemprego e trabalho; índices do IBGE; Regiões metropolitanas; IDH - percebi, em muitas aulas, a falta embasamento teórico em Sociologia, o que comprometeu o processo de ensino-aprendizagem. A professora não conseguia dar continuidade ao raciocínio sociológico a partir da apostila, não conseguia explicar e construir conhecimento e, mesmo assim, marca provas e trabalhos que englobam tais conteúdos.

²⁹ É importante ressaltar que esses temas estão entre os sugeridos pelo CBC de Sociologia para o Ensino Médio.

Quando digo que “deveriam” ser trabalhados, é porque, no período em que fiquei na escola (em torno de quatro meses), não presenciei nem uma aula expositiva que tivesse ultrapassado 10 (dez) minutos. Ora a docente estava corrigindo (apenas atribuindo notas), nos cadernos dos alunos, exercícios cobrados anteriormente e sem explicação prévia, ora estava preenchendo diários, ora estava compromissada com as viagens que fazia com seus alunos. Enfim, percebi que Estela, ao construir em seu fazer docente, ocupa-se de atividades que podem ser chamadas de secundárias, ao invés de realmente construir conhecimento sociológico com os alunos.

Numa de suas aulas, ao retratar o tema “Tribos Urbanas”, era perceptível que a docente não valorizava a visão dos alunos. Quando pergunta “O que vem a ser tribo urbana?” e um aluno se arrisca a responder, a professora não fica satisfeita com a resposta obtida e diz que “é para responder certo. Não pode errar”. Outra aluna revida “Uai, mas não é para responder com nossas palavras?” Por sua vez, uma terceira aluna da turma fica exaltada e diz: “a obrigação da professora é mostrar o erro e não só reclamar que tá errado”. O mesmo aluno ainda afirma que “as aulas do ano passado eram mais interessantes”.

Para ter condições de estabelecer um diálogo em sala de aula, é necessário reconhecer como legítimas as questões e as experiências que os adolescentes trazem para o cotidiano escolar; isso é condição fundamental para que o conhecimento escolar faça sentido aos alunos.

Quando solicitou um trabalho sobre músicas que marcaram o período que ia dos anos 60 aos anos 90 do século XX, um aluno reclamou que estava com dificuldades de encontrar o contexto político da década de 90. A docente apenas respondeu que “é fácil”, mas não ajudou o discente na pesquisa, nem contextualizando o período mencionado, nem sugerindo referências para a pesquisa. Entretanto, ao se remeter aos principais desafios da docência, a professora diz que

Os principais desafios para mim, realmente, é a falta de interesse do nosso público, nosso aluno, nosso cliente. Ele não tem interesse nenhum. Não vou dizer na minha disciplina, mas não há interesse do aluno em buscar nada. O aluno do ensino público não. A diferença é muito grande. O aluno do ensino particular ele busca, ele está pagando. Aluno de ensino médio, não estou falando de ensino fundamental não. Desde que eu trabalho com educação, eu trabalho com ensino médio. O maior desafio para mim é a falta de interesse

dos alunos mesmo. Porque não adianta você falar: Ah, eu vou cantar dentro da sala, eu vou fazer uma aula musical. O professor não tem pique para aula musical. Professor igual eu, que tem uma aula em cada turma por semana, eu tenho 20 aulas semanais e 900 alunos. Como você vai entrar cantando na sala a semana inteira? Não dá conta não. Professor nenhum tem pique para isso não. Não adianta o fantástico fazer uma matéria e falar: Para o aluno interessar pela minha aula eu passo essa ginástica aqui na frente. Mas, durante quanto tempo o professor vai fazer ginástica? Eu sei que o professor tem que incentivar, mas a busca parte é do aluno. O interesse parte é do aluno.

Reforçando que os alunos não estão interessados em estudar, a professora, referindo-se à educação, nos disse, numa conversa informal nos corredores da escola: “os alunos não querem nada, o governador não quer nada e os professores não querem nada”. No entanto, paradoxalmente, quando indagada se pretende continuar na docência, Estela afirma que faz parte dos seus planos continuar lecionando, tanto que está fazendo um curso de Especialização em Sociologia.

Nesse sentido, é importante retomar as reflexões de Bourdieu (2007) de que algumas profissões, incluindo a de educador, são profissões mal definidas, tanto para as condições de acesso como para as condições de exercício e que o seu desempenho irá depender das atitudes tomadas pelos seus ocupantes. Apesar da professora dizer que pretende continuar no ensino, suas atitudes são de quem apresenta pouco vínculo com a carreira docente. Isso se depreende do fato de que ela apresenta características de um professor lamuriante, o que pode estar consolidando um *habitus* em relação à docência.

O professor lamuriante reclama de tudo o tempo todo. Reclama da situação atual do país, da escola, da falta de participação dos alunos, da falta de material para dar um bom curso, do currículo, das poucas aulas que tem para ministrar sua matéria. Passa sempre a impressão de que está arrasado e não encontra prazer no que faz (CHALITA, 2001, p. 168).

Voltando à questão dos conteúdos, que é de suma importância, conforme dito em outras situações, o CBC propõe alguns temas a serem trabalhados, entre os quais estão os clássicos. No entanto, a docente, provavelmente por causa da falta de formação na área em que leciona, não trabalhou com esses conteúdos. Era uma temática importante, principalmente para alunos do 1º ano do Ensino Médio, que, certamente, estavam tendo contato com a Sociologia pela primeira vez. Assim,

[...] os alunos do ensino médio podem e devem conhecer os clássicos da sociologia, não como conteúdos a serem absorvidos, mas sim como eles são: autores clássicos, que fundaram uma ciência, um campo de conhecimento com objeto e método próprios, realizaram o estudo da realidade social e nos propiciam até hoje, a possibilidade de recorrer a eles para entender sociedade atual. Desta forma é que devem ser conhecidos Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber por todos estudantes da sociologia (PEREIRA, 2007, p. 153).

Esclarecendo a questão das viagens, a professora prepara diversos passeios durante o ano letivo, muitos contra a vontade dos alunos. Ao propor uma viagem para Ouro Preto, com a intenção de pagar dias de greve, mesmo que a maioria dos alunos do turno da noite discordasse da proposta, a professora Estela insiste, afirmando que daria uma declaração para os alunos que trabalham. Além disso, quando alguns alunos que mostraram interesse disseram que o passeio deveria ser após o dia 10 de cada mês, pois é quando eles recebem seu salário, a docente sugere que eles peçam um “vale” na empresa que trabalham. Isso, sem mencionar as aulas nas quais a professora não se ateu aos conteúdos da Sociologia e ficou somente explicando valores e datas de possíveis viagens que faria com os discentes. É importante salientar que as atividades interdisciplinares e extracurriculares são importantes e são sempre bem vindas para aprimorar uma atividade pedagógica, uma vez que

A realização de pesquisas exploratórias pelos alunos no bairro, na escola, no município, no trabalho, no lazer, na igreja, entre outros espaços sociais poderá auxiliar na construção do raciocínio e da imaginação sociológica, desde que muito bem elaboradas e orientadas pelo professor, que deverá fornecer teorias, exemplos de pesquisas sobre o tema já realizadas, métodos, cronogramas, etc. (SILVA, 2005, p. 7-8).

Entretanto, neste caso, tais passeios não possuíam objetivos claros e as visitas não eram orientadas. O professor precisa “negociar com os alunos, mas, às vezes, também com a direção escolar, com seus colegas, os pais dos alunos, etc. a sua interpretação e suas opções curriculares” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 223). Da mesma forma que Estela entregou um planejamento no início do período letivo, seria interessante e viável que apresentasse um planejamento sobre suas viagens, embora Gandin (2009, p. 15) nos alerte: “só há sentido em falar de plano de aula (escrito e com idéias que fundamentem a ação) se os professores tiverem aspirações maiores do que transmitir conteúdos pré-estabelecidos”. Isso porque “um plano será um instrumento de construção da realidade se tiver três elementos: a definição do

que se quer alcançar; a indicação da distância a que se está desse ideal; a proposta para diminuir tal distância” (GANDIN, 2009, p. 23).

Há que se levar em conta que o fato da professora Estela possuir outra atividade profissional, poderia não só estar influenciando nas propostas de viagens feitas por ela, mas, sobretudo, no envolvimento e no planejamento de suas aulas para efetivar o ensino de forma mais satisfatória, uma vez que

A falta de dedicação exclusiva à educação também é mais freqüente no ensino médio do que no ensino fundamental ou infantil, segundo pesquisa feita pelo Instituto Paulo Montenegro, braço do Ibope voltado à educação. Segundo entrevistas realizadas com professores das 10 maiores capitais brasileiras, enquanto 12% dos docentes em geral realizam outro trabalho além de lecionar, no ensino médio, esse percentual vai para 21% (RODRIGUES, 2011, s/p).

Enfim, sabemos que o professor é o grande agente do processo educacional. Portanto, corroborando com Chalita (2001), pode-se afirmar que a emoção do professor, seu olhar atento, sua gesticulação, sua fala, a interrupção do aluno, a construção coletiva do conhecimento, a interação do processo de ensino-aprendizagem são fatores fundamentais que dão continuidade à prática docente. O professor, portanto, deve ser o referencial para o aluno, deve ser capaz de auxiliá-lo no seu dia-a-dia escolar.

Dessa forma, conhecer o *habitus* docente é o mesmo que conhecer o trabalho pedagógico, ou seja, o saber, o saber fazer, as maneiras de ser, dizer e fazer. Ter ou desenvolver conhecimentos é uma condição necessária, mas não suficiente para que alguém se torne um bom professor. Além disso, sabe-se que não existe um estilo de ensino único, ou seja, o professor traz para a sua prática o conhecimento que adquiriu com o tempo de profissão e outros fatores que afetam a constituição do *habitus*. Entretanto, alguns fatores são indispensáveis para que uma pessoa se torne professor: trabalhar *com, sobre e para* seres humanos (TARDIF & LESSARD, 2005). Na prática docente de Estela constatei a ausência desses mecanismos sustentadores que permitem a construção do processo de ensino-aprendizagem.

4.1.3 Prática docente da professora Gina: tempo na docência e o impacto no ensino

As aulas desta docente foram observadas durante de quatro meses. Foi possível perceber, durante esse período, que o tempo de docência e o domínio do conteúdo que se leciona são significativos para a realização da tarefa de ensinar, pois favorecem o trato com o conteúdo e seu planejamento. É nesse sentido que Tardif (2002) afirma que o desenvolvimento de certos *habitus* – disposições adquiridas na e pela prática – podem se transformar em “macetes” de ensino que contribuem para a prática e o fazer docentes.

Porém, não podemos deixar de destacar que outros agentes têm influência direta no processo de ensino-aprendizagem. Um deles merece atenção especial: a carga horária limitada da disciplina ainda é um desafio para os professores de Sociologia. A professora Gina tem clareza dessa limitação e acredita que

[...] essa disciplina deveria constar no currículo escolar desde o ensino fundamental para ajudar os professores no Ensino Médio. A gente faz tudo correndo. Cada aula minha é um texto diferente. Eu valorizo minha aula, então, toda aula é um texto. O texto tem que dar para ler, fazer um seminário, discutir.

Essa questão da pequena carga horária da disciplina no currículo escolar realmente tem sido um dos empecilhos no ensino de Sociologia e reflete de forma considerável na prática docente. Embora a docente, de forma a ampliar as discussões, trabalhe um texto distinto a cada aula, vimos que sua estratégia nem sempre alcança sucesso. Em várias situações foi impossível trabalhar um texto por aula, por mais que houvesse empenho e dedicação de Gina.

Essa situação de trabalhar um texto por aula se torna uma dificuldade porque, em função do pouco tempo, a professora não consegue explorar com perfeição, através de aulas dialogadas, o tema abordado, ou seja, são dadas pinceladas em determinados assuntos para que o texto possa ser “fechado” somente em uma aula. Alguns estudos apontam que o objetivo comum de muitos docentes é “dar o conteúdo programado para aquele tempo determinado”, ou seja, “aprisionando professores, alunos, escola e conhecimento nas grades curriculares dos tempos estanques e diminutos” (SANGUINETTO & SANTOS, 2005, s/p).

Outro desafio para os professores é o desinteresse dos alunos, considerável empecilho no ensino de Sociologia. Durante as minhas observações, a falta de interesse pôde ser percebida em vários momentos: nas conversas paralelas, na dispersão e nas saídas da sala. Esse desafio ficou bem nítido quando, no dia 16/11/2011, praticamente no final do ano letivo, um aluno perguntou ao colega de classe qual era a disciplina que a professora ministrava. Segundo a docente

O aluno não está querendo quase nada, mas a gente tem que estar ali, buscando incentivá-lo de toda maneira, buscando recursos. O professor é um malabarista. Tem que ser uma artista para estar conquistando o aluno. Eu acho que nós temos que fazer isso, já que estamos na área.

Esse incentivo e busca de sentido para que o aluno (re)conheça o conteúdo sociológico como importante e necessário para sua formação pessoal e escolar é uma meta da professora. A disposição da sala, na maioria das aulas, privilegia a acomodação dos alunos em círculo, o que facilita o debate dos textos abordados. Quando essa estratégia não é possível, devido ao grande número de alunos na turma, a professora recorre a outros espaços dentro da escola para que todos fiquem melhor acomodados. Em dada situação, ao solicitarem à professora que os levasse para assistir aula fora da sala de aula, no pátio, pois estava muito calor, os alunos foram atendidos pela professora. Recorrer a outros espaços, segundo Dewey (2007, p. 128), “o pátio, as salas de trabalho, os laboratórios não apenas direcionam as tendências ativas naturais do jovem, mas envolvem intercâmbio, comunicação e cooperação”.

Tardif & Lessard (2005) defendem que a docência se desenrola nas interações entre alunos e docentes, uma vez que se trata de um trabalho que exige uma relação dialógica. Vale destacar que a sala de aula é correntemente marcada pela *imediatez*, ou seja, “significa que os eventos que ocorrem durante uma aula chegam, geralmente, sem previsão nem anúncios, necessitando de adaptações e estratégias imediatas, espontâneas” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 232).

E para lidar com os imprevistos e com os eventos da sala de aula, além dos “macetes” adquiridos ao longo do percurso profissional, o gosto pelo ofício é outro agente facilitador que contribui para a docência. Embora a professora em questão tenha relatado que tem outros parentes na profissão, parece que isso não teve influência na escolha da carreira. Em vários momentos, ela deixou claro que lecionar é o que gostava de fazer e, caso viesse a se aposentar

- em um dos cargos isso já era possível -, não conseguia se enxergar fora da escola. Segundo Gina,

A pessoa tem que estar sempre animada. Querer mais e mais que as coisas mudem. Eu acho que a gente tem que pensar positivo. Vai dar certo, vou conseguir, o profissional tem que ser desse jeito.

Esse gosto de Gina pela docência foi consolidado ainda na graduação. É importante destacar que existe a “influência de seus antigos professores na escolha de sua carreira e na sua maneira de ensinar” (TARDIF, 2002, p. 73). Os relatos da professora se aproximam dessa afirmação quando ela declara, na entrevista, que sempre se recorda das aulas de um professor na faculdade. Esse aspecto foi identificado num estudo sobre as histórias de vida dos professores, no qual Goodson (2000) percebeu como característica comum a influência significativa de um professor preferido quando esses sujeitos eram jovens adultos.

Sobre os conteúdos ministrados e o domínio da professora acerca da Sociologia, acredito que o saber adquirido durante o percurso profissional teve peso considerável nos saberes docentes engendrados no exercício da sua prática docente, englobando um processo de ajustes, adaptações e modificações de acordo com as exigências, conforme o contexto escolar, numa relação mediada pelo *habitus*.

Notamos que a docente Gina tem domínio sobre o conhecimento sociológico, que constitui o saber dessa disciplina. Suas aulas são mediadas por textos, discussões sobre eles, intervenções pertinentes da professora, que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Os textos abordam temas sugeridos pelo CBC de Sociologia, como, por exemplo, a pobreza no Brasil, o pensamento de Durkheim na sociedade contemporânea, o preconceito, inclusão social, etc. A docente sempre dá abertura para que os alunos exponham suas ideias, bem como valoriza as visões e concepções de mundo deles. Em alguns momentos, as turmas chegam até se exaltar, devido à polêmica dos assuntos abordados.

Mesmo não estando de posse de livros didáticos, Gina sempre consegue conduzir bem a discussão. Sobre os desafios na escolha dos materiais didáticos, a falta do livro didático não é empecilho para ela ministrar uma boa aula:

Os alunos não têm livros. Agora que o governador mandou os livros para a escola. Mas eu recorro aos livros que tem na escola só para o professor. E eu busco em revistas e jornais, textos para estar trabalhando com eles em sala de aula. Eu recorro a esses materiais não pela ausência do livro. O livro chegou. Mas nós ainda vamos precisar recorrer às revistas, jornais, textos, porque a gente tem que ficar sempre atualizando, coisas que estão surgindo na atualidade agora, temos que buscar bastante recursos para o aluno. Eu assinava a Revista Mundo Jovem, excelente para trabalhar com Sociologia. Mas, além disso, eu pesquiso em outras revistas também. Eu passo na banca e procuro revistas velhas; eu procuro em jornais, vejo se tem algum texto interessante falando sobre comunidade, cidadania. Eu pesquiso bastante.

A questão da escolha do material didático é de suma importância no ensino. Primeiro porque evita a dispersão e o desinteresse em sala de aula. Segundo porque o tema deve ser atrativo e ter sentido para os alunos. E, finalmente, pela construção do conhecimento sociológico que pode ser viabilizado por uma série de materiais para discussão. Segundo a docente, textos que se aproximam da realidade dos discentes - histórias e notícias de comunidades, por exemplo – é uma opção feita quando ela vai realizar a seleção dos recursos didáticos. Ainda ressalta que, mesmo que tenha pouco domínio do conhecimento, o professor aprende junto aos alunos.

A busca de alternativas de atividades e recursos didáticos para o ensino representa uma ruptura com o ensino tradicional. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta (BRASIL, MEC, 1997, p. 67). Além disso,

O importante no uso de textos jornalísticos é considerar a notícia como um discurso que jamais é neutro ou imparcial. A veiculação das notícias e informações, com ou sem análise por parte dos jornalistas, precisa ser apreendida em sua ausência de imparcialidade, para que se possa realizar uma crítica referente aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos nele (BITTENCOURT, 2008, p. 337).

É possível dizer que a professora não se distancia do que é proposto por alguns estudiosos no que se refere à escolha dos materiais didáticos:

Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem, de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

No caso de Gina, a escolha dos materiais não é realizada de forma conjunta com os alunos. Segundo ela, o professor deve selecionar o que será trabalhado e planejar suas aulas, demonstrando organização. Notei, assim, que sua postura distancia-se das práticas de Estela, que, na maioria das situações, não tinha esse planejamento. Gina ainda reforça que esse recorte de conteúdos é viabilizado quando o professor gosta do que faz. Além desse gosto pela docência, não podemos nos esquecer que

Esta forma de agir, pensar o mundo, escolher isto ou aquilo, vai, ao longo da vida, sendo incorporado à vida, sendo inscrito no corpo, na mente, tal qual uma tatuagem que vai sendo desenhada ao longo da vida de cada pessoa. (BAIROS, 2008, p. 6).

A escolha e a seleção dos materiais didáticos trazem à tona esquemas de ação e modos de agir que são orientados pela percepção daquela situação, na qual se identifica elementos da configuração de um estilo que conformaria o *habitus* dessa docente.

Entretanto, o objetivo e o esforço de se trabalhar um texto a cada aula, conforme planejado pela professora não foi observado durante a investigação. A aula da noite dura apenas 40 minutos e, na maioria das vezes, a turma não consegue discutir todo o conteúdo em somente uma aula. Um facilitador é o suporte dado pela escola aos professores: a cópia do material didático é fornecida gratuitamente aos alunos, o que contribui significativamente para a realização das aulas. Segundo Gina, a escola em que trabalha é uma das melhores da região e ela não tem nada a reclamar. As salas são amplas, existe laboratório, auditório e muito material para auxiliar na prática pedagógica. A professora acredita que

O professor não trabalha quando ele não quer. E o professor também tem que ser artista, tem que procurar maneiras de dar aula. Então se você quer aquela profissão, você abraça, você tem que procurar tudo para fazer bem. Mesmo que ganhe pouco, mas faça bem.

Dos professores pesquisados, vimos que Gina não limita sua prática e seu fazer docentes à construção de conhecimento sociológico. A professora traz, para dentro de sala de aula, informações cotidianas que são úteis para os alunos. Numa de suas aulas, ela informou aos alunos sobre a distribuição gratuita de cartão BHBUS (cartão de passagem de ônibus) e os instigou a se inteirar de tais benefícios. Essa interação com o corpo discente se configura numa das transformações na prática docente que deve ser abraçada na atualidade.

Se, tradicionalmente, o professor servia de mediador entre o aluno e os conhecimentos sociais transformados em conhecimentos escolares, essa mediação, hoje, tende a se pluralizar e relativizar-se: o professor é um mediador de conhecimentos entre muitos outros. Os conhecimentos não se limitam mais aos conhecimentos escolares (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 145).

Também merece destaque o fato de Gina ser a única docente pesquisada que participa de seminários, discussões e projetos ligados à área da educação. A professora recebe estagiários do curso de Ciências Sociais da UFMG, através de um programa chamado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID)³⁰, um projeto que busca a interlocução entre o percurso acadêmico e o fazer profissional, ou seja, uma aproximação contínua com a realidade das escolas públicas.

Baseado no relatório feito pela docente, em 2011, acerca do desempenho dos alunos licenciados em Ciências Sociais, é possível observar que a interação na sala de aula é a melhor alternativa para caminhar junto com os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Tal relatório destacou, ainda, que o conhecimento teórico não é a única ferramenta que forma um bom professor de Sociologia.

Nas aulas em que tive contato com os estudantes da graduação, os temas trabalhados por eles foram ao encontro do proposto pelo CBC: sexualidade, criminalidade e juventude. Notei alguns deslizes na exposição da temática, como, por exemplo, não conceituar criminalidade, juventude, uma vez que essas são categorias centrais no ensino de Sociologia e a, utilização de algumas palavras que, no meu entendimento, eram “estranhas” aos alunos - como, por exemplo, coerção -, sem explicitar o sentido do termo. Além disso, não conseguiram incluir toda a classe no processo de discussão, alguns alunos chegaram a reclamar em voz alta: “Eles não olham para a gente”.

Em outra situação, ao se disporem a ajudar alguns alunos na organização de um trabalho solicitado por Gina, que deveria retratar a questão da discriminação, vi que os estagiários do PIBID priorizaram os alunos que mostraram interesse na atividade avaliativa; os outros

³⁰ Segundo Souza (2011), o PIBID é um programa que concede bolsas de estudos e um trabalho de formação para os alunos do curso de licenciatura. Contudo, segundo declara o autor, se a docência não passar a ser percebida como uma carreira atraente, não haverá professores interessados em atuar na educação básica.

continuaram dispersos, conversando e não receberam apoio. Enfim, eles privilegiaram justamente aqueles alunos que menos necessitavam de ajuda e motivação. A professora não entrevistou na prática dos estagiários, talvez porque acreditava que lhe cabia avaliá-los apenas junto à UFMG.

Resumidamente, pensamos que a prática docente de Gina se aproxima do professor que hoje é exigido para dar conta das necessidades dos educandos: dedicada, compromissada, estratégica e, acima de tudo, sua motivação se reflete em sua prática, que é condizente com o que preconiza Silva (2006): [...] acredita-se que a prática cotidiana de ensinar Ciências Sociais deva proporcionar as condições para que os educandos possam ser capazes de pensar a realidade social e que esse pensar lhes sirva para estar em melhores condições de decidir sua relação com o mundo (p. 3).

Finalmente, concordo com Tardif (2002, p. 263) que “os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado”. Sendo assim, os professores, para ministrar suas aulas, utilizam conhecimentos práticos buscados nas suas vivências, nos saberes do senso comum, ou seja, suas técnicas não se fundamentam apenas e absolutamente nas ciências.

4.1.4 Prática docente de Léa: domínio de classe para construir o conhecimento

O período compreendido entre setembro e dezembro de 2011 me deu indícios de como se estruturava a prática docente dessa professora e os esquemas de ação utilizados no cotidiano da sala de aula. Percebi que ela possui domínio de classe, manejo na sala de aula, o que pode ser explicado pelo tempo e gosto pela docência. Sobre como se tornou professora, Léa declara que sofreu influência, mesmo que indireta, de familiares. Afirma que o pai sempre acreditou que toda mulher deveria ser professora e mãe, o que se aproxima das formulações de Bourdieu (1996) sobre a importância da socialização primária, que ocorre sobretudo no seio da família, que “permanece um dos lugares de acumulação, de conservação e de reprodução de diferentes tipos de capital” (p. 177).

Mesmo que o PPP da escola em que Léa trabalhava afirmasse que a formação continuada é um direito de todos os profissionais que trabalham na instituição, a professora não fez nenhum curso de aperfeiçoamento e pós-graduação. No que se refere à carga horária, ela tem 18 aulas de Geografia na escola e começou a ministrar Sociologia porque precisava cumprir a exigência da Rede Estadual de que um professor concursado precisa ter o mínimo de 18 aulas. Como foram fundidas duas turmas da instituição, ela teve que aceitar as aulas desta disciplina para completar seu cargo. Indagada sobre o seu interesse, afirmou que usaria de sinceridade e que, inicialmente, o motivo foi a **“oportunidade de acréscimo no salário”**. Somente depois interessou-se realmente pelo conhecimento sociológico, embora já tivesse tido contato com a Sociologia no curso de Magistério, na década de 1980 e, posteriormente, na graduação. Apesar de tudo, sempre achou a disciplina interessante.

Talvez esse interesse tenha contribuído para que a docente, mesmo sem formação inicial em Sociologia, mostrasse domínio do conteúdo. Não obstante, na perspectiva de Tardif (2002), o magistério tem sua evolução com o tempo no ofício, principalmente após alguns anos de docência, com o trabalho docente se caracterizando por

[...] uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional (TARDIF, 2002, p. 85).

Além do tempo, que é um agente facilitador para quem leciona uma disciplina na qual não possui formação específica, Léa afirmou que, quando apareceu esse desafio, ela procurou recorrer a colegas de profissão da própria escola que pudessem lhe auxiliar em relação ao conteúdo e à proposta da disciplina, como, por exemplo, a professora Isabela (a docente que pediu exoneração do cargo após a greve do ano de 2011). Esse dado se aproxima das discussões de Tardif (2002, p. 196-97) de que “o saber é justamente uma construção coletiva, de natureza lingüística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais”.

Notei que as práticas docentes de Léa apresenta semelhanças com a prática dos outros 2 (dois) professores habilitados, ou seja, Gina e Yuri. São docentes que demonstram trato com o conhecimento da sociologia, proporcionam o desenvolvimento da autonomia dos alunos ao

darem espaço para que expressem seus conhecimentos prévios. Além disso, esses docentes mostram em suas aulas qual o sentido do ensino de Sociologia, ou seja, a oportunidade de conhecer e pensar diferente num mundo, muitas vezes, marcado pelo senso comum.

Tais dados, encontrados nas observações realizadas, parecem contrariar o que muitos pensam, *a priori*: um professor não habilitado em Ciências Sociais não tem competência para lecionar Sociologia. Isso não quer dizer que a formação inicial não seja de suma importância para o desenvolvimento de uma disciplina, mas, por outro lado, é merecido lembrar que “as próprias situações de trabalho são produtoras de saberes” (ARROYO, 2003, p. 52). Penso, assim como Tardif (2002, p. 120), que “conhecer bem a matéria que se deve ensinar é apenas uma condição necessária, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”. Pode-se depreender disso que o professor deve, também, provocar entusiasmo, envolver os alunos nas tarefas propostas e nas aulas expositivas, entre outros artifícios que Léa conhece e articula de forma satisfatória na prática docente. Portanto,

Por lidar com um ser humano e não com uma coisa inerte, o trabalho docente não se pode fundamentar exclusivamente, nem mesmo principalmente, numa ciência; ele mobilizará durante seu exercício um amplo espectro de saberes, recursos e habilidades que cobre, na verdade, várias modalidades de interação humana: afetiva, normativa, instrumental, etc. (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 267).

Segundo os PCN, o processo de atribuição de sentido aos conteúdos escolares é individual, porém, é também cultural na medida em que os significados construídos remetem a formas e saberes socialmente estruturados. No que se refere aos materiais didáticos utilizados, Léa trabalha com poucos textos, opção que pode ser explicada a partir de 2 (dois) fatores: a) ausência de formação inicial em Sociologia, o que a impossibilitaria, de alguma forma, de selecionar textos que contribuíssem de forma considerável para o raciocínio sociológico; b) falta de incentivo e de recursos didáticos da instituição, pois a professora não possui uma cota semanal e/ou mensal de cópias no turno noite. Os alunos do turno da noite pagam até pelas cópias das provas e a professora não soube explicar o porque disso.

Essa falta de material na escola também é um empecilho para a realização de certas atividades, como no dia 07/10/2011, quando a prova bimestral teve de ser cancelada porque a escola não tinha papel A4. Mas, nesse dia, a professora demonstrou saber lidar com as

situações imprevistas que fazem parte do cotidiano escolar: ela possuía um material extra e trabalhou com seus alunos de forma a utilizar o tempo escolar satisfatoriamente.

Quando indagada sobre os materiais/recursos didáticos que utiliza para lecionar e quanto à carência de recursos, mesmo em se tratando de uma escola que atende alunos considerados de classe média, ela pondera:

Na minha escola não possuímos muitos recursos. Inclusive a cópia de textos para os alunos é muito difícil. No noturno eles têm que comprar as cópias. Mas, na medida do possível, utilizo textos, revistas, data show... Como é difícil sair da escola, o que é muito importante hoje para a fixação e oportunidade de novas experiências, tentamos fazer para que as aulas fiquem mais atrativas.

Ao lado desse obstáculo, apareceu a questão do tempo disponibilizado para a disciplina. Como outros docentes pesquisados, Léa afirmou que o fato de só haver uma aula semanal é um complicador para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente para o tipo de público atendido à noite, que, segundo ela “são alunos fora de faixa, com déficit de aprendizagem ou EJA”.

Mesmo com um horário reduzido e com precariedade de recursos, o tempo escolar de Léa é bem aproveitado. Observei que, em comparação com os outros docentes desta pesquisa, é a professora que melhor utiliza seu tempo escolar. Além disso, apresenta motivação, prazer e alegria para ministrar suas aulas, bem como se mostra sempre pró-ativa para dar explicações e atender às solicitações dos alunos, o que pode ser explicado pelo fato de que “[...] ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para estabelecer relações e desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações” (TARDIF, 2002, p. 167).

Entre os temas trabalhados durante nossa permanência nossa escola, podem ser mencionados: trabalho infantil, sociedades capitalistas, desigualdades sociais, estratificação social, eleições no Brasil, grupos sociais, instituições sociais, normas e regras sociais, socialização, sociedade contemporânea. A professora explicava bem os conteúdos sugeridos pelo CBC e trazia exemplos próximos à realidade dos alunos. Gostava de transitar pela sala, de forma que todos os alunos, sem exceção, se sentissem contemplados pela explicação. Além disso, usava o

quadro-negro com frequência, chamava os alunos para dialogarem nas aulas expositivas e, em alguns casos, recorria à disciplina Geografia, sua real formação, para explicar e construir conhecimento sociológico, sempre apresentando espontaneidade nas aulas.

Um exemplo: ao trabalhar com a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, ela explicou item por item do documento, buscando semelhanças e diferenças entre ele e a Constituição Brasileira de 1988. Segundo a professora, os conteúdos ministrados nas aulas de Sociologia são trabalhados conforme a realidade e necessidade de seus alunos (o que é notado em todos os sujeitos pesquisados). Léa os modelava a partir do que era útil para o processo de construção de conhecimento dos discentes, e para isso, recorria às suas experiências como docente, suas preferências e de seus valores, levando em consideração, conforme observado, as recomendações do CBC de Sociologia. Assim, pode-se dizer que os programas são “modificados, adaptados de acordo com as situações vividas” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 226).

Portanto, a prática da professora Léa vai ao encontro daquilo já mostrado por Tardif & Lessard (2005) no que se refere ao trabalho diário do professor, que é planejado, programado e reinventa constantemente uma relação com os alunos:

A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. [...] a afetividade também assume, aqui um lugar de destaque, pois é a partir das experiências afetivas fortes (relações com os alunos, experiências difíceis ou positivas, etc.) que o “eu-profissional” do professor [...] constrói e se atualiza (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 46).

No entanto, mesmo com essa habilidade adquirida pelo tempo e com o gosto pela docência, Léa, em algumas situações, mostra limitações em relação ao conhecimento sociológico que deve passar nas aulas dessa disciplina. Numa de suas aulas, ao retratar o tema *Instituições Sociais*, foi indagada por uma aluna que afirmava não carregar a herança cultural dos pais, visto que não tinha vícios e pertencia a uma religião distinta à que foi inserida quando criança e não conseguiu responder de forma satisfatória. Como a aluna insistiu, por mais que tentasse ser imparcial, fiquei incomodada com a situação e fiz uma intervenção de modo a atender o questionamento dela. A resposta dada foi compreendida pela discente, que concordou com a

minha explicação. Isso só foi possível porque “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas” (TARDIF, 2002, p. 18), ou seja, naquele momento, a minha experiência contribuiu para o aprendizado e construção de conhecimento sociológico da aluna e da classe em geral.

Sobre os livros nos quais Léa seleciona o material didático utilizado em sala de aula, além de textos da internet, ela trabalha também com o livro *Sociologia*, de Pêrsio Santos, já citado como recurso de outros docentes pesquisados e com *Sociologia para o Ensino Médio*, de TOMAZI. Afirmou que, para melhorar suas práticas, tenta fazer leituras sobre a pesquisa educacional, bem como manter contato com seus pares para a troca de informações necessárias e úteis ao processo de ensino-aprendizagem.

Para Tardif & Lessard (2005), a experiência permite aos docentes tomar distância em relação aos programas, à sua formação universitária, aos conhecimentos formais e, além disso, não é apenas uma fonte de conhecimento. No caso de Léa, pode-se dizer que a ausência de formação inicial é um dos desafios que a docente enfrenta, mas sua prática demonstra elementos de sua experiência, o que a ajudou a conduzir a disciplina de forma a não se distanciar muito dos professores habilitados observados nesta pesquisa.

Cabe reportar a alguns estudos que revelam como a formação inicial não se configura numa “receita” para o aprendizado em Sociologia. Em 1999, analisando os dados sobre os professores que ministravam aulas de Sociologia em Londrina, habilitados ou não habilitados em Ciências Sociais, Silva (2004) observou

[...] semelhança na forma de selecionar e organizar os conteúdos. Não encontramos grandes diferenças entre os formados em Pedagogia, Ciências Sociais, História e Geografia. Um dado preocupante, pois esperávamos que os formados em Ciências Sociais desenvolvessem programas mais articulados, coerentes e capazes de sintetizar teorias e problemas sociais atuais (SILVA, 2004, p. 87).

Quanto aos recursos didáticos aos quais os professores recorrem com mais frequência, foi possível visualizar nas observações que o recurso mais utilizado é o quadro negro/lousa,

seguido de cópias de textos ou capítulos de livros, o que ressalta a prática de aula expositiva, bem como a conservação dos instrumentos tradicionais de ensino.

Quadro 2 - Recursos Didáticos utilizados com maior frequência pelos professores de Sociologia

Escola x Recurso Didático	Yuri	Léa	Gina	Estela
Quadro Negro/ Lousa				
Data Show				
Laboratório de Informática				
Biblioteca				
Retroprojektor				
Apostilas e/ou Xerox				
Artigos				
Auditórios				
Textos paradidáticos				
Trabalhos extra-classe				

Fonte: Entrevista com os professores pesquisados e observações em sala de aula

Em síntese, tanto na literatura consultada quanto nas observações e entrevistas, constatei que, ao contrário do que afirmam outros estudos, a relação entre os saberes profissionais e o uso de materiais didáticos, de diferentes tipos de avaliações e de outros processos pedagógicos que interferem no ensino-aprendizagem de Sociologia não está fundamentalmente associada ao tempo de docência. Léa é uma professora experiente e utiliza recursos didáticos diversos, mas não consegue construir conhecimento sociológico, talvez pela falta de formação inicial.

4.2 Elementos da prática: avaliação

A avaliação escolar, como constituinte do sistema educacional e uma das etapas da atividade escolar, provoca muitas reflexões na área pedagógica, pois pretende levar o aluno a descrever sua própria trajetória, bem como propor alternativas de ação. Surgida durante os séculos XVI e XVII, a avaliação é, então, uma herança desse período, quando, segundo Portásio & Godoy (2007), restringia-se à classificação e seleção, impedindo o processo de ensino-aprendizagem do aluno. Assim,

A discussão acerca da avaliação escolar está direta e intimamente ligada ao processo de ensinar e aprender, ou seja, à prática pedagógica docente, portanto, podemos tranquilamente afirmar que trata-se de uma ação humana e como tantas outras é acompanhada de dúvidas, angústias, incertezas e incoerências. Por assim ser, podemos dizer que o processo de avaliação constitui-se em um marco crucial, de tomada de decisão, tanto para quem avalia quanto para quem está sendo avaliado (PORTÁSIO & GODOY, 2007, p. 30).

Segundo a LDB (9394/96), a avaliação deve ser contínua e processual, com os aspectos qualitativos prevalecendo sobre os quantitativos. Nessa mesma direção, os PCN preconizam que é necessário que a escola trate de questões que interferem na vida dos alunos e com as quais se veem confrontados no seu dia-a-dia, o que inclui a avaliação, uma vez que ela é uma prática indissociável da ação educativa e interfere na vida dos alunos de forma bastante significativa.

Para Fernandes (2006), os professores têm papel fundamental no desenvolvimento de uma avaliação formativa e devem ser capazes de avaliar como e em que medida os alunos aprendem, uma vez que a avaliação só existe e faz sentido em função da aprendizagem.

Na mesma perspectiva de Fernandes (2006), Hernandez (2000) afirma que a avaliação é necessária na educação pelas seguintes razões: valorização do programa de ensino; necessidade dos estudantes saberem como estão aprendendo; relaciona os objetivos e finalidades educativas com a aprendizagem realizada pelos alunos; diagnostica o conhecimento básico dos alunos e suas necessidades; revisa e valoriza o ensino que se ministra; reconhece, descreve, informa e compara a aprendizagem dos alunos.

Levando-se em consideração as pedagogias contemporâneas, a avaliação não contempla somente a atribuição de notas e conceitos, mas também a experiência múltipla e variada do contexto da sala de aula, as heterogeneidades dos discentes e o confronto entre as classes privilegiadas e desprivilegiadas de capital cultural, econômico e social. Mas esse é ainda um desafio da educação, ou seja, buscar mecanismos que permitam efetivar, na prática, uma avaliação que intervenha no processo de construção do conhecimento.

Álvarez Méndez (2002) defende que a avaliação deve ser participativa, compartilhada; a coleta de informações deve ser realizada por diferentes meios e a negociação sempre deve ser uma condição. Na mesma linha de raciocínio, Hoffman (1991, p. 67) diz que a avaliação seria uma “tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as”.

Sabe-se da importância de se repensar a prática docente de forma contínua, principalmente no que se refere ao processo avaliativo, uma vez que os rearranjos e as mudanças fazem parte do fazer docente para se atingir um ensino mais condizente com a realidade multicultural que está posta na contemporaneidade. No entanto, “[...] repensar o próprio fazer não é uma prática comum entre os professores e, até mesmo, entre os formadores de professores, visto que os cursos de formação não ensinam o futuro professor a pensar ou a questionar a sua própria prática” (PORTÁSIO; GODOY, 2007, p. 33).

Para analisar a situação da prática avaliativa, que também se configura num dos elementos da prática docente, privilegiei a elaboração de programas e de diferentes instrumentos de avaliação utilizados pelos professores. Sendo assim, foram destacadas a seleção de materiais (filmes, vídeos, músicas, programas de televisão e documentários) com uma linguagem clara e compreensível aos alunos e que esclareçam as temáticas propostas, além da capacidade de criar debates e outras atividades que chamem a atenção dos alunos para a importância da Sociologia.

Cabe destacar, que nesse trabalho, não houve a intenção de prescrever a melhor maneira de se avaliar; ao invés disso, optamos por apresentar e valorizar a diversidade de estilos e as contradições das práticas, lembrando que cada ambiente escolar é único e que existe uma multiplicidade de demandas sobre a docência na contemporaneidade.

4.2.1 A avaliação na prática docente de Yuri: autonomia e liberdade para os alunos

Para Portásio & Godoy (2007, p. 31), a avaliação representa um processo contínuo na construção do conhecimento, voltada para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Nas aulas do professor Yuri, elenquei os pontos positivos e negativos no que diz respeito à forma como ele trabalha as questões avaliativas. A situação de análise levou em consideração

o pensamento de Nóvoa (2000, p. 16), segundo o qual “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos”.

Recorri também ao relato do professor sobre os recursos que julga mais úteis para avaliar o grau de conhecimento e aprendizado dos alunos:

Eu acho que a avaliação é a construção do conhecimento. Então, assim, o que eu utilizo é tentar ver no dia-a-dia o que eles estão conseguindo crescer, como eles estão conseguindo pensar, ver se a Sociologia começou a fazer sentido para eles, verificar se de uma etapa para outra, se de um dia para o outro, até o final do ano, eles conseguiram construir conhecimento de modo tal que tenha influência na vida deles. A Sociologia, tal qual as outras disciplinas, deve fazer sentido. Tem que ajudar eles de alguma forma.

Percebi que o professor apresenta um bom grau de flexibilidade nos prazos de entrega dos trabalhos solicitados, o que pode ser analisado sob duas óticas. Num primeiro momento, os alunos do turno da noite, segundo o professor, devem ter datas de entrega de trabalhos e “cobranças” diferenciadas, ou seja, a prática docente tenta caminhar lado a lado com as especificidades desses alunos. Isso porque são alunos que, geralmente, trabalham, são pais e mães de família, têm uma trajetória de vida pessoal e escolar singular. De certo modo, concordo com essa flexibilidade, pois o docente assegura a heterogeneidade constituinte do contexto escolar, bem como respeita o desenvolvimento escolar dos discentes. Ainda segundo Moita (2000), a identidade vai sendo desenhada entre o universo profissional em consonância com outros universos socioculturais, ou seja, essa tomada de posição é apropriada e se reflete na prática e no fazer docentes.

No entanto, observado sob outro ângulo, a valorização de algumas práticas, como a aula expositiva e a flexibilização em relação às avaliações, faz com que desponham alguns entraves no desenvolvimento da prática docente, sendo que alguns deles foram verificados no caso em análise:

- a) Os alunos, bem como o professor, perdem a ordem e o controle do processo de ensino-aprendizagem, em função do risco de esquecimento das atividades propostas e do acúmulo de avaliações, que, posteriormente, só poderiam ser realizadas pela atribuição de notas.

- b) O professor não constata os resultados de sua prática, pois, ao permitir que os alunos prolonguem demasiadamente as datas de entrega dos trabalhos, não tem condições de propor alternativas e estratégias que melhorem o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a questão dos trabalhos solicitados pelo professor Yuri, notei que ele não realiza seminários e discussões temáticas em sala de aula, bem como não negocia apresentação de trabalhos durante suas aulas. Corroborando com a ideia de Álvarez Méndez (2002), é necessário buscar formas ousadas e inéditas de avaliar, ou seja, “inventar” formas distintas que vão além das tradicionais, sejam exames, sejam provas tipo teste ou de pontuação. E essa procura por outras formas de avaliação estão ausentes na prática do professor Yuri; ele não realiza essa diversificação de avaliações.

Soma-se a isso o fato de o professor não ter solicitado nenhuma pesquisa escolar durante o 2º bimestre letivo, apesar desse tipo de atividade possibilitar uma outra postura frente ao conhecimento, mais investigativa, curiosa, questionadora e problematizadora, ou seja, desenvolve condições necessárias para o estudo da Sociologia; é muito importante que os alunos aprendam que cada tipo de fonte exige um tratamento diferenciado. Segundo Fernandes (2006), as tarefas propostas aos alunos nas avaliações devem ser diversificadas, desempenhando um papel primordial na regulação das aprendizagens e do ensino. Assim,

[...] as estratégias, as técnicas e os instrumentos de recolhimento de informação sobre o que os alunos sabem e são capazes de fazer devem ser suficientemente diversificados. Nenhum, por si só, permite-nos obter a informação relevante necessária. A diversificação ajuda-nos a diminuir as imprecisões que sempre se cometem no processo de avaliação (FERNANDES, 2006, p. 27).

Percebe-se, assim, que Yuri não apresenta boa articulação entre os vários modos de propor as atividades avaliativas. Verifiquei que os trabalhos, em geral, são trabalhos escritos (em dupla, grupos ou individualmente) e, além do mais, conforme relatado, com demasiado prazo para entrega.

A avaliação deve ser processada por meio de diferentes instrumentos avaliativos. Ademais, é fundamental que os educadores estejam conscientes de que suas tomadas de decisões requerem um realinhamento na avaliação escolar, buscando, com isso, soluções para que a

prática avaliativa seja autônoma e não apenas uma atribuição de notas e conceitos, sem a possibilidade de crescimento. Portanto,

[...] usar debates, trabalhos em equipe, diálogos, são recursos disponíveis para o conhecimento da prática pedagógica vigente, na intenção de assumir a avaliação como instrumento para acompanhamento da aprendizagem dos alunos e para a reorientação do planejamento escolar e de ensino (PORTÁSIO & GODOY, 2007, p. 36).

Sobre as avaliações bimestrais, as turmas da EJA faziam provas diferentes, pois, segundo o professor, as demandas de alunos da EJA e do ensino regular são distintas. Observei que as provas exigiam que os alunos tivessem boa dissertação e capacidade de raciocínio na estruturação das respostas. No entanto, embora o professor expusesse muito bem os conteúdos sociológicos em sala de aula, ele não trabalhou com seus alunos alguns temas que foram aprofundados na avaliação bimestral.

Um exemplo foi a prova bimestral do 1º ano do Ensino Médio, que era similar à prova da turma de EJA. Nela, foi “cobrada”, em consonância com os PCN, a interpretação de uma charge a partir das teorias de Émile Durkheim e Augusto Comte.

No entanto, durante o bimestre, o professor não recorreu a nenhuma atividade similar em suas aulas, de maneira que não poderia “cobrar” tal atividade dos discentes numa prova, abarcando conteúdos tão importantes para a Sociologia. A intenção de desenvolver a compreensão crítica dos alunos acerca da vida social ficou muito clara nas provas bimestrais, no entanto,

[...] é preciso que os professores criem e elaborem as condições que propiciem um contato com diversos tipos de fontes (documentos, filmes, músicas, charges, depoimentos, fotos, etc.), e dos vários enfoques da problemática (social, econômica, política, cultural, moral, etc.). É evidente a necessidade de lançar mão das mais diversas alternativas de trabalho (jogos, exercícios, esquetes, simulações teatrais, dança, música,...), pois é desta forma que além de potencializarmos um ensino e uma aprendizagem mais críticos, com certeza, estaremos descobrindo novas facetas de interpretação e sentido para o que representa a presença da disciplina de Ciências Sociais na sala de aula do Ensino Médio (SILVA, 2006, p. 6-7).

Já as provas bimestrais do 2º ano e de outra turma da EJA também exigiram reflexão e boa capacidade de argumentação por parte dos alunos. Era solicitado que eles interpretassem um

texto e opinassem, a partir dos conteúdos estudados em sala de aula - Mudança Social, Sistema de Classes Sociais e Socialismo. Assim, Yuri levou em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que orientam:

[...] outro ponto recorrente e exaustivamente questionado pela Sociologia é o surgimento, a manutenção e a mudança dos **sistemas sociais**, que são produzidos na dinâmica do processo de interação. Seria interessante pontuar as diferentes formas de estratificação social: as **castas**, os **estamentos** e as **classes sociais**. Esse tipo de análise contextualizada no sistema social brasileiro, enquanto uma estrutura baseada em classes sociais, abre espaço em sala de aula para uma reflexão sobre o processo histórico de construção das desigualdades sociais [...] (BRASIL, MEC, 2000, p. 38).

Enfim, a prática de Yuri revela que, em se tratando de processos avaliativos, ele adota uma conduta de alto grau de flexibilidade para a entrega dos trabalhos e “cobranças” de conteúdos ou atividades que não foram abordadas durante o processo de ensino-aprendizagem nas avaliações bimestrais. Tudo indica que tal prática foi incorporada à sua rotina sem que ele tenha elaborado uma reflexão sobre as formas de avaliação que vem adotando.

4.2.2 A avaliação na prática docente de Estela: ausência do conhecimento sociológico e seu impacto nas avaliações

A construção das habilidades e competências se dá, em certa medida, pelo uso de estratégias de ensino-aprendizagem condizentes com a realidade dos alunos e, também, com o interesse deles pelo que é ensinado. O mesmo vale para as questões avaliativas, pois a avaliação é um momento importante para verificação e aprimoramento daquilo que foi apreendido e de descoberta dos desafios que ainda estão para ser superados.

Porém, só se pode avaliar aquilo que foi ensinado; é impertinente exigir, cobrar, verificar, medir, enfim, utilizar recursos avaliativos sobre um conteúdo que não foi ensinado e sobre o qual não foi construído conhecimento.

No caso da professora Estela, conforme dito, ela quase não ministra aulas expositivas e, quando o faz, falta embasamento teórico e metodologias para que seja possível avaliar seus alunos. Uma aula preparada não precisa ser uma aula engessada, em que o professor não dá espaço para seus alunos expressarem suas opiniões, não parte do conhecimento prévio dos

seus alunos, não aceita sugestões e críticas. Obviamente, a aula pode ser modificada por vários fatores - interesse dos alunos, surgimento de temas pertinentes no decorrer da exposição, indisciplina, etc. -, mas é importante entender que o professor tem que estar apto para tais mudanças e rearranjos, pois

É possível perceber que o aluno sente-se mais estimulado a trabalhar quando percebe que há uma finalidade na proposta do educador, e que seus resultados são valorizados, que seu desempenho é comparado com ele próprio e, ainda, que seus progressos e dificuldades são vistos a partir de seu próprio padrão de desempenho, necessidades e possibilidades (PORTÁSIO & GODOY, 2007, p. 34).

Esse estímulo que o educador precisa demonstrar e desenvolver no ensino de sua disciplina é vital, pois a instituição escolar pressupõe e exige avaliações - preferencial e obrigatoriamente qualitativas - sobre o processo de ensino-aprendizagem que está sendo desenvolvido em sala de aula.

Na prática e no fazer docentes da professora não observei uma preocupação em interpretar e adaptar os conteúdos do programa, pelo contrário, notei a falta de aulas expositivas que poderiam facilitar essa mediação. Mas, durante o período letivo, eram solicitados aos alunos trabalhos, provas e exercícios, o que me leva a pensar que tais atividades sempre eram desenvolvidas a partir do conhecimento prévio que eles traziam para a escola. Além disso, não tinham oportunidade de desconstruir o senso comum, uma vez que Estela não promovia debates, seminários e, acima de tudo, não orientava os discentes para a elaboração mais crítica dos temas trabalhados em sala de aula. Pode-se inferir que tal comportamento por parte do professor pode limitar a aprendizagem e a apropriação do conhecimento sociológico pelos alunos, pois “a aprendizagem sociológica não se limita a apreensão de uma história da Sociologia, pois demanda, antes de mais nada, a criação de uma significabilidade pedagógica a partir dos sentidos e significados presentes no espaço da sala de aula.” (OLIVEIRA & ERAS, 2011, p.121),

Como foi verificado, os alunos não viam sentido para aquilo que era proposto nas avaliações, e, além disso, não ocorriam explicações sobre o motivo de eles estarem estudando esse ou aquele conteúdo. É claro que a seleção dos conteúdos também vai ao encontro das preferências, gostos e interesses do professor, que são guiados pelas suas crenças. Nesse

aspecto, a docente se mantém distante dos objetivos da disciplina e dos conteúdos que leciona.

A atitude de “despejar” os conteúdos sem dialogar com os educandos se aproxima da concepção de educação bancária criticada por Paulo Freire. Embora Estela tenha nos afirmado que está sempre recorrendo a leituras para aprimorar seus conhecimentos sociológicos, esse aprimoramento não tem chegado aos discentes. Apesar de as observações me permitirem fazer tal consideração, a docente insiste:

O aprimoramento é saber que aquilo que eu estou **“passando”** para meus alunos de Ensino Médio é exatamente o que aconteceu e está acontecendo na sociedade. Estou ensinando o que é necessário ou não, a partir das atualidades? Peço para que eles acompanhem os acontecimentos, lendo jornal, revistas, a própria internet (*grifos nossos*).

Para Bourdieu (2007, p.192) “sempre existem agentes numa posição em falso, deslocados, mal situados em seu lugar” é possível dizer, pelas observações realizadas, que Estela, devido às inúmeras dificuldades que apresenta, parecia deslocada do ofício docente. Essa situação nos reporta à comparação que Gandini (2009) faz entre o trabalho do pintor, cuja tarefa é rotineira e para a qual ele não faz planos estratégicos, e o do professor, pois se o docente tem prática, “transmitir” o conteúdo é algo fácil, como para o pintor exercer suas atividades. Para o pintor, pintar a casa.

Em alguns momentos, notei que a própria docente tem consciência que não tem realizado seu trabalho de forma satisfatória. Quando uma aluna ficou em recuperação final por causa de um ponto, a professora afirmou que não daria nenhum ponto porque já tinha distribuído **“pontos de graça”** o ano todo. Em outras palavras, as avaliações visavam somente cumprir uma obrigação da instituição escolar. Mas, segundo Estela,

como instrumento de avaliação, eu acredito mais nos trabalhos. A questão da prova é uma questão só formal mesmo. É partir do trabalho que eles mostram o quanto aprenderam, o quanto sabem e o quanto tem dúvidas e querem aprender mais.

Em outra situação avaliativa, a professora diz que ficou surpresa com o desempenho obtido pelos discentes:

Na questão avaliativa, eu até surpreendi com os meninos porque, na verdade, o que eu tenho observado é o desânimo dos meninos para fazer trabalhos. Só que eu fiz um trabalho de inteira sociabilização, ou seja, como que você percebe a que tribo você pertence? Como você se insere na tribo? Como você reconhece as tribos? A que tribo você vai pertencer? Eu pensei que os meninos não estavam entendendo o que eu estava falando dentro de sala de aula. Eu estava falando grego para eles. Eles entenderam tudo! E até muito mais do que eu imagino. Eles me surpreenderam quando eu pedi o trabalho de “A qual tribo você pertence?”.

Segundo Bourdieu (1996, p. 144), os professores “em seus julgamentos sobre os alunos, operam com esquemas práticos, freqüentemente associados a pares de adjetivos”. Sobre essas imagens e representações dos discentes, Teixeira (2007, p.439) acrescenta:

Vê-se, na atualidade, ao lado da perda e esgarçamento de imagens e valorações positivas acerca do magistério, preocupantes questões concernentes às relações entre docentes e discentes. Nelas estão presentes vários tipos de dificuldades, parte delas associadas às imagens, representações e expectativas que inúmeros professores possuem sobre os adolescentes e jovens alunos. São freqüentes e notórios no cotidiano docente, tal como nas salas dos professores e nas conversas e falas entre colegas, as queixas e os estereótipos negativos sobre os alunos e alunas, a exemplo das reclamações quanto ao seu desinteresse e indisciplina, expressões de que os mestres se utilizam ao se referirem aos adolescentes e jovens com quem trabalham.

A esta altura, vale também mencionar a atividade sobre contextos musicais solicitada pela professora: quando estava retratando o conteúdo *Tribos Urbanas*, pediu aos alunos que escolhessem uma música com a qual eles se identificassem. Os alunos apenas colaram a letra da música em seus cadernos, visando somente obter a pontuação na disciplina, sem, no entanto, explicar, compreender e construir conhecimento sociológico a partir daquilo que lhe foi solicitado. Segundo Bittencourt (2008), a utilização de músicas na sala de aula torna-se importante porque consegue despertar o interesse dos alunos. Contudo, ainda é um desafio fazer com que eles ouçam a música e possam também compreendê-la.

A postura da professora Estela revela que nem sempre ela tinha ideia de que formar seus alunos é construir habilidades e competências que lhes permitirão gerir tensões e construir as mediações em sociedade.

4.2.3 A avaliação na prática docente de Gina: diversidade de estratégias e sua influência no aprendizado

Para Hoffman (1991), o “fenômeno avaliação” é indefinido e lhe são atribuídos diferentes significados. Muito comumente, a avaliação tem sido reduzida a uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período letivo do ano. Entretanto, segundo a autora, ela deveria ser vista sob a perspectiva da mediação, na qual se encorajaria a reorganização do saber. Ainda que os professores tenham normas e regras institucionais às quais não podem escapar,

[...] sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adotar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos (SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Em relação às avaliações, notamos que Gina é a profissional que mais se identifica com o que é proposto pela LDB: prioriza os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos. A docente não trabalha com provas e, ao reorganizar sua pontuação ao longo do período letivo, não deixa de construir conhecimento sociológico com os discentes. Sua opção é sempre valorizar trabalhos (intra e extraclasse), bem como a participação dos discentes em suas aulas. No que se refere aos trabalhos solicitados aos alunos, a professora nos diz:

Quando eu dou trabalhos, eles fazem e procuram e depois vamos discutir juntos. Eu procuro explorar o máximo as temáticas trabalhadas. Na Sociologia, tem que ter texto, ter seminário, tem que ter debate, porque senão não funciona. É isso que é interessante para eles.

Assim como Yuri e distanciando-se da professora Léa, Gina oferece muitas oportunidades para que os alunos façam as atividades solicitadas. Por um lado, é interessante que ela respeite as singularidades de cada discente, ainda mais que leciona para alunos do turno da noite, ou seja, muitos trabalham durante o dia todo. Mas, por outro lado, assim como observado nas aulas de Yuri, a professora Gina acaba perdendo o controle da pontuação distribuída e os alunos se tornam menos responsáveis com os prazos de entrega.

Outro fato interessante é que ela usa como estratégia avaliativa a observação cotidiana da participação de cada discente em suas aulas. Caso não se envolva nas atividades e/ou atrapalhe o andamento das aulas, o aluno era advertido quanto à perda de pontos na disciplina. A professora também recorre a pontos extras para aqueles alunos que participam da discussão:

Eu não gosto de avaliação. Eu avalio durante a minha aula. Nunca gostei de avaliação. Minha avaliação é diferente, não como prova. Se o aluno tá participando de seminários, tá lendo textos, fazendo perguntas, procura sugar o máximo do professor, ele tá interessado. Então, vou dar pontuação para esse aluno. Eu não entro mais na semana de avaliação. O aluno aprende muito mais. Prova o aluno fica nervoso, não acho legal, não gosto.

Segundo Fernandes (2006), a avaliação deve ser parte integrante do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, é uma questão pedagógica e didática, bem como uma questão ética, social e política. No entanto, isso não significa dizer que a avaliação consiste somente em provas, seguindo os métodos tradicionais de ensino:

[...] os alunos têm de ser progressiva, deliberada e ativamente envolvidos nos processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação, em um clima que favoreça sua participação e em uma cultura de confiança e de responsabilidade mútua. Assim, deve gerar-se um ambiente de sala de aula que crie uma cultura de sucesso baseada no princípio de que todos os alunos podem aprender (FERNANDES, 2006, p. 27).

Embora a professora tenha dito na entrevista que não gosta de prova bimestral, a prova do 4º bimestre foi uma prova em conjunto com os professores da área de humanas, ou seja, os professores das disciplinas de Filosofia, História e Sociologia trabalharam em conjunto o filme *Mãos Talentosas* e propuseram uma prova somente com questões dissertativas; o aluno tinha espaço e autonomia para expressar sua opinião.

Portanto, a prática avaliativa da docente aproxima-se do que foi proposto por Hoffman (1991), isto é, toda e qualquer tarefa realizada pelo aluno deveria ter por intencionalidade básica a investigação; deve ser instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, avanços ou incompreensões dos alunos. Dessa forma, é a partir das pesquisas solicitadas, da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos e de sua experiência profissional que a professora Gina avalia o conhecimento sociológico.

4.2.4 A avaliação na prática docente de Léa: pontualidade e originalidade como essenciais nas atividades avaliativas

A formação tradicional de alguns professores é um dos fatores que impedem que a avaliação seja vista como um indicador do que foi aprendido e o que precisa ser revisto e acentua a ideia de avaliação como um momento único em que o aluno irá registrar conteúdos e receber uma nota. De maneira geral, no momento da preparação, execução e avaliação da proposta curricular, os docentes encontram dificuldades em detectar quais as origens das dificuldades de seus alunos, e, sobretudo, para construir estratégias adequadas para a solução de tais problemas.

O próprio saber dos professores tem inferências nas práticas avaliativas. Se, por um lado, o trabalho docente depende das condições concretas nas quais o ofício se realiza e, por outro, da experiência profissional dos próprios professores (TARDIF, 2002), a avaliação esbarra nas práticas docentes que são configuradas em *habitus*. Segundo os PCN, a prática educativa

[...] é bastante complexa, pois o contexto de sala de aula traz questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e de relação pessoal. A dinâmica dos acontecimentos em uma sala de aula é tal que mesmo uma aula planejada, detalhada e consistente dificilmente ocorre conforme o imaginado: olhares, tons de voz, manifestações de afeto ou desafeto e diversas outras variáveis interferem diretamente na dinâmica prevista (BRASIL< MEC,1997, p. 61).

No que se refere à professora Léa e suas formas de avaliação, notei que a pontualidade era encarada com seriedade. Ao contrário do professor Yuri, era exigente com as datas da entrega dos trabalhos escolares. Aceitava recebê-los fora do prazo, mas avisava que a pontuação seria reduzida, uma estratégia justa com os alunos que se esforçaram e entregaram o trabalho na data marcada. Além disso, fornecia roteiros para elaboração dos trabalhos solicitados e exigia referências bibliográficas. Para ter controle da pontualidade, a docente utilizava um caderno para anotar as datas, a pontuação, os conteúdos dados em sala de aula, de modo que mantinha a organização de suas rotinas.

No que se refere á originalidade dos trabalhos avaliativos propostos, chamou a atenção Léa ser a única docente, entre os sujeitos pesquisados, que se referiu à não aceitação de plágio nos

trabalhos propostos. Quando passava aos alunos as instruções sobre as atividades, era enfática nessa questão da apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa. Ainda avisava que, caso ocorresse tal situação, o aluno (ou grupo) teria a nota anulada, sem uma segunda chance para entrega da atividade. Não notei qualquer resistência dos alunos a esse procedimento adotado pela docente, talvez pelo fato de ela ser respeitada pelos alunos. Para Tardif (2002),

O professor que é capaz de se impor a partir daquilo que é como pessoa que os alunos respeitam, e até apreciam ou amam, já venceu a mais temível e dolorosa experiência de seu ofício, pois é aceito pelos alunos e pode, a partir de então, avançar com a colaboração deles (TARDIF, 2002, p. 140).

No que diz respeito às provas, a professora aplica a mesma avaliação para todos os alunos, independente de ser aluno do ensino regular ou EJA (Educação de Jovens e Adultos). A prova é focada na interpretação de textos que trazem questões sugeridas pelo CBC, como os *movimentos sociais* e *senso comum*, mas também contém questões de múltipla escolha e dissertativas. Assim, é necessário que o aluno faça a interpretação dos textos, o que vai ao encontro do proposto pelo PCN, a saber, a interdisciplinaridade. Além disso, segundo Léa,

Toda forma de avaliação é válida, mas no nosso caso as discussões são muito importantes. A produção de textos é um recurso necessário para que os alunos treinem a escrita e consigam expressar suas ideias. Infelizmente o nosso sistema exige nota eu faço uma única avaliação escrita e o restante dos pontos são todos distribuídos em sala. Tudo que o aluno produz entra nessa avaliação.

Essa questão da organização e pontualidade nas avaliações propostas é uma das atribuições que cabem ao professor na prática de seu ofício. “O professor deve organizar suas turmas, estabelecer regras e maneiras de proceder, reagir aos comportamentos inaceitáveis, encadear as atividades, etc.” (TARDIF, 2002, p. 291) e notei que essa atribuição é realizada satisfatoriamente por Léa.

Finalmente, vale destacar que a professora ainda precisa lidar com o não reconhecimento da disciplina por alguns discentes, o que dificulta a construção do conhecimento e sua prática no ensino de Sociologia. Em uma dada situação, ocorrida em sala de aula, isso fica claro, quando os alunos indagam se “**Sociologia dá bomba?**”. Percebe-se nessa pergunta a representação que os alunos possuem da disciplina, ou seja, a tendência já conhecida de valorizar as

disciplinas ditas canônicas e colocar a Sociologia como um conteúdo secundário, com menos importância no currículo escolar. A professora Léa faz uma reflexão com os discentes e esclarece sobre a importância da disciplina no currículo escolar e que ela também é avaliada pela instituição escolar.

Mesmo que essa e outras dificuldades permeiem o contexto escolar, Léa consegue vencer tais obstáculos devido ao seu tempo na docência e ao seu gosto pelo ofício. Isso pode ser confirmado quando verifiquei, em quase todos os momentos, assiduidade e responsabilidade dos alunos na entrega das atividades.

Finalmente, ao fazer um levantamento dos diferentes tipos de avaliação a que os professores de Sociologia pesquisados recorrem, elaborei o quadro a seguir. Mas, antes, não posso deixar de ressaltar a diversidade interna das instituições escolares; “[...] há variações no modo de organização da escola, nos princípios pedagógicos adotados, nos critérios de avaliação etc.” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2002, p. 34).

Apresento, dessa forma, uma breve transcrição das estratégias avaliativas a que recorrem os sujeitos observados, considerando que tanto o método de ensinar e aprender como as avaliações dependem, “inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e de saber escolar do professor” (PIMENTA E ANASTASIOU, *apud* MAZZIONI, 2009, p. 4).

Quadro 3 - Estratégias avaliativas propostas

Escola x Avaliação Proposta	Yuri	Léa	Gina	Estela
Estudo de texto				
Portfólio				
Estudo dirigido				
Seminário				
Painel				
Resolução de Exercícios				
Discussão e Debates				
Laboratórios e Oficinas				
Resumos				
Trabalhos de Pesquisa				
Excursões e Visitas				
Caderno				
Conceito				
Provas				

Fonte: Entrevista com os professores e observação das aulas

Pelas observações realizadas, depreende-se que os professores pesquisados, em sua maioria, compreendem de modo efetivo que o aluno deve estar no centro do processo de ensino-aprendizagem. É importante destacar também que os professores recorrem a mais de uma estratégia de avaliação, ou seja, percebe-se uma preferência por várias estratégias de ensino, o que vai ao encontro do que é defendido pela literatura consultada. Entretanto, a partir das interpretações e dos relatos levantados durante a análise de dados, nem sempre a diversidade de estratégias se configura em elementos que permitam o efetivo processo de ensino-aprendizagem. A avaliação

[...] não se trata, absolutamente, de uma atividade mecânica que consista unicamente em contabilizar notas; pelo contrário, a avaliação parece corresponder a um processo social bastante complexo em que o julgamento profissional dos professores se confronta com uma multidão de critérios, expectativas, necessidades, normas e dificuldades (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 136).

Um recurso que não observei na prática dos professores pesquisados diz respeito ao portfólio. Para Hernandez (2000), a utilização desse instrumento como recurso de avaliação baseia-se na ideia da natureza evolutiva do processo de aprendizagem. O portfólio permite que os alunos sintam a aprendizagem como algo próprio, pois cada um decide que trabalhos e momentos de

sua trajetória foram representados. Isso porque, à medida que o portfólio é constituído por diferentes tipos de documentos (anotações, pessoais, experiência de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.), ele proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos. Assim, a vantagem desse recurso avaliativo consiste no fato de ser diferente de outras formas de avaliação, uma vez que dá oportunidade aos professores e aos alunos de refletirem sobre o processo vivido e suas mudanças ao longo do ano letivo.

4.3 Elementos da prática: (in) disciplina

Na sala de aula há construtores e intérpretes do conhecimento, na medida em que a apropriação não é passiva nem dependente, mas interativa e de acordo com as experiências que cada indivíduo tenha experimentado fora da escola. No entanto, essa construção do conhecimento muitas vezes ocorre de forma conflituosa. Assim,

Aprendemos que formas de conhecimento e de aprendizagem implicam formas de convivência. O aprendizado do mundo, da cultura e dos valores passa pela sociabilidade em que sejamos capazes de conviver. Reinventar os convívios na escola pode ter um apelo especial diante das formas de sociabilidade tão desumanas a que a infância e adolescência são submetidas em outros espaços sociais. Quando as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência (ARROYO, 2009, p. 27).

Hoje, não é raro o docente que reclama não saber lidar com o desinteresse do aluno em sala de aula, das conversas paralelas e até de faltas mais graves cometidas por parte do alunado. Por isso a indisciplina é um fator que deve ser levado em consideração no contexto escolar, pois intervém na prática docente.

Para Nóvoa (2010, p. 3), “o trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”. Porém, “certas escolas são ambientes bastante turbulentos, e até violentos, e que isso exige dos professores uma grande disciplina e um controle severo dos grupos” (TARDIF, 2002, p. 138).

Como a prática docente compreende um conjunto de ações que decorre de uma prática política e intencional, ela exige modificações e melhorias no contexto escolar, devendo ser

entendida como um processo planejado e sistemático. Especificamente no que compete à questão da indisciplina na sala de aula, a autoridade do professor “reside no ‘respeito’ que ele é capaz de impor aos seus alunos, sem coerção. Ela está ligada ao seu papel e à missão que a escola lhe confere, bem como à sua personalidade, ao seu carisma pessoal” (TARDIF, 2002, p. 139). A capacidade de enfrentar situações relacionadas à indisciplina, portanto,

[...] permite que o professor desenvolva certos *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real) que lhe darão a possibilidade de enfrentar os condicionamentos e os imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem se transformar num estilo de ensino, em “truques do ramo” ou mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se expressam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (TARDIF, 2002, p. 181).

Há que se concordar com Brito (2009, p. 93) que “o atual discurso enfatiza que ao professor corresponde a tarefa de responder a situações cotidianas no seu local de trabalho e apreender seu novo perfil social”, um perfil que exige do docente “artimanhas” para se conduzir uma sala de aula. Para Arroyo (2009), muitas das dificuldades da docência e muitas indisciplinas têm por base a disritmia entre os tempos predefinidos da matéria e os tempos de aprender dos educandos e de ensinar de seus mestres.

Nessa perspectiva, Gandin (2009, p. 59) orienta que “planejar é descobrir as necessidades de uma realidade e satisfazê-las”. Optei por abordar a questão da indisciplina porque, no decorrer das observações, notei que ela é um dos fatores que compromete a prática docente. Geralmente, os alunos do diurno são mais agitados, o que não significa dizer que o noturno, com alunos de faixas etárias bem distintas, também não apresente problemas de indisciplina. Portanto, notei que a questão da indisciplina requer um planejamento, de forma que o processo de ensino-aprendizagem não seja comprometido.

4.3.1 A questão da disciplina aulas de Yuri: o tempo de docência e sua influência na questão disciplinar

Segundo Tardif (2002, p. 130), Doyle (1986) e Desgagné (1994) mostraram que os problemas de disciplina em sala de aula se referem a “todo comportamento de um ou de vários alunos percebido pelo professor como parte de um programa de ação que entra em conflito com o

programa de ação inicial, cujo objetivo é ‘manter a ordem’ e ‘garantir a aprendizagem’”. Portanto, a ordem deve resultar em uma negociação/imposição das atividades dos professores diante das atividades dos alunos. Isso porque

[...] embora possamos manter os alunos fisicamente numa sala de aula, não podemos obrigá-los a participar de um programa de ação comum orientado por finalidades de aprendizagem: é preciso que os alunos se associem, de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso (TARDIF, 2002, p. 167).

Sobre a questão da contradição das políticas de iniciação profissional dos professores brasileiros, na qual os mais inexperientes acabam nas periferias, nas escolas ditas “difíceis”, é pertinente citar as reflexões de Nóvoa (2010, p. 2), para quem “as situações escolares mais difíceis deviam estar a cargo dos melhores professores. Infelizmente, é para estas situações que os jovens professores são muitas vezes lançados sem qualquer apoio”.

A situação denunciada por Nóvoa pode ser observada na trajetória profissional do professor Yuri. Trata-se de um profissional que está iniciando a carreira e, já de início, atua numa escola da periferia que possui um alto índice de violência e vulnerabilidade social, fato que já foi relatado ao longo desta pesquisa e que assusta o docente. Indagado, então, se o interesse e a motivação dos alunos podem interferir consideravelmente na questão da disciplina, o professor assim se expressa:

Eu vejo que, às vezes, eles são indisciplinados, uma por conta da idade mesmo e, outra porque eles, como já disse, vem aqui buscando lazer e vem aqui achando que tudo é muito difícil e tá muito distante. Então, às vezes, quando eu não consigo muito aproximar o conhecimento da realidade deles ou o que eles estão querendo, se tornam bagunceiros e se distanciam da Sociologia.

Segundo Gauthier (1998, *apud* MEDEIROS, 2005, p. 2), é “a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Dessa forma, percebi que Yuri parece ter dificuldades para lidar com a questão da indisciplina. Em várias situações observadas ao longo do trabalho de campo, ele foi prejudicado pelo alto índice de conversas, bagunças e outros empecilhos que o interrompiam e dificultavam o prosseguimento da exposição de suas aulas.

Como exemplo, relato um episódio vivenciado numa das turmas do Ensino Médio Regular, à noite. Nesse dia, notei que havia grande desrespeito dos alunos uns para com os outros, desrespeito para com a figura do professor, que tentava expor a matéria e realizar seu trabalho. Tamanha indisciplina me dificultava ouvir e prestar atenção à prática pedagógica. Como o professor, talvez por medo da violência, não era incisivo para com a indisciplina, tanto no diurno como no noturno, os alunos aproveitaram dessa situação e, digamos, “dominaram” a sala de aula. Sobre a questão da indisciplina que permeia as aulas de Yuri, é merecido lembrar que

[...] ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com o outro. Ora, para que essa relação se estabeleça, é preciso que o professor e os alunos se entendam minimamente: o auditório deve estar pronto para ouvir e o professor deve dar bastante importância à adesão do grupo para produzir seu discurso (TARDIF, 2002, p. 222).

Outro episódio que também me chamou a atenção ocorreu no turno diurno, em outra turma de Ensino Médio Regular, no dia 17/05/2011. Um aluno (reprovado no ano anterior) comenta com outro colega de sala que a supervisão da escola preencheu uma solicitação em que sua mãe era convocada a comparecer à escola devido à sua indisciplina. O aluno diz ao colega que respondeu à supervisora que a mãe não compareceria, pois ela “tem mais o que fazer em casa”. Isso vem exatamente ao encontro daquilo que levantou Arroyo (2003, p. 59) sobre o fato da “grande revolução na escola hoje é ter que lidar com os alunos que temos”. Assim,

Não sabemos lidar com eles. Lidar no sentido de trabalhar, de pôr em prática os saberes aprendidos nas lides do trabalho docente. O problema mais grave, nesse momento, não são as condições de docência, mas quem são os discentes. O problema não está, agora, nas condições de trabalho, mas nos educados [...] Somos obrigados a repensar situações de trabalho e terminamos sendo questionados pelos próprios saberes sobre o trabalho. Este é um problema gravíssimo, sobretudo para os docentes das escolas públicas (ARROYO, 2003, p. 58).

Ressalto que, na maior parte das aulas observadas, seja no turno da manhã ou da noite, Yuri sempre realiza a chamada, essa atividade burocrática e formal, quando a aula se inicia, momento no qual os alunos estão dispersos, com alto índice de distração, muitas vezes fora da sala. Em geral, observei que o professor necessita alterar sua voz para que os alunos possam responder à chamada, fato que, além demandar mais tempo para realizar essa exigência da

instituição escolar, gera um desgaste físico para ele. Indagado sobre a questão da indisciplina que, em muitas situações, comprometeram sua prática, o professor alega que

Pois é, isso eu acho que é um ponto falho meu. Eu não consigo utilizar tantos recursos para conter a indisciplina. O que eu tento é isso: mostrar para eles, chamar a atenção, tento fazer com que seja mais agradável. Enfim, acho que não consigo ir por esse caminho não.

A partir dessas constatações, vi que o docente tinha dificuldades para lidar com a questão disciplinar. Esse problema é cada vez mais recorrente em grande parte das escolas do país e, além de dificultar a aprendizagem, gera altos índices de adoecimento docente.

Concordamos com Tardif (2002, p. 220) que “o professor também é enormemente responsável pela ordem na sala de aula”, no entanto isso não é tão fácil assim. Muitos são os estagiários que, ao se depararem com essa realidade, desistem da profissão antes mesmo de começar. Mudanças e melhorias dependem também do coletivo e toda a escola deve estar envolvida nesse projeto. Vale lembrar que um dos desafios da docência consiste em garantir o interesse e comprometimento dos alunos, o que pode evitar um elevado índice de indisciplina. Conforme relatos do professor Yuri,

Um dos maiores desafios é a questão do interesse. Às vezes falta de compromisso. A Educação tem sido levada pelos estudantes de uma forma muito para o lado da brincadeira, do lazer. Isso acaba por prejudicar o professor. Às vezes não dá margem para fazer um trabalho bacana.

Sem desmerecer os diversos contextos, é fato que, no Brasil, as escolas, principalmente as de periferia, têm elevados índices de violência (o mesmo pode ser observado em países da América Latina, da Europa e dos Estados Unidos), o que nos remete às reflexões de Bairros (2008, p. 10), que, inspirado no pensamento de Dubet, nos lembra que “a relação escolar é desregulada; todos os dias é necessário reconstruir a relação, a rotina, ameaçar, recompensar, interessá-los; é preciso lembrar as regras do jogo”.

4.3.2 A questão da disciplina nas aulas de Estela: comprometimento docente e seus reflexos em sala de aula

“A manutenção da ordem na classe constitui um forte elemento do trabalho docente” (TARDIF E LESSARD, 2005, P. 64). Isso não quer dizer que, necessariamente, deva haver silêncio e imobilidade dos alunos o tempo todo, mas que existem regras e normas que devem ser acatadas e respeitadas. Cabe ao professor fazer uma boa gestão do seu tempo e colocar limites nos índices de indisciplina, de forma que ela não comprometa sua prática e seu fazer docentes. É sabido, entretanto, que

Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. Além disso, lidando com seres humanos, os docentes se confrontam com a irredutibilidade do indivíduo em relação às regras gerais, aos esquemas globais, às rotinas coletivas (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 43).

Mesmo que certas resistências dos alunos permaneçam na questão disciplinar, o professor deve saber criar espaços de negociação ou então usar de seu poder e autoridade para conseguir obter êxito em sua prática. Isso porque ensinar é

[...] o poder no contexto de uma ação coletiva, de modo a orientar o grupo de alunos em função do programa dominante da ação, que é o do professor. Esse poder parece repousar sobre três coisas: sobre o estabelecimento de rotinas, ou seja, a imposição pelo professor de procedimentos padronizados de ação; sobre sanções, geralmente simbólicas (advertências, ameaças, ironia, etc.); enfim, sobre a capacidade dos professores de fazer os alunos aderirem subjetivamente à tarefa com ajuda de diversos meios, correspondentes ao que chamamos de “tecnologias da interação” (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 191).

No entanto, nem sempre as formulações teóricas se efetivam na prática. Se tomarmos a prática da professora Estela, veremos que ela também apresentava dificuldades para manter a ordem e a disciplina em sala de aula. Não tinha domínio de classe, manejo para negociar com alunos a questão do tempo escolar e, principalmente, não conseguia manter a disciplina em suas aulas. Ela declara que

A questão da indisciplina é o fator mais complicado, porque há um choque de geração. A minha geração entra em choque com essa nova geração.

Então, já temos essa dificuldade. Então, compreender essa indisciplina é muito difícil, é muito complicado. Eu passo por provação todo dia em sala de aula. Tem menino que faz certas coisas que, na hora, eu só chamo um pouquinho a atenção e espero o outro dia, porque eu só tenho condições de dizer para ele que está errado, depois que eu faço a pesquisa. Porque a geração deles choca com a minha. As ferramentas de comunicação deles são outras. Não são as minhas.

É possível conceber que há, sim, um choque de geração entre docentes e discentes, e que se trata de uma questão muito presente que interfere nas interações nas salas de aula. Mas, por outro lado, as artimanhas do ofício docente devem tentar romper com essa visão de choque geracional, uma vez que uma das responsabilidades do educador é exatamente fazer com que os discentes saibam viver em sociedade. Diante disso, é necessário motivar e envolver os alunos no processo de aprendizagem, ou seja, buscar métodos, estratégias, modos e maneiras para que as aulas fiquem mais atrativas e que os discentes sintam-se provocados a participarem da interação professor/ aluno.

No dia 18/11/2011, Estela interrompeu sua aula e ficou parada na frente da sala esperando que os alunos desconfiassem que estavam fazendo bagunça demais, para, assim, ela dar continuidade à correção do exercício. Como os alunos não reagiram, a aula terminou e a correção não é concluída. A professora não soube conduzir aquela situação e não tomou nenhuma atitude mais enérgica.

Cabe mencionar que um dos fatores que possivelmente acirra o comportamento dos discentes nessa aula é a falta de compromisso já observada na conduta dessa professora. Os alunos reclamam que a professora dita e não escreve no quadro. A professora cobra o material de um aluno e ele revida: “Eu mostro meu material se você me mostrar sua caneta de escrever no quadro”. Se as relações entre alunos e professores se estruturam e se constroem por intermédio do conhecimento e do reconhecimento,

[...] não basta que um professor [...] conheça profundamente a matéria, ele precisa entender de psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afeto, vida. Não basta que o professor [...] conheça bem sua área e consiga dialogar com áreas afins [...] ele precisa entender de ética, política, amor, projetos, família (CHALITA, 2001, p. 162).

O estereótipo que o professor também cria sobre seus alunos é um dos fatores que pode levar à indisciplina. Nessa turma, os alunos cobram da professora uma explicação para a minha presença ali. Então, ela pede que eu me apresente e, logo após, em tom de brincadeira, diz que são todos alunos bonitos, mas são “capetas”. Apesar do comentário ser feito para descontrair, ele parecia conter marcas de representações estereotipadas. Um aluno revida e diz que “eles não são capetas, apenas o que eles têm é muita testosterona”.

Sendo assim, as ideias de Tardif & Lessard (2005) podem explicar a questão da indisciplina nas aulas dessa docente. Segundo eles, existem três grandes tecnologias da interação presentes em sala de aula: a coerção, a autoridade e a persuasão. A coerção se refere a condutas punitivas reais e simbólicas desenvolvidas pelos professores. Já a autoridade reside no respeito que o docente é capaz de impor aos alunos, sem coerção. E, por fim, a persuasão, que é a arte de convencer os alunos a acreditar em algo, ou seja, na educação. Entretanto, em várias situações observadas, inferi que Estela, seja pela falta de formação inicial, seja pela falta de identidade com a docência observada na sua constante dúvida em permanecer ou não na profissão, não conseguia chegar a essas tecnologias da interação.

4.3.3 A questão da disciplina nas aulas de Gina: coerção como estratégia disciplinar

A sala de aula pode apresentar surpresas, novidades, imprevisibilidades, obediências, recusas, conflitos e tensões. “Como num jogo de xadrez, o indivíduo age ou joga segundo sua posição social neste espaço delimitado” (VASCONCELLOS, 2002, p. 83).

Sobre as práticas que permitem manter a disciplina em suas aulas, notei que Gina recorria, muitas vezes, ao uso da coerção, isto é, ameaças e punições que permitiam assegurar um bom andamento de sua prática; a partir do uso desse poder e autoridade, ela conseguia manter a disciplina. Em muitos casos, impunha aos alunos que mantivessem a ordem sob a ameaça de atribuir pontuação extra ou mesmo retirar pontos adquiridos por eles ao longo do bimestre. Assim, usa da coerção que

[...] consiste nos comportamentos punitivos e simbólicos desenvolvidos pelos professores em interação com os alunos na sala de aula. Esses comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar,

que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, e pelos professores, que os improvisam em plena ação, como sinais pragmáticos reguladores da ação realizada no momento: olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar com o dedo, etc. (TARDIF, 2002, p. 138).

Tardif (2002, p. 221) nos lembra que “é sempre possível manter os alunos ‘presos’ fisicamente numa sala de aula, mas é impossível levá-los a aprender sem obter, de uma maneira ou de outra, seu consentimento, sua colaboração voluntária”. Essa “colaboração voluntária”, conforme observado nas aulas de Gina, fazia-se sob pressão. Entretanto, conforme me relatou, percebi que a professora também fazia negociações para manter a disciplina:

Você tem que saber levar o aluno. É mais na base da conversa. Além de professor, temos que ser psicólogo, mãe, etc. Ações mais viáveis para combater indisciplina: primeiro eu levo alguma coisa que interesse o aluno para ele não desviar da aula.

Então, por meio da pressão e da negociação, a docente conseguia estabelecer um ambiente em que era possível construir conhecimento sociológico. Nesse sentido,

[...] a classe é um lugar social já organizado no qual o professor sempre dispõe de certos recursos em forma de regras e dispositivos organizacionais, mas que exige, ao mesmo tempo, uma intervenção constante para manter-se e renovar-se. Em outras palavras, a classe depende ao mesmo tempo de uma ordem social relativamente estável, imposta através de normas e controles institucionais, e de uma ordem social edificada na medida de seu desenvolvimento pelas interações entre os professores e os alunos (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 65-66).

A escola também tem seus recursos para contribuir com a disciplina: quando um aluno descumpria as regras da instituição, cada professor tinha um formulário de ocorrência, que era preenchido e entregue à coordenação de turno. Mesmo a instituição recorrendo a essa estratégia, muitos problemas nesse âmbito ainda apareciam no cotidiano da sala de aula. Logo no primeiro dia de observação, presenciei cenas que indicavam a falta de respeito aos professores. Gina teve que solicitar a presença da supervisora de turno para retirar da sala uma aluna que a havia desacatado. A aluna se recusou a deixar a sala e a supervisora, então, diz que a professora está autorizada a se retirar. Não houve aula para essa turma nesse dia. A essa altura, é pertinente refletir que

[...] os conhecimentos provenientes das ciências da educação e das instituições de formação de mestres não têm poder de dar aos professores respostas simples e claras sobre o “como fazer”. Em outros termos, na maior parte do tempo eles têm que agir tomando decisões e desenvolvendo estratégias de ação ao vivo, sem poder apoiar-se em nenhum “saber-fazer” tecnocientífico que lhes permitisse um controle certo e seguro da situação (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 264).

É importante mencionar que o tempo de docência interfere na manutenção da disciplina em classe. Foi possível observar que professora utiliza de alguns “macetes” do ofício para construir, junto aos seus alunos, a interação necessária para a boa condução da aula e para alcançar o conhecimento sociológico. A manutenção de um clima propício ao aprendizado demanda do professor investimento constante na socialização do aluno, o que nem sempre é tarefa fácil.

Em resumo, o professor “age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso” (TARDIF, 2002, p. 161).

4.3.4 A questão da disciplina nas aulas de Léa: necessidade da ordem para construir conhecimento sociológico

No processo de ensino-aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados e entre eles está a questão da disciplina. Assim, as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes devem ser capazes de motivar e de envolver os alunos nesse processo, evitando, conseqüentemente, a dispersão e a indisciplina. Essa situação, recorrente no cotidiano das escolas, torna-se um desafio para os que se ocupam da tarefa de ensinar e que, segundo alguns estudos, devem centrar esforços para motivar e estimular os discentes, visto que

[...] para que os alunos se envolvam numa tarefa, eles devem estar motivados. Motivador os alunos é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana: a sedução, a persuasão, a autoridade, a retórica, as recompensas, as punições, etc. (TARDIF, 2002, p. 268).

No caso de Léa, as mediações interativas são conseguidas habilmente. No decorrer das observações, ficou nítida a importância da manutenção da ordem para a construção do conhecimento sociológico. A professora não permitia indisciplina em suas aulas expositivas, seja no turno da manhã ou da noite. Para conseguir que os alunos sejam disciplinados, ora recorria à diplomacia, ora à brincadeira.

A sobrecarga de trabalho é visivelmente observada, o que repercute em sua prática. No dia 30/09/2011, no turno da noite, Léa, que sempre utiliza o quadro, avisa aos alunos que, diferentemente dos outros dias, iria usar o ditado. Explica que, naquele dia, o seu punho estava doendo, uma vez que já havia dado aula nos três turnos da escola. Nesse dia, a professora entrou na escola às 7 horas da manhã e só sairia às 22:30 horas. Os alunos pareciam solidários com Léa, reconheceram seu esforço e contribuíram para a manutenção de um clima mais harmonioso para que a aula pudesse transcorrer sem interrupções. Quando um dos alunos começou a falar no celular e a professora solicitou que ele desligasse o aparelho, imediatamente outro colega de classe intervém: **“Desliga ai, a professora tá aí esforçando pra gente”**.

Tal situação se aproxima do que indicam Tardif & Lessard (2005), para quem o trabalho desenvolvido em sala de aula se caracteriza por relações de negociação, controle, persuasão, supervisão, ajuda, entretenimento, etc. Isso porque os professores trabalham com a questão da equidade do tratamento e do controle do grupo. Sendo assim,

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de “motivar” os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação do seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que “a escola é boa para eles”, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho. Em síntese, os alunos precisam acreditar no que é dito a eles ou fingir que acreditam e não perturbar os professores e os colegas de classe (TARDIF & LESSARD, 2005, p. 35).

A partir do delineamento da configuração das práticas docentes na disciplina de Sociologia, aqui traçado, esta pesquisa propõe uma reflexão sobre uma proposta de rearranjos das práticas. Não há intenção de desmerecer as estratégias de cada professor, mesmo porque o

habitus se configura em maneiras de ser duráveis e, embora não seja intransponível, é difícil de ser alterado. Assim, acreditando que tais reflexões trariam contribuições para o processo de ensino-aprendizagem no âmbito dessa disciplina, aponto, na seção a seguir, algumas limitações que podem dificultar o ensino de Sociologia.

4.3.5 O ensino de Sociologia : possibilidades de rearranjo nas práticas docentes?

4.3.5.1 Apontamentos e o *feedback* do “Querer Acertar”

Nóvoa (2010, p.1) declara que “não nascemos professores. Tornamo-nos professores por meio de um processo de formação e de aprendizagem na profissão”. Nesse mesmo sentido, Silva (2006, p. 1) reforça que “sempre haverá aspectos satisfatórios e outros deficitários em processos de formação, o que evidencia a importância de identificá-los e, também, quando necessário estimular mudanças”.

A formação acadêmica engloba processos de aprendizado através da transmissão e assimilação de saberes úteis para o exercício futuro da profissão, mas

[...] compreendemos a relevância de não se restringir a concepção de formação acadêmica a um processo que visa, unicamente, o desenvolvimento de competências específicas, habilidades particulares, o trato material e conceitual de coisas úteis e indispensáveis à vida do homem em sociedade e da sociedade em seu conjunto; mas, sobretudo, como um processo que requer um exercício constante de conciliação das exigências da Especialização com a de formação humana mais geral ou total ou, pelo menos, suficientemente equilibrada (SILVA, 2006, p. 2).

A formação inicial de professores influencia as práticas adotadas em sala de aula. No entanto, o fazer docente é sempre passível de (re) invenções e inovações constantes, pois a sala de aula é um espaço singular, único e que requer sempre a adaptação de novas práticas que abarquem, cada vez mais, a pluralidade de sujeitos que ali coexistem.

Cabe ressaltar que as reflexões e os achados aqui elencados serão apresentados e discutidos com os docentes, sujeitos desta pesquisa, o que se justifica pelos seguintes motivos: transparência na observação e reflexão sobre as práticas deles, desejo de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz, tentativa de diminuir a distância entre os

docentes que atuam na escola básica e a pesquisa produzida na academia. Esse último aspecto, conforme aponta Zeichner (1998), leva muitos professores a não recorrerem às pesquisas produzidas na academia para fomentar a sua prática profissional. Bairros (2008) contribui com o debate, afirmando:

O docente precisa construir uma visão crítico-reflexiva a partir de uma prática contextualizada, como meio para estabelecer novas formas de intervir na realidade, mas não só, também como força e possibilidade de fazer surgir novos discursos teóricos e concepções alternativas para a construção de aprendizagem e de saberes, pois aprender é atribuir significados ao que se aprende (BAIRROS, 2008, p. 3691).

Portanto, os saberes da docência são construídos e reconstruídos a partir da prática docente e podem se fixar em estilos e alternativas de ensino. A função social de ensinar está intimamente ligada com o aprendizado de novas práticas e com o desafio cotidiano de repensar nossa tarefa. Cabe ao docente, sempre que possível, discutir e refletir – consigo mesmo ou com seus pares – a respeito dos procedimentos de ensino no cotidiano escolar. Isso posto, é válido o argumento abaixo:

Será que nós professores, ao estabelecermos nosso plano de ensino, ou quando vamos decidir o que fazer na aula, nos perguntamos se as técnicas de ensino que utilizaremos têm articulação coerente com nossa proposta pedagógica? Ou será que escolhemos os procedimentos de ensino por sua modernidade, ou por sua facilidade, ou pelo fato de dar menor quantidade de trabalho ao professor? Ou, pior ainda, será que escolhemos os procedimentos de ensino sem nenhum critério específico? (p. 2).

O contorno que a prática docente pode assumir depende tanto do conhecimento do professor, quanto do *habitus* que foi configurado ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Nesse sentido, o *habitus* se constitui de elementos da formação desse professor, de seu viver, de suas motivações, porém não funciona apenas “pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história” (SETTON, 2002, p. 65).

A ação do professor, então, é resultante de ações orquestradas de acordo com o *habitus* docente forjado nas trajetórias de cada um, bem como as condições objetivas e subjetivas do ato de lecionar e de mediar as práticas engendradas no ensino de Sociologia. Dubar (1997, p.

76), sinaliza que “o passado não determina mecanicamente a visão do futuro; a um tipo de trajetória anterior “objetivamente” determinada não corresponde necessariamente um tipo de estratégia de futuro”. Por isso, é importante fazer uma leitura dos limites da prática de cada docente pesquisado, visando contribuir não somente para seu percurso profissional, mas para a educação, especialmente o ensino de Sociologia.

4.3.5.2 Continuidades e descontinuidades: o que mudar e o que permanecer na prática

Como esta investigação centra seu foco nas práticas docentes no âmbito das aulas de Sociologia, vimos a necessidade dos professores fazerem um diagnóstico de suas práticas, a partir de um diálogo da pesquisadora e os mesmos. Visando não somente avaliar como tem sido seu ofício, mas também para a melhoria do ensino da disciplina que leciona. Entretanto, Gandin (2009) alerta:

[...] a elaboração do diagnóstico talvez seja a maior dificuldade que os professores vão encontrar em termos de planejamento de sala de aula. Estamos todos acostumados apenas a apontar problemas e não temos a cultura de reflexão mais profunda e de discussão das relações de causalidade para chegar a descobrir as necessidades (p. 55).

Toda inovação pedagógica mexe com os saberes imbricados nas práticas docentes. Dessa forma, as propostas político-pedagógicas que tentam intervir na escola, seja na organização dos tempos e dos espaços, seja nos currículos, afetam o trabalho docente. Assim,

[...] as maiores resistências não são provocadas pelas concepções pedagógicas que essas propostas trazem, mas pela renúncia aos saberes docentes aprendidos em situações concretas de trabalho. Isso [...] leva à conclusão de que há saberes docentes muito internalizados, defendidos a todo custo mesmo diante de uma proposta político-pedagógica que se tenta construir a partir da escola, a partir dos docentes (ARROYO, 2003, p. 55).

Corroborando com o pensamento de Arroyo (2003), Diniz & Santos (2003, p. 148), nos lembram que os “professores resistem, por exemplo, às novas propostas de organização do trabalho escolar, temendo a perda do controle que as novidades introduzem na sua atividade convencional”.

De posse das informações e compreensões adquiridas acerca das práticas engendradas pelos docentes nos seus ofícios, a discussão que se coloca, neste momento do trabalho, é a necessidade de construir práticas mais eficazes no que concerne ao ensino de Sociologia nas escolas, sem perder de vista e desmerecer que

Ao estudar atores em cenas particulares, na maioria das vezes há pressa em deduzir da análise dos comportamentos observados nestas cenas disposições gerais, *habitus*, visões do mundo ou relações gerais com o mundo. Ora [...] é impossível deduzir de um “*habitus*” geral de comportamentos observáveis em circunstâncias determinadas e limitadas (LAHIRE, 2002, p. 201).

Mesmo com as limitações apontadas por Lahire (2002), o professor pode trabalhar no “desenvolvimento de nova cultura profissional sustentada na cooperação, na parceria, na troca, no apoio mútuo” (ALMEIDA, 2006, p. 184), de forma a contribuir para um avanço de sua prática e do seu fazer docente. Além disso, o valor dos saberes dos professores “vem do fato de poderem ser criticados, melhorados, tornar-se mais poderosos, mas exatos ou mais eficazes” (TARDIF, 2002, p. 206).

Tal assertiva nos autoriza caracterizar a prática docente dos professores entrevistados. Nas práticas docentes de Yuri foi possível constatar que ele possui grande disposição e interesse para lecionar Sociologia, mesmo que, conforme assinalado anteriormente, os alunos se mostrem desinteressados pela disciplina. O docente apresenta boas aulas expositivas, conhece e domina o conteúdo sociológico e apresenta empatia com os alunos. No entanto, verificou-se que Yuri é pouco incisivo quando se trata em “cobrar” disciplina durante suas aulas.

Além disso, prolonga demasiadamente os prazos estabelecidos para a entrega das atividades avaliativas propostas. Uma sugestão é que, levando em consideração o turno e a faixa etária dos alunos, ele seja mais incisivo – o que não significa autoritário – em relação aos prazos de entrega dos trabalhos propostos.

Assim como Yuri, a professora Gina também tem domínio do conteúdo sociológico e gosto pelo ofício, agentes facilitadores do ensino. Essa situação é confirmada quando ela afirma que não tem interesse em abandonar a docência, mesmo após a aposentadoria. Então, todo seu percurso profissional contribuiu para uma melhorar suas práticas, uma vez que o tempo de

experiência profissional é um dos grandes diferenciais para um bom processo de ensino-aprendizagem.

Porém, no nosso entendimento, a professora deveria rever sua meta inicial de trabalhar um texto por aula, pois essa estratégia não obteve muito sucesso no dia-a-dia. Talvez seria oportuno propor outras dinâmicas com os textos e explorá-los por mais tempo, inclusive com questões para serem desenvolvidas fora da sala de aula, em casa ou na biblioteca, de forma a ampliar a discussão sobre eles.

Inversamente à prática de Yuri e Gina, Estela apresentou muitas limitações no ensino de Sociologia. A professora não demonstrou domínio do conteúdo sociológico, não demonstrou interesse e motivação pelo processo de ensino-aprendizagem e, o dado que mais chama a atenção, preocupava-se, em vários momentos, mais com atividades que diziam respeito à sua outra ocupação (sua agência de turismo). Contrariando a tese de que o tempo de docência contribui para um melhor desenvolvimento das atividades professorais, Estela não apresenta essa particularidade.

Talvez essa sua diferença em comparação aos outros sujeitos pesquisados se deve ao fato de ela não se reconhecer como docente. Como afirmado por ela, o curso de Pedagogia que concluiu “foi sem propósito” e ela mesma não sabe o porquê de tê-lo feito. Além disso, sua formação acadêmica em Turismo também se distancia da formação dos outros sujeitos pesquisados.

Finalmente, Léa aproxima-se muito mais de Yuri e Gina. Embora não possua formação inicial em Ciências Sociais, a professora tem domínio – mesmo que limitado – do conhecimento sociológico, domínio de classe e gosto pela docência. Busca aprimorar suas práticas a partir de troca de informações com profissionais da área, bem como leituras sobre temáticas importantes para o desenvolvimento do currículo e do ensino de Sociologia.

O tempo na docência desponta como um dos fatores que contribuem para ela exercer bem suas atividades. No entanto, para Mazzioni (2009), a habilidade do professor em escolher os processos e estratégias de ensino que melhor se adapte às características dos alunos, poderá

fazê-lo mais bem sucedido no seu ofício de educar. E, nesse quesito, vimos que Léa busca conhecer o que é necessário para seus alunos e, na medida do possível, tenta aplicar junto a eles o que se propõe, Foram raras as vezes em que o conteúdo proposto a ser ministrado naquele dia ficou para próxima aula. A professora demonstrava ter um planejamento e buscava construir uma maneira, um método, para lecionar Sociologia, ainda que apresentasse as limitações decorrentes da falta de formação inicial em Ciências Sociais.

Traçadas as sugestões de rearranjos das práticas docentes, pode-se inferir que o professor cria estratégias e meios para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto,

O problema é a resistência não só a expropriação de saberes acumulados colados à sua produção de trabalho, mas, sobretudo, de uma identidade construída em situações de trabalho. Eu diria que isso traz conseqüências seríssimas para qualquer tentativa de inovação pedagógica (ARROYO, 2003, p. 56).

Mas mesmo que haja certa resistência a mudanças, é fundamental que o professor possa contar com as habilidades que foram incorporadas e tecidas ao longo de seu percurso pessoal e profissional - produto de um trabalho de reflexão, correção, rearranjos de práticas - para conduzir os alunos a pensarem sociologicamente a sociedade que os cerca.

É preciso esclarecer que o que se pretendeu aqui não foi adotar um discurso prescritivo sobre o que os docentes deveriam fazer, mas apenas sistematizar o que foi detectado, uma vez que a realidade que despontou no campo desta pesquisa pode ser encontrada em muitas escolas públicas deste país. Tal esforço se deve à crença de que a universidade e as pesquisas que ela produz precisam dialogar e, se possível, estabelecer uma parceria com os professores, contribuindo para viabilizar a reflexão deles sobre a própria ação e, sobretudo, buscando caminhos para a transformação das práticas escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como toda pesquisa, reconstruímos uma realidade que, como tal, não é observada em sua totalidade pelo pesquisador; no final, todo trabalho de pesquisa consiste numa visão parcial da realidade. Apesar desta pesquisa se pautar em atividades orientadas e planejadas e de pressupor todo um trabalho interpretativo para analisar os fenômenos investigados, ela apresenta limitações.

A primeira constatação que cabe apontar diz respeito à consolidação da Sociologia no Ensino Médio. A trajetória da disciplina no currículo escolar foi marcada por idas e vindas, ou seja, a história da disciplina no Brasil mostra que ela ocupava lugar secundário, sendo, em alguns casos, ministrada por profissionais de outras áreas. Essa situação persiste ainda hoje, quando outros profissionais (nem sempre com formação em licenciaturas) atuam como professores de Sociologia.

A intenção foi levantar os aspectos relacionados à prática pedagógica do professor de Sociologia, problematizando como as atividades e o fazer docentes dele contribuem para o ensino da disciplina no Ensino Médio, bem como as nuances ou facetas do *habitus* docente que se manifestou a partir delas. Nesse sentido, foi possível verificar que, apesar da presença de outros profissionais atuando no ensino da disciplina, não há diferença significativa nas práticas desempenhadas pelos professores habilitados e os não habilitados para lecionar Sociologia.

Embora alguns professores tragam para as suas aulas discussões de problemas e desafios contemporâneos, parece que ainda falta para a maioria deles, uma postura de indagação mais científica da realidade social para cumprir um importante objetivo da Sociologia: provocar nos alunos um raciocínio sociológico, uma postura de estranhamento e desnaturalização dos fatos, para ajudá-los a interpretar a realidade social. Além disso, no que diz respeito às bases da Sociologia, como, por exemplo, a abordagem e o estudo dos clássicos, as temáticas, quando apresentadas, o são, quase sempre, de modo superficial e frágil.

Isso nos leva a pensar que o ensino da disciplina, partindo do pressuposto de abordar realidades próximas ao contexto social dos alunos, corrobora a visão fragmentária do ensino de Sociologia no nível médio. Talvez esse fato possa ser explicado pelo distanciamento de alguns professores da formação acadêmica e pela falta de clareza do que essa disciplina propõe ao adentrar o espaço escolar.

Situando a docência como um dispositivo relativamente estável e que permite manter uma constância na prática e no fazer docentes, para analisar o *habitus* dos professores, tivemos que trazer à tona uma série de tarefas: a ordem na sala de aula, o tempo na docência, o trabalho diários dos professores, a formação acadêmica e as interações entre professores e alunos.

O desenho metodológico apresentado, ou seja, as respostas colhidas nos questionários aplicados e as observações realizadas sobre os percursos profissionais e pessoais, possibilitaram encontrar um conjunto complexo de experiências individuais e coletivas. Cabe mencionar que a entrevista, outro instrumento metodológico utilizado, também contribuiu para compreender a prática de ensino de cada professora, no que diz respeito à Sociologia.

Um dos aspectos despontados foi o que se refere ao domínio da prática, que, teoricamente, seria favorecida pelo tempo de exercício da profissão. No entanto, a partir das observações realizadas, pode-se inferir que muito tempo de docência também pode gerar desmotivação e desinteresse pelo ofício, bem como desatualização em relação ao conhecimento teórico, como é o caso de um dos sujeitos pesquisados.

Dessa forma, nos encontramos frente a muitos desafios, pois, como demonstrado, inúmeros problemas terão que ser solucionados para que essa disciplina faça sentido para os alunos e para a comunidade escolar. Entre outros problemas, pode-se destacar: condições de trabalho nas escolas, reduzido número de aulas, seleção e produção de material didático adequado ao ensino da disciplina, formação continuada para os professores de Sociologia, produção de metodologias alternativas e sistematização das experiências inovadoras no ensino da disciplina.

No que se refere à transposição didática e ao conhecimento da matéria, os professores, em geral, aplicam e seguem os programas escolares sugeridos pelo CBC de Sociologia. Entretanto, apenas as exigências dos programas não possibilitam o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem da disciplina. A escolha dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula deve vir acompanhada da preparação das aulas, uma tarefa importante e regular dos docentes. Ademais, mesmo que o docente disponha de um tempo razoável para a preparação de suas aulas, situação não detectada nesta investigação, é necessária a formação inicial em Ciências Sociais.

Obviamente, isso não significa que um professor não habilitado seja incapaz de lecionar Sociologia, mas ele deve possuir um percurso profissional dentro da disciplina e ser capaz de criar estratégias e adaptações para o ofício (TARDIF & LESSARD, 2005), conseguindo respeitar o programa a ser seguido. Apesar de o tempo de docência no ensino de Sociologia ser um dos fatores que permitem a esses profissionais construir conhecimento sociológico, há muitos desafios a enfrentar e, conforme lembra Amoras (2010), um deles é trabalhar o senso crítico e a perspectiva de um futuro melhor para uma juventude que vive num momento de mudança de valores e incertezas dos vínculos sociais.

Levar em conta as ponderações de Setton (2009) de que a contemporaneidade é caracterizada pela fragmentação e o hibridismo de tais valores, significa pensar que, nas relações educativas, principalmente na elaboração do conhecimento e do raciocínio sociológico, que presume um alto grau de criticidade social, é necessário possuir uma base teórica condizente com as necessidades postas na ordem do dia.

Outro aspecto, ainda ligado à questão da formação inicial em Ciências Sociais ou à ausência dela, diz respeito à seleção dos conteúdos. É perceptível que os temas escolhidos pelos docentes formados em Ciências Sociais e Geografia são mais próximos entre si e com um caráter mais sociológico e antropológico. Um bom exemplo é a professora Léa, cuja formação em Geografia dá a ela alguma familiaridade com alguns conteúdos da Sociologia, o que é complementado pelo seu empenho em compreender o conhecimento sociológico proposto no programa.

Apesar dos entraves relacionados ao tempo para se dedicar à seleção de conteúdos que extrapolassem aqueles sugeridos pelo CBC de Sociologia, visto que a maioria dos pesquisados tinha duas jornadas de trabalho, não foram encontradas diferenças significativas entre eles. A maioria reconheceu plenamente a importância da seleção de temas que descrevessem e ajudassem a compreender a sociedade e as relações sociais.

Os diversos saberes incorporados ao longo do percurso profissional e formativo, assim como aqueles extraídos das vivências exteriores ao ofício de ensinar, influenciam a escolha de temas e conteúdos que contribuem para a formação dos discentes. A diferença pôde ser observada no modo de ensinar e no domínio dos conhecimentos específicos necessários à disciplina, ou seja, os professores habilitados possuem maior desenvoltura e trato com o conhecimento sociológico, o que ilustra a importância da formação inicial na produção do *habitus* docente.

Estudos como os de Silva (2004) já apontaram que os docentes habilitados em Ciências Sociais usam, com maior frequência, poesias, músicas e filmes para incrementar suas práticas de ensino. Nesta pesquisa, Yuri e Gina, professores com formação específica na disciplina, também recorrem a esses materiais para que as aulas se tornem mais interessantes e, com isso, prendem a atenção dos alunos.

Enfim, o que se pode depreender se relaciona ao que é já foi detectado por Silva (2007): a realização do trabalho docente trata-se de um misto de saberes e práticas que são constituídos ao longo do percurso profissional e “cada consciência individual (ou, mais precisamente, as crenças, os hábitos, as disposições, as competências, as apetências individuais) faz com que se encontrem apenas realidades coletivamente fundadas e mobilizadas” (LAHIRE, 2006, p. 603).

Vale destacar que as rotinas e os tempos escolares, bem como o tempo na docência, são importantes, mas não suficientes, para explicar o *habitus* docente. Outros dados, ou seja, as condições objetivas da realidade devem ser destacados: o nível de ensino, os alunos, as condições materiais e as atividades previstas. A ambição desta investigação - conseguir descrever, analisar e compreender o trabalho docente tal como ele é desenvolvido -, desde os questionamentos iniciais, deu aportes para verificar em que medida a formação na área da

Sociologia orienta ou não as práticas. Pode-se concluir que, mesmo sem formação, o professor não habilitado pode ajudar o aluno a contrapor-se a uma visão acrítica, baseada no senso comum, ressalvado os casos, conforme dito, em que o docente se encontra desmotivado e desinteressado pelo ofício.

Este estudo, entre outros apontamentos, verificou que a ausência ou insuficiência de materiais didáticos, o tempo escasso para discutir conteúdos sociológicos relevantes para a formação escolar e pessoal dos discentes e, em alguns casos, a falta de formação inicial são os principais obstáculos para o ensino da disciplina.

Os aspectos destacados nas práticas docentes foram objeto de análise nesta investigação e desvelaram tanto as semelhanças quanto as diferenças que permeiam tais práticas, uma vez que um professor age em função de ideias, motivos, projetos, objetivos, em suma, de intenções de ensino que estão intimamente ligadas a saberes plurais e heterogêneos.

É claro que podemos apontar algumas práticas mais bem sucedidas do que outras, mas é importante apontar a pluralidade de práticas, e o esforço dos professores, nas atuais e difíceis condições da docência de encontrar um caminho para enfrentar a indisciplina, buscar materiais, avaliar, etc. Algumas vezes, nossas escolhas funcionam, outras não, o que pode acarretar sofrimento e frustração para o professor. Por isso, precisamos mais de estudos etnográficos, no sentido de buscar ouvir mais esses sujeitos, dar voz aos seus receios, medos, inseguranças.

Enfim, esta pesquisa abriu novas possibilidades e novos focos de interesse, além de ter contribuído para a construção do meu percurso profissional. Acredito que, apesar das limitações que permeiam toda a investigação, a pesquisa demonstrou sua contribuição ao campo indagativo, ou seja, a compreensão das práticas da disciplina de Sociologia. Espero, assim, que este estudo sirva aos fins a que ele se destina: contribuir para as reflexões sobre as práticas docentes da disciplina de sociologia no Ensino Médio, sem desmerecer que o olhar foi direcionado para o “conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços” (BOURDIEU, 2004, p. 25).

Que este projeto sirva não para fechar as portas do conhecimento, mas como possibilidade de questionamento de outras formas de pensamento, pois o objetivo de toda aprendizagem é estabelecer processos de interferência e transferência entre os conhecimentos adquiridos e as novas situações apresentadas pela realidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Apontamentos a Respeito da Formação de Professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 177-188.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer: examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AMORAS, Fernando Castro. Presença da Sociologia no ensino médio das escolas públicas da cidade de Macapá, Estado do Amapá. *Acta Scientiarum. Human and Social Sciences*. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-198, 2010.

ANDRADE, Luísa Teixeira. **Aula de História: cultura, discurso e conhecimento**. 2006. 266f. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, jan/mar. 1992. p. 46-53.

_____. Produção de saber em situação de trabalho: o trabalho docente. **Revista Trabalho & Educação**, vol. 12, n. 1, jan./jun. 2003. p. 51-62.

BAIROS, Mariângela. Formação docente versus *habitus* docente: um olhar do novo sobre o antigo. VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica Do Paraná. Curitiba, 06 a 09 de outubro de 2008. p. 3683-3692. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/426_527.pdf . Acesso em: 16/08/2011.

_____. *Habitus* Docente: é possível construir uma nova educação com velhas mentalidades? VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA. Buenos Aires, julho de 2008. p. 1-29.

BARELLA, Dinair Maria Lube; KURPIEL, Vera Terezinha. Organização do Tempo Escolar, Inovação e Modernidade. I SEMINÁRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NO PARANÁ: ESCOLA DE GOVERNO E UNIVERSIDADES ESTADUAIS. Paraná, UFPR: 31 de julho e 1º de agosto de 2008. p. 1-10. Disponível em: http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/anais/painel_educacao/organizacao_do_tempo_escolar.pdf . Acesso em: 13/03/2011.

BAUDELLOT, Christian. A Sociologia da Educação: para quê? **Teoria & Educação**, n.03, p.29-42, 1991.

BEZERRA, Ciro; SILVA, Sandra Regina Paz da. Mercadorização e precarização do trabalho docente: contradições entre prática pedagógica e trabalho pedagógico. VI SEMINÁRIO DA

REDESTRADO – REGULAÇÃO NACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Rio de Janeiro, UERJ, Nov. 2006. p. 1-11.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONELLI, Maria da Glória. No Mundo das Ciências Sociais. In: MICELI, Sérgio. (Org.) **História das Ciências Sociais no Brasil.** São Paulo: Sumaré, FAPESP, 1995, vol. 2, p. 12-13.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento.** São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

_____. **A Economia das Trocas Simbólicas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre et.al. 7ª ed. **Miséria do Mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 693-735.

_____. **Os Usos Sociais da Ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. **O Poder Simbólico.** Fernando Tomaz (trad.). 12ª ed. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2009.

_____. **Meditações Pascalinas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 ago. 2006. p. 15.

BRASIL. Decreto 11.684, de 2 de jun. de 2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2 jun. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo de Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 18 maio. 2006. p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológicas. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, parte IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias.** 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 20 de dezembro de 1996, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação (2011). PL 1446/2011. Altera a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Estabelece a competência exclusiva para o ensino da Sociologia aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais. Proposta estabelece competência exclusiva para ensinar sociologia. 25 de maio de 2011, Brasília. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=503896>. Acesso em 26/12/2011.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Identidade Docente: um processo de avanços e recuos. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Identidade, Profissionalização e Formação**. Belo Horizonte: Argymentvm, 2009. p. 79-102.

BRUYNE, Paul de. Metodologia e Prática da Pesquisa em Ciências Sociais. In: **Dinâmica em Ciências Sociais: os pólos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Projeto de Pesquisa da PUCCamp. Conhecimentos escolares e interculturalidade: a importância da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 275-289.

CÂNDIDO, Antônio. A Sociologia no Brasil. **Tempo Social**. São Paulo, v. 18, n.1. Junho de 2006.

CARELLI, Gabriela; SALVADOR, Alexandre. Justiça: é de enlouquecer. **VEJA**, 28 de setembro de 2011. p. 90-95. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em 26/12/2011.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004.

CATANI, Denice Bárbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, Eliane Marta; FARIA FILHO, Luciano, VEIGA, Cynthia (Org.) **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 585-599.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 155-191.

CERQUEIRA, Beatriz. Professores Lutam Pelo Piso Nacional. **Controvérsia**: Belo Horizonte, s/n, 01 de set. de 2011. Entrevista concedida a Mariana Starling. Disponível em: <http://www.controversia.com.br/index.php?act=textos&id=10012>. Acesso em 12/09/2011.

CHALITA, Gabriel. **A Educação Está no Afeto**. 19ª Ed. São Paulo: Editora Gente, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. Relação com o Saber e com a Escola entre Estudantes de Periferia. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, nº 97, p. 47- 63, maio de 1996.

COELHO, Hilda Simone Henriques. **É possível aprender inglês na escola?** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês em escolas públicas. (Dissertação) Mestrado em Linguística Aplicada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005

DEWEY, John. Teorias da Conduta Moral. In: **Democracia e Educação: capítulos essenciais**. São Paulo: Ática, 2007. p. 109-132.

DINIZ, Margareth; SANTOS, Eloisa Helena. O Sujeito, o Saber e as Práticas Educativas. **Revista Trabalho & Educação**, vol. 12, n. 1, jan./jun. 2003. p. 137-150.

DUBAR, Claude. A Socialização como Incorporação do *Habitus*. In: _____. **A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Portugal: Porto Editora, 1997. p. 66-78.

DURAN, Marília Claret Geraes. Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93-124.

FERNANDES, Domingos. Avaliação, Aprendizagens e Currículo: para uma articulação entre investigação, formação e práticas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 15-36.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Sobre o Conteúdo da Sociologia na Escola: o ensino e a problemática dos obstáculos epistemológicos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA & POLÍTICA, 1, 2009, Curitiba. Sociedade e Política em tempos de incerteza. Disponível em: <http://www.humanas.ufpr.br/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT6%20online/EixoVI/conteudo-sociologia-EduardoFerreira.pdf>>. Acesso em 31 Jan. 2011.

FIDALGO, Fernando Selmar. Trabalho e Carreira Docente: contribuições teórico-metodológicas. **Revista Trabalho & Educação**, n.0. jul/dez, 1996. p. 94-109.

FILHO, Enno D. Liedke. **A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios**. Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 376-437.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

GANDIN, Danilo. **Planejamento na Sala de Aula**. 9ª ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2009.

GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 13-41.

GIDDENS, Anthony. **A Constituição da Sociedade**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000. 2ª ed. p. 63-78.

GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Projeto de Pesquisa da UFU. Sociologia no Ensino Médio: historicidade e perspectivas da ciência da sociedade. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 263-273.

HANDFAS, Anita. Formação de Professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 14, 2009, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.unam.edu.ar/2008/educacion/trabajos/Eje%205/441%20-handfas.pdf>. Acesso em 30/08/2011.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: UFRS, 1991.

JINKINGS, Nise Maria Tavares. A Sociologia em Escolas de Santa Catarina. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2009, Rio de Janeiro. Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/6_7_2009_23_21_12.Jinkings_XIVcongresso.SBS_paper.pdf>. Acesso em: 31 Jan. 2011.

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Post-scriptum: indivíduo e sociedade*. In: **A Cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 593-625.

_____. **Homem Plural:** os determinantes da ação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LIMA, Natália Pereira; SOUZA, Baltazar Macaiba de. Sociologia no Ensino Médio no Maranhão: Reflexões sobre a transmissão da cultura sociológica para jovens. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2009, Rio de Janeiro. Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/30_6_2009_15_30_43.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

LYRA, Joani Silveira Capiberibe de. O Ensino de Sociologia nas Escolas de Ensino Médio de Boa Vista (RR). In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2009, Rio de Janeiro. Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/30_6_2009_19_5_58.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZIONI, Sady. As Estratégias Utilizadas no Processo de Ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. 9º CONGRESSO DE CONTROLADORIA E CONTABILIDADE, USP, julho de 2009. p. 1-16.

MEDEIROS, Régis. Quais os Saberes Necessários para a Prática Docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem? **Revista Eletrônica “Fórum Paulo Freire”**. Ano 1, n. 1, Julho de 2005. p. 1-14. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/558.pdf>. Acesso em 17/08/2011.

MELO, Savana Diniz Gomes; AUGUSTO, Maria Helena. A (Des)valorização do Magistério na Rede Pública Estadual de Minas Gerais. **Revista Trabalho & Educação**, vol. 13, n. 2, ago./dez. 2004. p. 139-152.

MICELI, Sérgio (Org.) **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Sumaré: FAPESP, 1995. v. 2.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Transformação. In: NÓVOA, António (Org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p.111-140.

MOKHTAR, Kaddouri. Dinâmicas Identitárias e Relações com a Formação. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Identidade, Profissionalização e Formação**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. p. 23- 44.

NASCIMENTO, Mônica Andrade do. **Os Habitus Professorais:** a prática pedagógica em diferentes lugares-ocasiões. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **Bourdieu & Educação**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, Abril/2002. p. 15-36.

NOGUEIRA, Maria Alice. Tendências Atuais da Sociologia da Educação. **Leituras & Imagens**. Florianópolis, UDESC/FAED, 1995, p.23-43.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, Antônio. Profissão: docente. 2010. **Revista Educação**. Edição 154, 01 de fev. de 2010. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. p. 1-4. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12841>. Acesso em 16/08/2011.

_____. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de Professores**. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 11-30.

OLIVEIRA, Amurabi; ERAS, Lígia Wilhelms. Por um Ensino de Sociologia Descolonizado. **REALIS – Revista de Estudos Antiutilitaristas e Poscoloniais**, v. 1, n. 1. p. 115-124, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade no Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Jan/Fev/Mar/Abr 2005, nº28. p. 5-23.

PEREIRA, Luiza Helena. Qualificando Futuros Professores de Sociologia. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 143-158, jan/jun. 2007. p. 143-157.

_____. Por uma Sociologia no Ensino Médio. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2009, Rio de Janeiro. Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/14_6_2009_17_56_10.pdf>. Acesso em: 31 Jan. 2011.

PORTÁSIO, Renato Melher; GODOY, Anterita Cristina de Sousa. A Importância do Processo de Avaliação na Prática Pedagógica. **Revista de Educação**, v. 10, n. 10, 2007. p. 29-38.

RABELO, Josevânia Nunes; SANTOS, Andréa Ribeiro. A “Legitimação” do Ensino de Sociologia na Rede Pública de Aracaju-SE. In: XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 2009, Rio de Janeiro. Ensino de Sociologia. Disponível em: <http://starline.dnsalias.com:8080/sbs/arquivos/14_6_2009_16_31_11.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

RAIZER, L.; MEIRELLES, M.; PEREIRA, T. Escolarizar e/ou Educar? Os desafios da obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica. **Pensamento Plural**, Pelotas, nº 2, janeiro/junho de 2008, p. 105-123.

RODRIGUES, Cinthia. Faltam Professores Qualificados no Ensino Médio. **Último segundo**, São Paulo, 24/02/2011. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/faltam+>

professores+qualificados+no+ensino+medio/n1238106792909.html. Acesso em: 29/08/2011.

SACRISTÁN, Gimeno J. Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SALIM, Celso Amorim. Pesquisa sobre as Condições de Trabalho e Saúde dos Docentes e Auxiliares de Administração Escolar da Rede Privada de Ensino do Estado de Minas Gerais. SINPRO MINAS. 2009. 64 p. Disponível em: <http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/imagensDin/arquivos/558.pdf>. Acesso em: 22/04/2012.

SANGUINETTO, Evandro de Castro; SANTOS, Maria Terezinha C. T. Tempos Escolares: implantação de horários em bloco em escolas da zona rural de Três Corações - MG. **Escritos educ.**, Ibirité, v. 4, n. 2, dez. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1677-98432005000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 13/09/2011.

SANTOS, Mário Bispo dos Santos. **A Sociologia no Ensino Médio**: condições e perspectivas epistemológicas. 2008. Disponível em: <http://macsul.wordpress.com/2008/07/30/a-sociologia-no-ensino-medio-condicoes-e-perspectivas-epistemologicas/> Acesso em: 05/01/2011.

_____. A Sociologia no Contexto das Reformas do Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.131-180.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. A Pedagogia e a Formação Docente. Entrevista concedida a Samira Zaidan. **Presença Pedagógica**, v. 12, n. 67, jan/fev. 2006. p. 5-15.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões Acerca do Sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.113-130.

SASAKI, K. Filosofia e Sociologia no Ensino Médio: uma conquista que demanda grandes desafios. 2007. **Overmundo**, Salvador, s/n, 02 de fev. de 2007. Entrevista concedida Juracy dos Anjos. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/filosofia-e-sociologia-no-ensino-medio>. Acesso em: 10/02/2011.

SAUL, Renata *et al.* **Sociologia e Filosofia nas Escolas de Ensino Médio**: ausências, permanências e perspectivas futuras. XIII ENCONTRO ESTADUAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA – SEAF – 25 a 26-set-2008. p. 1-12.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Conteúdo Básico Comum (CBC) de Sociologia. 2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Listagem de classificação para designação em 2010**. 2009. Belo Horizonte. Disponível em: http://www.designaeducacao.mg.gov.br/ehd1_pdf/BELO_HORIZONTE_METROPOLITAN_A_A_B_C/PEB_-_Sociologia-REGULAR.pdf. Acesso em: 24/09/2010.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta Curricular – CBC de Sociologia - Ensino Médio – Centro de Referência Virtual do Professor. 2009. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=58981&tipo=ob&cp=4E6127&cb=&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20Médio&n4=Sociologia&b=s. Acesso em: 27/07/2011.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Proposta curricular – Sociologia no Ensino Médio. 2009. Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&id_objeto=58868&id_pai=38935&tipo=txg&n1=&n2=Proposta%20Curricular%20-%20CBC&n3=Ensino%20Médio&n4=Sociologia&b=s&ordem=campo3&cp=4E6127&cb=. Acesso em: 26/12/2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A Teoria do *Habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº. 20, Maio/Jun/Jul/Ago 2002. p. 60-70.

_____. A Socialização como Fato Social Total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 41 maio/ago. 2009. p. 296-394.

SILVA, Marilda da. O *Habitus* Professoral: o objeto de estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n 29. Maio, Junho, Julho e Agosto, 2005. Pg. 152-163.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas escolas de Londrina – PR e região – 1999. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p.77-94.

SILVA, Maria Aparecida de Souza. A Formação Docente: um estudo sobre os processos formativos de professores do ensino superior. In: 31ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2008a. Caxambu - MG. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/posteres/GT08-3124--Int.pdf>>. Acesso em: 05 jan. de 2011.

_____. A utilização do Conceito de *Habitus* em Pierre Bourdieu para a compreensão da formação docente. **Revista Extra-Classe**. nº1, v. 2, Agosto 2008b. p. 90-105.

SILVA, Ivonei Freitas da. Pensando a Prática Pedagógica em Ciências Sociais. In: II SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, Santa Maria – RS, 27 a 29 de setembro de 2006. p. 1-9. Disponível em: <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/049e5.pdf>. Acesso em: 16/08/2011.

SILVA, Santuza Amorim da. A Questão do Letramento e do Letramento Docente. In: BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Identidade, Profissionalização e Formação**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 205-218.

_____. **Leitura e Práticas de Formação Docente**: o caso do Pró-Leitura. Belo Horizonte, 2007. 245f. Tese (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A Imaginação Sociológica**: desenvolvendo o raciocínio sociológico nas aulas com jovens e adolescentes. Experiências e Práticas de Ensino. Grupo de Apoio ao Ensino de Sociologia, Universidade Estadual de Londrina, 2005. p. 1-15. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/o-ensino-da-sociologia.php>. Acesso em: 29/08/2011.

SOBRINHO, Helson Flávio da Silva. Manifestos, Resoluções e o Peso da Lei: o discurso sobre a obrigatoriedade do ensino de Sociologia. XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 28 a 31 de julho de 2009, Rio de Janeiro (RJ). p. 1-20.

SOUZA, João Valdir Alves de. Quem Ainda quer ser Professor? **BOLETIM UFMG**, n°. 1755, 31/10/2011. p. 2.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da Condição Docente: primeiras aproximações teóricas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes; FILHO, Edmundo Escrivão. Abordagem Quantitativa, Qualitativa e a Utilização da Pesquisa-ação nos Estudos Organizacionais. XXVI ENEGEP, Fortaleza: 9 a 11 de Outubro de 2006. p. 1-9. Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/ENEGEP2006_TR540368_8017.pdf. Acesso em: 13/09/2011.

THIENNE, Marcondes. Turismo é Área de Atuação Promissora no Brasil. **Jornal Carreira e Sucesso**, Edição Especial, n°. 185. 24 de junho de 2003. Disponível em: http://www.catho.com.br/jcs/inpuer_view.phtml?id=5875. Acesso em: 29/08/2011.

TOMAZI, Nelson Dacio; JÚNIOR, Edmilson Lopes. Uma angústia e duas reflexões. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004. p. 61 à 75.

TRIPODI, Tony. **Análise da Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.

VASCONCELLOS, Maria Drosila. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

VICENTINI, Paula Perin. Imagens Públicas da Profissão Docente: uma análise sobre as formas de distinção da categoria. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores**: artes e técnicas, ciências políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2006. p. 515-530.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **Educação & Linguagem**, Ano 10, n°. 16, jul/dez. de 2007. p. 63-71.

ZAIDAN, Samira. Saberes Experienciais e Saberes Pedagógicos: um estudo. **Trabalho & Educação**, v. 12, n. 1, jan./jun. 2003. p. 85-94.

ZEICHNER, Kenneth M. Tendências da Pesquisa sobre Formação de Professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez 1998, nº 9, p. 76-87.

ANEXOS

Anexo 1: Termo de compromisso

Belo Horizonte, Maio de 2011

Prezados professores,

Como parte do meu programa de Mestrado, estou conduzindo um estudo com professores das escolas da Rede Estadual de Ensino em Belo Horizonte, sobre “*Percurso formativo e percurso profissional: a prática e o fazer docentes dos professores de Sociologia*”.

Os professores que concordarem em participar desta pesquisa, contribuirão com a coleta de dados que será feita em três momentos. No primeiro momento, o (a) professor (a) deverá responder a um questionário com o objetivo de se levantar o perfil profissional e formativo, incluindo dados como estado civil, idade, escolaridade, religião, sexo, etc.

Como uma segunda contribuição, os professores escolherão algumas de suas turmas para que eu possa observar as aulas ao longo dos meses de março e abril.

Em um terceiro momento os professores serão solicitados a participarem de uma entrevista individual. Esta entrevista tem como objetivo clarificar as informações contidas no questionário inicial e nas anotações de campo feitas por mim durante as observações das aulas de março e abril.

Devido à dificuldade de se estabelecer um horário de encontro extraclasse com os professores, solicito a permissão para que essas entrevistas se realizem durante as aulas de Sociologia na escola, ou então, durante intervalos escolares.

Sua participação neste estudo é estritamente voluntária. Serão preservados os seus direitos sobre o anonimato das informações obtidas durante a coleta dos dados, na transcrição e na análise dos mesmos. Nada do que for compartilhado e encontrado nesta pesquisa tem o intuito de refletir positivamente ou negativamente sobre o seu trabalho como professor.

Agradeço antecipadamente a sua ajuda e cooperação nesta pesquisa. Se estiver de acordo, assine o consentimento abaixo.

Atenciosamente,

Tatiane Kelly Pinto de Carvalho
Mestranda em Educação - UEMG

Professor (a) Entrevistado (a): _____

Escola: _____

Assinatura: _____

Anexo 2: Ficha de identificação

1. SEXO:

- (A) Masculino.
- (B) Feminino.

2. IDADE:

_____ anos

3. ESTADO CIVIL:

- (A) Solteiro.
- (B) Casado.
- (C) Divorciado.
- (D) Outros.

4. ETNIA/RAÇA:

- (A) Branca
- (B) Parda
- (C) Negra
- (D) Amarela
- (E) Outros

5. RELIGIÃO:

- (A) Católica
- (B) Evangélica/Protestante
- (C) Espírita
- (D) Ateu
- (E) Budista
- (F) Outras

6. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- (A) Ensino superior completo em Sociologia e/ou Ciências Sociais
- (B) Ensino superior incompleto em Sociologia e/ou Ciências Sociais
- (C) Ensino superior completo em área afim (História, Filosofia, Pedagogia)
- (D) Ensino superior incompleto em área afim (História, Filosofia, Pedagogia)
- (E) Ensino superior completo em outras áreas
- (F) Ensino superior incompleto em outras áreas

7. TIPO DE INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR EM QUE SE GRADUOU (OU IRÁ GRADUAR):

- (A) Faculdade/Universidade pública. Qual? _____
- (B) Faculdade/Universidade privada. Qual? _____
- (C) Outras instituições. Qual? _____

8. ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ COMPLETOU.

- (A) Não fiz ou ainda não completei nenhum curso de pós-graduação.
- (B) Especialização (mínimo de 360 horas). Qual? _____
- (C) Mestrado. Área? _____

(D) Doutorado. Área? _____

9. VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação, etc.) NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

(A) Sim.

(B) Não.

10. HÁ QUANTOS ANOS LECIONA (NÃO SOMENTE SOCIOLOGIA)?

___ anos e ___ meses

11. HÁ QUANTO TEMPO LECIONA, ESPECIFICAMENTE, SOCIOLOGIA?

___ anos e ___ meses

12. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

(A) Apenas em uma escola.

(B) Em 2 escolas.

(C) Em 3 escolas.

(D) Em 4 ou mais escolas.

13. QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA? (Não considere aulas particulares. Aulas ministradas somente de Sociologia)

___ horas/aula.

14. QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA QUE NÃO SEJAM DE SOCIOLOGIA?

___ horas/aula.

15. QUANTAS HORAS POR SEMANA VOCÊ DEDICA AO PLANEJAMENTO DAS AULAS?

(A) Até 4 horas semanais.

(B) De 4 a 8 horas semanais.

(C) 8 horas ou mais.

16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA?

(Marque apenas UMA opção)

(A) Efetivo/Concursado.

(B) Efetivado.

(C) Designado.

(D) Outros: _____

17. TEM MAIS PARENTES NA PROFISSÃO DE PROFESSOR?

(A) Sim

(B) Não

18. ESTÁ LECIONANDO HOJE POR QUE (MARQUE MAIS DE UM SE NECESSÁRIO):

(A) Gosta da docência

(B) Falta de oportunidade em outra área/campo de trabalho

(C) Pretende abandonar a docência em breve para se dedicar a outras atividades

(D) Além da docência realiza atividades em outras áreas

(E) Está satisfeito (a) com a questão salarial

(F) Tem habilidade para lidar com a educação

(G) Outros _____

Anexo 3: Roteiro de entrevista com os professores

Neste terceiro momento da coleta de dados que consiste na realização de entrevista semi-estruturada com questões abertas, busca-se focar a formação profissional, as práticas e estratégias utilizadas em sala de aula e, quais os saberes engendrados na prática.

Com isso, temos a intenção investigar o percurso escolar e profissional dos (as) professores (as) que lecionam Sociologia no Ensino Médio. Sobre as prática e estratégias às quais recorrem esses (as) professores (as), buscaremos compreender como é realizada a escolha/seleção dos materiais/conteúdos para a prática docente, partindo do pressuposto que esses profissionais construíram um *habitus* ao longo de suas trajetórias profissionais. Soma-se a isso, o interesse em verificar quais os saberes (sociológicos ou não) que os docentes engendram na prática, levando-se em consideração o capital cultural e social dos mesmos.

Os cinco temas abordados são:

1. Percurso acadêmico
2. Percurso profissional
3. Prática na docência de Sociologia
4. Relação entre formação e prática
5. Percepções em relação à escola em que atua: infra-estrutura, clientela, Projeto Político Pedagógico (PPP).