

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO**

MARIA DAS DÔRES DE SOUSA



**IDENTIDADE E DOCÊNCIA: O SABER-FAZER DO PROFESSOR DE
SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PICOS - PI**

NATAL/RN

2012

MARIA DAS DÔRES DE SOUSA

**IDENTIDADE E DOCÊNCIA: O SABER-FAZER DO PROFESSOR DE
SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PICOS/PI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

NATAL/RN

2012

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Sousa, Maria das Dôres de.

Identidade e docência: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos - PI / Maria das Dôres de Sousa. - Natal, RN, 2012.
191 f.

Orientador (a): Profª Drª. Márcia Maria Gurgel Ribeiro.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Professor de sociologia - Tese. 3. Professor – Ensino médio - Tese. 4. Identidade profissional - Tese. 5. Sociologia – Ensino médio - Tese. I. Ribeiro, Márcia Maria Gurgel. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 377.8

MARIA DAS DÔRES DE SOUSA

**IDENTIDADE E DOCÊNCIA: O SABER-FAZER DO PROFESSOR DE
SOCIOLOGIA DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE PICOS/PI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 27/03/2012

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro (UFRN)
Presidente

Prof. Dr. José Ribamar Torres Rodrigues (CET)
Examinador Externo

Profa. Dra. Geovânia da Silva Toscano (UFPB)
Examinador Externo

Prof. Dr. João Maria Valença de Andrade (UFRN)
Examinador Interno

Prof. Dr. Edmilson Lopes Júnior (UFRN)
Examinador Interno

Profa. Dra. Maria Antônia Teixeira (UERN)
Suplente Externo

Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves (UFRN)
Suplente Interno

Natal/RN

2012

DEDICATÓRIA

Ao meu pai,
que já não está mais comigo,
mas que me ensinou a lutar
por meus ideais através de exemplo
de vida e de trabalho,
e à minha mãe, por entender
a minha ausência
nesse período de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, que estão ao mesmo tempo tão fora e tão dentro desse processo de ser pesquisadora e que ouviram repetidamente minhas queixas, minhas dúvidas, meus medos e também conquistas, sempre com paciência e estímulo positivo. Eu não poderia deixar de agradecer:

À minha mãe e ao meu pai, *in memoriam*, com os quais aprendi tanto que não seria capaz de resumir aqui. Obrigada por terem acreditado nos meus sonhos;

Aos meus irmãos e irmãs pelo apoio e incentivo, especialmente a Juarez, com quem compartilhei mais de perto as conquistas e dificuldades ao longo dessa caminhada. Sou grata pela amizade e companheirismo;

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, por terem, cada um à sua maneira, torcido por mim;

Sou grata à minha orientadora, Professora Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro, pela experiência, profissionalismo e simpatia com que sempre me recebeu e conduziu esta pesquisa;

Aos professores: Dr. João Maria Valença de Andrade, por ter sido direto e propositivo em suas críticas nos Seminários Doutoral I e II, à professora Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, pela participação no Seminário Doutoral I, e à professora Dra. Geovânia da Silva Toscano, por ter participado do Seminário Doutoral II, com sugestões valiosas para o aprimoramento desta tese. Dialogar com vocês foi um grande aprendizado;

Aos professores de Sociologia do Ensino Médio, definidos com os pseudônimos de Marcos, Petrônio, Valter, Daniel e Rosa, afirmo que esta pesquisa somente foi possível com a participação de vocês.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e à Universidade Federal do Piauí, instituições que possibilitaram a realização deste trabalho de doutoramento;

Aos professores da UFRN que fizeram parte do grupo de pesquisa *Currículo, Saberes e Práticas Educativas*, com os quais construí e ampliei diferentes conhecimentos durante os seminários de pesquisa;

À 9ª Gerência Regional de Educação de Picos – PI, pelos dados fornecidos;

Às escolas Jorge Leopoldo, Miguel Lidiano, Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela (PREMEN) e Escola Normal Oficial de Picos, pela permissão concedida para a realização das observações;

A Ana Teresa, pelo acolhimento e a amizade ao longo dessa caminhada;

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade de dialogar conosco;

A todos que, de alguma forma, contribuíram e estiveram presentes nesse meu momento de vida.

Obrigada!

A emoção do ato de pesquisar é como a arte, única a cada contemplação. A estética de um achado é particular, individual, portanto imorredoura – quem dela não provou, diria, perdeu da vida o que ela tem de melhor. Quando se acha que se conhece, demora-se a acreditar que se achou. Mas, como naquela experiência com o “olho mágico” (tão em moda, atualmente), aos poucos a imagem se revela e, quando ela surge, é impossível descrever-se a emoção a que nos subjugamos. Subjugamo-nos ao que a pesquisa nos revela de corpo inteiro e, nesse ato de entrega, anulamo-nos para nos tornarmos inteiros, parceiros do conhecimento.

Ivani Catarina Arantes Fazenda

RESUMO

Este estudo aborda aspectos sobre a identidade e a docência no cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI. Tem como objetivo compreender as inter-relações entre o saber-fazer e o processo de construção da identidade profissional desses professores. O percurso da Sociologia como disciplina nesse nível de ensino é marcado por processos de inclusão e exclusão, distinguindo-se por uma situação de instabilidade em relação às outras disciplinas. Porém, em junho de 2008, a Lei 11.684 incluiu a Sociologia como disciplina obrigatória em todas as séries do Ensino Médio. O encaminhamento teórico-metodológico deste trabalho tem como base a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicada à educação, possibilitando a realização de análise documental, a aplicação de questionários e de entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva e a observação em quatro escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI. As análises das informações foram embasadas em alguns procedimentos da análise de conteúdo fundados nas proposições de Bardin, (1997) e Franco (2008). As informações foram sistematizadas em matrizes que conduziram à identificação dos temas agrupados em dois eixos categóricos: a formação para a docência: a busca de sentido na experiência do ser; e o exercício da docência: o cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio. O estudo empreendido possibilita entender os sentidos que os professores sujeitos da pesquisa conferem à atividade docente como pautados nas situações concretas e nas experiências vivenciadas no contexto escolar. Esses sentidos atribuídos foram relevantes para a compreensão das inter-relações estabelecidas entre o saber-fazer a construção da identidade docente de tais professores. Os professores de Sociologia investigados, quase na sua totalidade, não possuem formação específica em Ciências Sociais, tornando-se professores de Sociologia por carência da escola e para completar a carga horária. Porém, apesar das inúmeras dificuldades vivenciadas na prática da disciplina, todos são favoráveis à sua inclusão no Ensino Médio. Eles têm uma visão clara de que, por meio do trabalho dos conteúdos teóricos da disciplina com o cotidiano dos alunos, ao utilizarem estratégias de ensino que valorizam a relação dos conhecimentos que estão dispostos na sociedade em geral, a Sociologia proporciona uma análise crítica da realidade na qual estão inseridos.

Palavras-chave: Professor de Sociologia. Ensino Médio. Saber-fazer. Identidade profissional.

ABSTRACT

This study deals with Sociology teacher identity issues. This is done considering daily routines of Sociology grade school teachers in the city of Picos in the state of Piauí-Brazil. Thus, the research aims to acknowledge the manner the inter-relations between the teacher's know-how and the process of construction of the professional identity of these teachers occur. It is seen that the discipline of Sociology in this context brings out processes related to inclusion and exclusion once the subject of Sociology is distinguished as unstable in relation to other disciplines. However, in June 2008, the law included the Sociology as a discipline 11,684 mandatory on all high school series. The theoretical and methodological procedures of this research were based on an ethnographic qualitative nature research and enabled a documental analysis. In order to collect data, a semi-structured questionnaire was applied in collective and individual in four state schools in the city of Picos in Piauí. The analysis of the information was based in content analysis from the proposals made by Bardin (1997), and Franco (2008). The information was then organized in knowledge matrixes that allowed the identification of themes divided into two thematic axes: teacher education: the search for sense making in experience and the exercise of teaching as well as the Sociology grade school teacher's daily routine. The research enables the understanding of the senses the subjects have on their own activity since the work deals with concrete situations and experiences in the scholar context. These senses are considered relevant in order to enable a comprehension of the inter-relations that are established between the know-how and the construction of the identity on behalf of these teachers. Almost all of the interviewed subjects did not have a degree in Social Sciences and came from other backgrounds especially ones related to Education. Sociology teachers investigated almost in its entirety, do not have specific training in the social sciences, becoming teachers of Sociology by lack of school and to complete the work load. But, in spite of the difficulties experienced in the practice of the discipline all are in favour of its inclusion in high school. They have a clear vision, that through the work of the theoretical content of the discipline with the daily life of the students by using teaching strategies that add value to the relationship of knowledge that are prepared in society at large, to Sociology provides a critical analysis of the reality in which they are inserted.

Key-words: Sociology Teacher. Grade School. Know-how. Professional Identity.

RESUMEN

Este estudio aborda aspectos sobre la identidad y la docencia en el cotidiano del profesor de Sociología de educación secundaria de escuelas públicas estatales de la ciudad de Picos - PI. Su objetivo es comprender la interrelación entre el saber-hacer y el proceso de construcción de la identidad profesional de esos profesores. El recorrido de la Sociología como asignatura en ese nivel de enseñanza es marcado por procesos de inclusión y exclusión, distinguiéndose por una situación de inestabilidad en relación a las demás asignaturas. Sin embargo, en junio de 2008, la ley incluye la sociología como una disciplina 11.684 obligatoria en todas las series de alta escuela. El encaminamiento teórico-metodológico de este estudio tiene como base la investigación cualitativa del tipo etnográfico aplicado a la educación, posibilitando la realización del análisis documental, la aplicación de cuestionarios y de entrevistas semiestructuradas colectivas e individuales y la observación en cuatro escuelas públicas estatales de la ciudad de Picos - PI. El análisis de las informaciones fueron basados en algunos procedimientos de análisis de contenido fundamentados en las proposiciones de Bardin, (1997) y Franco (2008). Las informaciones fueron sistematizadas en matrices que condujeron a la identificación de los temas agrupados en dos ejes: la formación para la docencia: la búsqueda del sentido en la experiencia del ser y el ejercicio de la docencia: el cotidiano del profesor de Sociología de la enseñanza secundaria. El estudio emprendido posibilita entender los sentidos que los profesores sujetos de la investigación confieren la actividad docente como pautados en las situaciones concretas y en las experiencias vividas en el contexto escolar. Esos sentidos atribuidos fueron relevantes para la comprensión de las inter-relaciones establecidas entre el saber-hacer y la construcción de la identidad docente de dichos profesores. Los profesores investigados, casi en su totalidad, no poseen formación específica en Ciencias Sociales, siendo oriundos de otras áreas de conocimiento, principalmente de la Pedagogía. Profesores de sociología investigadas casi en su totalidad, no tienen una formación específica en las ciencias sociales, convirtiéndose en profesores de Sociología por falta de escuela y para completar la carga de trabajo. Pero, a pesar de las dificultades en la práctica de la disciplina, todos están a favor de su inclusión en la escuela secundaria. Tienen una visión clara, que a través del trabajo del contenido teórico de la disciplina con la vida cotidiana de los estudiantes mediante el uso de estrategias que agregan valor a la relación de los conocimientos que se preparan en la sociedad en general, docentes de sociología proporciona un análisis crítico de la realidad en la que se insertan.

Palabras-clave: Profesor de Sociología. Enseñanza secundaria. Saber-hacer. Identidad profesional.

LISTA DE QUADROS E FIGURA

QUADRO 1	– Distribuição do universo dos professores de Sociologia do Ensino Médio, segundo identificação, formação, contrato de lotação, escola e turno em que trabalham.....	44
QUADRO 2	– Identificação, formação, contrato de trabalho, escola em que trabalha, turno de trabalho, tempo de serviço e tempo de experiência como professor de Sociologia.....	45
QUADRO 3	– Caracterização do perfil dos cinco professores de Sociologia do Ensino Médio.....	46
QUADRO 4	– Temas e significados atribuídos pelos professores de Sociologia do Ensino Médio entrevistados.....	50
QUADRO 5	– Atributos ao ser e estar na profissão.....	116
QUADRO 6	– Sentidos atribuídos ao professor de Sociologia, a si mesmo, a identidade profissional e ao aluno.....	117
QUADRO 7	– Procedimentos metodológicos, material utilizado e os conceitos e temas trabalhados nas aulas de Sociologia observadas.....	125
QUADRO 8	– Atributos do que deve-saber e o que deve-fazer o professor de Sociologia do Ensino Médio.....	127
QUADRO 9	– Pressupostos epistemológicos que permeiam o saber-fazer do professor de Sociologia do Ensino Médio da escola pública estadual de Picos/PI.....	130
FIGURA 1	– Sentidos atribuídos à experiência do ser docente.....	99

LISTA DE SIGLAS

UFPB	– Universidade Federal da Paraíba
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEN	– Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases de Educação
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PREMEN	– Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
STF	– Supremo Tribunal do Trabalho
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
OSPB	– Organização Social e Política do Brasil
EMC	– Educação Moral e Cívica
UFU	– Universidade Federal de Uberlândia
UEL	– Universidade Estadual de Londrina
UFP	– Universidade Federal do Paraná
SINSESP	– Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
CNE/CEB	– Conselho Nacional de Educação
PT	– Partido dos Trabalhadores
UFPI	– Universidade Federal do Piauí
UESPI	– Universidade Estadual do Piauí
IFPI	– Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Piauí
UFRN	– Universidade Federal do Rio Grande Do Norte
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
ELSP	– Escola Livre de Sociologia e Política
USP	– Universidade de São Paulo
UDF	– Universidade do Distrito Federal
INEP	– Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
Pnad	– Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DEBATE: NOTAS INTRODUTÓRIAS	13
2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	21
2.1 DAS RAÍZES HISTÓRICAS AOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA ABORDAGEM QUALITATIVA E ETNOGRÁFICA.....	21
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	25
2.3 QUESTIONÁRIO.....	26
2.4 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS INDIVIDUAIS E COLETIVA.....	27
2.4.1 A entrevista semiestruturada coletiva.....	28
2.4.2 Entrevista semiestruturada individual.....	32
2.5 OBSERVAÇÕES.....	35
2.6 O PERFIL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL EM PICOS/PI	44
2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	49
3 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA HISTÓRIA DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO.....	53
3.1 A EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA	53
3.2 A SOCIOLOGIA NO BRASIL: A ESPECIFICIDADE DA CIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	55
3.2.1 A Sociologia no Ensino Médio na entrada do século XXI.....	67
3.3 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ	70
4 DOCÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: SENTIDOS PRODUZIDOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EXPERIÊNCIA DO SER DOCENTE	77
4.1 SER E ESTAR NA PROFISSÃO DOCENTE	83
4.2 A BUSCA DE SENTIDO NA EXPERIÊNCIA DO SER DOCENTE.....	93

4.3 CONCEPÇÕES IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: SENTIDOS DE SI MESMO	99
4.3.1 Sentidos atribuídos à escola, aos gestores e aos demais professores.....	107
4.3.2 Atuação dos professores junto às atividades sociocultural, pedagógica e política da escola.....	109
 5 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO COTIDIANO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO.....	118
5.1 O SABER-FAZER DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA.....	120
5.1.1 A sala de aula e as estratégias metodológicas do professor de Sociologia.....	131
5.1.2 Dificuldades vivenciadas em sala de aula.....	137
5.2 A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS	141
5.3 RELAÇÕES DO CONHECIMENTO TEÓRICO COM O CONHECIMENTO DO COTIDIANO	147
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	153
 REFERÊNCIAS	157
 APÊNDICES	167
 ANEXO.....	191

1 INICIANDO O DEBATE: NOTAS INTRODUTÓRIAS

O objeto privilegiado neste estudo refere-se ao saber-fazer pedagógico do professor de Sociologia do Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI e suas inter-relações com o processo de construção da identidade profissional.

Diferentes motivos suscitaram este estudo, sendo alguns de ordem profissional e teórica e outros de ordem pessoal, embora todos eles estejam intimamente implicados. O primeiro desses motivos está relacionado com a minha¹ formação em nível de graduação em Bacharelado em Ciências Sociais – área de concentração Sociologia – que me permite transitar de forma mais confortável por esse campo teórico.

Ressaltamos que essa formação foi realizada em plena ditadura civil militar, um dos momentos mais dramáticos da história do país no que se refere aos direitos dos cidadãos. O ensino superior no Brasil, entre as décadas de 1960 e 1980, aconteceu em um período bastante conturbado, em que professores foram presos e demitidos, universidades foram invadidas e estudantes presos e feridos nos confrontos com a polícia, sendo alguns assassinados. Nessa época, proibiu-se a União Nacional dos Estudantes de funcionar e os estudantes foram classificados de subversivos e desordeiros, numa clara pretensão de justificar a violência e a perseguição que se seguiu. O Decreto-lei 477 silenciou alunos e professores. Na Lei da Reforma Universitária de 1968, expressam-se, portanto, contradições que, segundo Freitag (1980, p. 89), “caracterizam a própria formação social do momento. As alterações ocorridas na infraestrutura exigiram uma reestruturação que implicou uma reorganização educacional [...] na reprodução de novas ideologias como uma nova estrutura de poder”.

Contudo, em meados da década de 1970, quando ingressei na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a sociedade civil organizada se mobilizou contra o governo militar, estruturando as associações de classe e conclamando os educadores e os estudantes à luta pelo processo de redemocratização social. Foram múltiplas as formas de debates realizadas em todo o contexto socioeducacional brasileiro. Meu engajamento nos movimentos estudantis e a formação em Ciências Sociais fizeram crescer minhas expectativas em torno das questões sociais, suscitando o desejo de lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, ao

¹ O texto foi construído na primeira pessoa do plural, no entanto, nas atividades realizadas individualmente, o verbo passa para a primeira pessoa do singular.

desenvolver, como professora, a partir dos anos de 1989, projetos de pesquisa/extensão, ao realizar estudos junto aos movimentos sociais e à juventude, ao militar nos movimentos sindicais e ao ocupar o cargo de presidente da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Piauí, Regional de Picos/PI e em partido de esquerda.

O segundo motivo refere-se à experiência que tive como professora dos cursos de licenciatura plena em Pedagogia e Letras na Universidade Federal do Piauí, ministrando as disciplinas de Introdução à Sociologia e Sociologia da Educação I e II, voltadas para a formação de professores de Ensino Fundamental e Médio. Essa experiência representou um rico campo de desenvolvimento de estudos e projetos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão que despertaram interesses e preocupações com relação não apenas ao campo conceitual da Sociologia, mas também à formação de professores para atuar em escolas de nível médio das redes públicas.

Os estudos sobre movimentos sociais e identidades juvenis no âmbito da escola constituem-se o terceiro motivo para realização deste estudo. No curso de mestrado em Educação na UFPI, pude aprofundar os conhecimentos sobre os movimentos sociais, ao pesquisar as práticas educativas das associações de moradores, enfocando especialmente os saberes populares dos militantes sociais desses movimentos. (SOUSA, 2005).

O quarto e último motivo que apresentamos está relacionado com o nosso interesse pessoal em aprofundar estudos nesse campo teórico, contribuindo para ampliar a insipiente produção científica sistematizada sobre o professor de Sociologia do Ensino Médio. Por ser ainda um objeto pouco estudado, necessita, portanto, de mais pesquisas, reflexões e delimitações de metodologias adequadas à formulação de explicações que indiquem os sentidos do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A própria condição histórica de inclusão e/ou exclusão da Sociologia nesse nível de ensino tem contribuído para que essa produção não tenha despertado o devido interesse entre estudiosos das Ciências Humanas. No entanto, já existem alguns artigos, monografias e dissertações sobre a docência do professor de Sociologia, seja no ensino universitário, seja no ensino médio, os quais utilizamos como referências neste estudo. Entre eles, citam-se os artigos de Amaury César Moraes, “Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio (2004)”; de Nelson Tomazi e Edmilson Lopes Júnior, “Uma angústia e duas reflexões” (2004); de Lejeune Mota Grosso de Carvalho, “A trajetória da luta pela introdução da disciplina de Sociologia no Ensino Médio no Brasil” (2004); a monografia de Juliana de Lima Figueiredo,

“Sociologia no Ensino Médio: representações dos alunos da cidade de Natal” (2004); as dissertações de mestrado de Mário Bispo dos Santos, “A Sociologia no Ensino Médio: o que pensa os professores da rede pública do distrito federal” (2002), e de Dalta Motta de Oliveira, “A prática pedagógica dos professores de Sociologia: entre a teoria e a prática” (2007), entre outras publicações citadas no decorrer da tese.

A construção da identidade profissional é um processo complexo, sempre inacabado e permanentemente reconstruído, graças ao qual cada indivíduo se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional, necessitando de tempo para internalizar inovações e mudanças. O saber-fazer do professor se dá de forma também complexa e em um contexto específico no qual o professor toma decisões durante a sua realização, a partir dos saberes práticos e teóricos mobilizados na realização da ação.

Dessa maneira, propomo-nos a investigar o processo identitário profissional docente nos espaços sociais e educacionais e as relações que singularizam a sua permanente construção. Para tanto, consideramos, nas análises, os sentidos que cada professor confere à atividade docente (ser professor), aos valores, ao reconhecimento social da profissão, à tradição e às relações intra e interpessoais, sem desconsiderar que, no cotidiano da sala de aula, o professor trabalha com múltiplas situações e informações, às vezes conflitantes entre si, levando-o a elaborar instintivamente outras formas de conceituar e solucionar essas situações.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2008, p. 41) ressaltam que “a atividade docente no contexto escolar não tem nada de simples e natural, mas é uma construção social que comporta múltiplas facetas e cuja descrição metódica implica necessariamente em escolhas epistemológicas”. Isso significa dizer que o professor precisa dominar os conhecimentos científicos elaborados por áreas específicas e o saber sobre os processos didáticos e pedagógicos, essenciais para a difusão e a socialização desses conhecimentos.

Na visão de Nóvoa (1999, p. 29), os professores têm de reencontrar novos valores que não reneguem as reminiscências mais positivas (e utópicas) do idealismo escolar, mas que permitam atribuir sentido e significado à ação presente. Assim, eles precisam edificar normas de funcionamento e regulações profissionais que substituam os enquadramentos administrativos do Estado. “A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afetam hoje a profissão docente”.

Ainda para esse autor, a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade dos problemas que se encontram à vista

de todos, como: desmotivação pessoal e elevados índices de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de falta de investimento e de indisposição constante (face ao Ministério, aos colegas, aos alunos etc.). Por outro lado, verifica-se que, apesar de toda a problemática enfatizada por Nóvoa (1999) anteriormente, a imagem do professor ainda é positiva, em virtude do papel educativo que exerce na sociedade.

Dessa forma, apreendemos que desenvolver um estudo acerca do trabalho docente, seja no campo da Sociologia, seja no de outras áreas específicas, é um trabalho longo, realizado no interior e exterior da profissão. É preciso olhar os conhecimentos internalizados pelos professores no processo de sua formação e as experiências adquiridas por meio das ações que realizam no cotidiano da escola, pois não existe um saber-fazer desligado de implicações de valores, de consequências sociais e de opções epistemológicas acerca do conhecimento transmitido.

Concordamos com Nóvoa (1995, p. 16-17), quando comenta que “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, um modo que constitui uma espécie seguida pelo profissional”. A maneira como cada um ensina depende diretamente daquilo que é enquanto pessoa.

Essa maneira de pensar é compartilhada por Tardif (2002), ao dizer que o professor elabora seu próprio conhecimento a partir das experiências vividas, resultando em uma pluralidade de saberes que vão construir sua identidade profissional. Os saberes que se encontram na base da sala de aula são, para esse autor, multifacetados, situados e ligados à ação política.

Para Schön (1997), a capacidade de refletir sobre o seu fazer leva o professor a ser capaz de analisar a sua prática e, a partir dela, desenvolver uma ação autônoma no sentido de criar e recriar a estratégia de ensino. Nesse processo de construção, ele vai consolidando gestos, rotinas e comportamentos, com os quais se identifica como professor.

Nessa perspectiva, a construção de identidade profissional relaciona-se às formas como o professor se reconhece não apenas na profissão, mas também como sujeito singular e construtor de sua história pessoal, como coloca Ribeiro (1997, p. 71):

[...] o indivíduo constrói o sentimento sobre si, tomando consciência da sua existência como sujeito social, com uma história de vida singular. Por conseguinte o estabelecimento de identificação implica também em um

processo sempre em construção/reconstrução, um processo inacabado, funcionando como uma referência para analisar a estrutura da consciência dos indivíduos sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre eles mesmos.

Nesse sentido, a identidade se desenvolve a partir de um processo social internalizado e reelaborado pelo próprio indivíduo, envolvendo aspectos relacionados à consciência da sua existência como sujeito social com uma experiência particular que contribui para uma nova visão de mundo, de sociedade e de si mesmo.

No entendimento de Dubar (2005), a incorporação da identidade pelos próprios indivíduos só pode ser analisada no interior das trajetórias sociais nas quais eles constroem “identidades para si”, que nada mais são que a história que eles contam sobre o que são.

No mesmo sentido, Ciampa (2007, p. 86) assegura que o indivíduo isolado é uma abstração: “A identidade se constrói na atividade social. [...] Uma identidade que não se realiza na relação com o próximo é fictícia, é abstrata, é falsa”. Nessa perspectiva, a identidade deve ser entendida como a fonte de significado e experiência de um povo, não como questão apenas científica, ou meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social e política.

Estudos culturais fundamentados nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas, sistematizados por Hall (2004, 2006) e Woodward (2004), asseguram que os papéis sociais e culturais não são entendidos como rígidos e fixos e que a formação identitária dos sujeitos está posta em conflitos, sofrendo mudanças que correspondem a fenômenos de descentramento e de deslocamento.

Outrossim, o processo de construção da identidade, tanto na ótica da psicologia em Ciampa (2007) e na abordagem sociológica em Dubar (2005) como nas perspectivas teóricas pós-estruturalistas de Hall (2004, 2006) e Woodward (2004), tem sido examinado sob a importância da dinâmica de constituição do sujeito, e não como uma ideia estática de sua definição.

No campo da educação, Brzezinski (2002, p. 118) afirma que “a identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influência e grupos destinada à configuração da existência humana. As práticas sociais, entre elas a educativa, são eminentemente construções sociopolíticas e históricas”.

Nóvoa (1992, p. 15), nesse sentido, “adverte que a identidade não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e de estar na profissão”.

De acordo com Pimenta (1999), o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio de sua ação, constrói o conhecimento e o seu fazer profissional de acordo com as possibilidades existentes em seu espaço/tempo histórico-cultural.

Realçamos, ainda, que a compreensão da identidade profissional requer pensá-la como dimensão que norteia e distingue uma profissão da outra, delimitando diferenciações, contornos, especificidades e complexidade. É um processo que se constrói historicamente pela significação de uma determinada profissão e pela revisão constante dos significados atribuídos à atividade profissional. Comungamos com as ideias de Pimenta (2007), ao assegurar que a identidade profissional articula-se ao sentido pessoal e social que a profissão tem para a pessoa na sua coletividade com os seus pares e aos significados que assume enquanto representação da profissão. Dessa feita, a identidade profissional docente decorre do sentido que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano escolar, articulado ou contraposto ao reconhecimento sociocultural da profissão.

Consideramos pertinente dialogar com as abordagens mencionadas, mas convém esclarecer que os pressupostos teóricos deste estudo se coadunam, em maior ênfase, com as perspectivas de construção sociocultural da identidade profissional. Assim, a identidade profissional docente revela-se como processo de construção e de significação individual e coletiva do ser professor. Embasada, de forma mais direcionada, pelos pressupostos teóricos enfatizados por Dubar (2005), com as perspectivas de socialização da profissão; pelos argumentos de Hall (2004, 2006) sobre as identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento”; e pelas concepções de Nóvoa (1995, 1992), quando se refere à identidade como um lugar de conflitos, um processo complexo e dinâmico, deixando-nos entrever que as identidades são cultural e socialmente produzidas e, dessa forma, devem ser celebradas, questionadas e problematizadas.

O entrelaçamento dessas relações, segundo Ribeiro (1997), permite entender a identidade de forma geral, a traduzir-se numa esfera conceitual polissêmica e complexa, que congrega olhares teóricos interdisciplinares.

Diante dessa diversidade de temas e análises, a busca que empreendemos para investigar o objeto de estudo privilegiado fez emergir os seguintes questionamentos: Quais os

sentidos atribuídos pelos professores à profissão docente? O que pensam sobre as particularidades do ser professor de Sociologia do Ensino Médio? Quais os sentidos atribuídos ao seu saber-fazer? Esses professores estabelecem inter-relações entre o saber-fazer e a construção da identidade profissional?

Mediante tais discussões e justificativas, elaboramos como objetivo geral deste estudo: compreender as inter-relações entre o saber-fazer e o processo de construção da identidade profissional do professor de Sociologia do Ensino Médio que atua em escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI.

Esse objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos, tomados como eixos norteadores das investigações e da organização dos capítulos da tese:

- refletir sobre o ensino-aprendizagem da Sociologia no Ensino Médio;
- compreender os sentidos que professores de Sociologia do Ensino Médio da cidade de Picos/PI atribuem à profissão docente, analisados nos âmbitos pessoal, político e sociocultural;
- analisar o cotidiano escolar do professor de Sociologia do Ensino Médio.

Esses objetivos também refletem um movimento de busca pela compreensão das especificidades do ser docente no cotidiano da sala de aula, imprescindível para os sentidos atribuídos ao ser professor de Sociologia do Ensino Médio pelos docentes com os quais interagimos durante a pesquisa.

Todavia, os sentidos que os professores de Sociologia atribuem às ações desenvolvidas como educadores são permeados por suas características pessoais e seus percursos profissionais, em interface com a teoria e a prática social. Nessa dinâmica, eles reelaboram o seu saber-fazer pedagógico, o seu saber-ser, e internalizam processos identitários como marcas de uma subjetividade e sociabilidade em reconstrução permanente.

Para finalizar, demonstramos a estrutura da tese, organizada em cinco capítulos, a partir dos quais apresentamos os processos constitutivos que norteiam o saber-fazer e a construção da identidade do professor de Sociologia do Ensino Médio.

No capítulo de introdução, identificamos o objeto de estudo, as questões de investigação, os objetivos geral e específicos e as opções teóricas, realizando uma apreciação geral da temática em estudo, conforme os eixos categóricos de análise.

No segundo capítulo, há a apresentação dos procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa, fundamentados pela pesquisa qualitativa em educação, com abordagem do

tipo etnográfico aplicado à educação. Ainda, demonstram-se os instrumentos de construção dos dados e informações em suas diferentes fases, a caracterização do contexto empírico, o perfil do professor de Sociologia do Ensino Médio bem como uma descrição das escolas onde pesquisamos.

Em seguida, ao longo do terceiro capítulo, “A Sociologia no Ensino Médio: uma história de inclusão e exclusão”, fazemos uma retrospectiva dos caminhos trilhados pela Sociologia, em que fica evidente o ir e vir da disciplina no currículo das escolas do Ensino Médio no Brasil. De forma particular, tratamos da inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas do Ensino Médio no estado do Piauí e, ao final do capítulo, fazemos referências aos significados aferidos pelos professores com relação à inclusão da Sociologia no Ensino Médio.

O capítulo quatro trata da docência, da identidade profissional e dos sentidos produzidos no trabalho pedagógico, iniciando-se com uma breve explicação teórica do eixo categórico de análise: A formação para a docência: a busca de sentido na experiência do ser, que norteia esse capítulo. Em seguida, discute acerca dos elementos constitutivos do ser e estar na profissão docente, dos sentidos de si mesmo e da atuação junto às atividades socioculturais, pedagógicas e políticas da escola.

No quinto capítulo, abordamos o que nos revelou o cotidiano escolar, focalizando os depoimentos do professor de Sociologia sobre o seu saber-fazer docente, as dificuldades vivenciadas no exercício da docência da disciplina de Sociologia nas escolas pesquisadas e o ser professor interagindo com a realidade do aluno. Nele, procuramos também analisar as relações entre as teorias sociológicas.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos do trabalho para apresentar uma síntese a respeito das ideias centrais sistematizadas no estudo. Assim, esperamos trazer contribuições valiosas para ampliar a produção científica sistematizada sobre os processos identitários do professor de Sociologia do Ensino Médio.

2 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A clareza com a qual são apresentadas as etapas da pesquisa e o modo como se desenvolve o estudo fazem parte da escolha coerente da metodologia, sendo de fundamental importância para mostrar a trajetória do pesquisador em busca dos propósitos estabelecidos por ocasião do seu início. Ambos oferecem possibilidades e pistas para o pesquisador abordar o assunto investigado de maneira mais engajada e significativa, deixando claro para o leitor o percurso teórico-metodológico da pesquisa.

Desse modo, adotamos, nesta pesquisa, como encaminhamento teórico-metodológico, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico aplicado à educação. Detalhamos, a seguir, os pressupostos que fundamentam o estudo bem como os procedimentos de construção e de análise dos dados.

2.1 DAS RAÍZES HISTÓRICAS AOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DA ABORDAGEM QUALITATIVA E ETNOGRÁFICA

Para traçar os percursos metodológicos norteadores desta pesquisa, sentimos necessidade de retomar brevemente as raízes históricas e os fundamentos filosóficos da abordagem qualitativa. As raízes históricas da abordagem qualitativa de pesquisa estão localizadas no século XIX, segundo André (2008), quando os cientistas sociais, fundamentados numa perspectiva positivista, começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais deveria continuar servindo de modelo para os estudos dos fenômenos humanos e sociais.

André (2008, p. 18) destaca que “é, portanto, a concepção idealista-subjetivista ou fenomenológica de conhecimento que dá origem à abordagem qualitativa de pesquisa, na qual também estão presentes as ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia”. Tais abordagens têm em comum a compreensão do objeto a partir do acesso aos dados coletados no seu ambiente natural, a participação do pesquisador no campo empírico, a descrição dos processos observados e os encaminhamentos indutivos e interpretativos nas análises dos dados.

Nesse contexto teórico-metodológico, optamos pelas orientações dos estudos etnográficos no campo da educação. Em se tratando dessa abordagem, vale ressaltar que a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pela Antropologia para estudar a sociedade, a cultura. Os antropólogos a utilizam na pesquisa da cultura de povos e grupos, num estudo demorado, resguardado pela ampla gama de material descritivo, por anos de observação nessas sociedades. De acordo com André (2000, p. 74), “para os antropólogos, o termo etnografia tem dois sentidos: 1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e 2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.

Entretanto, prosseguindo, André (2008) diz que na abordagem etnográfica, quando transplantada para a educação, a preocupação dos estudiosos é com o processo educativo e recebe a nomeação de “pesquisa do tipo etnográfico” numa acepção menos tradicional, mas que preserva sua identidade ao fazer uso das técnicas e procedimentos que a caracterizam como a observação, a entrevista e o questionário, técnicas que devem ser adaptadas ao objeto de estudo.

Vemos que existe uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não sejam, nem necessitem ser, cumpridos pelos investigadores das questões educacionais, como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo e o contato com outras culturas.

Porém, adverte Mattos (2010, p. 2), que tanto a etnografia mais tradicional, de Geertz (1989) e Lévi-Stauss (1964), quanto a mais moderna, de Erikson (1992) e Willis (1997), envolvem períodos de observação entre um e dois anos. Esse período se faz necessário para que o pesquisador possa validar o significado das ações dos participantes, de forma que seja o mais representativo possível do significado que as pessoas pesquisadas dariam à mesma ação, evento ou situação investigada.

Para Geertz (1989, p. 15), o que define o empreendimento etnográfico não é somente “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. [...] mas o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma ‘descrição densa’”.

Para Bogdan e Biklen (1994), os investigadores educacionais começam a manifestar, nos anos de 1960, interesse pelas metodologias qualitativas. Ao longo dos anos de 1970, a

pesquisa participante e, particularmente, a etnografia ganharam um número crescente de adeptos na área da educação.

Nas décadas de 1980 e 1990 foi cada vez mais crescente o interesse dos pesquisadores pela etnografia na área da educação. Na década de 1980, produziram-se muitos trabalhos com a preocupação de descrever as atividades de sala de aula e as representações dos atores escolares. No Brasil, esses trabalhos surgiram em maior parte nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em forma de dissertações e teses. No início dos anos de 1990, registrou-se uma produção regular e consistente na área da educação (ANDRÉ, 2008). Nesse sentido, a citada autora entende:

Quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar o que se passa no dia a dia das escolas. Isto é, buscavam revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrar como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula e a inter-relação entre as dimensões cultural, institucional e da prática pedagógica. O objetivo primordial desses trabalhos era a *compreensão* da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a. (ANDRÉ, 2006, p. 102).

A etnografia, como paradigma de construção do processo de conhecimento do cotidiano escolar, com enfoque direcionado para a sala de aula, vem se apresentando epistemologicamente com grande possibilidade de elaboração de um conhecimento que possa captar a complexidade que envolve o saber-fazer do professor, a construção da identidade docente e as implicações envolvidas nos diferentes contextos onde atua, a retomada de consciência sobre os professores como pessoas e como profissionais, entre outros aspectos.

Segundo Pimentel (1994), na educação, faz-se o contrário do que faziam os antropólogos que passavam a viver com os povos por eles estudados, tornando-se um deles. Ou seja, na educação toma-se distância daquilo que, na cotidianidade, parece óbvio, a fim de olhar os acontecimentos familiares como sendo estranhos, tentando captar e descrever os significados e os sentidos atribuídos às ações realizadas na cotidianidade escolar.

Desse modo, a etnografia, como um tipo de pesquisa científica, traz contribuições para o campo de investigações que se interessa pelos estudos do cotidiano escolar e seu conjunto de significados, em termos dos quais as ações e o saber-fazer pedagógico são produzidos,

percebidos e interpretados. Esse conjunto de significados se apresenta como estruturas inter-relacionadas no processo de construção do conhecimento científico.

Para Amparo (2002), o crescente interesse pelos estudos sobre a realidade do espaço escolar, voltado para as ações docentes, vem se manifestando a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores das Ciências Sociais, em busca de epistemologias capazes de explicar as questionadas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, a opção pela pesquisa qualitativa do tipo etnográfica aplicada à educação deu-se em razão de alguns critérios, entre eles: ser o pesquisador, nessa modalidade de pesquisa, o participante principal na análise e acesso aos dados; ter como uma de suas características a preocupação com o significado, com a maneira própria segundo a qual as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Essas são características essenciais para um estudo sobre identidade, tendo em vista esta afirmação de Ghedin e Franco (2008, p. 180): “O trabalho etnográfico está ligado a um modelo de perceber o mundo do outro ou de ‘treinar’ o olhar para aprender a perceber como o outro se vê a si mesmo como alguém que se percebe diferente, com uma identidade que é sua e dos outros ao mesmo tempo”.

Assim, o contato do pesquisador com a pesquisa do fazer cotidiano dos sujeitos investigados faz parte da estratégia metodológica qualitativa. O pesquisador, os sujeitos envolvidos na investigação, os instrumentos utilizados na aproximação com a realidade e os referenciais teóricos são elementos que compõem o cotidiano dessa modalidade de pesquisa.

Segundo Geertz (1989, p. 20), “fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado”.

É, portanto, a realidade estudada pela pesquisa qualitativa de natureza etnográfica dinâmica, envolvendo vidas, sujeitos pensantes, objetividades e subjetividades. O pesquisador, ao estudá-la, deverá fazê-lo por meio da problematização e da relação entre o campo empírico e o teórico.

Em suma, a fundamentação teórica não é apenas necessária, mas imprescindível no ato de pesquisar, funcionando como princípio orientador da pesquisa e possibilitando a construção de novos conceitos, noções, conhecimentos, assim, sua pesquisa traz uma contribuição nova. A imbricação entre teoria e empiria na pesquisa etnográfica permite

orientar os caminhos que o pesquisador deve percorrer e, ainda, interpretar, à luz das contribuições de outros estudiosos da temática, os elementos estruturados em sua pesquisa.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Picos, situada nos Baixões Agrícolas piauienses, localizada a 310 km de Teresina, capital do estado, e a terceira maior cidade do Piauí, com uma população, segundo o IBGE (2010), de 73,417 habitantes, sendo 58.295 na zona urbana e 15.122 na zona rural. Polariza todas as cidades da microrregião, sendo um ponto contraditório porque, se por um lado, contribui para dinamizar a economia do município, por outro, representa uma grande pressão sobre a infraestrutura econômica e social da cidade, provocando congestionamento e saturação permanente. (SOUSA, 2005).

Outro ponto a ser destacado é que a Região de Picos se sobressai, principalmente, pelo comércio, serviços e exploração de produtos naturais, dentre outros o mel de abelha, que coloca o estado do Piauí como o 2º maior produtor da América Latina, além da cultura do caju para exportação da castanha e uso da polpa para ração animal e a fabricação de cajuína, bebida natural e livre de conservante e açúcares.

Os objetivos deste estudo e sua natureza teórico-metodológica qualitativa determinaram a escolha dos instrumentos de construção dos dados e informações em suas diferentes fases. Num primeiro momento, sistematizamos uma etapa exploratória, que se constituiu em levantamentos de livros, artigos, dissertações e busca na internet de publicações que abordassem conteúdos sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio. Assim, analisamos as contribuições de estudiosos da área e estabelecemos diálogos teóricos com autores como Fernandes (1958), conhecido como um dos defensores da inclusão da Sociologia no Ensino Médio; Carvalho (2004), um grande batalhador que lutou pela introdução da Sociologia no Ensino Médio; e Moraes (2004), que escreveu textos sempre instigantes, fazendo-nos refletir sobre o nosso caminhar. Essa busca seguiu durante a realização do estudo até a finalização da tese.

Demos prosseguimento ao processo de construção dos dados sobre o saber-fazer dos professores, com a análise documental das fichas de lotação dos professores de Sociologia, catalogadas na 9ª Gerência Regional de Educação de Picos/PI, e as análises dos projetos político-pedagógicos das quatro escolas pesquisadas: Escola Normal Oficial de Picos, Centro

Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela (PREMEN), Escola Jorge Leopoldo e Escola Miguel Lidiano. Essas escolas foram incluídas por servirem de campo de atuação profissional dos cinco professores participantes da pesquisa.

Em seguida, realizamos os procedimentos da segunda etapa, momento em que ocorreu a nossa imersão no campo da pesquisa, que se constituiu em: aplicação de questionário; realização de entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva; observação da organização escolar, que teve como foco central os aspectos físicos das escolas, as atividades socioculturais realizadas e a interação dos professores com a comunidade escolar; e observações em sala de aula relativas ao saber-fazer docente, registradas em caderno de campo e gravadas em fita cassete e câmera digital. A escolha desses procedimentos se deveu ao fato de permitirem investigar as inter-relações do saber-fazer pedagógico com a construção da identidade do professor de Sociologia do Ensino Médio. Assim, passaremos a descrever cada um desses procedimentos relacionados com o desenvolvimento da presente pesquisa em suas diferentes etapas.

2.3 QUESTIONÁRIO

Existem diversos instrumentos de acesso aos dados que podem ser utilizados para obter informações acerca de grupos sociais, sendo o questionário um deles. Nosso objetivo, com esse instrumento, é caracterizar o grupo de professores participantes, uma vez que “a informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política etc.” (RICHARDSON, 1999, p. 189).

O questionário (APÊNDICE C) foi aplicado após a primeira reunião com o grupo de professores de Sociologia do Ensino Médio sujeitos da pesquisa, na Universidade Federal do Piauí, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, em 20 de setembro de 2008, reunindo informações para traçar o perfil dos professores de Sociologia do Ensino Médio, sendo constituído de perguntas fechadas e abertas. As informações solicitadas eram direcionadas para as características pessoais, como: renda familiar, localidade onde mora, formação acadêmica inicial e de pós-graduação e experiência profissional.

2.4 ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS INDIVIDUAIS E COLETIVA

No momento de aprofundar o diálogo com os professores, optamos pela entrevista semiestruturada, individuais e coletiva, direcionada por um roteiro previamente elaborado, que, no entanto, permitiu a construção de outros questionamentos, a partir dos discursos que iam surgindo, possibilitando, dessa forma, investigar e refletir com maior profundidade as maneiras de ser professor de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da cidade de Picos e a construção da sua identidade profissional.

Nesse tipo de entrevista, o entrevistado é encorajado a utilizar seus próprios termos e o entrevistador pode buscar tanto o esclarecimento quanto a elaboração das respostas dadas, que são posteriormente analisadas como parte constitutiva do estudo, possibilitando uma compreensão sobre a maneira de pensar e de ser de cada entrevistado. Como ressalta May (2004, p. 145),

os métodos para gerar e manter conversações com pessoas sobre um tópico específico ou um leque de tópicos e as interpretações que os pesquisadores fazem dos dados resultados, constituem os fundamentos do ato de entrevistar e das entrevistas. As entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas.

A entrevista coletiva e as entrevistas individuais foram direcionadas por um roteiro aberto (APÊNDICES D e E), que tomou por base informações obtidas por meio da aplicação do questionário. A sua realização ocorreu em encontros específicos para esse fim. A autorização para a gravação bem como a data, o horário e o local das entrevistas foram estabelecidos em comum acordo entre a pesquisadora e os professores de Sociologia do Ensino Médio. O momento inicial das entrevistas foi precedido de conversa informal para tornar o ambiente mais espontâneo; da retomada de algumas questões abordadas no questionário; de alguns pontos apresentados no texto Informativo de Pesquisa. (APÊNDICE A).

2.4.1 A entrevista semiestruturada coletiva

Optamos pela entrevista semiestruturada coletiva (APÊNDICE D) por considerarmos que numa pesquisa que busca desvelar nas falas marcas identitárias o debate se torna relevante, pois permite discutir com mais profundidade a importância da profissão e os sentidos atribuídos ao ser professor.

A entrevista foi realizada, em reunião específica para esse fim, no dia 06 de dezembro de 2008, na Escola Normal Oficial de Picos, às dez horas, e teve a duração de uma hora, sendo gravada em fita cassete e em câmera digital. Estabelecemos três eixos centrais para investigação nessa entrevista, quais sejam:

- Os sentidos que os professores de Sociologia do Ensino Médio atribuem à profissão docente – ser professor;
- Os sentidos sobre o ser professor de Sociologia do Ensino Médio e sobre o seu saber-fazer pedagógico;
- As inter-relações estabelecidas entre o seu saber-fazer pedagógico e a construção da sua identidade profissional.

Assim, torna-se pertinente, nessa discussão inicial, explicitar a compreensão que adotamos sobre significado e sentido que fundamenta as análises empreendidas. É interessante notar que associado ao significado está o sentido. O sentido diz respeito à interpretação que cada sujeito dá ao significado. Para Luria (1987), um determinado significado pode apresentar diferentes interpretações possíveis, tendo em vista que os significados que atribuímos estão relacionados com um processo subjetivo, com nossas singularidades e razões.

Segundo Macedo (1993, p. 23), “quando lidamos com o significado não podemos perder de vista o sentido, porque é pelo sentido e através dele que o significado toma formas diferenciadas de pessoas para pessoas”. Por exemplo, uma atividade promovida em uma determinada instituição escolar, como uma feira cultural, teria o mesmo significado, só que com sentidos diferentes, para os alunos e para os professores de áreas distintas. Nessa perspectiva, o sentido atribuído ao significado se realiza subjetivamente, de acordo com as opções que os indivíduos assumem no interior de suas relações, com o nível de desenvolvimento das estruturas psicológicas, com o nível de instrução que possuem e com a sua afetividade.

Dessa feita, o sentido atribuído ao significado construído subjetivamente é o resultado de uma relação de pensamento que se realiza entre uma estrutura já organizada, nesse caso a escola, e a apropriação de algo novo que se incorpora a essa estrutura preexistente. Nessa perspectiva, Placco e Souza (2006, p. 41-42) asseguram:

Os sentidos, presentes em nossas vidas, compõem as cenas de ensino e aprendizagem, configurando novos significados, que delimitam naquele momento características muito próprias. Contudo, se de um lado esses encontros de pessoas possibilitam a atribuição de significados comuns à experiência de formação, de outro, conservam-se, em cada uma delas, características singulares. Essas diferenças estão relacionadas às experiências individuais; por esta razão, no mesmo encontro atribuem-se sentidos diversos para a mesma atividade de formação.

É por meio do sentido que os significados individuais se redefinem, ampliam-se e se constituem em significados objetivos e em pensamento social. Na perspectiva de Leontiev (2004, p. 104), “para encontrar o sentido pessoal devemos descobrir o motivo que lhe corresponde. [...] O sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”.

De acordo com Silva (2005), para responder imediatamente às situações da sala de aula, às vezes, os professores agem intuitivamente, com base em suas experiências, nas leituras e nos cursos acumulados nos anos de carreira, transformam toda essa bagagem em teorias pessoais e declaram a importância tanto da teoria como da prática.

Nessa direção, as aprendizagens do ser professor ocorrem nos espaços da sala de aula e nas redes de relações que estabelecem na escola com os alunos, com demais professores, gestores, funcionários, sindicatos, associações e por meio de seus valores, da significação social da profissão, da tradição e de suas concepções sobre si.

Diante dessas possibilidades, visamos apreender o cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio, no contexto da escola, fazendo uso das entrevistas e das observações realizadas em sala de aula. É na escola que o professor acumula uma história social que lhe dá a dimensão da sua existência cotidiana.

Recorremos às contribuições teóricas de Heller (1985, p. 17), quando diz:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; [...] Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões,

ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda a sua intensidade.

O comportamento do ser humano na vida cotidiana é o dado primeiro de qualquer prática. Mostra-se o ponto de partida imprescindível para a reconstrução dos sentidos, das formas de condutas intersubjetivas, em contraposição ao sistema de agir estratégico ou racional. Dessa maneira, entendemos que o saber e o saber-fazer no exercício da docência constituem-se em um espaço privilegiado de construção e de reconstrução de saberes. Para a referida autora,

o homem nasce já inserido em sua cotidianidade. O amadurecimento do homem significa, em qualquer sociedade, que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade* (camada social) *em questão*. (HELLER, 1985, p. 18, grifo da autora).

Desse modo, somente nos tornamos maduros, isto é, adultos, quando somos capazes de viver intensamente, e por nós mesmos, a nossa cotidianidade. Heller (1985) afirma que a condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria e que a heterogeneidade da vida cotidiana e das atividades situa no seu centro o homem particular. Ou seja, cada pessoa apropria-se, a seu modo, da realidade e impõe a ela a marca da sua personalidade, usando suas percepções subjetivas na formação de suas conceituações. Daí decorre o fato de que a mesma atividade realizada em sala de aula pode ter sentido e significado diferenciados para cada professor, embora se mantenha a estrutura da cotidianidade da escola.

Ainda conforme Heller (1985), o amadurecimento para a cotidianidade começa sempre por grupos, de modo geral, na família, na escola e em pequenas comunidades. São esses grupos que estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. A vida humana somente se desenvolve em conjunto. Assim, as relações sociais e a história são fundamentais para que o indivíduo se desenvolva e se constitua enquanto ser singular e genérico.

Dessa forma, a atividade cotidiana tem uma história própria que não compõe a história, mas que é antes o seu “fermento”. A maior parte dos homens não transcende a particularidade do cotidiano, ficando passiva face à alienação decorrente da divisão do trabalho. Isso porque existe um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico voltado

aos interesses coletivos e a participação consciente do indivíduo nessa produção. Ressaltamos que esse abismo não teve a mesma profundidade em todas as épocas, nem para todas as camadas sociais. Sempre houve um número de pessoas que, com ajuda de seu talento, de sua situação, conseguiu superá-lo, porém, para a maioria, o abismo subsistiu e continua subsistindo, a exemplo da realidade brasileira, em que partes de trabalhadores são separadas dos meios de produção, de modo que essas pessoas se tornam alienadas dos frutos do seu trabalho. Ou seja, a vida cotidiana está no centro do acontecer histórico, sendo a verdadeira essência da substância social e a atividade que caracteriza a reprodução dos homens singulares, que criam, por sua vez, a possibilidade da reprodução social.

Para Heller (1985), a vida cotidiana é a vida do indivíduo, o qual é, sempre, “simultaneamente, ser particular e ser genérico”. O particular é o modo peculiar de cada um manifestar o seu modo de ser e ver as coisas, ao passo que o genérico é um homem voltado aos interesses coletivos. Já que se configura produto de suas relações sociais, o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas integrado – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua consciência de nós. Ou seja, um Eu encontra um Tu e esse Eu e o Tu formam um Nós.

Convém assinalar que Heller (1985) utiliza-se dos conceitos pensamento cotidiano e pensamento não cotidiano – em que o primeiro, mais pragmático, destina-se a resolver problemas que requerem uma ação imediata. Já o segundo conceito supera o pragmatismo, elevando-se ao nível superior, dando lugar à ciência e à filosofia, colaborando, assim, para a superação do pensamento alienado que surge na esfera da vida cotidiana. Na forma de pensamento não cotidiano, as atividades humanas são realizadas para além do indivíduo singular, voltadas para a construção da sociedade onde os indivíduos integrados praticam ações a fim de que a vida em sociedade continue existindo, adquira existência concreta e seja o lugar onde se dão as transformações sociais.

Em se tratando das explicações teóricas sobre a vida cotidiana, além de Heller (1985), recorreremos também a algumas considerações de Schutz (1979) para fundamentar as análises sobre o saber-fazer que os professores realizam no cotidiano escolar, enfocando de certa maneira os saberes da experiência. Esse autor, ao se referir ao mundo da vida, analisa-o por meio das atitudes do homem na sua cotidianidade e dos fatores que determinam sua ação e a história dessa ação, que ele chama de meios, mediante os quais o homem se afirma. Nesse sentido, “a relevância motivacional dos seus atos é governada pelos interesses da pessoa, os

interesses predominantes num determinado momento numa determinada situação”. (SCHUTZ, 1979, p. 23).

O conhecimento do mundo de vida do professor caracteriza-se também por uma aprendizagem em processo, em que, por meio da linguagem cotidiana, adquire o conhecimento social. Desse modo, o interesse e a motivação da pessoa determinam o pensar, o agir, estabelecendo problemas a serem solucionados pelo pensamento. (SCHUTZ, 1979).

A ação no mundo da vida, em Schutz (1979), desenvolve mais os aspectos da consciência na vida cotidiana, prioriza as experiências do ser humano em sua ação e chama a atenção de que o entendimento da vida cotidiana não deve ser a mera aceitação do senso comum, e sim a busca de significados sociais dos fenômenos que servem para configurar os fatos cotidianos.

Por fim, no mundo da vida cotidiano, acontece a interpretação social e a orientação individual do homem, segundo Schutz (1979). Também para Heller (1985), a condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria. Embora mantendo a estrutura da cotidianidade, cada qual deverá, a seu modo, apropriar-se da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade, ou seja, da afirmação da sua identidade.

2.4.2 Entrevista semiestruturada individual

As entrevistas semiestruturadas individuais (APÊNDICE E) foram realizadas no mês de março, nos dias 06, 09, 10, 14 e 27, de 2009. Houve retorno a campo em outubro de 2009, para completar e esclarecer informações concedidas nas entrevistas já realizadas e, em fevereiro de 2010, para entregarmos aos entrevistados cópias das transcrições das entrevistas individuais e da entrevista coletiva para possíveis alterações em suas falas, antes de prosseguirmos com as análises.

Do total de entrevistas individuais, três foram concedidas nas respectivas escolas onde trabalham os professores e duas na residência da pesquisadora. O tempo de duração de cada entrevista, sem o momento inicial da conversa, variou entre 30 e 45 minutos. Todas as entrevistas foram gravadas em fita cassete e em câmera digital. A dinâmica de cada uma seguiu uma tônica particularizada. Para a sistematização das questões, estabelecemos como centrais dois eixos, quais sejam:

- os sentidos dos professores de Sociologia do Ensino Médio da escola pública estadual da cidade de Picos/PI sobre si mesmos, relacionados com a profissão docente, nos âmbitos pessoal, histórico, político e sociocultural;
- as dimensões e interações pessoal, histórica, política e sociocultural, para estabelecer as inter-relações que circundam a construção da sua identidade profissional.

Durante a realização das entrevistas individuais e coletiva, atentamos para a compreensão das respostas dos entrevistados e quando a resposta não estava clara ou direcionada à questão, repetíamos a pergunta ou fazíamos outro questionamento, procurando compreender melhor o que eles pensam e fazem. Esse esforço visava extrair, das falas dos professores, os sentidos que atribuem à profissão docente e às ações que realizam, buscando, assim, informações para compreender os elementos definidores do seu saber-fazer pedagógico e suas inter-relações no processo de construção da sua identidade profissional. Para tanto, apoiamo-nos nas recomendações de Ghedin e Franco (2008, p. 185), quando alertam que

captar o sentido implica perceber a coerência das relações estabelecidas com base nas informações fornecidas ao pesquisador. A força da interpretação não repousa na rigidez com que essa relação se mantém ou na segurança com que são sustentadas numa argumentação, mas na leitura do que acontece, sem divorciá-las do que acontece. Uma boa interpretação de qualquer coisa exige descobrir o que significa toda a trama de significados.

Concluídas as entrevistas, comunicamos aos professores entrevistados que, após a análise das informações concedidas, realizaríamos ou não outras entrevistas, e todos concordaram em concedê-las, caso fossem necessárias. Tal procedimento deve-se ao fato de que na etnografia desaparece a separação entre o domínio da descoberta e o da verificação. Os dois movimentos são realizados simultaneamente, promovendo a autodefinição da própria dinâmica da pesquisa.

Desse modo, no mês de outubro de 2009, ao concluirmos as análises preliminares das entrevistas, retomamos, por telefone, o contato com os cinco professores de Sociologia entrevistados, para marcarmos novos encontros, como havíamos combinado, e obtivemos resultado positivo de todos. Assim, foram marcados os locais e as datas dos encontros. Marcos, Petrônio, Daniel e Valter marcaram nos intervalos das aulas das escolas onde trabalham e Rosa, em uma concessionária de motos, onde exerce a função de chefe de

serviço, no horário da manhã. Em curtas entrevistas, gravadas em fita cassete, fizemos algumas perguntas a fim de complementar e esclarecer informações concedidas nas entrevistas realizadas anteriormente.

Como mais um procedimento relevante para a pesquisa, no mês de fevereiro de 2010, retornamos a campo para entregarmos aos professores entrevistados as cópias das transcrições das entrevistas individuais e coletiva, explicando o propósito da devolução e sua importância para o andamento das análises. Por outro lado, buscamos privilegiar a aprovação deles na produção do conhecimento que nos foi possibilitado e também a condição de interação compartilhada com seus pensamentos sobre a temática investigada neste estudo.

Os professores aceitaram ler as transcrições e, em um curto período de tempo, fizeram a devolução com alterações mais de caráter ortográfico. Dos cinco professores entrevistados, um alterou o conteúdo da fala em três respostas, modificando o sentido do discurso, e fez alterações em duas respostas, apenas mudando algumas palavras e reorganizando as ideias. Outra professora fez algumas alterações na maioria de suas falas, acrescentou novas ideias que não alteraram o sentido do discurso, apenas reorganizando o que havia dito, e fez, na devolução do texto, o seguinte comentário: “Em parte das falas fiz algumas alterações porque quando a gente está falando diz muita besteira, as que não mudei nada é porque gostei da minha fala, achei ótima” (Professora Rosa). Dois acrescentaram algumas palavras para completar o sentido do pensamento abordado e um explicou que não fez qualquer alteração nas falas e aprovava a realização das análises dos seus discursos da maneira como estavam. Após a devolução das transcrições das entrevistas, sentimo-nos com mais autonomia para dar continuidade ao processo de análise.

Conforme as recomendações de Ghedin e Franco (2008, p. 190), “à medida que se vai efetuando a coleta, vai sendo construída a interpretação, até ser alcançado um nível de redundância das informações, indicativo de que o pesquisador conseguiu o máximo de variação sobre dado contexto”.

Vale ressaltar que as entrevistas possibilitaram uma maior aproximação entre a pesquisadora e os entrevistados e permitiram a exploração das suas concepções sobre o ser professor de Sociologia no Ensino Médio, sobre o seu saber-fazer pedagógico e sobre o que pensam acerca da sua identidade profissional. Enfim, a entrevista semiestruturada ocupou lugar de destaque nas investigações sobre a construção da identidade profissional, por ser um procedimento metodológico que se caracteriza pela palavra, pelos sentidos atribuídos,

possibilitando entender, por meio das falas dos professores, suas marcas identitárias, tornando mais evidente, mais possível, a construção das análises como unidades de sentido.

2. 5 OBSERVAÇÕES

A observação consiste em um exame minucioso que requer atenção na coleta e na análise dos dados, podendo ser conjugada a outras técnicas de coletas de dados bem como ser empregada de forma independente e/ou exclusiva. Segundo Richardson (1999), para estudar o comportamento de alunos em sala de aula, ou a atitude do professores no desempenho das atividades docentes, ou o relacionamento professor/aluno, o pesquisador pode optar somente pela observação como fonte de dados para o seu trabalho. Ele pode ainda optar pelo uso de: observação e entrevista; observação e questionário, apenas para citar as técnicas mais difundidas na pesquisa educacional. Neste estudo, devido à natureza do seu objeto, optamos pela análise documental, pelo questionário, pela entrevista semiestruturada coletiva e individual e pela observação como procedimentos articulados no processo de construção e análise dos dados.

Partindo do entendimento de que o processo de observação não é um ato empírico aleatório, mas planejado e sistematizado, definimos como estratégia para registro dos dados as anotações em notas de caderno de campo e a gravação em áudio. Essas anotações eram lidas ao final de cada observação, para se fazer as reflexões possíveis, já consideradas processos de análises e não apenas ao terminar a coleta de dados com um amontoado de informações irrelevantes para responder às questões levantadas.

A pesquisa foi realizada em quatro dessas escolas, a saber: Jorge Leopoldo, Miguel Lidiano, Escola Normal Oficial de Picos e Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portella/Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN). A definição das escolas se deu exclusivamente pelo fato de os professores trabalharem, na época da pesquisa, em cada uma delas, como apresentado no Quadro 1.

A chegada às escolas não foi difícil, pois lá encontramos ex-alunos e alunas dos cursos de Pedagogia e Letras da UFPI, nos quais exercemos a docência. Os contatos com as escolas ocorreram no mês de agosto de 2008, quando procuramos a direção e apresentamos a proposta de estudo para as diretoras, as coordenadoras e os professores de Sociologia, aos quais fizemos o convite para participar como sujeitos do nosso grupo de estudo.

Nas visitas que realizamos a essas escolas, dávamos as explicações a respeito de como seria a nossa permanência nesses estabelecimentos de ensino, salientando que os alunos não eram foco da pesquisa. O foco seria centrado nos diversos espaços escolares e no saber-fazer dos professores de Sociologia do Ensino Médio. Após as primeiras visitas e esclarecimentos da nossa pesquisa, fomos autorizadas pela direção a dar início à realização das observações. Todas as regras das escolas foram seguidas prontamente, em especial os horários escolares, em todas as visitas. Ao chegarmos, cumprimentamos o pessoal que encontramos: diretores, coordenadores, professores, funcionários e outros. Essa aproximação permitiu que nossa presença fosse, na medida do possível, menos notada.

Assim, iniciamos o trabalho de campo, que será relatado a seguir, em seus principais elementos.

A realização das observações se deu em três momentos: o primeiro ocorreu no mês de setembro de 2008 e teve como foco central os aspectos físicos das escolas, as atividades socioculturais realizadas e as interações dos professores com alunos, colegas professores, funcionários e gestores escolares. O segundo momento ocorreu nos meses de abril e maio de 2009, quando realizamos cinco observações em sala de aula, em que três tiveram duração de quarenta e cinco minutos e duas, de sessenta minutos. O terceiro e último momento aconteceu no mês de setembro de 2009, quando retornamos às escolas e realizamos mais cinco observações em sala de aula, quatro com duração de quarenta e cinco minutos e uma com sessenta minutos, totalizando dez observações com foco centrado para a ação, o agir, as atividades realizadas durante as aulas, o tipo de material utilizado e a relação professor-aluno, com objetivo de analisar o cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio no contexto da sala de aula.

As escolas pesquisadas são classificadas em médio e pequeno porte pela Secretaria de Educação e Cultura. A Escola Normal Oficial de Picos fica localizada no centro da cidade. O Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela (PREMEN), no bairro Canto da Várzea, por ser um bairro localizado próximo ao centro da cidade, não tem linha de ônibus coletivo, o que torna difícil o acesso das pessoas que usam esse meio de transporte. As outras duas escolas ficam localizadas em bairros distantes do centro da cidade. A escola Jorge Leopoldo, no bairro Cata-vento, encontra-se em uma área isolada com pouca iluminação pública, tornando perigoso o seu acesso, sobretudo para aquelas pessoas que trabalham e estudam à noite. A escola Miguel Lidião é localizada no bairro Junco, na zona leste da

cidade, e fica próxima à rua principal do bairro, permitindo o fácil acesso das pessoas que nela estudam e trabalham. Todas as escolas pesquisadas funcionam nos turnos da manhã, tarde e noite e possuem laboratórios de informática com acesso à internet para uso dos alunos, mas não dispõem de bibliotecas com acervo atualizado, nem de materiais didáticos suficientes para atender as suas necessidades pedagógicas.

Todas as escolas pesquisadas atendem ao Ensino Médio e a outros níveis de ensino. As escolas Jorge Leopoldo e Miguel Lidiano trabalham com Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. A Escola Normal Oficial de Picos oferece Ensino Médio, Médio Profissionalizante (Pedagógico) e Ensino Superior (Licenciatura Plena em Normal Superior). O Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portella (PREMEN) atua na formação e qualificação de profissionais nos níveis de educação profissional técnica de nível médio e integrada ao Ensino Médio. Na fase em que realizamos as observações, anos de 2008 e 2009, a citada escola estava oferecendo aos alunos os cursos integrados ao Ensino Médio de operações comerciais, radiologia, informática bem como cursos técnicos de enfermagem e edificação.

Em se tratando do aspecto físico, no geral, todas elas precisam de reformas, sendo que as escolas Jorge Leopoldo e Miguel Lidiano encontravam-se em condições mais precárias. Podemos dizer, por meio das observações realizadas, que essas duas escolas estavam dentro das condições mínimas de funcionamento, pois não existia saneamento básico, sendo as partes hidráulica e elétrica muito antigas, com a fiação bastante danificada. Nos banheiros, observamos pias e torneiras quebradas, paredes, pintura e pisos mal conservados, tornando o ambiente pouco agradável. Ficam localizadas em bairros periféricos da cidade de Picos, onde existem vários problemas sociais, como falta de emprego, moradia e baixo nível de escolaridade. Os alunos na sua maioria são crianças, adolescentes, jovens e adultos de baixo poder aquisitivo. (Registro de notas de caderno de campo, 04 – quinta-feira de setembro de 2008).

A escola Jorge Leopoldo possui onze dependências, assim distribuídas: uma sala pequena com um banheiro destinado aos professores e funcionários, um laboratório de informática, um depósito, quatro salas de aulas, uma cantina e dois banheiros destinados aos alunos, um de uso masculino e outro de uso feminino, e uma pequena área coberta, espaço utilizado para recreio e realização de eventos culturais. (Registro de notas de caderno de campo, 09 – terça-feira de setembro de 2008).

De acordo com o projeto político-pedagógico (2008), a citada escola conta com trinta e um servidores: nove funcionários administrativos e vinte e dois professores, cuja maioria possui formação superior. Com relação ao corpo técnico-administrativo e docente, uns trabalham em regime de quarenta horas e outros no de vinte horas semanais.

A escola Miguel Lidianio é uma escola maior do que a Jorge Leopoldo, mas também de pequeno porte. Possui dezenove dependências: oito salas de aulas, uma secretaria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma sala onde funciona a biblioteca e sala de apoio, uma sala sem condições de uso pelo péssimo estado de conservação, uma cantina, um banheiro para professores e funcionários, dois banheiros para alunos, sendo um de uso masculino e outro de uso feminino, e uma pequena área coberta utilizada para o recreio e realização de eventos culturais. (Registro de notas de caderno de campo, 10 – quarta-feira de setembro de 2008).

Conforme o projeto político-pedagógico (2008), o corpo docente é composto por quarenta e três professores, cuja maioria tem curso superior, quatro têm o curso pedagógico e quatro, pós-graduação em nível de especialização. Alguns trabalham quarenta horas e outros, vinte horas semanais. Vinte e cinco são efetivos e dezoito seletistas. Do pessoal administrativo, sete são contratados e cinco, efetivos.

A Escola Normal Oficial de Picos é uma escola de porte médio, localizada no centro da cidade. Possui uma boa estrutura física e dois pavimentos, com as seguintes dependências: treze salas de aulas, dois laboratórios de ciências, um auditório, uma sala de educação física, mais outras salas para secretaria, coordenação, direção, vice-direção, uma sala de professores, outra de funcionários e uma de vídeo, uma cantina, uma biblioteca, um laboratório de informática, onze banheiros, dois pátios – um no pavimento superior e outro no pavimento inferior –, locais onde os alunos se concentram no recreio. Apresenta ainda quatro dependências externas, assim distribuídas: uma quadra de esporte, uma garagem, uma calçada arborizada e um jardim; as paredes foram pintadas recentemente, os espaços físicos são limpos e organizados, tornando o ambiente mais aconchegante. (Registro de notas de caderno de campo, 16 –terça-feira de setembro de 2008).

O corpo docente, segundo o projeto político-pedagógico (2008), na sua totalidade, possui habilitação mínima de curso superior. A escola atende uma clientela diversificada de jovens e adultos, distribuída nas três modalidades de ensino mencionadas anteriormente. Dos seiscentos e oitenta e cinco alunos matriculados em 2008, o Ensino Médio concentrou o maior

número desses alunos, com quatrocentos e setenta e quatro, seguido do Pedagógico, com cinquenta e um, e do Normal Superior, com cento e sessenta alunos.

O Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela (PREMEN) é uma escola também de porte médio, com uma arquitetura pré-moldada, em que os espaços físicos, tanto das salas de aula como dos pátios, são limpos, amplos, embora precisem de reformas. As partes elétrica e hidráulica são antigas e necessitam ser reformadas, como a troca da fiação e reparos dos banheiros. Há uma grande área externa arborizada com mangueiras, acácias e outras árvores, um auditório aberto, duas quadras de esportes, doze salas de aulas comuns e quatro salas ambientais, diretoria, secretaria, coordenação, dos professores e de vídeo. Ainda, biblioteca, cantina, depósitos de livros e de merenda, dois laboratórios de informática bem equipados e um laboratório de saúde, que não atende as necessidades da escola. (Registro de notas de caderno de campo, 30 – terça-feira de setembro de 2008).

Um educador de renome como Anísio Teixeira, citado por Sales (2000), refutava a ideia simplista de que a educação é uma questão de leitura e escrita e de que se ensina onde e como for possível, ou seja, em qualquer lugar. Ele encarava a educação como uma atividade técnica e especializada, que necessita, portanto, de espaço adequado, convenientemente planejado, e dizia ainda que de nada adiantam novos métodos administrativos e pedagógicos se não houver uma rede física para sustentá-los.

Ou seja, considerava o prédio escolar como uma base física e preliminar necessária a um bom desempenho das atividades didático-pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Nesse sentido, a descrição das escolas que pesquisamos mostra que deixam a desejar em alguns aspectos considerados essenciais para um bom desempenho das atividades pedagógicas.

Com essa perspectiva, Kuenzer (2007, p. 5) esclarece que “as escolas de Ensino Médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos nos espaços ociosos do ensino fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes”. Desse modo, assim como não construíram a sua identidade em termo de concepção, também não formaram a sua identidade física enquanto escolas que educam jovens.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (2009), a citada escola possui trinta e nove professores, dos quais trinta e sete são efetivos, dois são seletistas² e sete têm pós-

² Ingressou no serviço público através de teste seletivo, apresentando contrato de trabalho sem carteira assinada, com duração de um a dois anos.

graduação em nível de especialização. Seu corpo administrativo é composto por dez servidores, sendo sete efetivos e três seletistas.

No tocante à parte administrativa, vale mencionar que, no Piauí, os diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais são eleitos por mandatos de dois anos pela comunidade escolar, conforme as deliberações da Secretaria Estadual de Educação e do Governo do Estado.

Em se tratando da convivência no ambiente escolar, foi possível perceber que existe uma boa interação dos professores de Sociologia do Ensino Médio, que são também professores de outras disciplinas, com os demais professores, coordenadores, alunos e funcionários, embora alguns tenham relatado nas entrevistas que já se sentiram discriminados e desvalorizados, em algumas situações, pela direção e por colegas professores. Por exemplo, nos horários das aulas, quando se propõe colocar as aulas de Sociologia nos últimos horários, com o argumento de que é melhor os alunos faltarem uma aula de Sociologia do que uma de Português ou de Matemática, desconsiderando-se a importância da disciplina de Sociologia para a formação da cidadania do jovem educando.

No segundo momento, realizado entre 14 e 28 de abril e 14 de maio de 2009, foram desenvolvidas cinco observações tendo como foco as salas de aula dos professores de Sociologia do Ensino Médio das escolas pesquisadas: PREMEN, Escola Normal Oficial de Picos, Jorge Leopoldo e Miguel Lidiano, quatro com duração de quarenta e cinco minutos e uma com sessenta minutos.

Por meio de contatos telefônicos, marcamos com os professores observados o dia e o horário de cada observação. Ser um agente externo na sala de aula requer uma explicação. Assim, os professores sempre comunicavam para os alunos o motivo da nossa presença, “Olha, pessoal, essa é a professora Maria das Dôres, vai ficar conosco essa aula, para fazer uma observação para sua pesquisa”. (Professor Petrônio, registro de áudio, observação n. 04, realizada em 28/04/2009). “A professora Maria das Dôres está de volta, vocês já conhecem a professora e o motivo da sua presença, por isso, fiquem à vontade”. (Professora Rosa, registro de áudio, observação n. 07, realizada em 15/04/2009). Sempre que adentrava na sala de aula, cumprimentávamos os alunos e escolhíamos um lugar que permitisse uma integração ao ambiente de forma mais discreta. Como previsto, nas primeiras observações, foi possível perceber uma apreensão inicial dos professores com a nossa presença em sala de aula e certa curiosidade por parte dos alunos, que ficavam atentos ao que estávamos fazendo. Com a

autorização dos professores, todas as observações foram gravadas em fita cassete e câmera digital, sendo feitas anotações em um caderno de notas de campo.

Assim, foi iniciado o segundo momento das observações. A primeira aula observada foi a do professor Valter, na escola Normal Oficial de Picos, na terça-feira, dia 14 de abril de 2009. Chegamos à escola no horário do recreio, às quinze horas e trinta minutos, e encontramos o professor Valter no pátio aguardando o horário da sua aula. Aproximamo-nos dele e começamos a conversar; quando a sirene tocou, dirigimo-nos à sala de aula, que ficava no primeiro andar do prédio, alguns alunos nos acompanharam, outros já se encontravam em sala e outros iam chegando e provocando bastante barulho. O professor inicia a aula dizendo para os alunos: “Hoje nós vamos estudar este texto, “Revolução Juvenil” [texto xerocado do jornal Mundo Jovem]. Quem gostaria de iniciar a leitura do texto?” Uma aluna inicia a leitura, sendo intercalada com os comentários do professor.

Olha, pessoal, os grandes movimentos da juventude foram na ditadura militar, compreendido como movimentos que tinham o caráter de anarquizar o sistema. Os idealizadores do regime militar viam na juventude uma afronta quando na verdade eram mais um grito de liberdade que lutavam pela democratização do país. (Professor Valter, registro de áudio observação n. 01, 14/04/2009).

No dia 16 de abril de 2009, quinta-feira, na escola do PREMEN, localizada no bairro Canto da Várzea, foi observada a aula do professor Marcos. Chegamos à escola, às dezenove horas e vinte minutos, e sentamos em um banco no pátio, aguardando o início da aula, que começou às dezenove horas e quarenta minutos, com o professor convidando os alunos para fazer um círculo.

Vamos, gente, formar um círculo. Como essa disciplina estuda a sociedade, o comportamento dos homens, como eles vivem em sociedade, eu trouxe esse texto aqui para discutir com vocês: “As drogas uma questão de vida”, é um tema que requer estudos científicos e não científicos, na verdade é um tema que está diretamente relacionado com a família. (Professor Marcos registro, de áudio observação n. 2, 16/04/2009).

Dando continuação à aula, uma aluna iniciou a leitura do texto, sendo, em seguida, alternada com outros alunos. A partir do diálogo do professor com os alunos, a aula mostrou-se bastante participativa.

Prosseguindo com as observações em sala de aula, no dia 14 de maio de 2009, quinta-feira, às vinte e uma horas, chegamos à escola Miguel Lidiano, no bairro Junco, para realizar uma observação na sala de aula do professor Daniel. Ao chegar à escola, o professor Daniel foi ao nosso encontro para comunicar que o horário da aula havia mudado para as dez horas e quinze minutos. Enquanto aguardávamos o início da aula, andávamos pela escola observando a parte externa e o movimento dos alunos, que corriam, brincavam e conversavam o tempo todo. Às dez horas e dez minutos, o professor Daniel foi novamente ao nosso encontro e disse: “Vamos, professora, a aula já vai começar”. Ao adentrarmos a sala de aula, o professor Daniel convida os alunos para arrumar a sala: “Vamos, gente, arrumar a sala. Como foi planejado, a aula de hoje vai ser a simulação de um júri sobre um assalto em um carro Ford, na cidade de Fortaleza/CE”. (Professor Daniel, registro de áudio observação n. 05, 14/05/2009). Às dez horas e vinte minutos, começou o júri simulado, o professor Daniel inicialmente assumiu o papel de secretário, fazendo a leitura da ata, e, posteriormente, o de juiz; duas alunas bem desenroladas e com boa dicção fizeram o papel de advogadas de defesa e de acusação.

O terceiro momento das observações em sala de aula ocorreu entre os dias 15 e 30 de setembro de 2009. No dia 15 de setembro de 2009, terça-feira, dirigimo-nos para a escola Jorge Leopoldo, onde realizamos uma observação na sala de aula da professora Rosa. Chegamos à escola às dezoito horas e cinquenta minutos. A professora Rosa aguardava na secretaria o horário da sua aula, que teve início às sete horas e quinze minutos, com uma retomada da aula anterior. Em seguida, entregou para os alunos um texto (do jornal *Mundo Jovem*) com o título “Redução da Idade Penal”. A aula se deu de forma bastante questionadora e os alunos eram muito participativos; um deles questiona: “A cidade de Picos não oferece nada para os jovens, não tem lazer, não tem nada, a gente não tem opção, muitos jovens caem na bandidagem mesmo”. (Professora Rosa, registro de áudio observação n. 07, 15/09/2009).

As observações em sala de aula foram concluídas no dia 30 de setembro de 2009, quarta-feira, na Escola Normal Oficial de Picos, na sala de aula do professor Petrônio. Tivemos acesso à referida escola às nove horas e quarenta minutos e fomos ao encontro do professor Petrônio, que se encontrava na lanchonete; conversamos um pouco aguardando o início da aula, que começou às nove horas e cinquenta e cinco minutos. Antes de iniciar a aula, o professor Petrônio comunicou para os alunos: “a professora Maria das Dôres está voltando para dar continuidade à sua pesquisa, vai ficar conosco e observar essa aula”

(Professor Petrônio, registro de áudio observação n. 10, 30/09/2009). Os alunos ficaram animados e pediram para tirar fotografias. Disse para os alunos para aguardarem o final da aula. Em seguida, o professor colocou no quadro o resultado de um trabalho de grupo sobre dramatização. Houve questionamentos e esclarecimentos sobre as notas. Após isso, disse: “Vamos tirar as dúvidas sobre o trabalho, vou colocar no quadro o dia da recuperação, 7 de outubro de 2009, o conteúdo vai ser modos de produção e estratificação social. A avaliação vai ser um teste escrito por exigência da coordenação pedagógica” (Professor Petrônio, registro de áudio observação n. 10, 30/09/2009).

À medida que nos integrávamos ao cotidiano escolar, nossa presença era cada vez menos notada e os professores se sentiam mais à vontade tanto em sala de aula quanto nos seus intervalos, horários em que conversávamos informalmente, em geral, nos pátios das escolas. O trabalho de campo e as leituras que os acompanharam permitiram a produção de registros de notas de caderno de campo, que estão explicitadas nos resultados das análises etnográficas das observações gravadas em fita cassete e em câmera digital, apresentadas nos capítulos da tese, principalmente no capítulo cinco.

Tais observações nos possibilitaram um contato direto com o cotidiano da escola e, de forma específica, com a realidade da sala de aula. Tivemos acesso a diversas informações referentes ao saber-fazer dos professores e a opiniões dos alunos, embora não sejam o foco da nossa pesquisa, e com as atividades sistemáticas.

Em suma, na abordagem etnográfica, a pesquisa de campo é indispensável e a construção dos dados não deve ocorrer desvinculada de uma teoria que a embase. Como destacam Ghedin e Franco (2008, p. 207): “A questão central da pesquisa etnográfica é a imbricação entre teoria e empiria como orientadoras do processo investigativo”. A relação entre teoria e empiria neste estudo é orientada por meio dos seguintes eixos categóricos de análises: 1) A formação para a docência: a busca de sentidos na experiência do ser; 2) O exercício da docência: o cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio. Estas foram interpretadas à luz de estudiosos e parceiros do trajeto, os quais conduziram à realidade investigada.

2.6 O PERFIL DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL EM PICOS/PI

Em uma primeira busca no campo empírico, realizamos no mês de agosto de 2008 três visitas à 9ª Gerência Regional de Educação de Picos/PI para saber quais eram as escolas de Ensino Médio e quais e quantos eram os professores de Sociologia. Por meio das fichas de lotação, localizamos as escolas e o nome dos professores, a formação, o tipo de contrato de lotação e o turno de trabalho. De posse dessas informações gerais, realizamos uma delimitação dos sujeitos da pesquisa, estabelecendo dois critérios: ser professor efetivo ou seletista/substituto, com contrato até 2009, e estar exercendo a docência no Ensino Médio regular.

Assim, foi possível, por meio das informações obtidas nas fichas de lotação dos professores, montar dois quadros. O Quadro 1, abaixo, apresenta o universo dos professores de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI. Para manter o anonimato, adotou-se um pseudônimo para cada professor.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONTRATO DE LOTAÇÃO	ESCOLA EM QUE TRABALHA	TURNOS DE TRABALHO
01. Marcos	-Licenciatura Ciências Sociais; -Especialização Sociologia/História	Efetivo	PREMEN	Noite
02. Petrônio	-Gra - Pedagogia e Letras -Especialização Ensino	Efetivo	Escola Normal Ensino Médio Regular	Manhã
03. Valter	- Gra – Filosofia, História e Pedagogia -Especialização Sociologia e História	Parceria entre o município e o estado	Escola Normal Ensino Médio Regular	Tarde
04. Daniel	- Gra – Teologia – Cursando Direito	Seletista/Substituto	Miguel Lidiano	Manhã
05. Rosa	- Gra – Pedagogia - Esp – Filosofia	Seletista/Substituto	Jorge Leopoldo	Noite
06. Janaina	- Gra – Filosofia	Seletista/Substituto	Vidal de Freitas e Marcos Parentes	Manhã e Noite

07. Antônio	- Gra – Teologia	Seletista/Substituto	José de Deus e Dirceu Mendes Arcoverde	Noite
08. Renata	- Gra – Teologia	Seletista/Substituto	Francisco Santos	Noite

QUADRO 1 – Distribuição do universo dos professores de Sociologia do Ensino Médio, segundo identificação, formação, contrato de lotação, escola e turno em que trabalham.

Fonte: Fichas de lotação dos professores catalogadas na 9ª Gerência Regional de Educação de Picos/PI, em agosto de 2008.

De posse dessas informações, visitamos os citados professores e os convidamos para fazerem parte do nosso grupo de estudo. Do universo de oito professores de Sociologia do Ensino Médio, como mostra o Quadro 1, cinco aceitaram o convite para participar da pesquisa e estão identificados no Quadro 2 que se segue, no qual mantivemos as informações do Quadro 1 e acrescentamos outras obtidas com a aplicação do questionário, quais sejam, o tempo de serviço e o tempo de experiência como professor de Sociologia.

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	CONTRATO DE LOTAÇÃO	ESCOLA EM QUE TRABALHA	TURNOS DE TRABALHO	TEMPO DE SERVIÇO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFº. DE SOCIOLOGIA
01-Marcos	-Licenciatura Ciências Sociais -Esp Sociologia e História	Efetivo	PREMEN	Noite	23 anos	3 anos
02-Petrônio	-Gra – Pedagogia e Letras - Esp – Ensino	Efetivo	Escola Normal	Manhã	10 anos	10 anos iniciou ministrando Sociologia da Educação
03-Valter	Gra – Filosofia, História e Pedagogia -Esp Sociologia e História	Parceria entre o município e o estado	Escola Normal	Tarde	11 anos	11 anos iniciou ministrando Sociologia da Educação
04-Daniel	- Gra – Teologia, -Cursando Direito	Seletista	Miguel Lidiano	Manhã	2 anos	2anos
05-Rosa	-Gra – Pedagogia - Esp Filosofia	Seletista	Jorge Leopoldo	Noite	2 anos	2 anos

Quadro 2 – Identificação, formação, contrato de trabalho, escola em que trabalha, turno de trabalho, tempo de serviço e tempo de experiência como professor de Sociologia.

Fonte: Fichas de lotação catalogadas na 9ª Gerência Regional de Educação de Picos/PI, em agosto de 2008, e questionário aplicado pela pesquisadora em 20 de setembro de 2008.

A primeira reunião com os professores que formaram o grupo de estudo ocorreu no dia 20 de setembro de 2008, momento em que foi entregue aos componentes do grupo o texto Informativo de Pesquisa (APÊNDICE A), no qual apresentamos e discutimos a nossa proposta de estudo. Após tomarem conhecimento dos procedimentos da pesquisa, assinaram o Termo de Adesão (APÊNDICE B). Em seguida, aplicamos o questionário.

Com o intuito de melhor identificarmos os sujeitos da pesquisa, demonstramos, no Quadro 3, informações complementares pertinentes à elaboração de um sucinto perfil dos cinco professores de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI, participantes do estudo.

IDENTIFI- CAÇÃO	FAIXA ETÁRIA	RENDA FAMILIAR SALÁRIOS MÍNIMOS	CURSO DE TREINA- MENTO NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS	TRABALHA COM OUTRA DISCIPLINA	ESCOLHEU O MAGISTÉRIO COMO PROFISSÃO	SE TIVESSE CHANCE MUDARIA DE PROFISSÃO
01-Marcos	Mais de 41 anos	Entre 3 e 4	Sim	Sim	Sim	Não
02-Petrônio	31 a 35	Acima de 6	Sim	Sim	Não	Não
03-Valter	26 a 30	Entre 5 e 6	Sim	Sim	Sim	Sim
04-Daniel	36 a 40	Entre 3 e 4	Sim	Sim	Sim	Sim
05-Rosa	36 a 40	Entre 5 e 6	Sim	Sim	Não	Não

Quadro 3 – Caracterização do perfil dos cinco professores de Sociologia do Ensino Médio.

Fonte: Questionário aplicado pela pesquisadora em 20 de setembro de 2008.

Numa primeira aproximação das informações, chamou-nos a atenção o fato de que, dos cinco professores, quatro são do sexo masculino e apenas um do sexo feminino, contrariando as estatísticas da educação brasileira, as quais apontam que o sexo feminino tem predominância na educação. Conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad - IBGE), a categoria dos professores é

majoritariamente feminina, 83,1% *versus* 16,9% do sexo masculino, apresentando algumas variações internas, conforme o nível de ensino. Na educação infantil 98% são mulheres. No Ensino Fundamental, como um todo, o percentual de mulheres é de 93% entre os professores de 1ª a 4ª série com formação superior. No Ensino Médio, são encontradas as maiores proporções de docentes do sexo masculino, 33% *versus* 67% do feminino.

Outro aspecto apresentado no Quadro 3 diz respeito à faixa etária dos professores, que varia entre 26 e 41 anos, revelando um corpo docente ainda jovem na profissão. A renda familiar varia entre três e acima de seis salários mínimos, sendo que somente o professor Petrônio tem uma renda familiar acima de seis salários mínimos. Somente este professor é solteiro, não tem filho e mora no centro da cidade; os demais têm entre um e três filhos e moram em bairros periféricos da cidade. Esses níveis salariais ultrapassam um pouco a média do novo piso salarial nacional dos professores do ensino básico, atualmente de R\$ 1.187,97, instituído pela Lei n. 11.738, promulgada pelo governo federal em julho de 2008 e aprovada pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que entendeu que o valor se refere a uma remuneração básica. Contudo, revela ainda os baixos salários recebidos pelos educadores para o desenvolvimento da sua atividade laboral.

Tratando-se da formação, os dados indicaram que existe apenas um professor com formação acadêmica em nível de graduação em licenciatura em Ciências Sociais. Quando se refere à formação de pós-graduação em nível de especialização, a predominância é a do especialista em Sociologia e História, com dois professores formados nessas áreas. Observamos também que são os pedagogos que, em maior número, ministram a disciplina de Sociologia nas quatro escolas públicas estaduais de nível médio da cidade de Picos³ – Escola Norma Oficial de Picos, Centro Estadual de Educação Profissional Petrônio Portela PREMEN (Programa de Expansão e Melhoria do Ensino), Miguel Lidiano e Jorge Leopoldo. Tal fato decorre provavelmente da formação que esses profissionais recebem na disciplina Sociologia da Educação, no curso de Pedagogia.

Quanto ao vínculo empregatício, apenas dois professores têm contrato efetivo, os demais são professores seletistas/substitutos, com contrato temporário de até dois anos. Isso reflete a política educacional do estado, que não tem realizado concurso público para o

³ Essa realidade foi constatada em outros estados do Brasil, a exemplo de Londrina - PR. Segundo Silva (2004b, p. 84), em Londrina, “os pedagogos(as), contudo, predominam no ensino de Sociologia da maior parte das escolas secundárias. Os que têm maior tempo de experiência são aqueles que ministravam Sociologia da Educação no curso de Magistério”. Tal realidade também foi constatada neste estudo, como demonstrado no Quadro 2.

magistério. Quando há, o número de vagas para professor de Sociologia tem se mostrado insuficiente para atender a demanda da disciplina. Entretanto, a realização de testes seletivos tem ocasionado a rotatividade de parte dos professores nas escolas públicas estaduais, acarretando sérios problemas à educação.

O tempo de experiência no magistério varia de dois a vinte e três anos. Como professor de Sociologia, o tempo de experiência varia de dois a onze anos. Esse aspecto está relacionado com a recente inclusão da Sociologia no Ensino Médio. Os professores com mais experiência são os que têm formação em Pedagogia, que ministravam Sociologia da Educação na Escola Normal. Contudo, todos possuem no mínimo dois anos de experiência como professor de Sociologia no Ensino Médio.

Conforme outros dados do questionário, todos fizeram cursos de aperfeiçoamento nos últimos cinco anos, sendo 50% na área da educação, como redação e inglês, entre outros, e 50% em outras áreas, como gerente de serviço, oratória em público etc. Outro fator avaliado foi o de que todos lecionam de duas a três disciplinas, além da Sociologia. São elas: Filosofia, Ensino Religioso, História, Artes, Prática de Ensino e Redação, o que ocorre, segundo os professores pesquisados, para completar a carga horária exigida pela escola.

Ao tomarmos como base a satisfação profissional, os cinco professores, Marcos, Petrônio, Valter, Daniel, e Rosa, dizem-se satisfeitos com a profissão. No entanto, os professores Daniel e Valter mudariam de profissão se tivessem uma chance. São professores que, conforme o Quadro 3, escolheram o magistério como profissão. Entretanto, segundo Cavaco (1999), com relação a participação pessoal no universo do trabalho e à perspectiva da construção da autonomia, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes atividades socioculturais ou modeladas pela expectativas familiares. Dessa feita, para manter a satisfação com a profissão e dá sentido às suas ações deve se buscar uma conciliação entre as aspirações pessoal e as estruturas profissionais.

Sobre suas experiências como professores de Sociologia, Daniel afirma que representa uma experiência única; Valter considera “uma disciplina dinâmica que faz entrar em plena sintonia com opiniões coletivas e reflexivas da realidade atual dos educandos e seu mundo”; Rosa diz que “sem dúvidas é um desafio, pois as dificuldades são grandes; Petrônio afirma: “gosto muito da disciplina, considero a experiência satisfatória”; e Marcos diz que a

“disciplina é muito importante para a conscientização do aluno”. (Registro entrevistas individuais entre 06/03/2009 e 14/03/2009).

Evidentemente, a experiência é um fator significativo para um bom desempenho das atividades docentes e pode contribuir para um saber-fazer mais seguro, interferindo na escolha de uma metodologia de ensino que auxilie no melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os demais dados são reveladores do perfil de instabilidade e incertezas na profissão do professor de Sociologia, a serem aprofundados no decorrer das análises dos próximos capítulos, que seguem com o propósito de mostrar aspectos que singularizam a docência de professores de Sociologia do Ensino Médio protagonistas da pesquisa. São quatro professores e uma professora em permanente processo de aprendizado sobre ser professor de Sociologia e com suas identidades profissionais em construção.

Em suma, a sistematização e a análise dos dados obtidos por meio das fichas de lotação e do questionário possibilitaram melhor conhecer quem são os professores de Sociologia do Ensino Médio da rede pública estadual da cidade de Picos, em especial os cinco participantes deste estudo. Os dados do questionário serviram, ainda, para subsidiar a condução das entrevistas individuais e coletiva e das observações realizadas em sala de aula e são, também, significativos para os estudos que buscam recuperar a história da Sociologia no Ensino Médio no Brasil.

2.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez apresentados o campo da pesquisa e os traços do perfil dos professores de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI, iniciamos as análises dos dados originados nas entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva e nas observações realizadas em sala de aula, com o objetivo de compreender os sentidos que os professores investigados atribuíram ao seu saber-fazer pedagógico e como esses sentidos se inter-relacionam com a construção da identidade profissional.

Ressaltamos que, nesta pesquisa, os dados foram tratados qualitativamente de forma descritiva e interpretativa. Para analisarmos, buscamos apoio metodológico em alguns procedimentos da análise de conteúdo, nas proposições de Bardin (1977) e de Franco (2008). Escolhemos, em cada resposta dos professores pesquisados, uma afirmação temática que se

mostrou com maior significação para responder às perguntas. As respostas foram agrupadas em unidade de registro – tema. Os temas são considerados uma unidade de significação, ideias, enunciados e proposições portadoras de significações. De acordo com Bardin (1977, p. 105), o tema é

a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

Para Franco (2008, p. 42-43), o tema

pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo. Uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito.

Prossegue essa autora dizendo que o tema envolve não apenas componentes racionais, mas também ideológicos, afetivos e emocionais. Dessa feita, utilizamos o tema enquanto unidade de análise, para a interpretação das respostas de determinados grupos de pessoas, e obtivemos um grande número de respostas permeadas por diferentes significados. Assim sendo, antes da tarefa de recodificá-las e analisá-las, será necessário analisar e interpretar o conteúdo de cada resposta em seu sentido individual e único.

Assim, de posse das transcrições das entrevistas individuais e coletiva, retomamos as leituras, analisamos as informações concedidas e passamos a construir as primeiras matrizes de associações (A, B, C e D), com as ideias de cada professor expressas em seus próprios depoimentos. Posteriormente, construímos outras matrizes, refinando e agrupando os dados (APÊNDICES E e F). Todo o procedimento foi acompanhado de muitas leituras e releituras do material coletado em busca de focos essenciais, nas estruturas individuais e no conjunto das discussões coletivas. Com as matrizes prontas, construímos o Quadro 4 abaixo com o registro dos temas e dos significados atribuídos pelos professores entrevistados.

Temas	
Significados atribuídos	
1. Profissão docente	Transformadora, difícil, árdua, mas gratificante.

2. Peculiaridades do ser professor de Sociologia do Ensino Médio	Um agente de preservação ou de mudanças, ser criativo, atribuir sentido e significado para a vida do aluno como cidadão, considerar que o aluno vive os problemas do cotidiano, ter conhecimento político e cultural da sociedade, ter leitura diversificada, despertar o senso crítico do aluno, construir o conhecimento junto com o aluno, trabalhar questões relacionadas à família e aos grupos sociais e ter amor pela profissão.
3. O saber docente	Ter boa didática, criatividade, interagir com os alunos, conhecer a realidade, a sociedade, trabalhar com situações do cotidiano, diversificar as aulas.
4. O fazer docente	Trabalhar em grupo, dramatização, júri simulado, atividade extraclasse, trazer os conteúdos para a realidade do aluno, considerar os conhecimentos prévios do aluno, trabalhar com textos e aspectos do cotidiano, estabelecer relações das teorias sociológicas com o cotidiano do aluno, fazer pesquisa.
5. Condições de trabalho	A escola não tem recurso que ajude a trabalhar a disciplina de Sociologia.
6. Necessidades pessoais e profissionais	Escassez de publicação, material didático e tecnológico, não tem livro para o aluno, falta tempo para preparar as aulas e qualificação em Sociologia.
7. Reconhecimento	Discriminação com a disciplina por parte dos gestores e colegas professores, resistência e falta de acolhimento do aluno, ausência da disciplina no vestibular, o aluno quer algo mais direcionado, às vezes desestimulado, sozinho, isolado dentro da disciplina.
8. Professor de Sociologia atribuições de sentidos	Agente de transformação ou conservação, alguém carregado de informação, consciente politicamente, preocupado com as transformações da sociedade, comprometido com as causas socialistas, a Sociologia ajuda a crescer como pessoa.
9. A identidade profissional do professor de Sociologia do Ensino Médio	Vai mudando, tentando construir, se constrói em vários espaços e momentos, nunca deixa de ser aperfeiçoado, estar em constante formação e transformação.

Quadro 4 – Temas e significados atribuídos pelos professores de Sociologia do Ensino Médio entrevistados

Fonte: Entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva.

Com essas informações, criamos dois eixos categóricos de análise, quais sejam:

1 A formação para a docência: a busca de sentido na experiência do ser (temas 01, 02, 08, 09);

2 O exercício da docência: o cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio (temas 03, 04, 05, 06, 07).

De acordo com Franco (2008, p. 29-30), uma importante finalidade da análise de conteúdo é produzir inferências das informações, pois “[...] é ela que confere a esse procedimento relevância teórica, uma vez que implica pelo menos uma comparação, já que a informação puramente descritiva sobre conteúdos é de pouco valor”.

Produzir inferências em análise de conteúdo tem um significado bastante explícito e prevê a comparação dos dados com os pressupostos teóricos de diferentes concepções de mundo, de indivíduo e de sociedade. Requer uma formulação teórica que seja capaz de lançar luzes à leitura e compreensão das informações. Desse modo, para dar formato aos dados empíricos, construímos o capítulo 3, com informações mais de caráter teórico, embora intercaladas com a prática.

3 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: UMA HISTÓRIA DE INCLUSÃO E DE EXCLUSÃO

A Sociologia no Ensino Médio, ao longo da sua história, tem passado por inúmeras mudanças. Assim, para compreender o saber-fazer pedagógico dos professores de Sociologia pesquisados e suas inter-relações com o processo de construção da sua identidade profissional apresentamos, neste capítulo, a emergência da Sociologia como ciência, suas trajetórias como disciplina no Ensino Médio e alguns pressupostos epistemológicos e pedagógicos que expressam sua organização como disciplina escolar. Abordamos essa discussão de forma sucinta, tendo em vista os estudos já sistematizados por autores, como Martins (1994), Silva (2004, 2007, 2011), Sarandy (2001, 2004), Carvalho (2004), Santos (2004, 2008), entre outros, que tratam da emergência da Sociologia como ciência e suas especificidades no Ensino Médio no Brasil.

Além dos autores referendados, foi possível localizar trabalhos que trouxeram contribuições teóricas valiosas para esta pesquisa de estudiosos de outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, os quais têm divulgado suas experiências de estudos em *sites*, artigos científicos, revistas pedagógicas, monografias, dissertações e livros, como os de Fernando (1958), Nogueira (1981), Tomazini e Guimarães (2004) e Oliveira (2007), que, direta ou indiretamente, tratam da questão da Sociologia como disciplina no Ensino Médio.

3.1 A EMERGÊNCIA DA SOCIOLOGIA COMO CIÊNCIA

A Sociologia é uma ciência relativamente nova, que surge e se desenvolve no momento da desagregação da sociedade feudal e da evolução do sistema capitalista de produção, com uma economia de mercado e a correspondente expansão das atividades urbanas. O século XVIII constitui um marco importante para a história do pensamento ocidental e para o surgimento da Sociologia. As transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que se aceleraram a partir dessa época como consequência da Revolução Industrial e da Revolução Francesa colocaram problemas inéditos para os homens, que experimentaram as mudanças ocorridas no ocidente europeu. Tais transformações possibilitaram o processo de instalação definitiva da sociedade moderna. Essa nova realidade abalou de forma violenta a sociedade europeia, impondo novos valores, hábitos, crenças e formas de governo, pondo a sociedade

num plano de análise que deveria ser investigado. Assim, as novas necessidades que acompanham as recentes relações sociais que lhes acompanham são fundamentais para explicar a emergência da Sociologia como ciência no século XIX. (MARTINS, 1994).

Os conflitos gerados pelo surgimento de novas classes sociais e ideologias e de diferentes questionamentos reclamam a elaboração de respostas. A Sociologia seria a jovem ciência responsável por desvendar esse enigma social. Todavia, é com os pioneiros da Sociologia, “em especial Augusto Comte (1798-1857), que as Ciências Sociais, de um modo específico a Sociologia, começam a se delinear como ciências autônomas”. (TOMAZINI; GUIMARÃES, 2004, p. 199). Comte deu um grande passo em direção à constituição da Sociologia enquanto ciência particular, abrindo o caminho que seria desenvolvido por pensadores como Durkheim, considerado o grande sistematizador da Sociologia como ciência positiva.

Durkheim, juntamente com seus colaboradores, esforçou-se para emancipar a Sociologia das demais teorias sobre a sociedade e para construí-la como disciplina rigorosamente científica. Como a definição do seu objeto se centra nos fatos sociais, a Sociologia ganha mais precisão. Segundo Pimenta (2007, p. 23),

as preocupações daquele momento histórico conduziram a uma abordagem que tinha finalidade de estabelecer a disciplina como ciência, definindo-lhe o objeto e o tipo de abordagem que lhe daria status de ciência no sentido moderno do termo, ou seja, de manipulação do seu objeto de estudo. A ciência moderna se definiu por uma racionalização instrumental do conhecimento, baseado na clara distinção entre sujeito e objeto do conhecimento. Tal sujeito, o cientista, ou abstratamente, a ciência, seria alguém que faz uso da teoria, como instrumento, para intervir na realidade.

Esse autor afirma que certo senso comum social espera dos sociólogos, mesmo dos conservadores, que sejam capazes de propor e encaminhar reformas ou transformações nas relações sociais. “Tal imagem beneficiou a expansão da Sociologia pelo meio universitário, permitindo a criação de departamentos próprios nas universidades do mundo todo, a partir do final do século XIX”. (PIMENTA, 2007, p. 24).

Enfim, a Sociologia, com os princípios explicativos baseados na produção dos seus pioneiros, vai inspirando outros pensadores, que, refletindo sobre a realidade em que vivem, demonstraram as contribuições do pensamento sociológico no mundo contemporâneo. Nesse

contexto, a Sociologia, como ciência da sociedade, ganha importância e se confronta com novos desafios.

3.2 A SOCIOLOGIA NO BRASIL: A ESPECIFICIDADE DA CIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

A Sociologia foi recebida, no Brasil, como novidade intelectual simultaneamente à sua criação na sociedade europeia. Foi sob uma forte influência dos ideais positivistas republicanos que o ensino de Sociologia foi instalado no Brasil a partir do século XIX, respaldado nas obras de autores brasileiros que viam na nova ciência a perspectiva para o registro de uma nacionalidade, como: “Rui Barbosa: *Discursos* (1877) e *Pareceres* (1883); Aluísio de Azevedo: *O Mulato* (1881); Joaquim Nabuco: *O Abolicionismo* (1883); Adolfo Caminha: *Bom Crioulo* (1895) e Tobias Barreto: *Polêmicas* (1901)”. (FERNANDES, 1958, p. 189). Ainda para o citado autor, a Sociologia “reconta nos escritos de autores brasileiros quase que paralelamente à divulgação da obra de Comte e de outros pioneiros do pensamento sociológico”. (FERNANDES, 1958, p. 189).

No final do século XIX, em meio a um diagnóstico socioliterário, passa a existir no Brasil, segundo Tomazini e Guimarães (2004, p. 202),

uma forma de pensamento sociológico, como o desenvolvido por Euclides da Cunha (1866-1902), que traça no seu livro *Os Sertões* (1902) o conflito de uma sociedade dividida em dois mundos aparentemente irreconciliáveis: o das cidades litorâneas, receptivas à influência externa, e o do interior agrário e tradicional.

Os Sertões, de Euclides da Cunha (1902), apesar da ausência de intenção sociológica, é uma obra que possui o valor de um verdadeiro marco, pois divide o desenvolvimento histórico-social da Sociologia no Brasil. Daí em diante, o pensamento sociológico pode ser considerado como uma técnica de consciência e de explicação do mundo, inserida no sistema sociocultural brasileiro.

Aliás, desde o final do século XIX, existia no Brasil uma forma de pensamento sociológico, mas foi a partir da década de 1930, continuando pelas décadas seguintes, que a

Sociologia adquire um modo de pensar a realidade social, no qual se verifica a recorrência de temas, conceitos, explicações e controvérsias, configurando um campo de reflexão.

A reflexão sobre a trajetória da Sociologia no Brasil, desde os seus primórdios, tem tido pelos estudiosos no assunto diferentes parâmetros de periodização. Florestan Fernandes (1958), conhecido como um importante estudioso da Sociologia, ao discutir a história da Sociologia no Brasil, sistematiza o seu desenvolvimento em três épocas.

A primeira época se caracteriza pelo fato dominante de ser a Sociologia explorada como um recurso parcial e uma perspectiva dependente de interpretação, sem a intenção de fazer propriamente uma investigação sociológica, mas a de esclarecer certas relações mediante a consideração dos fatos sociais. A segunda época se configura pelo uso do pensamento racional, como forma de consciência e de explicação das condições histórico-sociais de existência na sociedade brasileira. Frutifica durante o primeiro quartel do século XX, tanto sob a forma de análise histórico-geográfica e sociográfica do presente quanto sob inspiração de um modelo mais complexo de análise histórico-pragmática. A terceira época se caracteriza pela preocupação dominante de subordinar o trabalho intelectual, no estudo dos fenômenos sociais, ao padrão de trabalho científico sistemático.

Isso significa dizer que foi depois de uma longa evolução que o padrão de trabalho intelectual prevaleceu nos campos da reflexão sociológica. A herança intelectual da Sociologia remonta às ciências naturais, à filosofia social e ao pensamento social do final dos séculos XVIII e XIX. Para Fernandes (1980, p. 11), “a Sociologia não se afirma primeiro como explicação científica. [...] Ela nasce e se desenvolve como um dos florescimentos intelectuais mais complicados das situações de existência nas sociedades industriais e de classes”. Em tal ambiente intelectual, emergem lentamente produções literárias como uma crítica econômica e político-administrativa. Entre essas produções, podem-se destacar as obras de

Tavares Bastos, *Cartas do Solitário*, 1862 e *A Província*, 1870. [...] Mas logo assume o caráter definitivo de um recurso de interpretação, que permitia compreender as origens sociais e as vinculações estruturais de segmentos da sociedade brasileira com o seu contexto. Sílvio Romero, *A Poesia Popular no Brasil*, 1879-1880; *História da Literatura Brasileira*, 2 volumes, 1888; *Ensaio de Sociologia e literatura*, 1901; etc. Aníbal Falcão, *Fórmula da Civilização Brasileira*, 1883; entre outros. (FERNANDES, 1958, p. 195).

Para Nogueira (1981), no século XIX, as ideias sociológicas tiveram como fator de receptividade no Brasil a atitude de perplexidade de uma elite letrada e sua preocupação com a identidade e o destino da sociedade brasileira. Incluindo membros dos círculos econômicos dominantes – senhores de engenho, fazendeiros de café e comerciantes – essa elite, todavia, não se confundia com eles, sendo integrada por pessoas que viviam do exercício de profissões liberais, do magistério, da diplomacia, dos empregos burocráticos mais privilegiados e das atividades políticas legislativas e executivas da corte e das províncias.

Ainda conforme o autor citado, os letrados eram os principais porta-vozes políticos do estamento dominante de que faziam parte. Culturalmente, esse estamento estava atento às irradiações de modelos de etiquetas, padrões de comportamento e organização política, literatura, ciência e manifestações em geral.

Nesse sentido, Fernandes (1958, p. 189) assegura que “faz parte do processo da vida literária de povos culturalmente muito dependentes manter um intercâmbio excitado com os centros estrangeiros de produção intelectual”.

Na segunda metade do século XIX, os temas do abolicionismo e da Constituição da República perpassavam os debates e as reflexões políticas. “Nessa fase mais ou menos de 1840 a 1930, observa-se a busca da cientificização das explicações sobre a natureza e sobre a sociedade”. (SILVA, 2011, p. 19).

Contudo, foram os educadores os primeiros a sugerir reformas que ajustassem o ensino brasileiro à nova ordem democrática que se formava. Em 1891, o historiador Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos de Floriano Peixoto, propôs uma reforma de ensino na qual a Sociologia se introduzia como disciplina obrigatória não somente nos cursos superiores, mas também nos secundários. (LOPES, 2007).

Porém, dada a sua morte, no mesmo ano da implantação dos currículos, a reforma por ele proposta não se efetivou na prática e o ensino de Sociologia foi deixado de lado sem que sua inclusão tivesse se consolidado. A Sociologia somente voltaria ao ensino secundário em 1925, quando a Reforma de João Luís Alves-Rocha Vaz incluiu a Sociologia no currículo como disciplina obrigatória⁴ nas escolas secundárias, na sexta série ginásial cursada por alunos que desejavam o diploma de bacharel em Ciências e Letras. Ainda em 1925, por iniciativa de “Fernando de Azevedo, o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, se torna a primeira escola

⁴ O Decreto que instalou esta cadeira foi o de n. 16782v, de 13 de janeiro de 1925, que criou o Departamento Nacional de Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, dez. 2007. Tânia Eliza M. Silva. 2007a, p. 431.

brasileira a introduzir Sociologia como disciplina, no nível médio, sendo Delgado de Carvalho o professor encarregado de lecioná-la”. (OLIVEIRA, 2007, p. 20).

Três anos mais tarde, em 1928, a Sociologia é introduzida nos currículos dos cursos de magistério dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. Neste último estado, foi ministrada por Gilberto Freyre, no Ginásio Pernambucano de Recife. (SILVA, 2011).

Convém destacar que, no período da Primeira República, fica entendido que a Sociologia poderia contribuir para uma nova ideia de nação. Para tanto, era necessário criar uma identidade nacional e incentivar o patriotismo, principalmente devido à diversidade de etnias da época. Nesse período, o pensamento social era cada vez mais utilizado nos meios intelectuais: “Pensadores como Mário de Andrade, dizia que a Sociologia era considerada arte de salvar rapidamente o Brasil”. (MIRANDA, 2006, p. 33). É nesse contexto intelectual, impregnado de questões de natureza sociológica, que se consolida o processo de institucionalização da Sociologia nos currículos da educação secundária, hoje Ensino Médio, em meados da década de 1920.

Nessa conjuntura intelectual, alguns pensadores responsáveis pela sistematização da Sociologia no Brasil, como Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, Carneiro Leão e Delgado de Carvalho, “buscavam construir um diagnóstico da realidade social brasileira que explicasse os motivos do fracasso da República. A conclusão era que o maior problema do país estava centrado na ignorância das massas e especialmente no despreparo intelectual das elites dirigentes”. (SANTOS, 2004, p. 137).

A rigor, pode-se afirmar que foram esses intelectuais os responsáveis pela introdução da Sociologia no ensino secundário e normal bem como pela mobilização favorável à fundação dos cursos superiores de Ciências Sociais na Universidade do Distrito Federal (na época situada na cidade do Rio de Janeiro). Depois da institucionalização da Sociologia no sistema escolar, tais intelectuais exerceram o magistério da disciplina, até mesmo escrevendo os primeiros manuais nacionais de Sociologia, lugar anteriormente ocupado por manuais estrangeiros, na maior parte franceses. (FIGUEIREDO, 2004).

Em 1931, no início do governo de Getúlio Vargas, com a Reforma Francisco Campos⁵, ocorreu certa ampliação do ensino de Sociologia no país em nível secundário, saindo dos

⁵ Na reforma Francisco Campos, o ensino estava dividido em dois ciclos: o primeiro, de caráter fundamental era referente à formação básica geral, tendo duração de cinco anos, e o outro denominado complementar correspondia a um período de dois anos e visava a preparação dos jovens para o ensino superior. (FIGUEIREDO, 2004, p. 13).

marcos das Escolas Normais e aumentando a possibilidade da formação mais humanista para os estudantes. (CARVALHO, 2004).

Com essa reforma, a Sociologia foi incluída como disciplina obrigatória no segundo ano dos cursos complementares, que funcionavam como preparatórios para o ensino superior e não como um componente da formação básica dos adolescentes, sendo uma das disciplinas responsáveis pela preparação de advogados, engenheiros, arquitetos e médicos. Todavia, em todas as reformas educacionais em que a Sociologia foi retirada dos currículos das escolas secundárias, na sua maioria, permaneceu nos currículos dos cursos médios de profissionalização do magistério com o título de Sociologia da Educação.

Na década de 1930, foram criadas as primeiras escolas de nível superior que formariam os primeiros sociólogos no Brasil, em especial a “Escola de Sociologia e Política de São Paulo – ESP – em 27 de maio de 1933 e a Universidade de São Paulo – USP – (1934) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (1935)”. (CARVALHO, 2004, p. 19-20).

Nessa época, um número significativo de professores de outros países é convidado a vir do exterior para formar profissionais das Ciências Sociais no Brasil. “Donald Pierson e Radcliffe-Brown vão para a Escola Livre de São Paulo. E a chamada missão francesa, composta por Lévi-Strauss, George Gurvitch, Roger Bastide, Paul Arbousse-Bastide, Fernand Braudel, vai para a USP”. (TOMAZINI; GUIMARÃES, 2004, p. 204). Eles marcaram o processo de formação e aprimoramento da institucionalização da Sociologia no Brasil. Dessa feita, o arranque inicial para o desenvolvimento da Sociologia e para a formação de inúmeros sociólogos no Brasil se deve à contribuição dos autores brasileiros e de especialistas estrangeiros que estiveram em São Paulo e no Rio de Janeiro. Esses acontecimentos foram de grande importância para a formação de um grupo de sociólogos brasileiros que passaram a desenvolver suas pesquisas no final da década de 1940, em diferentes núcleos de ensino e pesquisa do país, entre eles: Florestan Fernandes, Maria Isaura Pereira de Queiroz, Antonio Candido de Mello, Guerreiro Ramos e Hélio Jaguaribe. (IANNI, 2004).

Para Ianni (1989), esses e outros nomes da história da Sociologia e do pensamento brasileiro mantiveram um diálogo, às vezes intenso, com autores, obras ou correntes sociológicas da França, Inglaterra, Estados Unidos e outros países. Esse diálogo implicou a adoção de teorias, metodologias, conceitos, explicações e temas sobre as questões no Brasil. Sem dúvidas, uma parte do espírito da Sociologia brasileira tem muito a ver com as correntes de pensamento da Sociologia mundial.

Para o citado autor, na década de 1930, a reflexão sobre a realidade social adquire os contornos de um pensar sociológico com interpretação propriamente científica. A análise histórico-sociológica da sociedade brasileira se transforma em investigação positiva. Esse acontecimento marca, no plano intelectual, a primeira transição importante no desenvolvimento da Sociologia no Brasil.

É fundamental registrar que na década de 1930 alguns livros de notável impacto marcaram essa nova fase da Sociologia no Brasil: *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre – considerado por muitos o primeiro especialista brasileiro com formação científica –; *Evolução Política do Brasil* (1933), de Caio Prado Júnior; *Raízes do Brasil* (1936), de Sérgio Buarque de Hollanda. (NOGUEIRA, 1981).

O segundo desenvolvimento característico da Sociologia no Brasil na direção de padrões e ideal de trabalho científico aconteceu por meio do ensino universitário. Devido à sua importância teórica e prática para os educadores, a Sociologia encontrou o reconhecimento de sua utilidade na formação intelectual do professor. Por essa razão, tem sido introduzida alternadamente, desde 1925, nos currículos de escolas de nível médio e de nível superior.

Em 1937, a decretação do Estado Novo, de caráter ditatorial e conservador, significou na esfera do governo de Getúlio Vargas um aumento da força do pensamento católico conservador em detrimento do pensamento escolanovista⁶. (SANTOS, 2004).

Na segunda fase do governo de Getúlio Vargas, em 1942, conforme o Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, o ensino secundário seria dividido em dois ciclos: o ginásial e o colegial. Essa estrutura organizacional estabelecida pela Reforma Capanema retira a obrigatoriedade da Sociologia dos cursos secundários, a qual continua a ser lecionada apenas nas Escolas Normais, até o golpe militar de 1º de abril de 1964⁷. (CARVALHO, 2004).

É importante mencionar que, apesar dos intensos debates sobre o retorno da Sociologia no ensino secundário, a estrutura organizacional estabelecida pela Reforma Capanema, segundo Santos (2004, p. 144), “[...] não foi modificada em sua essência pela Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada no país. A LDB manteve a divisão do Ensino Médio em dois ciclos: ginásial e colegial”.

⁶ O movimento da Escola Nova alcançou o Brasil na década de 1920. Seu criador de maior expressão foi John Dewey. (GUIRALDELLIR, 2001).

⁷ Alijada dos currículos regulares das escolas secundárias, a Sociologia foi substituída por disciplinas de conteúdo moralizante ou simplesmente informativo, como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). (LOPES, 2007, p. 16-23).

Porém, não determinou um currículo fixo e rígido para todas as regiões do país. A partir de sua promulgação, a disciplina de Sociologia “poderia ser oferecida, dependendo da opção dos Conselhos Estaduais, os quais poderiam definir três disciplinas da grade curricular”. (OLIVEIRA, 2007, p. 11). As escolas tinham autonomia para decidir se iriam ou não ofertar essa disciplina, sendo a segunda opção a mais recorrente. Enquanto isso, milhões de jovens eram impedidos de ter acesso a uma disciplina que lhes proporcionasse uma melhor condição de analisar a realidade social em que estavam inseridos.

De certa forma, entendemos que a possibilidade de os estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo foi um progresso em matéria de legislação.

Contudo, o período de 1925 a 1942, segundo Silva (2004a, p. 79), “pode ser considerado os anos dourados no ensino da Sociologia. Seu prestígio sai do mundo acadêmico e atinge o cotidiano das classes médias ilustradas”. Termos sociológicos se popularizaram, tais como: classe social, capital, alienação, feminismo, crise moral. Nesse período, as reflexões acerca das relações sociais passam a ser cada vez mais presentes nos meios intelectuais, jornalistas, acadêmicos e políticos.

A autora acima citada assegura que, entre os anos de 1942 e 1960, assiste-se a um ataque oficial às Ciências Sociais, e a Sociologia vai novamente sendo retirada, pouco a pouco, do currículo no ensino secundário, sobrevivendo apenas nas Escolas Normais e no curso superior.

Segundo Figueiredo (2004, p. 14), “no período da redemocratização, compreendido entre os anos de 1946 e 1964, aparecem em vários fóruns acadêmicos discussões sobre a reinclusão da Sociologia no Ensino Médio”. A reinserção da Sociologia foi defendida por alguns intelectuais desse período, entre eles: Antônio Cândido (1949), no Simpósio *O ensino da Sociologia e etnologia*, e Florestan Fernandes (1955), no *Congresso Nacional de Sociologia*, discutindo os limites e as possibilidades da Sociologia.

Todavia, com o regime militar instaurado em 1º de abril de 1964, a possibilidade de inclusão da Sociologia no ensino secundário, pelo menos como optativa, deixa de existir. “A disciplina foi afastada dos currículos de ensino secundário até 1981”. (TOMAZINI; GUIMARÃES, 2004, p. 205).

Nesse período, a capacidade de questionar, investigar e compreender a realidade social tornava-se incômoda e até ameaçadora à manutenção da ordem vigente. Professores

secundaristas e universitários foram presos, cassados e aposentados compulsoriamente, ou seja, banidos de suas cátedras, em especial a partir de 1969, com a edição do Ato Institucional n. 5.

Na época do regime militar, houve uma desvalorização das Ciências Humanas em detrimento dos conhecimentos técnicos. O curso de Ciências Sociais, em todas as universidades brasileiras, foi um dos mais atingidos com o processo autoritário, desse modo, vários sociólogos, conhecidos por seu compromisso com a causa da transformação social, foram exilados. Entre eles, Florestan Fernandes, que sempre acreditou no potencial da educação como fator de emancipação das massas. Muitos outros profissionais das diversas áreas da sociedade civil e do Estado foram perseguidos e afastados do país, a exemplo de Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Celso Furtado.

Enquanto isso, as disciplinas técnicas despontaram como protagonistas nas escolas do Ensino Médio. Para Bragança (2001, p. 1), tanto na ditadura Vargas como na ditadura militar, “[...] foram utilizados mecanismos pedagógicos semelhantes, formar indivíduos com espírito de patriotismo e civismo, fortalecendo a unidade nacional e o culto da obediência”. Assim, em 1969, o governo criou o Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969, posteriormente regulamentado pelo Decreto 68.065, de 14 de janeiro de 1971, que trata da inclusão das disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Essas disciplinas permaneceram, nos currículos das escolas, mesmo depois da abertura política, em 1985, e da nova Constituição Federal de 1988, sendo retiradas definitivamente somente dez anos depois, com a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996⁸.

Diante de um contexto político bastante repressivo, a Sociologia era citada como subversão, tendo em vista que seus objetivos não coadunavam com o pensamento das autoridades educacionais do regime autoritário. Dessa forma, a Sociologia foi deixada de lado no ensino secundário, retornando aos currículos somente no contexto da transição democrática, após 1979, data em que um conjunto de deputados progressistas federais e estaduais tomam posse, alguns deles apresentando propostas de leis estaduais pela reintrodução da Sociologia. Algumas acabaram sendo sancionadas como leis pelos governos

⁸ A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB – Lei n. 9.394/1996, estabelece dois níveis para a educação: a Educação Básica, que se divide em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Educação Superior. Duas modalidades: a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial; e uma modalidade complementar: a Educação Profissional.

estaduais. Soma-se a esse fato a regulamentação da profissão do sociólogo por meio da assinatura do decreto que havia sido iniciado em 1961, com o projeto da deputada federal Aniz Brada, que só foi regulamentado em 1984. (FIGUEIREDO, 2004).

Em 1971, no auge do autoritarismo militar, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB n. 5.692/1971, de 11 de agosto do corrente ano, denominada Reforma Jarbas Passarinho, que tornou obrigatória a profissionalização no Ensino Médio. A Sociologia deixou também de constar como disciplina obrigatória no curso Normal, no qual estava presente desde 1928 como disciplina específica: “No seu lugar, na grade curricular da habilitação para o exercício de magistério nas séries iniciais, antigo curso Normal, foi colocada a disciplina Fundamentos da Educação”. (SANTOS, 2004, p. 146). Essa disciplina integraria os conteúdos provenientes da Sociologia da Educação, História e Filosofia da Educação, disciplinas também excluídas da nova habilitação. Nesse período, implantou-se o ensino de segundo grau profissionalizante, deixando pouco espaço para as Ciências Sociais.

No entanto, os anos de 1980 foram marcados por um período de manifestações oposicionistas, em prol da democratização do país, e foi nesse clima aquecido pelo desejo de mudanças que a discussão do retorno da Sociologia no Ensino Médio avança, tendo alguns projetos vetados e outros colocados em prática. Desse modo, a possibilidade de inclusão da Sociologia nos cursos secundários veio em 1982, como disciplina optativa, com o projeto de Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. A referida lei cede lugar a uma visão mais abrangente da educação, que propõe a construção do direito à cidadania.

Em 1986, a Resolução n. 6 do Conselho Federal de Educação, com base na Lei 7.044/82, reformulou o currículo do segundo grau. Nessa resolução, a Sociologia não foi citada como disciplina do núcleo comum, no entanto houve a ampliação do leque de possibilidades de sua inclusão na parte diversificada do currículo, desde que os sistemas estaduais ou mesmo as escolas tomassem a iniciativa. (SANTOS, 2004).

A partir de então, professores, políticos, parlamentares, estudantes e entidades da sociedade civil encamparam uma luta pela volta da inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio, devido à sua importância na formação da cidadania. Nesse período, os profissionais das áreas das Ciências Sociais começaram a participar de várias associações, sindicatos e partidos políticos. Conforme Miranda (2006), essa aproximação visava atender a um público interessado em compreender temas como os movimentos sociais, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina.

De acordo com Silva (2008), essas temáticas passaram a ser articuladas na Nova República pelo eixo da construção da democracia e da cidadania universal, focalizadas agora sob o prisma de sua atuação sobre a sociedade inclusiva.

Com base na Resolução n. 6 do Conselho Federal de Educação de 1986, que possibilitou a inclusão da Sociologia na parte diversificada do currículo, vários estados intensificaram a luta pelo retorno da Sociologia. Através de suas reformas curriculares, incluíram a Sociologia como disciplina obrigatória, a exemplo dos estados de São Paulo e Pará, onde a disciplina de Sociologia passou a constar das grades curriculares da maioria das escolas, respectivamente em 1984 e 1986. No Distrito Federal, a inclusão da Sociologia decorre da reforma curricular implantada em 1985; em 2000, no novo currículo das escolas públicas do Distrito Federal, a Sociologia apareceu como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio, com carga horária semanal de duas horas-aula. O retorno da Sociologia no Rio de Janeiro e em Minas Gerais aconteceu em 1989, por meio da Constituição Estadual. No estado do Mato Grosso, em 1997, a Sociologia foi incluída no currículo como disciplina obrigatória. No Paraná, vários núcleos de ensino reformularam seus currículos em 1997 e 1998, incluindo-se a Sociologia como disciplina obrigatória. Em 2001, os estados do Espírito Santo, São Paulo e Santa Catarina aprovaram, através de suas Assembleias Legislativas Estaduais, leis que introduziram a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. No estado do Piauí, em 2002, a Assembleia Legislativa aprovou a Lei n. 5.253, de 15 de julho de 2002 (em anexo), que incluiu a Sociologia e a Filosofia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio. (CARVALHO, 2004).

Na década de 1990, introduziram-se mudanças significativas na educação brasileira. Por meio da promulgação da nova LDB, Lei 9.394/96, a situação da Sociologia ficou mais clara, sendo incluída como disciplina obrigatória. Após ter sido eliminada do currículo na ditadura civil militar como uma ameaça à estabilidade nacional, ganhou lugar nos documentos oficiais.

Com a concretização das DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio)⁹, a Sociologia e a Filosofia passam a estar presentes na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para que se cumpra a determinação expressa no artigo 36, 3º parágrafo da LDB, 1996, quando diz que os educandos, ao término do Ensino Médio, demonstrem

⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram descritas através do parecer 15/98 e Resolução 3/98, sendo publicadas pelo Ministério da Educação em um documento denominado “As Bases Legais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”. (SANTOS, 2004, p. 153).

“domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”. A regulamentação desse artigo deu-se com muita discussão e reflexão no interior do Conselho Nacional de Educação. Assim, a Sociologia foi novamente inserida no currículo com a perspectiva de que o conhecimento sociológico possa contribuir na formação do aluno para o trabalho e para a prática social.

Com a promulgação da LDB de 1996, citada acima, alguns estados promoveram concurso público para professor de Sociologia, a exemplo do Paraná, ocorrendo também a inclusão da Sociologia nas provas de vestibulares. A partir de 1997, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), de 2003, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), e de 2007, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). (SILVA, 2011).

Nos dizeres de Sarandy (2004), as orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e da LDB de 1996 são, sem dúvida alguma, fonte de importantes reflexões acerca da possível contribuição da Sociologia enquanto disciplina de nível médio, fornecendo, por meio de palavras-chave, um programa de estudos completo de conceitos das Ciências Sociais. No entanto, carecem de uma orientação metodológica e didática apropriada ao ensino dessas disciplinas. Faltam ao texto oficial, portanto, sugestões para a operacionalização do ensino escolar das Ciências Sociais.

Outrossim, em 1999, o Ministério da Educação (MEC) lança os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio os (PCNEM), que trazem as competências relativas aos conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política. (SANTOS, 2004). Neles, aparecem a justificativa e as contribuições das Ciências Sociais no currículo, o que deve ser ensinado, bem como os conteúdos conceituais a serem trabalhados ao longo do curso.

O professor Amaury César Moraes, que coordenou em 2005 a elaboração de um parecer detalhado sobre a legislação educacional desde a LDB 9.394 de 1996 até as DCNEM de 1998, conseguiu explicitar neste que as DCNEM não estavam cumprindo a LDB, pois não garantiam que os currículos oferecessem, de fato, os conhecimentos de Sociologia e de Filosofia, a não ser apenas como temas transversais. (SILVA, 2007a). Dessa forma, os conhecimentos de Sociologia poderiam ser alcançados, não necessariamente de forma disciplinar. Assim, a disciplina não aparece obrigatoriamente no currículo, no entanto o desenvolvimento de competências e habilidades da área – definidas como elementos que auxiliam na construção do cidadão – mostra-se indispensável.

Nesse sentido, a reforma educacional implantada pela LDB de 1996 tem a finalidade de desenvolver nos alunos os conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, ou seja, adequar a formação do aluno do Ensino Médio à realidade posta pelo mercado. O seu artigo 35 preconiza em primeira instância a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às novas condições ou aperfeiçoamento posteriores.

Contudo, foi com a promulgação da lei n. 11.684 de 2 de junho de 2008 que a Sociologia se tornou disciplina obrigatória em todas as escolas do Ensino Médio no Brasil, sendo definitivamente incluída como um dos conteúdos a serem apreendidos pelos jovens do país. É importante mencionar que os professores de Sociologia por nós entrevistados consideram a obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio uma grande conquista, como ficou notório nos depoimentos a seguir:

Desde a Primeira República que já se discute a importância da Sociologia no Ensino Médio. Essa inclusão é de fundamental importância, vai trazer melhoria para o ensino, se duvidar até para os professores das outras áreas. Essa interdisciplinaridade deve existir, agora como é que vamos fazer é que é muito complicado. (Marcos, entrevista n. 5, 14/03/09).

Vejo a inclusão da Sociologia no Ensino Médio como uma grande conquista até por que vai fazer com que o poder público contrate mais professores, que as universidades criem mais cursos; mais valorização, porque o professor de Sociologia é um profissional carente, principalmente em nossa região. Abre um leque de opção para o professor de modo geral e pra outras pessoas. (Petrônio, entrevista n. 3, 09/03/09).

É uma disciplina que tem que estar no primeiro, segundo e terceiro ano do Ensino Médio, porque vai estar nessa relação o que o educando tem como ser social. (Valter, entrevista n. 1, 06/12/08).

A Sociologia deveria ser implantada desde o Ensino Fundamental e em todo o Ensino Médio no primeiro, segundo e terceiro ano. (Daniel, entrevista n. 6, 27/03/09).

Vai contribuir para a formação de cidadãos éticos. Já faz mais de cem anos de idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio, uma hora entra, outra sai. Isso mostra o receio do sistema em estar formando cidadãos conscientes. (Rosa, entrevista n. 2, 06/03/09).

Realçando a perspectiva de compreender os seus depoimentos, observamos que Marcos, Petrônio, Valter, Daniel e Rosa consideram a inclusão da Sociologia no Ensino Médio um acontecimento importante para a educação. Mostram-se otimistas e acreditam que a

obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio “vai proporcionar a criação de mais oportunidades de trabalho para os profissionais da área, mais investimentos por parte do poder público na qualificação do professor de Sociologia”, considerando que o professor de Sociologia é um profissional ainda carente, conforme Quadro 2, o qual demonstra que somente um dos professores investigados nesta pesquisa tem formação na área das Ciências Sociais. Valter e Daniel defendem a inclusão da Sociologia desde o Ensino Fundamental e em todas as séries do Ensino Médio. Assim, haveria no Ensino Médio um aprofundamento dos conhecimentos sociológicos adquiridos no Ensino Fundamental, propiciando ao educando uma preparação básica para a cidadania e o seu aprimoramento como pessoa humana, contribuindo, como diz Rosa, “para a formação de cidadãos éticos e conscientes”.

Esperamos que daqui para frente o ensino da Sociologia seja considerado imprescindível para a revitalização da escola e um ponto de partida para se repensar os propósitos da educação brasileira. A sua vocação questionadora pode trazer grandes contribuições aos estudantes na formação de uma consciência crítica, chamando-os a se entenderem como sujeitos e protagonistas históricos, inseridos na complexidade da sociedade capitalista, com uma visão mais humanista. O contato dos jovens com o conhecimento sociológico irá produzir uma percepção, uma compreensão da realidade na qual estão inseridos e da sociedade de modo geral que nenhuma outra disciplina poderá fornecer. É essa percepção que indica a identidade da Sociologia e justifica sua inclusão enquanto disciplina do Ensino Médio, não os seus conteúdos das Ciências Sociais especificamente.

Em síntese, nesta parte do capítulo, realizamos uma análise do contexto histórico e intelectual que indicou a inclusão da Sociologia no Ensino Médio desde 1891, com a reforma Benjamin Constant, até a promulgação da lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade da inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio em todo o território nacional. A seguir, será feita uma análise com o intuito de refletir sobre o ensino da Sociologia no Ensino Médio na entrada do século XXI.

3.2.1 A Sociologia no Ensino Médio na entrada do século XXI

No despertar do novo século XXI, permaneceu a luta pelo retorno definitivo da Sociologia ao Ensino Médio, na forma de disciplina obrigatória. No Brasil, desde o final do século XIX, as ideias decorrentes desse novo campo de conhecimento haviam penetrado nos

círculos intelectuais, que promoviam debates sobre a nova ciência introduzida nos currículos das escolas somente no século XX. Segundo Silva (2007b, p. 447), “adentramos o século XX impregnados pelos ares da modernidade que sopravam tanto do continente europeu, como da América do Norte, e são esses novos ares que vão consolidar o ensino da Sociologia como disciplina obrigatória no Brasil e sua institucionalização”.

Conforme Honorato (2007), o Projeto de Lei 3.178, de 28/05/1997, do deputado Padre Roque do (PT-PR), que tornaria obrigatórias as disciplinas de Sociologia e de Filosofia no Ensino Médio, foi aprovado por unanimidade na Câmara dos Deputados e no Senado, por uma ampla maioria de 40 votos a 20, no dia 18 de setembro de 2001. Depois de aprovado pelo plenário do Senado Federal, foi vetado, na íntegra, no dia 08 de outubro de 2001, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, com a justificativa de que não havia profissionais suficientes para atender a demanda de professores e de que implicaria a constituição de ônus para os estados e o Distrito Federal. Os méritos pedagógicos e políticos não foram sequer levados em conta pelo sociólogo e professor de Sociologia que naquele momento ocupava a Presidência da República.

Em 2003, inicia-se um processo de reestruturação dos PCNEM, a partir do documento do MEC, de 2004, “Orientações Curriculares do Ensino Médio”. O MEC solicita às sociedades científicas a indicação de intelectuais ligados ao ensino para reformularem os PCNEM, demonstrando um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de Sociologia. Amaury César Moraes, juntamente com Elizabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dacio Tomazi, elabora uma crítica aos PCN-Sociologia e às DCNEM, pontuando novas posições sobre o papel da Sociologia no Ensino Médio. Nesse documento, eles defendem que a Sociologia seja compreendida como disciplina do núcleo comum do currículo. Essa equipe de elaboradores das Novas Orientações Curriculares provocou um debate no interior do MEC.

A citada autora acrescenta que esse documento entrou na pauta das reuniões da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em abril de 2006, disseminando um amplo debate pelo país alimentado pelas diferentes associações sindicais e científicas de sociólogos e filósofos, com o objetivo de sensibilizar os conselheiros.

Finalmente, no dia 7 de julho de 2006, a Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o *Parecer* n. 38/2006, que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias, a partir do segundo

semestre de 2007, em duas aulas por semana, por durante pelo menos um dos três anos do curso. Foi estipulado o prazo de um ano para adequação dos estados que ainda não tinham adotado a decisão. Assim, a partir do segundo semestre de 2008, a disciplina de Sociologia passou a fazer parte do currículo de todas as escolas de nível médio no Brasil. (HONORATO, 2007).

A nova resolução n. 38/2006 foi homologada pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, no dia do estudante, 11 de agosto, em solenidade no Ministério da Educação e Cultura, com a presença de mais de 100 pessoas e entidades representantes do setor. O processo de efetivação da Sociologia no Ensino Médio não foi fácil, pois faz parte de uma história com avanços e retrocessos que trouxeram dificuldades para a Sociologia se firmar enquanto disciplina do nível médio de ensino. A Sociologia, em nome da autonomia e da transversalidade das escolas, foi se fragilizando e perdeu espaço para disciplinas que se consolidaram e repensaram seus conteúdos, como a História e a Geografia, adequando-se à realidade atual.

De acordo com Silva (2011), a maioria dos estados tomou medidas cautelosas sobre a implantação da Sociologia no Ensino Médio e consultou o Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a organização dos currículos e o tempo de adaptação e implantação. Esse tipo de comportamento dos estados levou as entidades de sociólogos, sobretudo o Sindicato dos Sociólogos de São Paulo e a Federação Nacional dos Sociólogos, a se articularem com deputados e senadores no sentido de aprovar uma lei que obrigasse definitivamente o ensino das disciplinas de Sociologia e de Filosofia e resolvesse as dúvidas sobre as mudanças nas DCNEM realizadas em 2006. Assim, por força da Lei Federal n. 11.684 de 2 de junho de 2008, que alterou o artigo 36 LDB de 1996, o CNE regulamentou o modo de implantação das disciplinas de Sociologia e de Filosofia nas três séries do Ensino Médio pela Resolução n. 01, de 15 de maio de 2009, ordenando que se conclua a efetivação dessa medida até 2011.

Sem dúvidas, a inclusão da Sociologia como disciplina no Ensino Médio foi uma luta árdua, que resultou em uma conquista dos Sindicatos dos Sociólogos, liderada pelo Sindicato dos Sociólogos do estado de São Paulo (SINSESP). Criado em 1985, é a mais antiga entidade de Sociologia do país, que apostou nessa luta, mantendo-se ativo durante dez anos e investindo recursos materiais e humanos.

No entanto, essa vitória não é somente do SINSESP, mas também do conjunto da categoria dos sociólogos brasileiros, dos professores de Sociologia, das entidades

representativas dos estados, dos parlamentares que abraçaram essa causa, dos estudantes, das entidades da sociedade civil, ou seja, de todos que acreditaram e se mantiveram presentes nos encontros, congressos, seminários, debates municipais, estaduais e nacionais em prol da inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas do Ensino Médio brasileiro.

Porém, faz-se necessário lembrar que a luta não acabou, ainda são muitos os desafios. Agora é um momento de reavaliação e reflexão em torno dos seus objetivos. Cabe ao professor de Sociologia se aproximar do debate da Sociologia no Ensino Médio, conhecer a sua trajetória histórica e acreditar no diferencial que essa disciplina pode trazer para o ensino e para a formação de jovens cidadãos conscientes e éticos, como mencionou a professora Rosa.

Os percursos da Sociologia como disciplina no Ensino Médio evidenciaram que a presença e a ausência da disciplina nesse nível de ensino sempre estiveram relacionadas com a situação política e social do país e com o grau de mobilização dos movimentos sociais, em que seus precursores viam a Sociologia como uma ciência que poderia ajudá-los a analisar e entender a sociedade. A seguir, pretendemos ampliar a discussão da Sociologia como disciplina no Ensino Médio, trazendo a discussão para o contexto da pesquisa: a cidade de Picos/PI.

3.3 A SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO NO PIAUÍ

No estado do Piauí, a Sociologia e a Filosofia estão presentes no Ensino Médio desde 2002, quando a Assembleia Legislativa aprovou, em 27 de junho do mesmo ano, o Projeto de Lei n. 07/02, de autoria da deputada estadual Francisca Trindade do PT – PI, que torna obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. A Lei 5.523, decretada pelo poder Legislativo, foi sancionada em 15 de julho de 2002, pelo governador em exercício Hugo Napoleão, possibilitando aos jovens desse nível de ensino um desenvolvimento crítico e reflexivo.

A citada lei assegura que as disciplinas de Sociologia e Filosofia serão ministradas por professores habilitados em Ciências Sociais e Filosofia. A Secretaria de Educação e o Conselho Estadual de Educação tornariam as medidas necessárias para o efetivo cumprimento do presente dispositivo, em especial as que tratem de conteúdo programático, carga horária e fiscalização para o cumprimento dessa lei.

A inclusão da Sociologia no Ensino Médio foi, sem dúvidas, a realização de um antigo sonho daqueles que se dedicaram à luta por um Ensino Médio progressista e humanista, representando o início de uma nova etapa para a educação do Piauí. A Sociologia estava nas salas de aulas das escolas públicas e privadas, enquanto outros estados ainda lutavam por essa conquista.

No entanto, constatamos nesta pesquisa que alguns dispositivos da citada lei não estão sendo cumpridos. Os dados revelaram que, em se tratando da habilitação, apenas o professor Marcos tem formação em licenciatura em Ciências Sociais, sendo os demais professores oriundos de outros cursos, principalmente da Pedagogia (Quadro 2). Com exceção do professor Marcos, que ingressou no serviço público por indicação política antes da Constituição Federal de 1988, uns fizeram concurso público e outros testes seletivos em outras disciplinas. Tornaram-se professores de Sociologia por carência da escola e para completar a carga horária, como mostram os depoimentos a seguir:

Minha formação inicial foi em Licenciatura em Letras, posteriormente Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Ensino. Foi por ter a formação em Pedagogia e a Especialização em Ensino que a Sociologia apareceu em minha vida. Não existia como ainda hoje não existem profissionais formados na área de Licenciatura em Sociologia, só conheço Mourinha e outro que não sei o nome. Todos os outros professores, como se diz, são improvisados na área da Sociologia, como eu já tinha Pedagogia e Especialização em Ensino e gostava de trabalhar com as ciências humanas aceitei o convite. (Petrônio, entrevista n. 3, em 09/03/2009).

Fiz teste seletivo no Estado para ensinar Filosofia, como a carga horária é pequena, me deram Sociologia para completar a carga horária. Eu não sei se acontece aí em sua pesquisa você vai ver, eu não vejo o professor de Sociologia altamente preparado para estar trabalhando com Sociologia, não sei a nível mais amplo de outros estados, de outras cidades, mas aqui em Picos a necessidade de professor de Sociologia qualificado é grande e aí eles pegam um professor de Português para ministrar aula de Sociologia, obviamente que vai ficar algo a desejar. (Rosa, entrevista n. 2, em 06/03/2009).

Me tornei professor de Sociologia por carência da escola e para completar carga horária. Fiz um teste seletivo no estado para Ensino Religioso. (Daniel, entrevista n. 6, em 27/03/2009).

Diante dos depoimentos e de um levantamento que fizemos na 9ª Gerência Regional de Educação em 2008, evidenciamos que na cidade de Picos - PI não há licenciados em Ciências Sociais em número suficiente para atender à demanda do professor de Sociologia, como

ressaltou a professora Rosa na fala acima. O Quadro 2 torna seu depoimento evidente. Somente um professor tem formação em licenciatura em Ciências Sociais e dois, especialização em Sociologia, incluindo o licenciado, os demais, em outras áreas. Dois professores, Rosa e Daniel, possuem pouca experiência no trabalho com a disciplina, já que passaram a ministrá-la recentemente.

Contraditoriamente, parte dos professores que apresenta formação em Ciências Sociais ministra outras disciplinas, ou está fora da sala de aula assumindo cargos de coordenação em programas, dentre eles, o SEJA. O professor Marcos se coloca como exemplo dessa realidade. “Só depois de vinte anos como professor de História foi que me tornei professor de Sociologia por ter a formação em Sociologia”. (Professor Marcos, entrevista individual n. 05 em 14/03/2009).

Nesse particular, entendemos que as universidades que possuem cursos de Ciências Sociais poderão contribuir investindo mais na licenciatura, e os estados, realizando concursos públicos específicos para que os licenciados em Ciências Sociais possam ocupar as vagas destinadas à disciplina de Sociologia o mais rapidamente possível.

O ensino das Ciências Sociais nas escolas de Ensino Médio no Brasil não logrou ser uma preocupação nos cursos de Ciências Sociais, que, no decorrer da sua existência, destinaram pouca atenção e investimento à licenciatura: uma das explicações possíveis são os avanços e retrocessos permanentes da Sociologia no Ensino Médio. No entanto, para Meirelles *et al.* (2010), apesar das adversidades, a licenciatura em Ciências Sociais tem buscado recuperar seu espaço e, principalmente, ser revalorizada nos meios acadêmicos e escolares, em especial no que se refere a programas de pós-graduação.

Essa realidade tem levado a disciplina a não contar com uma acumulada experiência didática que possa contribuir para o desempenho das tarefas docentes e a não apresentar o reconhecimento e o *status* de outras disciplinas consolidadas na grade curricular, como a História e a Geografia. Segundo Silva (2011, p. 17), “não existe, portanto, uma tradição definida no ensino das ciências sociais que possa servir de guia para os professores”.

Porém, a falta de professor de Sociologia qualificado não é uma realidade restrita à cidade de Picos, onde a pesquisa foi realizada. É um problema mais amplo e atinge outras cidades, como afirmam Tomazini e Guimarães (2004, p. 212): “Esse quadro de professor de Sociologia não qualificado está presente em várias cidades do país”. Citam como exemplo a cidade de Uberlândia (MG), onde, em 2001, dos vinte e dois professores que lecionavam

Sociologia, somente onze eram habilitados. Em Londrina (PR), Silva (2008, p. 3) constatou que a situação não é diferente: “Analisando os dados sobre o professor de Sociologia que estão ministrando Sociologia em 1999, observa-se que 65% não são formados em Ciências Sociais”. Em Natal (RN), Figueiredo (2004) constatou que em 2004, das 35 escolas que ministravam a disciplina de Sociologia, apenas quatro contavam com professores formados em Ciências Sociais. Santos *et al.* (s.d) afirmam, com base em uma pesquisa realizada em 2010 junto aos professores de Sociologia, que a situação da formação do professor de Sociologia do Ensino Médio da rede pública estadual do Rio Grande do Norte é preocupante, uma vez que a grande maioria (70%) tem formação em outras áreas das Ciências Humanas e 5,2%, são provenientes da campo das Ciências Exatas, da Saúde e Naturais como matemática.

Nesse sentido, Honorato (2007) acrescenta que é preciso desenvolver programas de formação docente em Ciências Sociais e de favorecimento de suas condições de trabalho. Ainda, faz-se necessário apostar numa política de valorização do magistério, permitindo que os licenciados tenham vivências de situações escolares durante todo o curso, envolvam-se com a situação da disciplina no contexto político nacional e aproximem-se do debate do papel da Sociologia no Ensino Médio. Porém, existem problemas específicos dessa área que requerem soluções imediatas, como a tendência de separação entre pesquisador e professor nas Ciências Sociais.

Pesquisadores em ciências sociais – que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários –, e professores de sociologia do ensino médio estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimado no mundo acadêmico; estes, desgarrados, vivendo uma ambiguidade crônica: entre sindicato de professores, que não lhe dá suporte em sua especificidade como “professor de sociologia” – dado que o sindicato deve abstrair o que não é ser professor – e o sindicato dos sociólogos, que não lhes pode reconhecer essa outra especificidade “professor” – dado que isso subtrai a identidade da sociologia. (MORAES, 2007, p. 399-400).

Nessa direção, outros problemas específicos das Ciências Sociais são apontados por Silva (2008, p. 3):

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 investimento na formação de professor.

Dadas as suas próprias condições de trabalho e/ou, muitas vezes, da precarização na formação científica, o professor de Sociologia do Ensino Médio não participa significativamente da produção científica sobre o seu próprio fazer. A produção científica voltada para o ensino de Sociologia ainda é muito tímida, quando comparada com áreas mais tradicionais da Sociologia, como os movimentos sociais.

Em se tratando da profissão do professor de Sociologia, o Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Spínola Teixeira (INEP) realizou, em 2003, uma pesquisa sobre as oportunidades docentes e constatou que a explosão do ensino superior no Brasil, nos anos de 1900, foi acompanhada de um número acentuado de vagas para professores universitários de Sociologia, aumentando significativamente a demanda pela formação em Sociologia por parte de uma parcela das classes médias urbanas interessadas na carreira docente. Nesse sentido, Pimenta (2007, p. 26) ressalta:

A carreira docente, seja no ensino superior seja no ensino médio, aparece hoje como a principal alternativa de trabalho para os sociólogos brasileiros. Mesmo assim a formação dos sociólogos, apesar dos cursos de licenciatura, continua focada na formação do pesquisador.

Assim, podemos afirmar, com base em nossas análises, que a situação da Sociologia do Ensino Médio é complexa e permeada de muita diversidade. De acordo com Tomazi e Ferreira (2007, p. 594), “alguns Estados possuem licenciados em Ciências Sociais em número suficiente para a demanda, mas não há concursos específicos ou poucos concursos para que esses licenciados sejam incorporados. Em outros, há concurso, mas não existem licenciados suficientes”.

Do ponto de vista da carga horária, em todas as escolas pesquisadas, a disciplina de Sociologia é ofertada na segunda série, com duas horas aula semanais. À exceção do PREMEN, escola técnica que trabalha com o Ensino Médio Integrado, a disciplina de Sociologia pode ser ofertada em uma das três séries, com apenas uma hora semanal. A variação entre as três séries se deve aos critérios da própria escola.

No parecer dos professores Marcos e Daniel abaixo, essa carga horária não atende as necessidades da disciplina.

Existe uma discriminação em relação à disciplina de Sociologia no PREMEN, os cursos são cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, aqui a

Sociologia não tem uma série determinada como no Ensino Médio regular, a disciplina de Sociologia só é ministrada em uma série e pode ser ofertada desde a primeira até a última. Com uma carga horária de 60 horas. Eu dou uma aula por semana. (Professor Marcos, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/2008).

A desvalorização pela Sociologia é percebida até na escolha dos horários, você passa uma semana para ministrar duas aulas no segundo ano, é pouco tempo para você trabalhar com uma turma que os alunos estão formando os seus conceitos, buscando os seus ideais, o que vai ser do seu futuro? O professor de Sociologia vai trabalhar também o comportamento dessas pessoas, eu acho que a direção das escolas e a Secretaria de Educação deveriam trabalhar no sentido de abrir mais espaço para essa disciplina para termos alunos mais conscientes. (Professor Daniel, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/2008).

Para Marcos e Daniel, a discriminação e a desvalorização da disciplina começam a ser sentidas a partir mesmo da carga horária estabelecida, que vai de uma a duas horas semanais em apenas uma série, oferecida às vezes nos últimos horários, quando parte dos alunos já tem ido embora. Ambos consideram essa carga horária insuficiente para trabalhar o conteúdo da disciplina. O professor Daniel assim destaca: “Com uma turma de alunos que estão formando os seus conceitos e buscando seus ideais”.

Todavia, esta não é uma realidade específica do estado do Piauí. Um estudo realizado por Tomazini e Guimarães (2004, p. 211), na cidade de Uberlândia (MG), constatou que “em 22 escolas pesquisadas em 2001, 12 delas oferecem a Sociologia em apenas uma das séries; 9 oferecem em duas das séries. Em toda a carga horária é de uma hora semanal”. Com essa carga horária, fica difícil para o professor de Sociologia realizar, um trabalho didático-pedagógico dos conteúdos sociológicos numa perspectiva mais científica e contextualizada com o cotidiano dos alunos e atender ao artigo 36, da LDB 9.394/96, que considera o domínio dos conhecimentos de Sociologia e Filosofia necessários ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento social.

Assim, podemos afirmar que, com base nos depoimentos e observações que realizamos na sala de aula, com uma carga horária insuficiente e um quadro de professores sem qualificação específica, na área das Ciências Sociais, a realidade vivida por tais professores na realização do seu saber-fazer pedagógico não é das mais satisfatórias.

À luz de todos os elementos referendados neste capítulo, afirmamos ainda que a inclusão da Sociologia no Ensino Médio é uma luta centenária que esteve presente em vários períodos históricos e sociopolíticos do país, sem poder fazer parte como disciplina de um lugar

seguro até recentemente, com a aprovação da Sociologia pela Lei n. 11. 684 de junho de 2008, que tornou a Sociologia disciplina obrigatória nas escolas do Ensino Médio no Brasil. Agora, continua a indagação de sociólogos e de educadores sobre o que ensinar e como ensinar Sociologia nesse nível de ensino.

Contribuir para a reflexão na busca de solução desses questionamentos é uma das relevâncias deste estudo. Desse modo, analisaremos, no capítulo 4, a docência e a identidade profissional: sentidos produzidos no trabalho pedagógico na experiência do ser docente.

4 DOCÊNCIA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: SENTIDOS PRODUZIDOS NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EXPERIÊNCIA DO SER DOCENTE

O capítulo que ora se inicia segue com o propósito de discutir os elementos constitutivos acerca da docência e da identidade profissional e está orientado no eixo categórico voltado para a formação para a docência: a busca de sentido na experiência do ser docente. Sendo assim, tem o intuito de apreender os sentidos que os professores de Sociologia do Ensino Médio atribuem à profissão docente e a si mesmos, nos âmbitos pessoal, político e sociocultural, a partir de uma maior aproximação com as ações que realizam e às quais conseguem dar significado. Esse significado toma sentido por ser caracterizado pela dimensão do seu saber-fazer, relacionado com sua história de formação, seu ingresso na profissão, sua qualificação docente e sua experiência profissional, ou seja, com aquilo que tem sentido para si e para o seu fazer pedagógico. De acordo com Placco e Souza (2006, p. 45),

Há inúmeros sentidos e significados que configuram os espaços de formação. Para o formador, há sempre o desafio de trabalhar com a diversidade de conhecimentos e práticas dos integrantes do grupo. Para os professores em formação há a valorização ou não do estudo, da reflexão, ou a obrigatoriedade de atender a exigências institucionais.

De antemão, queremos esclarecer que a identidade aqui se constitui um conceito que norteia todo o processo de construção de identidade do professor de Sociologia do Ensino Médio. Ressaltamos que foi por meio dos sentidos que eles atribuíram às experiências e às ações desenvolvidas no cotidiano da escola, especialmente na sala de aula, que estabelecemos as inter-relações entre o saber-fazer e a construção da identidade profissional.

A partir das entrevistas e das observações, foi possível explicitar como, ao longo da profissão, os professores sujeitos deste estudo foram se identificando com a profissão e reconstruindo a sua prática de professor de Sociologia. Para ilustrar a discussão, selecionamos trechos de algumas situações e depoimentos registrados em notas de caderno de campo bem como transcrições das entrevistas e das observações. Rosa, uma das professoras entrevistadas, diz que começou a trabalhar com Sociologia para completar a carga horária, mas, “no decorrer do tempo, estudando pra dar aula, interagindo com os alunos, mantendo contato com o conhecimento mesmo da Sociologia, me veio uma paixão e eu percebo que com os alunos acontece do mesmo jeito”. (Professora Rosa, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/2008).

Percebemos na fala de Rosa que o gosto pela Sociologia somente ocorreu no exercício da docência. A Sociologia era para ela algo novo, com que não tinha muita clareza de como proceder em sala de aula. Porém, interagindo com os alunos e com os conteúdos da disciplina, descobriu uma paixão e foi formando os sentidos que constroem o seu saber-fazer docente, o seu jeito de ser professora de Sociologia. Esses são fatores condicionantes no processo de identificação de sua identidade profissional. Como diz Dubar (2005, p. 25),

[...] a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída na infância e, a partir de então, deve ser reconstruída no decorrer da vida. O indivíduo jamais constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações. A identidade é produto das sucessivas socializações.

Desse modo, a identidade profissional não é identificada simplesmente com base em pressupostos filosóficos nos cursos de formação. Para a sua construção, também contribuem o saber-fazer que o professor desenvolve na escola e os elementos adjetivadores e qualificadores que se ligam a atitudes e comportamentos de cada professor no exercício da docência. Nesse sentido, a identidade profissional envolve, segundo Guimarães (2009, p. 91),

os requisitos profissionais do ser professor, incluindo-se aí o aspecto das disposições em relação ao ser e estar na profissão. A identidade profissional no caso do professor refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão.

Ao mesmo tempo que desenvolvem tais habilidades, vão estruturando as formas de organizar e proceder, de assumir e repensar permanentemente a profissão. Em termos mais específicos, isso quer dizer que o professor constrói seu saber-fazer a partir das necessidades e dos desafios que o ensino, como prática social, coloca-lhe, para atender a uma sociedade em mudança, com um crescente avanço tecnológico e de conhecimento.

Para Nóvoa (1999), a compreensão contemporânea dos professores implica uma visão multifacetada que revela toda a complexidade dos problemas por eles vivenciados, tais como: desmotivação pessoal, elevados índices de abandono e insatisfação profissional, traduzida numa atitude de desinvestimento e de indisposição constante (face ao Ministério da Educação, aos colegas, aos alunos etc.).

Nesse sentido, destacamos o depoimento do professor Marcos por assemelhar-se às considerações de Nóvoa (1999) sobre a situação do professor na sociedade contemporânea:

[...] a gente às vezes só fala do aluno desestimulado. Mas o professor também é desestimulado financeiramente. Aqui no Piauí, o professor ganha mal, até os que têm Pós-Graduação em nível de doutorado. Como é que ele vai comprar livros para ministrar uma boa aula? Eu não estou querendo dizer que eu vou desistir e vou dar uma má aula, não vou ficar um professor parado. Claro que eu tenho instrumentos em casa, tenho internet, compro livros. Mas, de uma forma ou de outra, o financeiro vai atrapalhar. (Professor Marcos, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

O depoimento de Marcos revela um desabafo diante das dificuldades enfrentadas no exercício da docência, a começar pelos baixos salários que desestabilizam a sua atuação profissional nas relações que mantém consigo mesmo e consequentemente com os alunos. O papel que ele atribui a si no exercício do trabalho docente está assentado num esforço pessoal, na busca de alternativas para superar as dificuldades vivenciadas no dia a dia da sala de aula. A sua atitude reflexiva sobre as condições financeiras do professor no estado do Piauí merece uma conotação especial, tendo em vista que o levou a refletir sobre o seu fazer e a buscar alternativas no sentido de recriar estratégias de ensino.

Segundo Giesta (2005, p. 138), “é geral a opinião de que a profissão de magistério está desvalorizada. O professor ‘admite’ isso como uma declaração de impotência e desânimo frente à realidade de suas condições salariais e profissionais, bem como da consequente posição social desse profissional”.

No entanto, ser professor ainda é importante para Marcos. Ele sinaliza que a questão do salário está relacionada com as necessidades de fazer, frente aos gastos com o material didático-pedagógico que a escola não disponibiliza para o professor. Em conformidade com o seu depoimento, pode-se perceber que o professor vive um conflito, pois, de um lado, exerce uma atividade considerada importante para o desenvolvimento da sociedade e das novas gerações e, de outro, sobrevive com salários não compatíveis com a posição social que lhe é atribuída na sociedade. Essa maneira de pensar é partilhada por Benassuly (2002, p. 191), ao afirmar que

o professor, enquanto um dos sujeitos históricos do processo de construção do mundo, precisa ser valorizado em vez de ser massacrado por políticas salariais indignas que o coloca, muitas vezes, em condições de

impossibilidade de reverter o quadro de desesperança e desânimo por que passa também a sociedade brasileira face às políticas neoliberais.

Vale ressaltar que, neste estudo, de um modo geral, as questões em torno da situação financeira do professor foram aparecendo no conjunto dos depoimentos, aparentemente de forma secundária, mas todos consideram que financeiramente o professor é desestimulado, ganha mal. Essa compreensão tem uma estreita relação entre o saber-fazer e a construção da identidade docente dos professores entrevistados, no sentido de se estabelecer uma relação estreita entre as escolhas realizadas e as marcas de pertencimento do professor na profissão, mediadas pelas condições encontradas para o desenvolvimento da sua ação pedagógica. No decorrer das análises, essa questão vai se tornando mais evidente, como esclarece o registro de uma conversa entre a pesquisadora e a professora Rosa, descrita a seguir. Perguntei à professora, enquanto os alunos realizavam uma atividade em grupo, sobre o material didático usado na aula, isto é, como ela adquiriu o texto impresso para os alunos.

Professora Rosa: Olha, Maria das Dores, no início do período fiz uma arrecadação para comprar o material, como papel e cartucho para reproduzir os textos, cada aluno deu uma contribuição de 1,00 real, peguei o dinheiro para comprar o material.

Pesquisadora: O dinheiro deu?

Professora Rosa: Não, eu complemento, é difícil uns ainda estão devendo. Quem ainda estiver devendo o dinheiro da contribuição da compra de material traga na próxima aula. (Professor Rosa registro em áudio da observação n. 3, realizada na escola Jorge Leopoldo, em 28/04/09).

As dificuldades encontradas para adquirir as condições socioeconômicas condizentes com a realização da prática educativa escolar, no que tange ao ensino de Sociologia no Ensino Médio, acentuam-se em relação a outras disciplinas por vários fatores, entre eles a ausência de material didático. Como mostrou o registro acima, o trabalho docente aparece como um grande desafio para o professor e para a escola, tendo em vista que não existe uma consolidação dos princípios pedagógicos que o caracterize.

Embora a questão de classe não seja o foco deste estudo, nem pretendemos fazer uma análise mais detida nesse aspecto, é importante tecer algumas considerações, levando-se em conta as marcas de classe social que surgiram nos relatos dos professores que agregaram sentidos e noções de pertencimento à classe social de origem.

Alguns autores, entre eles Hypólito (1997), têm procurado analisar de que forma os professores, enquanto trabalhadores docentes têm sido caracterizados em termos de classe social. Em relação a isso, há controvérsias quando se trata de caracterizar a posição de classe ocupada pelos docentes dentro da estrutura de classes sociais no capitalismo. Nesse sentido, Ianni (1978, p. 287) esclarece que “a sociologia contemporânea tem procurado reelaborar o conceito de classe social, no sentido de torná-lo mais ‘operacional’ para a pesquisa empírica”.

Todavia, Hypólito (1997), procurando situar os professores na estrutura de classe social, busca referências em estudos realizados por Gouveia (1970), Mello (1982) e Pessanha (1994). Esses estudos indicam que os professores fazem parte das classes médias. Outros autores, entre eles Arroyo (1985) e Noronha e Fagundes (1986), incluem os professores primários como trabalhadores que se identificam política e socialmente como operariado. Há, ainda, outras posições que consideram que os docentes estão numa situação contraditória de classe, numa situação ambivalente entre o operariado e as classes médias, entre esses autores destacam-se Apple (1988) e Enguita (1991), citados por Hypólito (1997).

Essa questão de classe social foi debatida em uma aula do professor Petrônio sobre estratificação social, o qual procurou explicar para uma aluna como se constitui uma pirâmide de classe social.

[...] Professor: Vejo que você não entendeu o que é uma classe social, veja no quadro o desenho de uma pirâmide de uma sociedade dividida em classe social, fica assim, classe alta, média e baixa. Isso aqui é uma pirâmide.

Aluna 1: Não é professor.

Professor: É uma pirâmide.

Aluna 1: Não é professor.

Professor: O que é burguesia e proletariado? É isso que você respondeu, mas no seu trabalho colocou a classe baixa no meio da pirâmide.

Aluna 1: O professor pertence a qual classe?

Professor: Vamos dizer que é a classe média.

Aluno 1: A televisão fala de classe E, quem é a classe E?

Professor: A classe baixa. Você compreendeu, precisa agora colocar no papel [...]. (Professor Petrônio, registro em áudio da observação realizada na Escola Normal Oficial de Picos, em 28/04/09).

Ainda para Hypólito (1997), quando se procura caracterizar o trabalho docente em termos de classes sociais, há de se levar em conta as diferenciações entre as categorias docentes, como, por exemplo, o professor universitário e o professor de Ensino Médio. Pode

haver ainda grande diferenciação quando se trata de professores das redes pública e privada de ensino.

Segundo Chagas (2004), esse desvirtuamento entre ascensão e queda de prestígios sociais e econômicos gera atributos e noções de pertencimento a determinadas classes sociais, permitindo-nos a interpretação de que, principalmente a partir da década de 1980, o magistério foi procurado por pessoas de classes economicamente menos favorecidas, rearranjando uma configuração identitária distinta daquela que assumiram as professoras vocacionadas, missionárias, devotas ou moças de fino trato da burguesia.

A situação relatada por Chagas foi constatada por Gouveia (1970 *apud* HYPÓLITO, 1997, p. 36) em seus estudos realizados na década de 1970 sobre assalariamento dos professores, comprovando “que a aspiração ao magistério aumenta significativamente na medida em que a origem social reside nas classes menos favorecidas. Esse aspecto indicaria, de forma mais clara, uma tendência para as futuras composições sociais do magistério”. Ser professor para as camadas populares ou classe média baixa significa uma ascensão social vertical ascendente, o que explica o contentamento com os baixos salários e a limitada capacidade reivindicatória por melhores condições de trabalho da categoria.

Vale ressaltar que a questão salarial foi colocada em vários momentos como uma das principais queixas dos professores de Sociologia pesquisados. Entretanto, não observamos neste estudo ações coletivas desses profissionais em prol de melhoria salarial. Ou seja, eles não se engajam nas lutas do sindicato por melhores condições de salários e de trabalho e não abrem caminhos para um questionamento das condições que determinam o ser professor de um modo geral na sociedade, nem para conquistas de novos espaços na escola para o professor de Sociologia

No entanto, com a aprovação da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, tem se ampliado o debate sobre como e o que ensinar em Sociologia nesse nível de ensino. Dessa forma, procuramos ampliar os conhecimentos que envolvem a docência do professor de Sociologia em suas relações históricas, na atribuição de sentidos e nos paradoxos por eles vivenciados no desenvolvimento da profissão, desvelados nos depoimentos no decorrer deste estudo.

4.1 SER E ESTAR NA PROFISSÃO DOCENTE

Desenvolver um estudo acerca do exercício da docência requer uma compreensão do fazer docente e do seu modo de ser e de agir no cotidiano da escola no enfrentamento das situações do dia a dia que surgem e requerem uma tomada de decisão.

A última década do século XX e os primeiros anos do século XXI marcam um período fértil no campo dos estudos que traçam os lastros para a construção da profissionalização docente. Podemos citar como exemplo os trabalhos de Veiga (2008) – *Docência como atividade profissional*; Brzezinski (2002) – *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*; Guimarães (2009) – *Formação de professor: saberes, identidade e profissão*; Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004) – *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*; entre outros.

Segundo D'Ávila e Sonnevile (2008, p. 24), “[...] a docência não pode ser compreendida senão como prática profissional situada, complexa e socialmente produzida. O professor é visto como sujeito ativo capaz de ressignificar, com maior ou menor intervenção, os fazeres da sua profissionalidade”. Uma série mudanças conceituais e de reafirmação de espaços começam a surgir no campo da docência. Nesse sentido, Chagas (2004, p. 19) assegura:

As transições concernentes a um novo estado de configuração docente, principalmente fortalecido pelas implementações socioeconômicas e políticas trazidas pelo século XX, legitimam poderes, imagens que são produzidas pela veiculação de concepções, normas, valores, condutas que conferem a esse corpo profissional novos estatutos.

Ao tomarmos como eixo de interpretação as histórias sobre ser e estar na profissão referentes aos professores de Sociologia do Ensino Médio, procuramos conduzir as análises a partir de questões sobre as suas histórias de vida e da profissão docente, por exemplo: como se formou? Como ocorreu seu ingresso na profissão?

A partir dessas questões, buscamos estabelecer um diálogo, ouvir suas vozes, seus sentimentos sobre si próprios e, sobretudo, a respeito de seu trabalho pedagógico. Compreender os sentidos que eles atribuem à profissão docente, ou seja, como entendem o seu trabalho e que sentidos conferem ao seu saber-fazer, foi um aspecto especialmente destacado nesse diálogo para caracterizar e analisar o seu jeito de ser professor e identificar como vão

emergindo traços dos processos identitários docentes, relacionados com as histórias pessoais, sociais, políticas e profissionais.

Notadamente, foram verificando que suas motivações primeiras sobre como se formou são relatadas por fatos que figuram nas suas lembranças como determinantes da escolha profissional. Uns tinham um olhar para a profissão de advogado, outro tinha interesse pelo mercado de trabalho e outros sempre se sentiram atraídos pela docência, pois já pensavam em ser professor antes de ingressarem na carreira.

Seus depoimentos revelam aspectos importantes sobre as origens socioeconômicas da família e as oportunidades de trabalho que exerceram forte influência para alguns serem e estarem na profissão docente, deixando de realizar as suas primeiras pretensões profissionais, conforme relataram Petrônio e Daniel.

Me formei em Pedagogia e Letras quase que por falta de opção. Na época, o Campus de Picos só tinha esses dois cursos, fiz o vestibular para Letras porque meus pais não tinham condições de me deslocar para outra cidade. Mas eu tinha vontade de fazer era um curso de Direito. Durante o curso de Letras, eu gostei muito das disciplinas pedagógicas, foi isso que me fez cursar Pedagogia e enveredar pela área da educação, tomei gosto pela coisa e descobri que queria ser professor. (Professor Petrônio, entrevista n. 3, em 09/03/09).

No depoimento de Petrônio, está evidenciado que a docência não era a sua principal opção, pois o seu olhar direcionava-se para a profissão de advogado, mas as condições socioeconômicas da família não permitiram a realização desse sonho, levando-o a enveredar para a área da educação e a ingressar na profissão docente. Esse é um exemplo de que nem sempre é possível se atingir a meta inicialmente pretendida profissionalmente. Entretanto, por meio das relações estabelecidas com a educação nos cursos de graduação, passou a se envolver com a docência e encontrou sentido na profissão de formador.

Daniel assim se manifesta:

Venho de uma família humilde, terminei o Ensino Médio, mas logo fui servir o exército, passei quase cinco anos sendo militar, me casei e me dediquei mais à família. Depois foi que minha esposa e minhas filhas me incentivavam para eu voltar a estudar. Fiz o curso de Bacharelado em Teologia, quando terminei, fiz um teste seletivo no estado para professor de Teologia e ingressei no magistério. Estou interagindo novamente na sala de aula como professor e como aluno, ao mesmo tempo estou cursando Direito. (Professor Daniel, entrevista n. 6, em 27/03/09).

No depoimento de Daniel, fica também confirmada a presença da família como um forte referencial na sua vida profissional. Primeiro, o fator econômico determinou seu ingresso no exército em busca de uma fonte de renda antes de concluir os estudos. Segundo, foi por incentivo da família que retornou aos estudos, prestou vestibular para Teologia e passou a exercer a função de professor, mesmo não tendo pensado diretamente na docência como opção de formação. Outro elemento evidenciado em sua fala diz respeito ao fato de que a profissão docente não o levou a desistir do sonho de ser advogado, pois está cursando Direito, uma área com a qual desde cedo se identificou.

Em síntese, podemos afirmar que as condições financeiras da família e o ambiente familiar estão entrelaçados com a definição da profissão docente de Petrônio e Daniel, embora não seja garantia de satisfação pessoal. Para Dantas (2007), a família se constitui num grupo de participação e de referência fundamental na vida profissional.

Igualmente aos depoimentos de Petrônio e Daniel, Marcos revela as implicações financeiras como mobilizadoras da escolha profissional, ao destacar que,

em Ciências Sociais, existia Bacharelado e Licenciatura, existia disciplinas paralelas, escolhi Licenciatura porque achei que ensinar Sociologia era mais vantajoso, porque para morar em Picos como pesquisador era mais complicado. (Professor Marcos, entrevista n. 5, em 14/03/09).

Evidentemente, Marcos demonstrou que viu na profissão docente uma chance de emprego, ao afirmar que cursou licenciatura em vez de bacharelado por oferecer mais oportunidade de trabalho. O mercado de trabalho foi a condição determinante para a sua entrada na carreira docente. Assim, o interesse inicial não era pela profissão de professor, mas pela facilidade de acesso ao mercado de trabalho.

Essas três histórias se entrecruzaram por motivos semelhantes que conduziram ao magistério. A docência não era para Petrônio, Daniel e Marcos o principal interesse, isto é, a primeira motivação. Eles não escolheram, tomaram-se professores, com suas marcas pessoais e desenvolvimento de noções de pertencimento a uma profissão que abraçaram por circunstâncias que a vida determinou.

Numa perspectiva diferente, Valter e Rosa também relatam suas histórias, agora envolvendo o sentimento de afinidade com a profissão como orientador da escolha profissional realizada.

O meu ingresso na profissão docente primeiro se deu pelo trabalho que eu prestei enquanto seminarista. Por conta desta minha experiência, fui convidado para ser professor de Educação Religiosa. Eu sempre gostei dessa questão da docência, queria ser professor. (Professor Valter, entrevista n. 4, em 10/03/09).

Referindo-nos ao depoimento de Valter, verificamos que ele desde cedo se identificava com a docência. No relato de Rosa, também se percebe um interesse pessoal pela docência desde o ingresso na formação inicial:

Fiz vestibular em 1994 para Pedagogia. Em 2004, fiz uma especialização em Filosofia. Ensinei em escolas do município no ensino fundamental, fui professora de Jovens e Adultos. Em 2008, fiz um teste seletivo no estado para Filosofia e me tornei professora do estado. (Professora Rosa, entrevista n. 2, em 06/03/09).

Os depoimentos de Valter e Rosa têm uma conotação especial: ambos queriam ser professores ao ingressarem no curso superior, manifestando, desde cedo, uma identificação com a docência. O gosto por uma área específica permitiu um diferencial na escolha da profissão pelo fato de existir algo próprio e latente na individualidade do ser capaz de potencializar a escolha profissional.

Diante dessas histórias pessoais, compreendemos que as vivências que os professores guardam em suas memórias estão configuradas nos mais variados motivos, razões e situações que contribuíram para a sua construção identitária profissional e para a organização das suas ações formativas.

Para Chagas (2004), a identidade já vem sendo delineada a partir das relações de pertencimento e atribuições vivenciadas desde a infância nos espaços familiares e escolares, sendo estes propiciadores dos domínios pertinentes de identificações sociais dos próprios indivíduos.

Embora, inicialmente, somente Rosa e Valter tenham revelado o gosto pela docência, foi possível, de um modo geral, perceber nos depoimentos e nas observações que realizamos em sala de aula que todos os professores sujeitos desta pesquisa testemunharam interesses pela área do conhecimento em que hoje atuam como docentes. Encontraram sentidos no exercício do ser professor, atuando de modo competente, buscando alternativas para superar as dificuldades vivenciadas no cotidiano da escola e especialmente na sala de aula e realizando

atividades de aprendizagem diversificadas para os alunos, como júri simulado, dramatização, exibição de vídeos, entre outras, por eles realizadas.

Prosseguindo com as análises sobre o ser e estar na profissão docente, fomos pouco a pouco verificando que os caminhos que conduziram Marcos, Petrônio, Valter, Daniel e Rosa à docência se diversificam, mas estão entrecruzados de similaridades. São cinco histórias que convergem para o mesmo ponto, ou seja, a docência como campo de atuação profissional, definido por escolha (com opção) ou por descoberta durante a atuação. Entretanto, a condição de professor temporário acarreta para Rosa e Daniel um sentido de instabilidade no contexto escolar e no desenvolvimento da profissão. Com base nas histórias que eles nos contaram, fomos percebendo essas diversidades.

Marcos explica:

Eu terminei a graduação em 1984, na época só se tornava funcionário do estado quem tinha influência política. Não existia concurso público. Só veio a existir depois da Constituição de 1988. Eu entrei em 1986, por influência do meu sogro, que tinha influência política com os representantes políticos de Picos. Foi lá, conversou com eles e mandaram uma cartinha e eu entrei na educação, a princípio, por indicação, o QI (quem indica). Mas em 1990, fiz um concurso público para me efetivar passei a ser professor efetivo do estado até hoje. (Professor Marcos, entrevista n. 5, em 14/03/09).

A fala de Marcos sobre o seu ingresso no magistério retrata uma época histórica da sociedade brasileira, em que ingressar no serviço público não tinha como fator determinante formação nem seleção pública. Dava-se por outros meios, como a indicação política. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05/10/1988, ficou determinado que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos”. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988, p. 44). Assim ocorreu com todos os professores, inclusive com Marcos, que prestou concurso público cinco anos após o seu ingresso no magistério, e com Valter, que foi convidado para dar aulas, mas o concurso surge em sua carreira depois de um ano atuando como professor.

Como já lhe falei, por conta da minha experiência como seminarista, fui convidado para ser professor de Educação Religiosa. Depois de um ano dessa experiência, comecei a trabalhar com a disciplina de Sociologia da Educação na Escola Normal. (Professor Valter, entrevista n. 4, em 10/03/09).

Ao contrário de Marcos e Valter, Petrônio ingressou no serviço público por meio de concursos na rede estadual para professor e para agente penitenciário, funções que exerce paralelamente. Vejamos o seu depoimento a seguir:

O meu ingresso no serviço público aconteceu através de concurso público. Logo que me formei surgiu no estado um concurso na área de Letras, fiz pra cidade de Monsenhor Hipólito, passei, depois me transferir para Picos. Com dois anos que atuava no magistério, fiz um concurso pra Agente Penitenciário, passei e também atuo como Agente Penitenciário, exercendo as duas atividades, uma paralela a outra. (Professor Petrônio, entrevista n. 3, em 09/03/09).

Daniel fez um teste seletivo, considerado concurso simplificado para ingresso no serviço público.

Quando terminei o curso de Bacharelado em Teologia, surgiu oportunidade de um concurso (teste seletivo) no estado para Estudo Religioso, fui bem-sucedido (aprovado) e comecei a trabalhar na educação. (Professor Daniel, entrevista n. 3, em 09/03/09).

Rosa também fez teste seletivo simplificado para ingresso na rede estadual de ensino:

Fiz um teste seletivo para professor de Filosofia, fui aprovada e comecei trabalhando com Sociologia, Filosofia e Artes. (Professora Rosa, entrevista n. 2, em 06/03/09).

Esse quadro formado majoritariamente por professores contratados temporariamente traduz a improvisação funcional na organização da carreira dos professores de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas na cidade de Picos/PI. Demanda cada vez mais o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a qualificação do professor de Sociologia e para a realização de concursos públicos para professores permanentes. Essa é uma reivindicação histórica dos movimentos de professores e das associações científicas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que busca, segundo Brzezinski (2002, p. 13), “a valorização do professor, defendendo uma política global de formação inicial e continuada e de profissionalização docente com condições de trabalho e de salário que dignifiquem o professor”. Embora o projeto neoliberal que o Brasil

adotou tenha a intenção de impedir os avanços dos movimentos e organizações de defesa dos trabalhadores, a ANFOPE continua firme na luta em defesa do professor por ela representado.

Conforme os argumentos dos entrevistados, verificamos que a formação se trata de um aspecto marcante no grupo, mas que não é privilégio dos cinco professores de Sociologia das escolas pesquisadas. Como foi mostrado anteriormente, somente o professor Marcos tem qualificação específica na área do ensino de Sociologia, essencial para desenvolver os procedimentos de ensino-aprendizagem que assegurem a aprendizagem do conteúdo teórico da disciplina. Os outros quatro tornaram-se professores de Sociologia por carência da escola ou para completar sua carga horária. Petrônio, Rosa, Daniel e Valter relatam nos seus depoimentos dois aspectos que mais contribuíram na constituição do vir a ser professor de Sociologia: ter cursado a disciplina de Sociologia na graduação e ter a formação em Pedagogia. Assim, a indicação de tais professores para ministrarem a disciplina de Sociologia está relacionada com os saberes da experiência, tendo em vista que tinham algumas experiências anteriores com certo conhecimento na área.

Dessa maneira, para se compreender o saber-fazer que o professor de Sociologia realiza em sala de aula e estabelecer as inter-relações entre o saber-fazer e a construção da identidade profissional, partimos neste estudo da ideia de que precisamos olhar não só os conhecimentos obtidos no processo de formação, mas também os saberes da experiência adquiridos no cotidiano da escola. Entendemos que não existe um saber-fazer desligado de implicações de valor, de consequências sociais e de opções epistemológicas acerca do conhecimento que se transmite, fortalecendo a ideia de que a formação de professores requer a mobilização de vários tipos de saberes, entre eles o da experiência, que emerge no exercício da atividade profissional. Todavia, é importante a formação teórica específica na área em que o professor atua para se desenvolver um saber-fazer que caracterize o ensino da disciplina, seja ela qual for. Nessa perspectiva, Brzezinski (2002, p. 15) argumenta que “a política de formação e profissionalização do magistério parte da concepção de que o professor é o profissional que domina o conhecimento específico de uma área e os saberes pedagógicos em uma perspectiva de totalidade”. Isso permite ao professor perceber as relações existentes entre as atividades docentes e a globalidade das relações sociais, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre.

Quando se busca refletir sobre a ação docente, de imediato aparece a questão da formação. Para fundamentar melhor essa discussão, citamos alguns autores que vêm

desenvolvendo estudos sobre a formação de professor, como Guimarães (2009), que afirma ser a formação de professor uma das temáticas que mais frequentemente têm estado presentes nas discussões acerca da educação escolar no Brasil nos últimos vinte anos. Essa discussão se deve em parte ao débito do país em relação à ausência de uma educação de qualidade e à má formação dos nossos professores. Essa realidade fustigou um amplo esforço dos movimentos de educadores no Brasil, os quais, na prática social e política, foram percorrendo etapas distintas de sua história, absorvida sucessivamente até a sua estruturação final na ANFOPE (1993), que é “uma entidade científica civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso, nem político-partidário e gozando de autonomia frente ao Estado”. (NONATO; SILVA, 2002, p. 66). Sem dúvidas, o movimento de educadores trouxe progressivas conquistas, tanto no campo da formação política dos professores quanto no das políticas educacionais e programas de formação.

Em Sacristán (1999), encontramos aspectos essenciais para o desenvolvimento e a definição do trabalho docente como as formas do fazer, definidas pelas decisões que o professor toma durante a realização do seu trabalho, como profissional do ensino. Ainda conforme esse autor, é necessário explicitar como ao longo da profissão o professor vai se identificando com a profissão e reconstruindo o seu jeito de ser em sala de aula.

A prática profissional depende de decisões individuais, mas rege-se por normas coletivas adaptadas por outros professores e por regulações organizacionais. A cultura da instituição é muito importante, mas é preciso não esquecer as determinações burocráticas da organização escolar. A compreensão da dialética entre as expectativas externas e os projetos internos permite-nos evitar a afirmação ingênua da autonomia e da criatividade profissional dos professores. (SACRISTÁN, 1999, p. 71).

De acordo com as considerações de Sacristán (1999), a autonomia do professor é um paradoxo. Ora lhe atribuem autonomia, ora controlam ou negam, ora lhe atribuem responsabilidades pelo insucesso escolar, negam ou banalizam a sua profissão, ora o reconhecem como sujeito essencial no processo de produção cultural e escolaridade da sociedade.

Desse modo, o trabalho do professor deve ser permeado por uma compreensão histórica da sociedade, para que possa desenvolver uma prática contextualizada, utilizando-se de conhecimentos para entender a capacidade do espírito humano, explicitar e construir um

sentido para todos os aspectos da experiência vivida por ele e pelos alunos no cotidiano escolar.

Tendo em vista que as mudanças que vêm se propagando no campo educacional provocadas pelas transformações aceleradas no mundo globalizado exigem que a escola, por meio de seus agentes de ensino, adote novas posturas e abordagens pedagógicas, configuradas em um projeto político-pedagógico que objetive uma política educacional voltada para a valorização do docente e para a melhoria das condições de trabalho nas instituições de ensino.

Entretanto, a escola em que o professor desenvolve suas relações de trabalho constitui-se uma fonte de situações complexas, por ser nela onde o professor se depara com os problemas, as dificuldades referentes ao exercício da docência e uma diversidade de situações que fragiliza e fragmenta o seu saber-fazer pedagógico, levando muitas vezes a um descrédito por parte de si mesmo e seus pares.

Nesse sentido, Daniel e Rosa se queixam da falta de reconhecimento da disciplina de Sociologia por parte da direção e de professores de outras disciplinas.

Na escola Vidal de Freitas, sentia um pouco de rejeição. Isso deixa você desmotivado, você se sente desvalorizado, é como se alguém quisesse lhe isolar, achando que seu trabalho não vale a pena, se você não tiver um alto controle, termina se isolando, achando que os outros são melhores que você, acham-se mais dignos do que o professor de Sociologia. (Professor Daniel, entrevista n. 6, em 27/03/09).

No primeiro colégio que trabalhei (Miguel Lidiano) quando me apresentei como professora de Sociologia, na montagem do horário, queria deixar a Sociologia sempre por último, talvez porque não considerasse tão importante. Eu sou muito curiosa e perguntei: por que essa disciplina ficava sempre para os últimos horários? E a diretora me respondeu: é melhor o aluno faltar uma aula de Sociologia do que uma aula de Português e de Matemática. Eu fique preocupada, porque na verdade essa disciplina é muito importante na formação do indivíduo. (Professora Rosa, entrevista n. 2, em 06/03/09).

As falas de Daniel e Rosa são reveladoras da discriminação e da desvalorização que a disciplina e o professor de Sociologia vivenciam na escola. Daniel revela ter sofrido na escola Vidal de Freitas¹⁰ um pouco de rejeição, o que o deixou desmotivado e sentindo-se desvalorizado.

¹⁰ A escola Vidal de Freitas, conforme dados da 9ª Gerência Regional de Educação, é a maior escola pública de nível médio da cidade de Picos, com 742 alunos matriculados em 2010.

Rosa percebia a desvalorização da disciplina no momento da organização dos horários, quando a direção da escola se propunha a deixar a disciplina de Sociologia para os últimos horários, com a justificativa de que era melhor para o aluno faltar uma aula de Sociologia do que uma aula de Português e de Matemática. Tal fato releva a desconsideração acerca da importância do ensino de Sociologia, no sentido de ajudar o aluno a despertar o senso crítico, possibilitando compreender com criatividade a dinâmica do mundo à sua volta e analisando com coerência teórica os problemas da realidade em que vive.

Esse processo de desvalorização e de rejeição vivenciado por Rosa e Daniel está ligado às formas de tratamento que a disciplina vem sofrendo ao longo dos anos, uma consequência direta de sua inconstante presença no currículo das escolas de nível médio no Brasil.

Além da falta de reconhecimento da disciplina enfatizada por Rosa e Daniel, soma-se outro agravante mencionado por Marcos e Petrônio: a ausência da Sociologia no vestibular.

A Sociologia é uma disciplina nova no Ensino Médio. No vestibular não tem essa disciplina, não é incluído, então pra gente trabalhar com Sociologia precisa ter muito cuidado, saber enfocar a disciplina, porque se não você não vai conseguir trabalhar, não vai despertar o interesse do aluno. (Professor Marcos, entrevista n. 1, em 06/12/08).

Às vezes, o aluno não percebe o valor que a Sociologia tem porque eles estão preocupados em passar no vestibular, às vezes a gente diz assim olha vai cair no vestibular da vida. Eles querem algo mais direto. (Professor Petrônio, entrevista n. 1, em 06/12/08).

Encontramos nos depoimentos de Marcos e Petrônio um entendimento de que a ausência da Sociologia no vestibular tem levado a um desinteresse pela disciplina, exigindo um esforço maior do professor para despertar a atenção do aluno. De acordo com os argumentos desses professores, o Ensino Médio passa a ser visto pelo aluno apenas como um meio para se chegar à universidade, e não para a formação de sujeitos críticos e informados sobre a realidade social, conforme declara o artigo 35, parágrafo 3º, da LDB 9.394/96: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Porém, o que verificamos em nossas investigações foi que as dificuldades que envolvem o saber-fazer dos professores de Sociologia nesse nível de ensino atrapalham a realização de tal propósito.

Em suma, à medida que íamos analisando os depoimentos, fomos percebendo que os professores de Sociologia sujeitos deste estudo são e estão na profissão docente por circunstâncias das mais variadas, tais como: as condições econômicas, a influência familiar, o olhar para outra profissão, o mercado de trabalho, o ingresso na profissão, a formação acadêmica e o contato com a docência. Assim, destacamos o que foi apreendido nos depoimentos sobre os motivos, as escolhas e as opções. Sendo o professor um ser que compartilha conhecimentos, valores e crenças, a identidade docente se expressa pela soma de elementos participantes do seu saber-fazer e do seu agir, entrecruzando com a história de vida, que se dá em um contexto psicossocial compartilhado, no qual foram construindo a sua identidade profissional docente. Dessa forma, procuramos analisar no próximo item os sentidos atribuídos pelos sujeitos investigados à sua trajetória como professor de Sociologia do Ensino Médio.

4.2 A BUSCA DE SENTIDO NA EXPERIÊNCIA DO SER DOCENTE

As nossas interpretações sobre a busca de sentido na experiência do ser docente têm como pano de fundo as concepções¹¹ dos professores de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da cidade de Picos – PI por nos pesquisadas. Desse modo, procuramos situar nossas análises a partir das seguintes indagações: como avaliam as suas experiências e as particularidades do ser professor de Sociologia no Ensino Médio? Quais sentidos atribuem às atuações junto às atividades socioculturais, pedagógicas e políticas da escola? Qual o papel que atribui a si mesmo na escola e na sociedade? Esses são eixos potentes de atribuição de sentidos que circunscrevem a trajetória de Petrônio, Marcos, Daniel, Valter e Rosa.

Notadamente, as concepções que conduzem à intencionalidade da ação, do saber-fazer, construídas em suas trajetórias individuais e coletivas, estão relacionadas com os seus conhecimentos e com a visão que têm de si mesmos, de educação, da sociedade e do mundo.

¹¹ No que se refere a essa modalidade de conhecimento, tanto no dia a dia como nos textos acadêmicos, o termo concepção é utilizado como se o seu significado fosse tão consensual que não necessitasse precisá-lo. Ferreira (2007, p. 9-19). Assim, esclarecemos que neste estudo abordaremos o termo concepção como uma modalidade específica de conhecimento, percepção, opinião e de formar ideia, como o ato de conceber os significados e os sentidos atribuídos nas falas dos professores de Sociologia do Ensino Médio.

De acordo com Ferreira (2007, p. 14), “toda concepção pressupõe um conhecimento preexistente, supõe que se saiba o que se quer dizer [...]. Nessa perspectiva, as concepções envolvem tanto significados quanto os sentidos que o ser humano atribui ao seu entorno, uma vez que implica uma significação”. Diante do exposto, a concepção abrange sentidos e significados, um processo interligado solidariamente e que comporta ao mesmo tempo separação e distanciamento do imediato dado.

Com referência aos sentidos, Leontiev (2004, p. 104) diz que “Todo sentido é sentido de qualquer coisa. Não há sentidos ‘puros’. Razão por que, subjetivamente, o sentido faz de certa maneira parte integrante do conteúdo da consciência e parece entrar na significação objetiva”.

Nessa perspectiva, Placo e Souza (2006, p. 43) se referem à subjetividade como “características próprias de cada um em permanente constituição, construída nas relações sociais, que permitem à pessoa um modo próprio de funcionar, de agir, de pensar, de ser no mundo, modo que o faz atribuir significados e sentidos singulares às situações vivenciadas”. É a diferença originada nas significações atribuídas às experiências que são, por sua vez, produzidas nas relações sociais, nos espaços onde se organizam as nossas experiências, que fazem as pessoas distintas umas das outras.

Segundo Macedo (1993, p. 16), “a capacidade de estabelecer relações é uma atividade comum a todo sujeito desde seu nascimento, mas a capacidade de estabelecer relações operatórias no nível da consciência é adquirida com base em profundo esforço e disciplina intelectual”. Nesse tipo de relação, o sujeito percebe o movimento do seu pensamento, estabelecendo uma relação lógica entre a sua estrutura mental e o objeto de conhecimento a ser apreendido, sendo principalmente ocasionada no nível da consciência.

Tomando como referência os autores citados, podemos dizer que o significado é resultado de um sistema de relações estabelecido pelo pensamento e se dá a partir de algo que existe no nível da estrutura mental do indivíduo com o objeto de conhecimento do qual está se apropriando, tomando forma definitiva a partir do sentido que o indivíduo atribui a essa relação.

Diante do desafio da busca de sentidos na experiência do ser docente, debruçamo-nos sobre os depoimentos dos professores de Sociologia à procura de elementos que apresentassem os sentidos atribuídos em seus depoimentos e percebemos que tais sentidos estão pautados nas situações concretas e nas experiências vivenciadas no contexto escolar.

Com essa perspectiva, procuramos identificar o modo de agir e de pensar com os quais os professores de Sociologia constroem o seu saber-fazer pedagógico e o seu jeito de ser docente, buscando estabelecer as inter-relações entre o saber-fazer e a construção da identidade profissional. Descobrimos que no cotidiano da escola alargaram experiências, reformularam valores, vivenciaram situações de conforto e desconforto, de colaborador, de responsabilidade consigo e com o outro (o aluno) e descobriram sentimentos de paixão, de encanto pela profissão, posições que estão explicitadas nos depoimentos a seguir:

Não existia, como ainda hoje não existem, profissionais formados na área de Licenciatura em Picos. Indicaram-me para trabalhar com Sociologia e eu aceitei. Me sinto bem, não me sinto desconfortável de maneira nenhuma. A única coisa que me desconforta é não ter a formação propriamente dita, acho que a gente tem de cumprir as leis, mas entre ficar sem a disciplina de Sociologia e outra pessoa pegar, faltando profissional qualificado, e eu podendo completar a minha carga horária, achei por bem pegar, não me sinto constrangido. Queria que o professor de Sociologia não fosse eu, e sim um professor que tivesse a formação em Ciências Sociais. (Professor Petrônio, entrevista n. 3, em 09/03/09).

A Sociologia é uma disciplina, digamos assim, boa de ensinar porque ela trata de assuntos relacionados ao ser humano, à sua formação, como ele vive, à sua interação com os meios. A escola não trata a disciplina como interessante, o aluno sente isso. Mas eu acho, assim, se você tiver aquele dom, aquela preocupação de levar para o lado social, os alunos despertam interesse. É uma disciplina que o professor precisa saber conduzir, senão eles [os alunos] não vão se interessar. (Professor Marcos, entrevista n. 5, em 14/03/09).

A Sociologia é uma coisa boa, é uma coisa linda, você estuda as culturas, a sociedade, os grupos sociais, você entra na questão da sociedade indígena do passado, da atual, das etnias, é tudo muito lindo, eu me sinto apaixonado. Sou formado em Teologia, me dedico o ensino religioso porque é o que minha formação me dá direito, mas como eu já lhe disse se em Picos tivesse um curso para me aperfeiçoar nessa área da Sociologia, eu seria um candidato para fazer parte. (Professor Daniel, entrevista n. 6, em 27/03/09).

Eu não tenho uma longa experiência, estou começando agora. Meu esposo diz que eu gosto de sofrer, porque a gente sabe quando não dá uma boa aula e quando isso acontece comigo eu adoço, não consigo dormir direito sou muito preocupada. A gente sabe que o aluno não está ali para brincar. Questiona, indaga mesmo, o professor tem a obrigação de saber que está lidando com sujeito que pensa, não pode negar isso, e sim desempenhar o seu trabalho da melhor forma possível. (Professora Rosa, entrevista n. 2, em 06/03/09).

É no entrelaçamento da busca de sentido da experiência do ser professor de Sociologia que Petrônio, Marcos Daniel e Rosa evidenciam seus conflitos, seus encantos e suas

preocupações. Petrônio, com base em sua própria história pessoal e profissional, atribui sentidos singulares a situações de conforto e desconforto. Explicita as razões de ser professor de Sociologia e revela um processo subjetivo conflituoso de aceitação e negação (marca de uma identidade em conflito). Por um lado, compreende que a formação específica é um requisito necessário ao exercício da docência e que as leis devem ser cumpridas. Por outro lado, considera também importantes os saberes da experiência. Acha mais prudente, na ausência de professor de Sociologia qualificado, ser ele o indicado para assumir a disciplina, por já ter mais experiência no ensino de Sociologia do que outro profissional que está chegando sem ter a formação específica. Quanto a esse aspecto, Sarandy (2004, p. 115) considera:

De fato os Cientistas Sociais não contam com uma larga experiência nesse nível de ensino [...]. As experiências com o ensino de sociologia são bastante dispersas entre regiões do país e profissionais e contam com o agravante de não existir uma rede de comunicação e diálogo que favoreça maior intercâmbio de ideias e experiências práticas.

Essa realidade acarreta maiores dificuldades em relação ao ensino dessa disciplina. O que se vê são os cursos de Ciências Sociais voltados para o bacharelado, mesmo que a Sociologia tenha estado intimamente ligada à problemática da educação, inclusive realizando pesquisas.

Nesse sentido, Marcos e Daniel falam de suas dificuldades e de seus encantos, trabalhando a disciplina de Sociologia com empenho e considerando-a boa de tratar por estudar a cultura, o ser humano e os grupos sociais. Segundo Marcos, a condição de a disciplina de Sociologia não ter uma boa aceitação na escola requer um esforço, uma dedicação e uma sensibilidade maior do professor para perceber o tipo de conteúdo que vai despertar o interesse do aluno. Para ele, a interação, ou seja, o diálogo do professor de Sociologia do Ensino Médio com o aluno no exercício do saber-fazer, é muito significativa. O depoimento de Daniel revela um sentimento de paixão, de vontade e de busca. Ele destaca a importância da formação específica para atuar na área de Sociologia, almejando inclusive fazer um curso superior.

No depoimento de Rosa, existe também uma preocupação com o aluno, o que possibilita uma reflexão crítica sobre o saber-fazer que ela realiza, traduzido em um sentimento de responsabilidade, uma história de busca mesclada, algumas vezes, de uma

sensação de fracasso. Esse processo de vontade e de busca de sentidos alargou suas experiências e aprofundou uma relação de compromisso e responsabilidade em que reconhece o aluno como um ser presente com desejo de aprender.

Em todas as falas aqui relatadas, e mais ainda no que nos foi desvendado na sala de aula durante as observações, verificamos que de um modo geral todos atribuíram sentidos singulares às experiências a partir de suas histórias pessoais e profissionais vivenciadas como professores de Sociologia do Ensino Médio nas escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI, onde exercem a docência.

A riqueza de seus depoimentos encontra-se na capacidade de posicionarem-se atribuindo sentidos ao modo de ser, agir e pensar. A interpretação do pessoal e do profissional constituiu parte do processo de construção da identidade profissional dos professores pesquisados, a qual está inter-relacionada com o saber-fazer pedagógico.

Nos depoimentos abaixo, Rosa e Petrônio consideram o professor de Sociologia um facilitador da construção de conhecimento, um intelectual:

O professor de Sociologia é um facilitador do processo de construção do conhecimento, é um agente transformador, por isso deve ser consciente do saber-fazer que realiza. Sociologia desperta o senso crítico do aluno, ajudando a entender os problemas do dia a dia, tornando-os cidadãos mais conscientes. A Sociologia proporciona essa discussão. Pessoalmente, ajudou-me a crescer no processo educativo, na família e na sociedade, me tornei uma pessoa mais consciente politicamente e preocupada com as transformações da sociedade. (Professora Rosa, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/09).

O professor é um intelectual, um estudioso, um agente de transformação ou de preservação que está no emaranhado cultural e curricular e formador de cidadãos éticos. Desenvolve a criticidade e ajuda o aluno a ir além do senso comum, chama a atenção pra algo que não é muito discutido, não é muito falado pela própria sociedade. (Professor Petrônio, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/09).

Nos depoimentos de Rosa e Petrônio, o professor de Sociologia é visto como um intelectual, um facilitador e construtor de conhecimento. A disciplina de Sociologia possibilita um espaço de reflexão, de mostrar para os alunos outra realidade, outras questões, outros pontos de vista não discutidos em outras disciplinas. Com essas possibilidades, o conhecimento sociológico deve ser bem pensado e conduzido de forma articulada.

De acordo com Rosa, a realização do saber-fazer do professor de Sociologia deve ser bem estruturada pelo potencial que a disciplina tem de ajudar o aluno a se tornar um cidadão mais consciente. Ela expressa ainda que ser professor de Sociologia foi muito significativo tanto para a docência quanto para sua vida pessoal. A Sociologia fez um diferencial na sua vida: ajudou a crescer social e politicamente, entendendo melhor a sociedade em que vive.

Diante dessas explicações, evidenciamos que ser professor de Sociologia representa algo marcante em sua vida. Esse processo de busca de sentidos formulou e reformulou valores, medos e desejo de aprender. São marcas de fortalecimento da sua identidade profissional e pessoal, explicitadas em vários sentidos, atribuídos ao conjunto de fazeres específicos, próprios da atividade docente.

A interpenetração do pessoal e do profissional presente nas falas de Rosa e Petrônio constitui parte do eu. A subjetividade docente é constituída por essas marcas, as quais, segundo Funghetto e Coelho Netto (2010, p. 2), são “transversalizadas pelo desejo imanente a todo o ser humano de orientar a sua vida por construtores de um devir prazeroso ético/estético/político”.

Segundo os autores citados, no Brasil, a partir de 1990, proliferaram estudos e pesquisas sobre a subjetividade e o imaginário social, enfocando a figura do professor como centro do processo identificador da profissão docente e desvelando mitos e crenças que cercam o fazer pedagógico na sala de aula.

Nas análises aqui empreendidas, a Sociologia se apresenta como uma disciplina que pode ampliar o conhecimento e a visão crítica dos alunos bem como a possibilidade do desenvolvimento de uma autonomia intelectual do professor, como afirma Petrônio. Verificamos também que muitas das decisões dos professores se deram na procura de algo que os comprometesse com a construção de si mesmo e do outro.

Enfim, na abertura para o mundo, na atitude ética, na significação atribuída a si mesmo e aos outros, frente às contingências inevitáveis do ser professor de Sociologia do Ensino Médio, construíram suas experiências de ser, buscando e vivenciando sentidos. Diante do exposto, apresentamos na Figura 1 uma síntese dos sentidos atribuídos à experiência de ser professor de Sociologia no Ensino Médio das escolas públicas estaduais pesquisadas na cidade de Picos/PI.

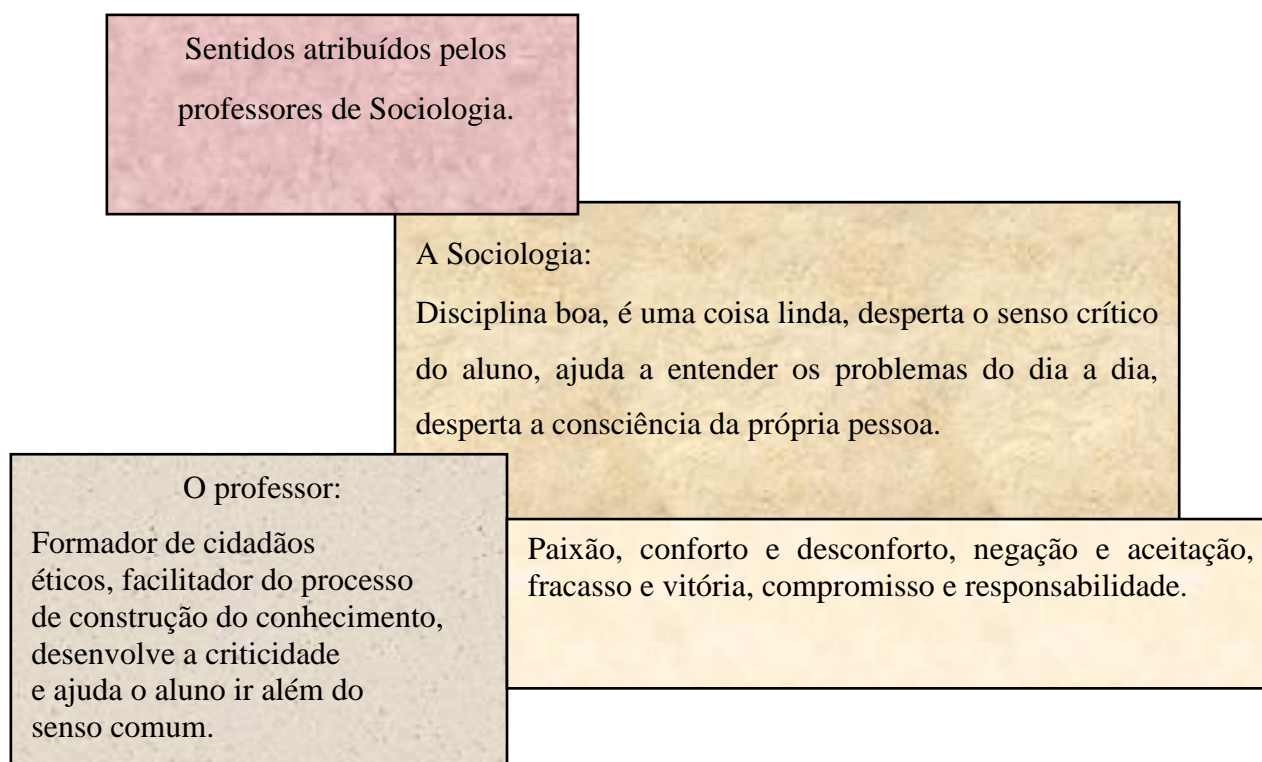


Figura 1 – Sentidos atribuídos à experiência do ser docente

Fonte: Entrevistas – coletiva, realizada em 06/12/2008, e individuais, realizadas entre 02/03 e 27/03/09.

A figura acima mostra uma síntese da busca de sentidos na experiência de ser professor de Sociologia do Ensino Médio. Porém, nem todos vivenciaram todos os sentidos revelados na figura. De um modo geral, percebemos que eles alargaram suas experiências e aprofundaram sua compreensão mediante a abertura de sua consciência, possibilitando-lhes intervir na realidade atribuindo sentidos.

4.3 CONCEPÇÕES IDENTITÁRIAS DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: SENTIDOS DE SI MESMO

Na sociedade moderna, a questão da identidade está em pauta como um tema complexo, por ser formulado e reformulado por diversas áreas do conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Psicanálise, a Filosofia, entre outras. Esses campos utilizam-se dos mais variados termos, como individualidade, personalidade, pertencimento, alteridade, ego, consciência etc., para definir os atributos do conceito. Todos estão voltados para a formação da identidade da pessoa, construída em toda sua existência nas representações de cada indivíduo: a identidade para si – processo biográfico; e nas relações com os outros: a

identidade para o outro – processo relacional, social e cultural. (DUBAR, 2005).

Consideramos pertinente o diálogo com os diversos campos do conhecimento enfatizados, mas devemos esclarecer que a essência teórica deste trabalho se coaduna, com maior ênfase, com as perspectivas de uma construção da identidade socioprofissional que se revela como processo de construção e de significação individual e coletiva do ser professor. Dessa forma, a matriz teórica que explicita a construção permanente da identidade dos professores de Sociologia do Ensino Médio investigados neste trabalho fundamenta-se em um enfoque de base histórico-cultural e social. Tal enfoque encontra-se subsidiado por pressupostos sociológicos fundamentados em Dubar (2005), que analisa o conceito de identidade articulando-o a diferentes reflexões sobre as teorias da socialização, nas vertentes teóricas pós-estruturalistas de Hall (2004, 2006) investigadores das identidades culturais.

Observamos que tanto do ponto de vista histórico-cultural quanto do psicossocial o processo identitário se caracteriza como movimento, como dinâmico. Embora possamos nos ver, segundo o senso comum, como a mesma pessoa em todos os nossos diversos encontros e interdições, não é difícil perceber que somos distintos e posicionados em diferentes momentos e lugares, de acordo com os papéis sociais que estamos exercendo. Dessa forma, o processo de construção da identidade decorre das atividades desempenhadas e das experiências vivenciadas cotidianamente nos espaços sociais que dão concretude a tais atividades. Por exemplo, na instituição escolar, o professor vai construindo a sua identidade docente de acordo com o seu saber-fazer, com as concepções que tem de si mesmo e com as expectativas da sua profissão docente.

Isso significa dizer que a pessoa não muda suas concepções identitárias a partir do nada, ou seja, não assume nova identidade pessoal ou social sem incorporar as estruturas anteriores. Sendo assim, o professor, ao desempenhar a sua função docente, integra diferentes modelos resultantes de seu processo formativo, de sua capacidade de executar o trabalho e dos contextos do seu mundo pessoal e social.

Nesse sentido, Dubar (2005, p. 135) assevera que a “identidade para si e identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao Outro e ao seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do Outro”. Isso não implica dizer que esses dois mundos sejam necessariamente coincidentes. Ainda segundo esse autor,

quando seus resultados diferem, há “desacordo” entre a identidade social “virtual” conferida a uma pessoa e a identidade social “real” que ela mesma se atribui. Disso resultam “estratégias identitárias” destinadas a reduzir a distância entre as duas identidades. (DUBAR, 2005, p. 140).

Nesse processo de entrelaçamento relacional entre as esferas individual e socioprofissional, descortinam-se elementos subjacentes a uma constituição identitária que envolve a docência. Em relação ao entrecruzamento dessas duas esferas, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 87) destacam:

O desenvolvimento profissional dos professores pode ser analisado em duas dimensões: uma dimensão social e outra individual, que interagem como uma unidade dialética. *A dimensão social* diz respeito a novas necessidades formativas que emergem das mudanças e aperfeiçoamentos do próprio campo profissional. [...] *A dimensão individual*, por sua vez, diz respeito à condição do professor como pessoa, com sua história, seu referencial, suas necessidades, seu ritmo próprio de aprendizagem, seu projeto de formação profissional.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento e a formação profissional docente, permeados pelas dimensões social e individual, contribuem para a configuração da identidade socioprofissional. Diante dessas possibilidades advindas dessas dimensões, chegamos ao cerne do processo identitário da profissão docente, da maneira de ser professor. Para Ciampa (2007, p. 127),

Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade pessoal. Uma história de vida. Uma vida-que-nem-sempre-é-vivida, no emaranhado das relações sociais. Uma identidade concretiza uma política, dá corpo a uma ideologia. No seu conjunto, as identidades constituem a sociedade. [...] a questão da identidade, assim, deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é sobretudo uma questão social, uma questão política.

Procuramos nos depoimentos dos professores pesquisados elementos que permeiam a construção da sua identidade docente, tomando como referências os sentidos que revelam as atribuições identitárias profissionais, a partir dos questionamentos: como se percebem perante as relações que envolvem o exercício profissional? Quais as concepções que têm sobre si mesmos no exercício da docência? Reconhece-se como professor de Sociologia? Como atuam junto às atividades sociocultural, pedagógica e política da escola.

Esses são questionamentos que nos conduziram a entender a dimensão imaginária de como se constitui o ser professor e a buscar as significações atribuídas a fatos, desejos, crenças, valores, com os quais é construído o seu saber-fazer pedagógico. Dessa feita, reunimos os argumentos dos entrevistados sobre si mesmos como professores de Sociologia e fomos estabelecendo as inter-relações entre o seu saber-fazer e a construção da sua identidade profissional. Vejamos os depoimentos abaixo:

Me identifico com a disciplina porque é uma disciplina que você trata da comunidade, dos relacionamentos político, econômico, cultural e religioso. Não tenho nenhuma dúvida, sou realizado profissionalmente. Mas tem o lado financeiro que atrapalha o professor. (Professor Marcos, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Me sinto uma pessoa realizada, apesar de às vezes desestimulado pelas condições de trabalho e de salário diante das dificuldades até mesmo da desvalorização do próprio aluno, como também das gestões da própria escola que às vezes não acolhem bem o professor. (Professor Valter, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Tem hora que me sinto sozinho dentro da disciplina, isolado dos colegas das outras disciplinas e da escola, mas me sinto reconhecido pelos alunos como professor de Sociologia, eu me sinto também pessoalmente. Me vejo professor de Sociologia porque sou, posso não ser de direito, porque não tenho a formação na área, mas na prática eu sou, se me escolheram, me sinto bem também com isso. (Professor Petrônio, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Me identifico com a Sociologia porque está ligada à sociedade, à informação, isso para mim é uma coisa maravilhosa. A força motriz para a disciplina funcionar é o amor pela educação. (Professor Daniel, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Fui trabalhar com Sociologia para completar a carga horária, como eu já lhe disse. Hoje me vejo mais como professor de Sociologia do que de outra disciplina. Estou aprendendo muito com os alunos porque você não pode se considerar pronto, o conhecimento se vai adquirindo nessa troca. (Professora Rosa, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Sentimentos dos mais variados foram explicitados nos depoimentos dos entrevistados ao descreverem as suas impressões sobre as condições de trabalho, de salário, de amor pela disciplina e pela educação. Todos eles expressam uma identificação com a disciplina de Sociologia, dizendo-se satisfeitos e realizados profissionalmente. Entretanto, Valter e Petrônio reclamam da desvalorização da disciplina na escola por parte de alunos, gestores e colegas professores, os quais não reconhecem o valor da Sociologia. Essa situação tem levado Petrônio

a manifestar um modo de existir, de ser, de se perceber como professor de Sociologia, às vezes, sozinho, isolado, mas, por outro lado, também se sente bem na profissão, o que revela marcas subjacentes de um processo identitário em conflito. Marcos e Valter reclamam dos baixos salários decorrentes das políticas públicas governamentais que repercutem de forma negativa nas condições de trabalho, tornando-as muito precárias, bem como na baixa autoestima do professor, que passa a se vê como um profissional desvalorizado política e socialmente, sobrevivendo com um salário que não condiz com as responsabilidades da profissão.

De acordo com Pereira e Martins (2002, p. 114), “as políticas governantes vêm, gradativamente, promovendo o congelamento salarial e retirando uma série de vantagens e conquistas da categoria obtidas ao longo da vida profissional”.

Outras feições evidenciadas nos depoimentos estão relacionadas com o amor pela profissão e o conhecimento adquirido com o aluno. Todos mantêm relações interpessoais e sociais intrinsecamente relacionadas com o outro – traços que assinalam marcas da identidade profissional.

Daniel acredita na eficiência do amor para seu êxito profissional. A concepção de amor como marca eficaz no exercício da docência é reincidente na fala de Daniel e também referenciada em outros momentos nas falas de outros entrevistados, como Valter e Rosa. Essa é uma concepção de educação em que é reproduzida a ideologia da missão de sacerdócio que, segundo Silva (1995, p. 83), “parece bloquear a percepção crítica dos determinantes da profissão, gerando a mistificação, quando não o masoquismo”.

A concepção do amor, aferida nos depoimentos dos entrevistados para o êxito profissional, está relacionada com um sentimento de impotência diante dos desafios e dos problemas que enfrentam enquanto professores de Sociologia, no dia a dia da sala de aula, a começar pela falta de qualificação na área, uma vez que só um professor tem a formação em Ciências Sociais, pela escassez de material didático para trabalhar a disciplina, entre outros. Contudo, vale ressaltar que a postura do amor por mera vocação desvincula a concepção do professor como profissional pertencente a uma categoria que deve pensar e buscar a superação dos obstáculos e dos problemas que enfrentam na profissão docente.

Do ponto de vista da relação professor-aluno, observamos nos depoimentos de Rosa e Petrônio que o aluno tem um papel importante para a motivação da sua condição de professores de Sociologia. Rosa está aprendendo muito com os alunos na troca de

conhecimento e Petrônio se sente reconhecido por eles. Ou seja, o outro (o aluno) tem uma marca forte no processo de formação de sua identidade profissional. Nessa perspectiva, Ribeiro (2009, p. 129) entende que “a identidade se constrói permanentemente a partir da internalização das identificações e/ou oposições sucessivas com outros indivíduos significativos no campo de produção das relações sociais”.

Durante as análises, fomos apreendendo que os sentidos que os professores emitiram sobre si mesmos no exercício da docência iam ganhando significado exatamente em relação ao outro – uma afirmação de alteridade, elemento importante na dinâmica da construção de suas identidades. De acordo com Rios (2006, p. 132, grifo do autor), “o indivíduo ganha sua identidade na relação intersubjetiva – afinal, eu sou o *outro do outro*. A identidade se ganha na afirmação da alteridade. *Alter* – [...] Quando deixo de considerar o outro como alguém que me faz ser eu, [...] estou rompendo com a alteridade e até mesmo com a minha identidade”. Isso quer dizer que toda reflexão sobre o outro não é senão o avesso de uma indagação sobre si mesmo. “Toda identidade singular é relativa à outra inserida na relação com outrem”. (AUGÉ, 1999, p. 51).

Sob a perspectiva da construção da identidade profissional, verificamos por meio dos depoimentos analisados que todos os professores de Sociologia investigados se identificam com a disciplina, uns sentido-se às vezes desanimados, outros maravilhados, encantados, havendo ainda aqueles que afirmam estarem aprendendo muito. Com tais sentimentos, fomos apreendendo dimensões que se inter-relacionam entre o saber-fazer e a construção da identidade profissional docente, concebida por Pimenta (1999) como um processo em transformação, uma construção do sujeito historicamente situado. Assim, a construção da identidade profissional decorre

[...] do seu modo de situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas suas escolas, nos sindicatos e em outros segmentos. (PIMENTA, 1999, p. 83).

Nesse sentido, a construção da identidade expressa e exprime as dimensões pessoais e sociais representadas por cada professor em suas relações sociais de docência, em seu modo de ser professor.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2009, p. 129) afirma que “os processos identitários se movimentam na medida do que vir a ser no espaço educativo, traçando fio de uma trama que se constitui no que somos, no que queremos ser e no que fizemos, traduzindo o modo de pensar sobre as experiências de estar no mundo e na profissão”. Sendo assim, a identidade é construída no exercício profissional, no convívio com outras pessoas e com grupos sociais mais amplos. Isso significa dizer que a identidade não é dada, nem aparece pronta. “Ela é sempre construída e deverá ser (re) construída em uma incerteza mais ou menos duradoura”. (DUBAR, 2005, p. 135).

Com isso, fomos buscar nos depoimentos das entrevistas e nas observações que realizamos em sala de aula os sentidos que validaram a constituição da identidade profissional dos cinco professores de Sociologia investigados neste estudo. Vejamos a seguir os seus depoimentos:

Minha identidade como professor de Sociologia está sendo construída, apesar do pouco tempo, me percebo professor de Sociologia. Eu penso que a identidade da pessoa, no decorrer do tempo, através das concepções, vai mudando, ela é importante e deve ser trabalhada, deve ser lapidada. A própria vida se encarrega de nos ensinar a ter uma identidade condizente com a sociedade. (Professor Daniel, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Minha identidade eu me encontro com ela. Percebo-me, me sinto bem. Tenho um perfil, eu acho mais comprometido, eu diria com a causa socialista, mais coletivo, essa é que eu considero a minha identidade. Mas ao mesmo tempo essa identidade nunca deixa de ser aperfeiçoada ao longo do dia a dia, sempre está em constante formação, em constante modificação, em constante transformação. Quanto mais vivo, quanto mais trabalho, mais eu vou construindo e aperfeiçoando a minha identidade. Sinto-me reconhecido pelos alunos como professor de Sociologia, eu me sinto também pessoalmente. (Professor Petrônio, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Eu estou tentando construir, estou começando, estou engatinhando, como te falei, eu quero crescer dentro dessa área, quero que da próxima vez que você me convidar para fazer outra entrevista ter outra opinião, estou me encontrando. (Professora Rosa, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Me percebo professor de Sociologia, me sinto feliz e tenho a dizer que a minha identidade é essa, eu seria professor de Sociologia se tivesse de começar do início tudo de novo. (Professor Valter, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Me sinto professor de Sociologia como já havia falado porque o curso de Ciências Sociais dá uma abertura para você trabalhar a área de humana: História, Sociologia, Geografia, Economia. (Professor Marcos, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Verificamos que as histórias por eles contadas sobre a sua identidade profissional, apesar de parecidas, possuem suas singularidades, sua própria identidade. Cada história é única e deve ser tratada como tal. Para Dubar (2005, p. 139), “[...] à incorporação da identidade pelos próprios indivíduos. Ela só pode ser analisada no interior das trajetórias sociais pelas e nas quais os indivíduos constroem ‘identidades para si que nada mais são que’ a história que eles se contam sobre o que são”.

Do ponto de vista dos depoimentos acima, a identidade profissional dos entrevistados foram se constituindo no desenrolar das experiências, no exercício da docência, nas interações que se processaram na escola e na sociedade em conformidade com a evolução de suas vidas, no âmbito pessoal e sociocultural, através das quais se constrói a identidade para si e para o outro.

Esse entendimento foi evidenciado na fala de Petrônio, quando relaciona a sua identidade a um perfil mais comprometido com a causa socialista, mais coletivo. Para Brzezinski (2002), a identidade pessoal é configurada pela história e experiência pessoal, enquanto a identidade coletiva é uma construção social que se processa no interior dos grupos que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social.

De acordo com a autora, “a identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração da existência humana. As práticas sociais, entre elas a educativa, são eminentemente construções sociopolíticas e históricas”. (BRZEZINSKI, 2002, p. 118).

De um modo geral, todos se percebem professores de Sociologia. Porém, Daniel, Petrônio e Rosa, que não têm a formação específica na área de Ciências Sociais, concebem a sua identidade profissional em construção permanente, encontrando-se em um processo de aperfeiçoamento, em constante modificação e transformação. Diferentemente, Valter, com especialização em Sociologia, e Marcos, licenciado em Ciências Sociais, percebem-se e sentem-se professores de Sociologia. De acordo com Pimenta (1999), a profissão de professor vai se modificando ao longo de tempo para responder as necessidades de realidade social. Para ela, a identidade do profissional da educação não é algo estático, fixo, é um dado mutável, dinâmico, emergindo “[...] em um contexto histórico como resposta às necessidades postas pelas sociedades, adquirindo estrutura de legalidade”. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Em suma, Marcos, Petrônio, Valter, Daniel e Rosa, na mobilização de seus conhecimentos, experiências, sentimentos e valores, foram construindo a sua identidade

profissional docente, encarada como uma identidade em transformação, construção, movimento – traços de uma identidade em conflito.

A seguir, veremos como os professores pesquisados se percebem na escola em relação aos gestores e aos professores de outras disciplinas.

4.3.1 Sentidos atribuídos à escola, aos gestores e aos demais professores

É na escola onde se desenvolvem as relações de trabalho e onde os saberes, as informações e os conhecimentos são socializados no coletivo e, posteriormente, de modo individual por cada sujeito. Dessa forma, passamos a analisar as relações estabelecidas entre os professores de Sociologia do Ensino Médio com os gestores, colegas professores, alunos e outros integrantes da escola onde exercem suas atividades docentes.

Em seus depoimentos, Valter, Daniel e Petrônio revelaram sentimentos de aceitação, negação, autonomia e libertação:

Essa questão do reconhecimento pessoal do professor é um pouco relativa, tem escola que a gente tem aquele acolhimento, aquela aceitação por parte dos gestores da própria escola, outras não. Percebo também uma boa aceitação pelos professores que trabalham com as disciplinas afins, mas também existem muitos desvalores com a disciplina por parte mesmo de colegas e de gestores que não dão valor à disciplina. (Professor Valter, entrevista n. 4, em 10/03/09).

Percebo-me da seguinte maneira, hoje eles (gestores e professores) já olham pra gente com outros olhos, antes achavam que o ensino da Sociologia não tinha tanto valor, mas hoje a própria instituição reconhece que é fundamental porque está trabalhando direto com o aluno, mostrando o que ele é, o que pode ser no futuro. (Professor Daniel, entrevista n. 6, em 27/03/09).

Os gestores me dão bastante liberdade para atuar, têm confiança no meu trabalho, inclusive foram eles que me escolheram. Em relação aos outros professores, também não me sinto pressionado, pelo menos o *feedback* que eles me dão é que eles gostam do meu trabalho e principalmente acho que os alunos gostam. Mas existe uma certa desvalorização pela disciplina de Sociologia, é como eu lhe falei às vezes me sinto isolado e sozinho. (Professor Petrônio, entrevista n. 3, em 09/03/09).

No cruzamento e na organização dos depoimentos, notamos que os sentidos atribuídos pelos entrevistados, em torno de suas relações na escola com gestores e colegas professores, se

divergem. Valter considera uma relação paradoxal: por um lado, a escola e os colegas acolhem o professor e, por outro, rejeitam a disciplina. Já na concepção de Daniel, essa relação está mudando, avançando no entendimento de que a disciplina de Sociologia é importante para a compreensão do aluno a respeito de si mesmo. Petrônio, por sua vez, não se sente pressionado. Ele revela um sentimento de aceitação e respeito por parte da comunidade escolar, o que lhe dá segurança para exercer a sua docência com bastante liberdade e autonomia, mas compactua com Valter em relação à rejeição da disciplina de Sociologia na escola.

Em se tratando da autonomia, Freire (2008, p. 59) entende que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Outrossim, vale ressaltar que autonomia, liberdade e respeito são requisitos sociais de conquista da carreira docente, em face da existência dos movimentos organizados de professores, representativos de conquistas e interesses coletivos, tanto em termos salarial como de condições de trabalho. São lutas e conquistas em defesa da cidadania plena, com capacidade de se posicionar criticamente em realidades distintas.

Nesse sentido, os registros das observações abaixo gravadas em câmera digital mostram o professor Valter e a professora Rosa trabalhando com os seus alunos a importância da luta e da conscientização dos nossos direitos e deveres enquanto cidadãos.

Nós não somos preparados para viver em grupo, em coletividade, são valores da sociedade capitalista. Mas precisamos acreditar sempre na luta porque nós somos capazes de transformar a realidade em que nós vivemos. (Professor Valter, registro em áudio da observação n. 1, realizada na Escola Normal Oficial de Picos, em 14/04/09).

Para a gente ser cidadão, precisa estar consciente do seu papel na sociedade, foi o que a gente viu na aula passada sobre direitos e deveres. As pessoas às vezes têm uma noção errada sobre cidadania, acham que só temos direitos, mas também temos deveres. O cidadão é um ser consciente, não aceita a condição de expectador em relação ao que acontece na sociedade, para você ser cidadão precisa de que? Estar consciente do seu papel social. (Registro em áudio da observação n. 3, aula da professora Rosa, realizada na escola Jorge Leopoldo, em 28/04/09).

O professor Valter e a professora Rosa procuraram por meio de questionamento e debate mostrar para os alunos que enquanto cidadãos precisamos ter consciência do nosso papel na sociedade bem como dos nossos direitos e deveres. Valter acredita que a falta de engajamento dos professores junto às ações coletivas na escola se deve aos valores da

sociedade capitalista, na qual se defende a competitividade e a individualidade em detrimento da solidariedade e da coletividade.

Enfim, os sentidos atribuídos às relações individuais e coletivas estabelecidas na escola com os gestores e demais professores estão vinculados às condições de aceitação e negação da disciplina de Sociologia no contexto escolar. À medida que a disciplina ganha espaço e credibilidade, o professor automaticamente passa a ter mais reconhecimento, acolhimento e se vê com mais autonomia para exercer a docência. Desse modo, a aceitação do professor está condicionada aos avanços, às conquistas da disciplina, bem mais do que ao saber-fazer que realiza na escola. Esses são aspectos que estão intimamente relacionados com a atribuição de sentidos e com a construção da identidade profissional dos sujeitos deste estudo.

Para Guimarães (2009, p. 59), “a identidade profissional que os professores individuais e coletivamente constroem e a forma como a profissão é representada estão intimamente ligadas”. Assim, as características que a disciplina de Sociologia no Ensino Médio foi adquirindo historicamente, configurada na grade curricular, ora como disciplina optativa, ora como disciplina obrigatória, ora excluída dos currículos, impediram que se desenvolvesse uma tradição do ensino da Sociologia nas escolas, dificultando o reconhecimento do seu professor, a compreensão de sua função e a relevância para a educação e a sociedade em geral.

Analisaremos a seguir como os professores de Sociologia atuam junto às atividades sociocultural, pedagógica e política da escola.

4.3.2 Atuação dos professores junto às atividades sociocultural, pedagógica e política da escola

Considerando que os processos identitários se movimentam em diferentes dimensões e condições colocadas como imprescindíveis para se compreender o que somos, o que queremos ser, o que fazemos e o modo de atuar, emergiu a necessidade de analisar como os professores atuam junto às atividades sociocultural, pedagógica e política da escola.

A compreensão de como atuam os professores de Sociologia junto a tais atividades perpassa pelos sentidos que atribuem aos aspectos constitutivos da profissão docente por meio da organização e da constituição de suas identidades pessoais e profissionais imersas numa vida coletiva na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, habilidades,

colaboração e organização, elementos que se entrecruzam com as instâncias individuais e coletivas do ser professor.

Conforme Melucci (2001), as relações sociais podem ou não formar um sujeito coletivo, mas a participação e a organização supõem necessariamente a identidade coletiva definida como interativa e compartilhada, construída e negociada por meio de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores.

Dos cinco entrevistados, quatro relatam em seus depoimentos como interagem junto às atividades sociocultural, pedagógica e política das escolas onde atuam. Vejamos os depoimentos a seguir:

O professor de Sociologia não pode se fechar em sua sala de aula, é aquele instrumento que deve estar no meio, interagindo com os outros e com as atividades que se promovem na escola, nos encontros com outras escolas, como os debates, as propostas que são feitas no próprio Projeto Pedagógico da escola, para avaliar o nosso trabalho, acontece isso muito aqui na Escola Normal. Neste sentido, eu me coloco como um grande colaborador. (Professor Valter, entrevista n. 4, em 10/03/09).

Essa interação ela se dá quando sou requisitado para estar apoiando nos trabalhos da escola, em tarefas extraclasse, quando sou convidado, me chamam e até mesmo me notificam, tenho o maior prazer de poder fazer alguma coisa extra na escola. Os gestores e os demais colegas hoje chamam a gente (o professor de Sociologia) para interagir com eles e com os demais alunos. Reconhecem que o professor de Sociologia é ideal para esse assunto aqui, “a série tal está dando trabalho”, o professor Daniel sabe contornar essa situação. (Professor Daniel, entrevista n. 6, em 27/03/09).

A escola sempre produz algumas atividades culturais, algumas palestras, encontro. Não participo muito dessas atividades porque trabalho em dois lugares, com atividades diferentes, já tenho uma carga horária extensa. Faço parte da organização, mas eu quero que fique claro que não sou eu o professor de Sociologia que assumo essa responsabilidade e também não sou eu que promovo, eu participo como um professor de uma atividade coletiva. O compromisso político dos professores deixa muito a desejar. (Professor Petrônio, entrevista n. 3, em 09/03/09).

Os direitos que hoje a gente tem no trabalho não vieram de mão beijada, quantas pessoas foram de alguma forma prejudicadas, lutando para o professor hoje estar usufruindo de alguns direitos. (Professora Rosa, registro de observação n. 1, na Escola Normal Oficial de Picos, em 28/04/09).

Diante dessas explicações, fica evidente que a participação dos professores de Sociologia junto às atividades promovidas na escola não se traduz em ações coletivas, mas gira em torno da sala de aula, do aluno na sua individualidade, tendo em vista que não expõem

qualquer experiência que se explique pela mediação de ações promovidas coletivamente, junto às atividades sociocultural, pedagógica e política da escola. Valter reconhece que é tarefa do professor de Sociologia interagir com as atividades extraclases, criando vínculos com a comunidade escolar, e coloca-se como um grande colaborador, mas não mostra de forma concreta como se dá essa colaboração. Daniel se reconhece como um articulador na escola, mas somente participa, interage, quando é requisitado, notificado. Petrônio diz que participa pouco das atividades extraclases e coloca como a razão principal uma carga horária excessiva de trabalho. Ele avalia que a participação política dos professores não se dá de forma efetiva. Rosa, em debate com os alunos, mostra que os direitos dos quais os professores usufruem hoje são frutos de lutas, de mobilização coletiva da categoria.

Para Vianna (1999), as mudanças econômicas, o peso das propostas neoliberais para a educação e as condições de trabalho interferem nas dimensões internas do professorado como ator coletivo. Esse aspecto reflete no modo como os professores participam das atividades coletivas e do engajamento político. Somente os dois professores que têm vínculo efetivo no estado (Petrônio e Marcos) fizeram algumas alusões ao engajamento político do professor na escola. Os que não têm vínculo efetivo com a instituição não são profissionais e, portanto, não se envolvem com as questões políticas da categoria, ficando seu papel na escola restrito a ministrar suas aulas. Vejamos os depoimentos de Petrônio e Marcos:

Me vejo uma pessoa consciente politicamente do meu papel na sociedade. Mas aqui na escola estamos engatinhando na luta. Eu vejo muito vago a questão do compromisso político dos professores com o sindicato, na atuação de reivindicar por direitos de sua própria cidadania ainda está muito aquém, deixa muito a desejar. Muitas coisas acontecem por causa da inércia dos professores que não se engajam na luta por causa de muitos fatores que o próprio mercado submete, mas temos a nossa individualidade, nossa liberdade, a nossa identidade, o nosso jeito de ser e de agir. (Professor Petrônio, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Acho que o professor tem um papel importante tanto para a preservação como para a mudança, o que ele coloca em sala de aula vai expandir para a sociedade. Eu me identifico como um professor preocupado com as transformações da sociedade para que haja pelo menos igualdade não na sua totalidade porque é quase uma utopia. Eu sou aquele professor que procuro incentivar os alunos a procurar transformar o seu meio para que sejam beneficiados e procure melhorar o seu modo de vida. Sempre participo das mobilizações que acontecem aqui na escola, recentemente fizemos uma manifestação contra a construção de uma delegacia que está sendo construída nas dependências da escola, porque não usar este terreno para construir laboratórios, bibliotecas, coisas dessa natureza, ao invés de trazer

marginais para as proximidades da escola. (Professor Marcos, entrevista n. 1, em 06/12/08).

Notadamente, nos depoimentos apresentados, Petrônio e Marcos definem-se como pessoas conscientes politicamente do seu papel na sociedade e na escola e preocupadas com as transformações da sociedade. De acordo com Giesta (2005, p. 137),

O engajamento, do docente, na luta pelo reconhecimento de seu compromisso político para com a sociedade e pela construção de uma competência técnica que estabeleça sua dignidade no exercício do magistério, lhe permitirá enfrentar os desafios impostos pela realidade educacional e social, quando, possivelmente, descobrirá o sentido de suas ações como profissional especializado.

Nessa perspectiva, o professor Petrônio faz críticas à sua própria categoria e dela se distancia. Considera-se apático em relação à sua atuação política na escola e reconhece que muitas coisas que acontecem na escola são porque os professores não se engajam na luta do sindicato. A inércia contribui para o agravamento dos problemas que enfrentam no seu dia a dia na escola e, conseqüentemente, na sociedade, quando não reivindicam por direitos que assegurem a sua própria cidadania.

Marcos também fala do papel político do professor na escola e na sociedade, procurando incentivar os alunos a lutarem por melhores condições de vida. Mostra-se atuante, relatando a sua participação em manifestação coletiva em defesa da integridade dos alunos e também do professor. Todavia, a ascensão político-ideológica do neoliberalismo no Brasil trouxe o enfraquecimento das organizações de classes. Segundo Vianna (1999, p. 80),

Esse processo atingiu não só o sindicalismo do setor privado, mas também as associações dos funcionários públicos, cuja organização ganhou amplitude na década de 1980, quando eles, apesar de proibidos de sindicalizar-se, estruturaram associações com forte influência do modelo de atuação sindical.

Diante dos desafios do nosso tempo e tomando como referência a dimensão ideológica dos entrevistados, verificamos, por um lado, uma compressão crítica quando Marcos vê a profissão docente como transformadora e quando se preocupa em despertar o senso crítico do aluno. Por outro lado, presenciamos uma mentalidade de ideologização quando os professores sentem-se realizados, satisfeitos, independentemente do salário e da falta de recursos, e

quando colocam o sentimento de amor e gosto pela educação para justificar o ser e estar na profissão docente. Para Haguette (1991 *apud* Giesta, 2005, p. 113), “a ideologia da ‘vocação’ não passa de um artifício para agregar forças e levar em frente o serviço: artifício de autodefesa”.

Embora a organização sindical não seja foco do presente estudo, achamos pertinente trazer uma rápida reflexão nesse sentido, tendo em vista as colocações, principalmente, de Petrônio, quando defende o afastamento dos professores da organização sindical como uma das causas do enfraquecimento da organização coletiva dos professores em todos os níveis de ensino. Conforme Vianna (1999), nos anos de 1960, com o regime militar, os sindicatos sofreram perdas significativas de seus filiados e automaticamente o enfraquecimento das organizações coletivas. No final dos anos de 1970 e meados dos anos de 1980, fim da ditadura civil militar, a organização sindical brasileira viveu um período de expansão e fortalecimento. Porém, após os anos de 1990, com a legalização da prática sindical prevista pela Constituição de 1988 e diante das propostas de reformas do Estado, o setor público sofreu um duro golpe nas condições de trabalho e de emprego, provocando uma nítida situação de desgastes e crise das organizações sindicais. O sindicalismo dos profissionais da educação foi fortemente atingido, provocando uma crise de identidade na categoria docente.

Todavia, é na interiorização das relações demandadas das práticas sociais que se constitui um campo de possibilidades para a constituição da identidade dos sujeitos. Do ponto de vista de Dubar (2005, p. 145),

Os sujeitos de cada geração reconstróem as suas identidades sociais “reais” a partir das identidades sociais herdadas da geração anterior, das identidades virtuais (escolares...) adquiridas durante a socialização inicial “primária”; das identidades possíveis (profissionais) acessíveis no decorrer da socialização “secundária”.

Nessa perspectiva, a identidade docente se constrói na revisão das tradições, na reafirmação de práticas consagradas cultural e socialmente, sendo adquirida no processo de socialização primária e secundária.

Os aspectos anteriormente analisados sobre a atuação dos professores junto às ações coletivas da escola sinalizaram que os professores de Sociologia investigados têm uma visão positiva sobre a importância da organização coletiva na escola e da participação política do professor. Entretanto, são atividades que não se apresentam como eixos relevantes do seu

saber-fazer pedagógico. A tônica principal de sua atuação concentra-se na sala de aula, no aluno, na sua individualidade, ou seja, falta uma articulação maior entre o pensar e o agir coletivo docente. Com exceção de Valter, que se coloca como um colaborador, os demais participam das ações coletivas de forma pontual.

Outro aspecto que estamos retomando nas análises se refere ao contexto sociocultural ao qual pertence o professor sujeito deste estudo. Considerando que as relações de pertencimento e atribuições vivenciadas nas famílias, nas instituições educacionais, nos grupos de trabalhos, entre outros, são propiciadoras dos domínios pertinentes de identificações sociais dos professores que investigamos, as identidades socioculturais se entrelaçam no ser e estar na profissão por meio dessas relações. De acordo com Ribeiro (2009, p. 131),

Como homens e mulheres implicados na construção do ser e estar no mundo, cabe aos docentes a descoberta criativa e corajosa de despojar-se e lançar-se ao novo, ao outro e à incerteza de suas identidades sempre em construção e da diversidade sociocultural que caracterizam as sociedades contemporâneas.

Por meio dos depoimentos a seguir, evidenciamos relações de pertencimento esboçadas no processo de construção da identidade dos entrevistados com os espaços escolares e familiares e com a comunidade.

Me identifico pelo contexto familiar que vivo, pelos ensinamentos dos meus avôs, dos meus pais, até hoje eu trago para minhas filhas e a minha esposa. (Professor Daniel, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Me identifico muito bem com a família, com a descendência da família, existe pessoas que não têm aquela integração familiar, eu sempre fui uma pessoa que estou sempre relacionada com a parte humana. (Professor Marcos, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

O nosso mundo não deve ser apenas uma escola, uma sala de aula, mas tudo aquilo que está fora, até porque nós trabalhamos dentro da escola, dentro da sala de aula. O que nós construímos junto com os nossos educandos é o que eles vão fazer lá fora no meio social. Então, a escola vai além dessa construção da identidade. Como professor, devo ter a missão de fazer essa reflexão dessa relação da minha identidade na família e na comunidade. (Professor Valter, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

De forma nenhuma vivemos isolados, nós estamos aí em vários espaços, em vários momentos, então não vai ser só na sala de aula que vai sendo construída essa identidade, mas através das experiências que você vive e principalmente daquilo que você faz. Estamos nesse emaranhado, mas temos a nossa personalidade, a nossa formação, a nossa individualidade, nossa

liberdade, a nossa identidade, o nosso jeito de ser e de agir. (Professor Petrônio, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

Os depoimentos acima mostram que o espaço familiar tem para Marcos e Daniel uma influência muito forte na construção de suas identidades. Valter e Petrônio vão além da influência familiar, concebem a identidade como algo que se constrói em vários espaços, através das experiências que se vive em vários momentos. Conforme suas considerações, as pessoas fazem e refazem suas identidades no convívio com outras pessoas em suas relações de pertencimento com a familiar, a escola e a comunidade.

Dessa maneira, as interações da identidade com os “campos sociais” conjugam no mesmo movimento o individual e o social, a similaridade e a alteridade. A identidade é um fenômeno transitório, estando presentes simultaneamente o eu e outro, o interior (subjetividade) e o exterior (objetividade). As concepções são atribuições constituídas pelos processos relacionais de socialização da profissão. Os professores atribuem sentidos de como se pensam e se veem na profissão, caracterizando a articulação das atribuições pessoais e sociais. A socialização como horizonte da vida em sociedade, como lembra Bonnewitz (2003, p. 76), “corresponde ao conjunto dos mecanismos pelos quais os indivíduos realizam a aprendizagem das relações sociais entre os homens e assimilam as normas, os valores e as crenças de uma sociedade ou de uma coletividade”.

Por fim, a partir do entrelaçamento dos depoimentos das entrevistas, dos registros das observações gravadas em fita cassete e câmera digital e dos registros de notas de caderno de campo, apreendemos que as identidades dos professores de Sociologia sujeitos deste estudo expressam marcas de uma identidade em construção, em transformação, envolvendo aspectos pessoais e socioprofissionais engendrados em uma relação de pertencimento com a família, a escola, o aluno e a comunidade. Ou seja, no contexto sociocultural e educacional ao qual pertence, vivenciam inúmeras relações sociais que marcam as diferentes formas de ser e estar na profissão docente.

Para dar uma visualização mais geral deste capítulo, sintetizamos no Quadro 5 os atributos relacionados ao ser e estar na profissão e no Quadro 6 os sentidos atribuídos ao professor de Sociologia, a si mesmo, à identidade profissional e aos alunos.

Atributos	
Ser e estar na profissão	<ul style="list-style-type: none"> • Motivações primeiras – ser advogado, mercado de trabalho, ser professor; • Ingresso na profissão docente – concurso público, teste seletivo, indicação política, experiência como seminarista; • Motivos que o levaram a estar na profissão – influência da família, vontade de ser professor, falta de oportunidade, problemas financeiros; • Como se tornaram professores de Sociologia – carência da escola, completar carga horária, formação em Ciências Sociais, ser pedagogo, ser professor de Sociologia da Educação na Escola Normal.

Quadro 5 – Atributos ao ser e estar na profissão

Fonte: Entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva.

Ao definir o que é ser e estar na profissão, os sujeitos da pesquisa elencaram atributos relevantes para a compreensão das razões que os tornaram professores. São elementos significativos e constitutivos no processo de construção da identidade profissional.

Sentidos atribuídos	
Ao professor de Sociologia	<ul style="list-style-type: none"> • Um agente de preservação ou de transformação; • Um intelectual, um estudioso que está em um emaranhado cultural e curricular.
A si mesmo	<ul style="list-style-type: none"> • Me sinto realizado, satisfeito, às vezes desanimado com as condições de salário e de trabalho; • Me sinto sozinho dentro da disciplina, isolado dos colegas e da escola, mas me sinto reconhecido pelos alunos; • Me identifico com a Sociologia, é uma coisa maravilhosa; • Me sinto desencantado com a desvalorização da disciplina e do professor; • Me vejo professor de Sociologia, estou aprendendo muito; • Minha vida mudada em alguma coisa, melhorou, cresci no meu fazer no processo educativo, na família, no trabalho e na sociedade; • Tornei-me uma pessoa mais consciente politicamente, preocupada com as transformações sociais.

A identidade profissional	<ul style="list-style-type: none"> • Em constante transformação, sendo construída, em formação, aperfeiçoando, engatinhando, inacabada; • Constrói-se em vários espaços, em vários momentos.
O aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Despertar o senso crítico; • Ajudar a entender os problemas do dia a dia; • Despertar a consciência da própria pessoa.

Quadro 6 – Sentidos atribuídos ao professor de Sociologia, a si mesmo, a identidade profissional e ao aluno.

Fonte: Entrevistas semiestruturadas individuais e coletiva.

O quadro acima mostra uma síntese dos sentidos produzidos no trabalho pedagógico dos professores de Sociologia investigados. Tais sentidos estabelecem dimensões com a docência e a identidade profissional, constituída na trajetória profissional do ser, estar, tornar-se e sentir-se professor e nos conflitos que foram se configurando ao longo do processo vital e profissional do ser professor de Sociologia do Ensino Médio, ora gostando, identificando-se com a disciplina, sentindo-se bem, ora se sentindo desvalorizado, desencantado, sozinho e desanimado. No entrelaçamento dos sentidos atribuídos ao seu saber-fazer, constituem-se as inter-relações entre o saber-fazer e a construção da identidade profissional configurada em uma identidade em construção e em permanente transformação num enredo histórico e social.

Por fim, propomos uma reflexão acerca da formação para a docência: buscar sentidos na experiência do ser é oportunizar condições de reflexão, conhecimento de si, do outro e de suas implicações no âmbito pessoal, político e sociocultural.

5 O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NO COTIDIANO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem o propósito de apresentar e analisar o cotidiano dos professores de Sociologia do Ensino Médio, no contexto da escola, sob o ponto de vista de suas experiências pautadas nas histórias profissionais, pessoais e sociais, as quais dão concretude ao processo identitário construído em suas trajetórias. O exercício da docência no cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio constitui o eixo categórico norteador deste capítulo.

Vários autores tematizam a vida cotidiana. Neste estudo, procuramos estabelecer um diálogo entre as explicações teóricas sobre o cotidiano nos pressupostos de Schutz (1979) e as considerações de Heller (1985) sobre o mundo da vida cotidiana, tendo em vista que os professores pesquisados fundamentaram o saber-fazer que realizam no cotidiano da escola não apenas com base nos saberes do conhecimento, mas também nos saberes da experiência, como foi verificado.

Em se tratando dos aspectos do desenvolvimento da consciência da vida cotidiana, Schutz (1979) toma como ponto de partida a sociologia weberiana e chama a atenção para o fato de que a explicação da realidade social deve ultrapassar a descrição (dos positivistas) e se fundamentar numa interpretação das experiências subjetivas dos indivíduos que constroem suas ações. A Sociologia de Schutz, no âmbito da perspectiva fenomenológica, prioriza as experiências do ser humano em sua ação e interpretação do “mundo da vida”. A consciência do homem que age e pensa é sempre uma consciência não abstrata, significativa, construída a partir de suas experiências na vida cotidiana. Sendo assim, o mundo das experiências, o mundo da vida cotidiana, é também subjetivo e baseado em experiências armazenadas e em ações e interações.

Para Schutz (1979), as ações dos sujeitos de pesquisa podem ser interpretadas por meio de três tipos indiretos de abordagem: a primeira refere-se a colocar-se no lugar do outro e, com isso, compreender o que passa na ação do sujeito quando age; a segunda revela que a partir de informações costumeiramente desenvolvidas as pessoas podem saber como uma outra procederia naquela situação; a terceira é, a partir de ação em curso, conseguir interpretar o que está acontecendo na ação desempenhada.

Orientando-se em consonância com a matriz weberiana, Schutz procura a dimensão da Sociologia enquanto ciência da compreensão da ação social por meio da investigação dos processos cognitivos do conhecimento da vida cotidiana, que analisa por meio das atitudes

dos homens na sua cotidianidade e dos fatores que determinam a sua ação e a historicidade desta, a qual ele chama de meio, mediante os quais ela se afirma.

Nesse sentido, Heller (1985) se refere à história como a substância da sociedade e como a construção ou a quebra de valores. A vida cotidiana, na sua argumentação, está no “centro do acontecer histórico” e é a verdadeira “essência” da substância social.

Para Schutz (1979), o mundo da vida é um mundo social pré-estruturado. Da mesma maneira, Heller (1985) fala da apropriação do mundo pelo homem por intermédio de sua aprendizagem e de seu amadurecimento em um mundo acabado como uma interiorização “quase adaptativa” desse mundo. Foi no âmbito dessa necessidade que a obra de Agnes Heller adquiriu especial interesse para a pesquisa educacional, sobretudo no que se refere ao estudo da vida cotidiana como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico.

No marco da Sociologia da vida cotidiana, tal como elaborada por Agnes Heller, a análise da realidade investigada vai além da mera descrição da rotina das práticas sociais, em geral, e das relações interpessoais, em particular. Trata-se de uma investigação ampla, com aspectos aparentemente informes, que passam a fazer parte do conhecimento e são agrupados não arbitrariamente, mas segundo conceitos e uma teoria determinada.

As duas correntes dizem respeito ao caráter da heterogeneidade da cotidianidade: Schutz (1979), ao se referir ao conhecimento prático do homem na vida cotidiana como um conhecimento, apenas parcialmente, que não está livre de contradições; e Heller (1985), quando diz que a característica da heterogeneidade da vida cotidiana e das atividades se situa no centro do homem particular (sua subjetividade, o modo de ver e sentir as coisas), reforça o argumento da heterogeneidade da vida cotidiana, dizendo que essas características se refletem nas relações entre esferas heterogêneas no mundo de vários tipos de atividade. Nesse sentido, Heller remete-nos a vieses claros sobre a importância dos comportamentos humanos.

Estas são construções teóricas importantes para analisar o cotidiano dos professores de Sociologia do Ensino Médio, uma vez que o saber-fazer que desenvolvem transita entre os saberes do conhecimento e os da experiência, embora com as especificidades contidas em cada um deles. Segundo Denardi (2010, p. 2), “o aprender vai além do vivenciar e do conhecer, demanda dar significado, para que possa pensar questionar, construir o conhecimento, tornando-o seu, ou seja, produzindo uma síntese provisória”.

Nessa direção, olhar o professor em seu cotidiano escolar exige percebê-lo a partir das estratégias metodológicas utilizadas, dos conteúdos trabalhados e de suas experiências. Assim,

a docência apresenta-se como uma atividade complexa, em virtude da convergência concomitante de questões teóricas e práticas que se fundamentam em concepções de ensino e de saber que vão se acumulando ao longo das experiências adquiridas numa relação dinâmica entre os alunos e a situação de aprendizagem vivenciada no cotidiano escolar.

Sendo assim, as particularidades da docência são acentuadamente construídas nas inter-relações que emergem do saber-fazer configurado em suas diversas experiências pessoais, formativas e escolares, o que possibilita a construção da identidade profissional docente.

5.1 O SABER-FAZER DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

De um modo geral, é complexo estudar a Sociologia no Ensino Médio, em virtude de um histórico de avanços e retrocessos de mais de cem anos. O seu ir e vir impediu que se desenvolvesse uma tradição no ensino dessa ciência nas escolas, prejudicando, de certa forma, a pesquisa na área da educação e o desenvolvimento de metodologias adequadas à formação dos seus professores. Paira uma falta de perspectiva para a atuação docente nos conteúdos conceituais e procedimentais da Sociologia no Ensino Médio, pois, além da intermitência histórica, esse espaço tem sido ocupado por professores com formação diferente de Ciências Sociais, especialmente de Pedagogia.

Essa realidade contribui para que se efetivem duas maneiras de atuação docente: uma ligada a um saber-fazer específico que deve caracterizar o ensino de Sociologia, aliado a uma prática que se remete a uma postura sociológica crítica; e outra com um saber-fazer, muitas vezes ligado ao espontaneísmo. (SARANDY, 2004).

Essa situação tem provocado pouca articulação dos professores na construção de uma proposta de ensino que contemple as necessidades postas para o ensino de Sociologia. Cada formação tem uma forma específica de olhar a realidade, expressando uma diversidade de concepções epistemológicas de Sociologia. Martinez (2007) entende que no ensino de Sociologia os conceitos e os temas devem formar uma rede de relações, um processo em que a compreensão de um conceito ou tema deve ser mediada pela compreensão do conteúdo subsequente.

Na concepção de Fernandes (1958), na Sociologia não há técnica pedagógica neutra, todas são construídas e utilizadas em meio de valores e normas. As práticas educacionais estão

diretamente relacionadas com as técnicas aplicadas às normas vigentes e com os valores compartilhados pelos indivíduos no contexto de uma determinada sociedade.

Essa concepção é compartilhada por Freire (2008, p. 102), que concorda com Fernandes, ao dizer: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso ou aquilo”.

Petrônio, um dos entrevistados, entende essa forma de pensar de Fernandes e Freire como uma necessidade posta à realização do saber-fazer do professor.

O fazer tem esta coisa relacionada ao meu exemplo, àquilo que eu faço como cidadão, como pessoa, a forma como eu trato as pessoas na rua, nos intervalos, na sala de aula, isso aí também é o fazer, é isso que eu acho. Não dá para pregar uma coisa e ter outro tipo de atitude. O meu fazer conta muito, os alunos percebem se meu discurso tem coerência com a minha ação. (Professor Petrônio, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/08).

O depoimento de Petrônio merece uma atenção, especialmente no que se refere ao dizer, ao fazer e à ação. Na sua concepção, há de ter coerência entre esses campos para se estabelecer uma relação de confiança, de credibilidade entre professor e aluno. “Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é a minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço”. (FREIRE, 2008, p. 103). Enquanto seres de conhecimento gestados na mediação do cotidiano com o mundo social, eles criam uma relação que se constitui no modo de viver, de ser, de estar no mundo, o que indica configurações de traços da sua identidade socioprofissional.

Para os professores pesquisados, em se tratando da disciplina de Sociologia no Ensino Médio, ainda são muitos os desafios. Primeiro, deve-se pensar sobre o significado que se quer atribuir à Sociologia, afirmando assim uma identidade. Essa identidade não implica dizer que haja consenso em torno das ideias, até porque o significado atribuído aos conteúdos vai depender da interpretação e da experiência de cada professor, mas que se faça uma reflexão coerente e consistente sobre o que a Sociologia tem de específico, que não se pode encontrar em outras disciplinas. Segundo, deve-se pensar como trabalhar os conteúdos.

Para Petrônio, a forma como se trabalha os conteúdos da Sociologia pode fazer diferença no processo de socialização e de formação do jovem.

Dependendo do próprio trabalho do professor de Sociologia, dos procedimentos metodológicos, o aluno tem oportunidade de ver determinados assuntos, determinados conteúdos que nas outras disciplinas pode até ver, mas não com a mesma profundidade, com a mesma visão. O aluno sente os problemas do dia a dia, a Sociologia está ali para mostrar e discutir com o aluno essas particularidades e nesse sentido temos uma função muito importante. (professor Petrônio, entrevista coletiva n. 1, em 06/12/09).

Petrônio enfatiza no seu depoimento a particularidade que tem a Sociologia em trabalhar determinados conteúdos de forma mais aprofundada do que em outras disciplinas. Porém, em sua opinião, essa forma diferenciada que tem a Sociologia de olhar a realidade, de suscitar mudanças, está condicionada aos procedimentos metodológicos e ao significado que o professor atribui aos conteúdos da disciplina. Essa forma de pensar é também partilhada por especialistas no ensino de Sociologia, que têm se reunido para discutir e definir o que ensinar e como se trabalhar os conteúdos da Sociologia no Ensino Médio.

Foi com essa perspectiva que a Universidade de São Paulo (USP) promoveu entre os dias 28 de fevereiro e 2 de março de 2007, na Faculdade de Educação, o 1º Seminário Nacional de Ensino de Sociologia com a finalidade de ouvir sugestões e dúvidas de quem já ensina e vai ensinar Sociologia no Ensino Médio. Nesse seminário, Grabriel Cohn (*apud* PEREIRA, 2007) fez os seguintes questionamentos: qual a especificidade da Sociologia em relação às demais ciências humanas? Qual Sociologia deve ser ministrada para formar que cidadão e que trabalhador? Qual é a melhor forma de levar a Sociologia ao Ensino Médio sem que ela se dilua em senso comum? Como o professor de Sociologia pode fazer valer a sua condição de interlocutor de seus colegas? Como tornar a Sociologia atraente para alunos, professores e técnicos em educação?

Ampliando essa discussão, Sônia Penin, dialogando com Pereira (2007, p. 75), acrescenta que o professor de Sociologia nas escolas de Ensino Médio tem um duplo papel: “Além de pensar os conteúdos e conceitos da disciplina, terá de atuar dentro das escolas como sociólogo, melhor articulando os professores. Ele também terá de fazer uma análise sociológica da própria escola, refletindo sobre os problemas internos”.

No entanto, verificamos durante as observações realizadas em sala de aula que em decorrência da ausência de um programa básico de ensino e da falta de formação na área das Ciências Sociais cada professor tem uma forma específica de selecionar os recursos didático-metodológicos, sendo que o peso maior recai na área de formação específica.

Quando se trata da seleção dos conteúdos, não existe diferença entre a área de formação. Os conteúdos selecionados pelos professores em sua maioria são temas relacionados com o cotidiano do aluno, estando entre eles: drogas, violência, idade penal e outros. Os textos utilizados em boa parte são do jornal *Mundo Jovem*. Fica também expressa a utilização de conteúdos fragmentados de livro didático. O livro mais usado é *Introdução à Sociologia*, de Pêrsio Santos de Oliveira. Para Sousa (1999, p. 51), “Oliveira constrói uma interpretação idealista, ao supervalorizar os conceitos e suas taxionomias, esse sociólogo constrói um edifício de ideias onde procura associar a realidade a cada um dos seus andares”.

A relação entre a área de formação, as estratégias metodológicas e os recursos didáticos utilizados no saber-fazer desenvolvido na disciplina de Sociologia ficou bastante evidenciada. Daniel, com formação em Teologia e Direito, trabalhou o tema violência por meio de júri simulado. Petrônio, com formação em Pedagogia, Letras e Ensino, trabalhou com dramatização, dando ênfase aos temas escola, família, igreja e movimentos sociais. Marcos, com formação em Ciências Sociais, exibiu um filme abordando a questão do idoso, do alcoolismo e da desestruturação da família. Ele priorizou os temas e não deu muita ênfase aos conceitos. Rosa, com formação em Pedagogia e Filosofia, trabalhou com o álbum seriado, mesmo o considerando um recurso já ultrapassado, porque a escola não dispõe de outros recursos, como *data-show*. Ela estabeleceu uma relação maior entre os conceitos e os temas. Com o conceito de ética, cidadania e democracia, explorou a questão do voto e da idade penal, despertando no aluno uma conscientização em torno da ética e da moral. Valter, com formação em Filosofia, História, Pedagogia e Sociologia, trabalhou com textos, explorando o tema juventude. Ele fez um resgate histórico da importância dos grupos de jovens, dos movimentos estudantis e dos caras pintadas¹² como uma das marcas do movimento “fora Collor”. Com o conceito de contatos sociais de Max Weber, analisou o comportamento do homem do campo e da cidade, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática, como também utilizou uma linguagem mais próxima do aluno, sem deixar de manter o rigor conceitual.

Assim, evidenciamos que o saber-fazer que os professores realizam no cotidiano da sala de aula está entrelaçado com os saberes do conhecimento e da experiência, construídos

¹² “Jovens em geral, principalmente estudantes secundaristas e universitários, pintaram os seus rostos de várias cores para expressar os seus protestos contra os atos de corrupção e de improbidade administrativa de um adulto que estava Presidente da República, exigindo a sua deposição”. (SOUSA, 2005, p. 33).

em uma relação espaço-tempo que dá significado às relações que estabelecem os contornos da identidade profissional desses professores.

Nesse sentido, Schutz (1979) assegura que a importância do significado é dada pela experiência passada que a pessoa possui sobre um fato. Isso faz com que o significado das ações seja dado em consonância com as suas experiências anteriores. Acrescenta ainda:

O significado das experiências, então, não é mais do que aquele código de interpretação que as vê como comportamento. Assim, também no caso do comportamento, somente o que já está feito, terminado, tem significado. A experiência pré-fenomenal da atividade, portanto, não tem significado. Só a experiência percebida reflexivamente na forma de atividade espontânea tem significado. (SCHUTZ, 1979, p. 67).

Sendo assim, o significado é produzido pelos indivíduos em um mundo vivido, com um caráter prático que se constitui no campo subjetivo particular (sua subjetividade), dentro de um ambiente vivido por outros sujeitos que lhe conferem sentidos diferentes.

Foi com essa perspectiva que analisamos as observações realizadas na sala de aula de Marcos, Petrônio, Valter, Daniel e Rosa, com o intuito de verificar o seu saber-fazer no cotidiano escolar.

Em se tratando do como ensinar e o que ensinar em Sociologia no Ensino Médio, existe uma preocupação entre os estudiosos da temática, como foi mostrado no terceiro capítulo. Tomazi e Lopes Júnior compartilham dessa preocupação. Para eles, nas escolas de nível médio, o ensino da Sociologia deve estar mais interessado em ensinar ao aluno

[...] um pensamento sociológico sobre temas e situações em que os nossos jovens alunos estejam envolvidos e desejosos de discutir e não somente preocupados em passar conceitos clássicos de autores clássicos que podem até fazer com que os alunos aprendam o que é Sociologia e seus conceitos fundamentais, mas que no final não os capacita a “pensar sociologicamente”. (TOMAZI; LOPES JÚNIOR, 2004, p. 73).

O professor Marcos, o único com formação em Ciências Sociais, na seleção dos conteúdos compactua com essa ideia ao dar prioridade aos temas em detrimento dos conceitos, mostrando uma consonância com o pensamento dos autores citados. É objetivo da Sociologia no Ensino Médio a desnaturalização da realidade cotidiana vivenciada pelos alunos. Os professores que pesquisamos caminham na direção apontada pelos autores acima.

Trabalhar os conteúdos da disciplina por meio de dramatização, exibição de filme e júri simulado permite uma aproximação maior do aluno com a realidade do cotidiano e uma melhor compreensão dos conceitos científicos e dos temas trabalhados, como mostra o Quadro 7 abaixo.

Professores de Sociologia	Procedimentos metodológicos	Material utilizado	Conceitos e temas trabalhados
Marcos	Aula expositiva, estudo de textos, trabalho em grupo, debates, exibição de filme.	Livros, textos de revistas e jornais, filme e marcador de quadro branco.	-Temas: Drogas e idoso
Petrônio	Aula expositiva, estudo de textos, trabalho em grupo, debates e dramatização.	Livros, textos de revistas, jornais, quadro e marcador de quadro branco.	-Conceitos básicos da Sociologia: Estratificação social e Grupos sociais; -Temas: Movimentos sociais, igreja, família, escola e gangues.
Valter	Aula expositiva, estudo de textos, trabalho em grupo e debates.	Livros, textos de revistas, jornais e marcador de quadro branco.	-Conceitos básicos da Sociologia: Contatos Sociais, -Tema: Revolução Juvenil.
Daniel	Aula expositiva, debates, trabalho em grupo, estudo de textos, júri simulado.	Livros, textos de revistas e quadro de giz.	-Conceitos básicos da Sociologia: Modo de produção, -Tema: Violência.
Rosa	Aula expositiva, estudo de textos, trabalho em grupo, debates.	Livros, textos de revistas, jornais, internet, álbum seriado e quadro de giz.	-Conceitos básicos: Ética e cidadania; -Tema: Redução da idade penal e voto.

Quadro 7 – Procedimentos metodológicos, material utilizado e os conceitos e temas trabalhados nas aulas de Sociologia observadas.

Fonte: Observações realizadas entre 14/04/2009 e 14/05/2009; 17/09/2009 e 30/09/2009.

No percurso das análises, outros elementos importantes foram surgindo. Um deles foi a falta de envolvimento dos alunos nas aulas. Embora os alunos não sejam objetos de investigação neste estudo, fez-se necessário, para uma melhor compreensão do saber-fazer dos professores, descrever, mesmo que de forma sucinta, a maneira como eles se comportaram e participaram das aulas. Os professores têm uma imensa dificuldade de conseguir a atenção dos alunos, de mantê-los atentos às atividades propostas, gerando em alguns momentos uma confusão em classe em que poucos se entendem e escutam o professor.

Isso ocorre, sobretudo, nas aulas dos turnos da manhã e da tarde, nos quais predomina uma clientela de alunos adolescentes e jovens. No turno da noite, os alunos são mais atentos às aulas e participam mais dos debates e das demais atividades realizadas. Boa parte tem uma faixa etária mais avançada e alguns já trabalham.

Nas descrições das aulas que seguem, vamos perceber que, em algumas, os alunos se mostram interessados, participando, questionando, dialogando e indagando. Em outras, o desinteresse é visível, já que poucos se concentram na explanação do professor ou participam da aula. A maioria mexe no celular, conversa o tempo todo com os colegas, retoca a maquiagem, cochila nas cadeiras e sai da sala de aula o tempo inteiro. A forma como os professores convivem com essa situação diverge bastante: uns usam de sua autoridade, empenham-se em chamar a atenção dos alunos e pedem silêncio constantemente. Outros são mais condescendentes com o comportamento desatencioso dos alunos, mostrando-se indiferentes com a situação: dão aula para os que querem assistir e não demonstram preocupação com o desinteresse dos demais alunos. Trabalham com os alunos mais interessados, como diz Valter: “Não vou chamar atenção de vocês, não são mais crianças, já sabem o que querem, vocês já sabem também como eu sou” (Registro de áudio da observação n. 06, na Escola Normal Oficial de Picos, em 15/09/09). Consequentemente, nessa relação, existe descontentamento tanto por parte do aluno como do professor. Para Tomazi e Lopes Júnior (2004, p. 69),

A maioria dos jovens que está aí nas salas de aulas dos mais diversos colégios do país continua a não se interessar muito pela Sociologia, mas ao mesmo tempo estão interessados pelo que está acontecendo no mundo em que vive. Normalmente possuem opiniões e procuram desenvolver algumas explicações para o que está acontecendo com ele, com a família e a comunidade mais próxima e muitas vezes com o que está acontecendo no mundo; [...] Por que isso não acontece na maioria das nossas salas de aulas?

A resposta para essa questão não é simples. Assim, procuramos elencar, no Quadro 8, atributos definidos nos depoimentos dos professores investigados sobre o que deve-saber e o que deve-fazer o professor de Sociologia, visando uma melhor compreensão de como tais professores realizam o saber-fazer docente no cotidiano da sala de aula.

Atributos		
Professores de Sociologia	O que deve-saber	O que deve-fazer
Marcos	Ter boa didática e conhecimento científico da disciplina, focar bem os conteúdos, conhecer a realidade da escola para depois introduzir os conteúdos.	Conhecer a realidade do aluno, desafiar o aluno a pensar no cotidiano e interagir bem com os alunos.
Petrônio	Ter didática, saber utilizar os recursos, trabalhar com os conhecimentos teóricos, explicar bem os conteúdos, ter acesso aos textos acerca dos conteúdos, ser criativo nas aulas. O saber é o pressuposto para ir para o fazer.	Planejamento, trabalhar em grupo, debates, exercícios, produzir os textos, realizar atividades extraclasse, comentar o debate, realizar palestras, dramatizações, respeitar o aluno em sala de aula, estar avaliando a sua prática, introduzir os conteúdos aos poucos, mostrar as contradições da sociedade, trabalhar os problemas do cotidiano. O fazer envolve o trabalho rotineiro.
Valter	Não se deter só na teoria – saber trazer a teoria para a realidade do aluno, ter conhecimento do mundo que o cerca e partir para o fazer, saber lidar com os alunos.	Conhecer a realidade, despertar o senso crítico no aluno, trabalhar com situações do cotidiano, não se detendo só nas teorias.
Daniel	Ter uma didática muito boa, amor pela disciplina, trazer os conhecimentos da Sociologia e da sociedade para interagir com o aluno.	Pesquisar para conhecer a sociedade atual, trabalhar com a realidade do aluno, não olhar os obstáculos e fazer o que sabe com amor.
Rosa	Ser criativo inovar a aula para chamar a atenção do aluno, ser consciente do saber-fazer que realiza, interagir com o aluno, considerar o conhecimento que o aluno traz e procurar trabalhar em cima disso.	Conhecer a realidade da sociedade, considerar o ponto de vista do aluno, trabalhar com situações do cotidiano, introduzir os conteúdos aos poucos, estar avaliando a sua prática.

Quadro 8 – Atributos do que deve-saber e o que deve-fazer o professor de Sociologia do Ensino Médio.

Fonte: Entrevista semiestruturada coletiva realizada na Escola Normal Oficial de Picos – PI, em 06/12/2008, com duração de uma hora.

Por meio dessas informações, verificamos que os professores referenciados de um modo geral concebem que o professor de Sociologia do Ensino Médio deve conhecer a realidade do aluno, interagir com ele e respeitar os conhecimentos prévios que traz para a sala de aula, desafiando-o a pensar a respeito dos problemas do cotidiano ao fazer pesquisa, despertando o senso crítico e realizando atividades extraclasse. Precisa ter boa didática,

conhecimento científico da disciplina e não se deter somente na teoria. Para Placco e Souza (2006, p. 79), “caso o professor não domine os conteúdos da didática poderá não ter êxito no seu trabalho”.

Embora os professores tenham usado procedimentos metodológicos que aproximam o aluno do seu dia a dia, trabalhando temas do seu cotidiano e discutindo o que está acontecendo à sua volta, com atividades alternativas como pesquisa e outras, o desinteresse dos alunos pela disciplina é visível. Com isso, persiste a indagação: por que os alunos continuam não se interessando muito pela Sociologia? Dessa forma, podemos compreender que essa questão não se limita somente ao saber-fazer e aos conteúdos trabalhados em sala de aula. As necessidades são várias, desde as relativas aos alunos e ao currículo até os próprios professores e à escola enquanto organização. São problemas estruturais e precisam ser trabalhados em várias frentes.

Como atividade extraclasse, o professor Daniel considera que realizar pesquisa é um instrumento importante para conhecer a sociedade atual e trabalhar com a realidade do aluno. Nesse sentido, Freire (2008, p. 29) afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Evidentemente, a pesquisa é um instrumento importante para se intervir e conhecer a realidade, rompendo com a transmissão pura e simples dos conhecimentos. O conhecimento científico, juntamente com o conhecimento empírico, pode contribuir para despertar o senso crítico do aluno por meio de uma análise mais complexa e integrada da realidade vivenciada por ele nos diferentes contextos da sua vida. Segundo Heller (1985, p. 92),

o homem, enquanto ser humano genérico não pode conhecer e reconhecer adequadamente o mundo a não ser no espelho dos demais. Isso nos faz lembrar que as inter-relações didático sociais são indispensáveis para o avanço gradativo e continuado dos saberes já produzidos, pois, com esse conhecimento dos homens, pode-se também avaliar a possibilidade de interferir o comportamento de um indivíduo em situações futuras, ou a atitude do homem inteiro, partindo dessa ou daquela ação.

Nessa citação, a autora faz referência ao ser humano como genérico, o qual não é jamais um ser sozinho, mas sempre integrado às relações sociais. Nesse sentido, a educação escolar tem um papel essencial na mediação entre a vida cotidiana e as esferas não cotidianas das práticas sociais do homem. “A prática pedagógica transforma o sujeito da prática social, de modo indireto e mediato”. (DENARDI, 2010, p. 3).

Dessa forma, por meio do cotidiano escolar, observamos como se processa a relação professor/aluno e verificamos que existe, por parte de alguns professores, uma maior abertura para o diálogo, permitindo aos alunos explicitarem suas dúvidas e perguntarem sobre questões de ordem pessoal e familiar. Outros professores se mostram com pouca interatividade em se tratando de questões de ordem pessoal (o ser particular). Nesse sentido, Tomazi e Lopes Júnior (2004, p. 70) diz já ter afirmado “[...] que nós professores temos pouca vontade para ouvir os seus alunos. E se não ouvirmos como conhecê-los? E porque nós não sabemos quem são então normalmente ministramos aulas para alunos imaginários que só existem em nossas cabeças”. Assim, não são sem razões as preocupações da professora Rosa:

Eu acho que o professor tem que saber que ensinar não é só transmitir conhecimento. Precisa ouvir os alunos, conhecer as suas necessidades, porque o aluno é um ser que pensa, o professor tem que estar avaliando a sua prática. Acho que o professor de Sociologia precisa estar bem preparado, na verdade a Sociologia é uma disciplina nova no Ensino Médio, é uma disciplina crítica, que vai despertar o senso crítico do aluno, então o professor não pode ser despreparado e tendencioso. (Professora Rosa, entrevista n. 2 em 06/03/09).

O seu depoimento reúne diferentes dimensões que perfazem e problematizam o saber-fazer do professor de Sociologia. Coloca como imprescindível o conhecimento da realidade do aluno, a competência do professor para trabalhar o conteúdo da Sociologia com uma postura política e ideológica não tendenciosa e a necessidade de ter uma formação teórica e estar seguro na orientação do que a Sociologia se propõe a fazer para despertar o senso crítico dos alunos. Quanto mais se reflete sobre o que se está fazendo e como se está fazendo, mais aumentam as possibilidades de realizar as mudanças necessárias para um bom desempenho da docência que se está realizando. Como diz Freire (2008, p. 102-103),

não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...] Sou professor da esperança que me anima apesar de tudo.

Nessa perspectiva, o professor deve ser capaz de refletir e analisar suas ações, seus valores, suas crenças e sua cultura e, a partir daí, desenvolver um saber-fazer autônomo a favor de uma educação libertadora comprometida com uma sociedade mais igualitária.

Dessa feita, procuramos, por meio das análises, sintetizar no Quadro 9 os pressupostos epistemológicos que permeiam o saber-fazer dos professores observados, a partir de suas experiências, dos conteúdos e das estratégias metodológicas utilizadas na atividade docente.

Pressuposto científico	Organiza suas atividades baseadas na transmissão de conceitos como classe social, estratificação social, mobilidade social, modo de produção, contatos sociais, agrupamentos sociais, ética e cidadania e na transmissão dos fundamentos dos clássicos das Ciências Sociais – Emile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.
Pressuposto espontaneísta	As temáticas são escolhidas geralmente de acordo com o cotidiano dos alunos e suas problemáticas (uso de drogas, violência e gangues etc.) e com temáticas hoje em discussão na Antropologia e na Sociologia que sejam de interesse dos alunos (idade penal, voto, associação de moradores, revolução juvenil e as instituições sociais, quais sejam, escola, família e igreja, dentre outras). Trabalham com criatividade, realizando dramatização, júri simulado e exibindo filmes.

Quadro 9 – Pressupostos epistemológicos que permeiam o saber-fazer do professor de Sociologia do Ensino Médio da escola pública estadual de Picos/PI

Fonte: Observações realizadas em sala de aula nos períodos de 14/04 a 14/05/2009 e de 15 a 30/09/2009.

O pressuposto científico valoriza a apreensão de conceitos e dos fundamentos teóricos e metodológicos que permeiam os modelos de explicação da realidade, porém, não demonstra muita preocupação em avaliar a operacionalização dos conceitos utilizados pelos clássicos das Ciências Sociais no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual.

Já o pressuposto espontaneísta valoriza o cotidiano e as temáticas hoje em discussão na Antropologia e na Sociologia. Procura trabalhar as temáticas de forma contextualizada, levando os alunos a um entendimento da realidade de forma reflexiva e não desprovida de significação. “Não há como destacar os conhecimentos científicos, nem tão pouco negar os interesses e proposições dos alunos, pois sem eles, desaparece a possibilidade de uma escola atraente e criativa”. (SANTOS, 2008, p. 5).

Em suma, fomos observando no decorrer das análises que cada professor enfrenta os desafios e dificuldades, mas que, com os poucos recursos dos quais dispõem, procuram inovar as aulas até mesmo para despertar mais atenção dos alunos. Contudo, a atividade profissional ainda possui uma forte ligação com o modelo tradicional de ensino, até por que a escola pouco mudou, continuando a privilegiar a mera transmissão de conhecimentos. O deve-saber e o deve-fazer estão inter-relacionados com o compromisso que os professores têm consigo mesmo, com o aluno, com seus valores, com suas crenças, com sua cultura e com os saberes do conhecimento e da experiência aprendidos e transmitidos ao longo da sua formação e do processo de ensino-aprendizagem. Nesse percurso, foram se processando as inter-relações entre o saber-fazer e a construção da sua identidade profissional.

5.1.1 A sala de aula e as estratégias metodológicas do professor de Sociologia

A sala de aula é o ambiente por excelência em que o saber-fazer docente se realiza. É nela onde se consolidam todos os aspectos referentes ao trabalho do professor e onde aparece a síntese da sua experiência profissional e da consolidação de suas teorias. Segundo Garcia (2008, p. 166), “a sala de aula representa por excelência o espaço onde podem ser observados as atitudes do professor e os aspectos próprios da atividade docente traduzidos na gestão da classe, por meio da qual o professor explicita sua filosofia e exercita sua pedagogia”. É um espaço de vivências múltiplas, no seu interior, na dinâmica do cotidiano escolar, no qual professores e alunos exercem seus papéis não apenas como agentes mas também como atores sociais.

Durkheim, no início do século XX, já se preocupava com a sala de aula como um objeto próprio da Sociologia da Educação, na qual o educador seria responsável pela função educativa de adaptação do indivíduo (aluno), de modo a integrá-lo à vida em sociedade e, assim, contribuir para a manutenção da ordem e da estabilidade social. (DURKHEIM, 1978).

O pensamento educacional de Parsons (1989) também lança luz sobre a sala de aula e seu complexo processo de socialização, o que implicaria a internalização pelos atores sociais de valores e normas adequados aos papéis profissionais exigidos pela sociedade.

Tratando-se da sala de aula, é importante mencionar que, por meio das observações realizadas, verificamos que as estratégias metodológicas mais empregadas pelos professores de Sociologia pesquisados foram: aulas expositivas dialogadas, debates, trabalhos em grupos, exercícios com aplicação de questionários, exibição de filmes, dramatização e júri simulado, como foi mostrado no Quadro 5. Segundo Bridi, Araújo e Motim (2009, p. 128), “o uso de diversos recursos didáticos é fundamental para o ensino da Sociologia. Dinamiza, provoca e estimula a curiosidade dos alunos”. Verificamos, ainda, que os professores trabalham em sala de aula conceitos e temas do cotidiano do aluno, nos quais se estabelecem as inter-relações entre o saber-fazer e a construção da identidade profissional.

Em se tratando da aula expositiva, foi utilizada por todos os professores, desenvolvendo-se, geralmente, em três momentos. No primeiro, os professores começam a exposição retomando alguns pontos da aula anterior. Exemplo: “vamos iniciar a nossa aula fazendo uma breve retomada da aula passada, quem lembra o que é cidadania?” (Professora Rosa, registro de áudio da observação n. 3, em 28/04/2009).

Em seguida, fazem uma pequena explanação do assunto e convidam os alunos para fazerem a leitura de um texto. No segundo momento, a exposição é mais detalhada. O texto trabalhado é lido pelos alunos e comentado por meio do debate entre eles e o professor, possibilitando uma melhor compreensão do tema. Os professores geralmente conduzem a aula de forma dialogada, problematizada e participativa. Quanto mais complexo o assunto, maior o tempo de exposição oral dos professores. Nessa interação, os professores dialogam com os alunos e indagam sobre o tema estudado. No terceiro momento, realizam uma atividade em grupo sobre o conteúdo estudado na aula. Uns colocam no quadro questões para serem respondidas em grupos e outros entregam as questões digitadas para serem debatidas em sala de aula, com a finalidade de ajudar o aluno a assimilar a matéria. Todos fazem a chamada ora no início da aula, ora quando os alunos estão realizando as atividades em grupos. Assim, a aula termina sendo um conjunto de pequenos momentos que se inter-relacionam e que têm significado didático-pedagógico.

A aula expositiva representa uma estratégia que consideramos necessária como iniciação e apresentação dos temas em uma aula de Sociologia no Ensino Médio, pois é o

momento que possibilita a sistematização dos conhecimentos a serem refletidos pelo aluno. Por outro lado, a aula expositiva deve ser intercalada com outras dinâmicas, pois, se for limitada apenas à exposição do professor, corre o risco de apresentar o conteúdo distante da realidade do aluno, que assume o papel de mero espectador, ficando desestimulado.

Com o propósito de analisar as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de Sociologia no processo de ensino-aprendizagem, descrevemos abaixo trechos de aulas reveladores do saber-fazer que eles realizam no cotidiano escolar.

1 Aula expositiva dialogada – Tema: ética e cidadania

Professora [...] nós através do voto elegemos nossos representantes, mas às vezes as pessoas não usam dessa liberdade, desse direito que têm de escolher seus representantes, vendendo o seu voto como se fosse uma mercadoria e não um direito, um dever, voto não tem preço.

[Vários alunos se manifestaram a favor de quem vende o voto e declararam que já venderam o voto por 10,00 reais e vão continuar vendendo].

Aluno 1 – professora, entra um e sai outro e nada muda.

Professora – mas quem é que elege os políticos, bota eles lá?

Aluno 2 – a gente não tem opção, não, professora.

Professora – tem sim, para escolher nossos representantes a gente analisa a vida deles, as ações, o que fazem, o que deixam de fazer, tudo isso não conta?

Aluno 1 – o voto consciente, sim.

Professora – a gente precisa estar revendo os nossos valores, é preciso refletir, será que estou certa? Agi corretamente vendendo o meu voto? Sou um cidadão de verdade? A gente precisa estar revendo nossa postura diante da sociedade [...].

(Professora Rosa, registro de áudio da observação n. 03, realizada na escola Jorge Leopoldo em 28/04/09).

2 Aula expositiva dialogada – Tema: Agrupamentos sociais

Professor – [...] agora vamos falar de grupos sociais, o que é um grupo social?

Alunos 1 – reunião de pessoas.

Professor – quais são os grupos sociais que vocês participam?

Alunos 2 – família, escola, igrejas.

Professor – um grupo de alunos forma um grupo social? Por quê?

Alunos 3 – forma, porque um grupo social é uma associação de pessoas.

Professor – preste atenção, nem todo grupo de alunos forma um grupo.

(Professor Petrônio, registro de áudio da observação n. 04, realizada na Escola Normal oficial de Picos, em 28/04/09).

Vimos que os professores procuram explorar as possibilidades de diálogo com os alunos, os quais, por sua vez, buscam esclarecimentos e demonstram que não estão alheios aos acontecimentos do dia a dia. A sala de aula, um espaço de autoridade, é ao mesmo tempo um lugar de liberdade, onde todos expressam seus pensamentos e expõem suas opiniões. Freire (2008, p. 136) defende no seguinte trecho a importância do diálogo: “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Os professores observados, ao trabalharem com a aula expositiva dialogada, promoveram uma maior interação com os alunos e possibilitaram uma participação mais ativa e crítica dos estudantes na construção do conhecimento, em um processo dialógico, a partir do qual os alunos revelaram marcas identitárias. Por meio do dialógico, as ideias podem ser refinadas e esclarecidas e os alunos desenvolvem a autonomia na forma de pensar.

O júri simulado e a exibição de filme foram outras estratégias metodológicas utilizadas nos procedimentos de ensino-aprendizagem.

3 Júri simulado – Tema: o lugar de bandido é na cadeia

O tema foi trabalhado por meio da adaptação de um júri simulado que envolveu os alunos e o professor. Antes de dar início à atividade, o professor Daniel adverte: “[...] Olha, pessoal, esse júri como o próprio nome já diz é apenas uma simulação de cunho essencialmente pedagógico, fica distante do que acontece em um júri real, que pode durar até três dias um julgamento”. (Registro de áudio da observação n. 5, em 14/05/09). A atividade já havia sido planejada em outras aulas que não foram por nós observadas. O júri era composto por juiz, advogados de defesa e de acusação, réu e testemunhas. Os demais alunos foram considerados membros.

O professor inicia a aula convidando os componentes do júri para ocuparem os seus lugares.

Juiz – [...] em Fortaleza/CE um carro Ford foi atacado por bandidos, um vigilante fez um disparo, matando dois bandidos.

Promotora – ninguém pode matar, só Deus pode tirar a vida, todo mundo tem direito à vida, o acusado matou duas pessoas, vai pagar pelos crimes que cometeu.

Juiz – testemunhas, por favor, se aproximem. Vocês juram falar somente a verdade perante o meritíssimo que os assiste e as pessoas aqui presentes?

Testemunhas – juramos.

Advogado de acusação – a Constituição Federal é bem clara que ninguém pode tirar a vida do outro. O acusado na maior crueldade tirou duas vidas, tem que ir para a cadeia.

Advogada de defesa – nesta sala quem nunca cometeu um erro? Meu cliente atirou para defender as pessoas que estavam no Banco, o Artigo 24 do Código Penal assegura que quando a pessoa age por necessidade tem legítima defesa.

Juiz, testemunhas se aproximem para votar a condenação ou absolvição do réu.

Juiz, concluída contagem dos votos anúncio a sentença, o réu foi condenado, por quatro votos a três, a quinze anos de detenção em regime fechado.

(Professor Daniel, registro de áudio da observação n. 5, realizada, na escola Miguel Lidião em 14/05/09).

A estratégia do júri simulado, em que se reproduz um julgamento com defesa, acusação e testemunhos, é útil para os alunos perceberem quando uma situação está permeada por explicações variadas. Ela pode suscitar no aluno o sentido da busca e da argumentação do posicionamento pessoal diante das informações.

4 Exibições de vídeo – Tema: Velhos nós?

A aula com o tema Velhos nós? foi trabalhada por meio de um texto do jornal *Mundo Jovem* e de um vídeo, “O Velho e a Neta”, com duração de dezoito minutos.

Professor – [...] hoje nós vamos trabalhar um tema que diz respeito ao que antigamente chamávamos de velho, e hoje chamamos de idoso. Trouxe um filme que trata dessa questão, mas antes vou entregar para vocês um texto que aborda os direitos do idoso assegurados na Lei dos idosos. Vamos para a sala de vídeo.

Professor – quem já visitou o abrigo dos velhos de Picos? Quem vai lá sai condoído. Existe uma história que não era para acontecer aqui em Picos, ainda é uma cidade pequena, se fosse uma capital podia até ser. Existem idosos no abrigo que têm filhos bem de vida, que podem pagar uma pessoa para cuidar de seus pais em casa, mas não, jogaram a mãe lá e nunca foi visitar. As pessoas que trabalham lá também não cuidam bem, existem muitas reclamações dos idosos que moram no abrigo de Picos.

(Professor Marcos, registro de áudio observação n. 09, realizada no PREMEN, em 17/09/09).

O vídeo, como estratégia metodológica, aproxima a sala de aula do cotidiano e introduz novas questões no processo educacional.

Após a exibição do vídeo, restou pouco tempo de aula para os comentários. O vídeo exibido expôs vários problemas sociais, como o alcoolismo, o abandono e os maus tratos sofridos pelo idoso na própria família. O professor Marcos comentou sobre o abandono do idoso pela família citando como exemplo o abrigo dos velhos da cidade de Picos/PI. Expôs um tema bastante atual, com uma realidade bem próxima do aluno, possibilitando uma reflexão sobre como vive parte dessa população no Brasil. É isso o que se espera da Sociologia no Ensino Médio: permitir um espaço de reflexão para mostrar aos alunos os determinantes da realidade, admitindo a construção de uma consciência crítica.

Os professores demonstraram, mediante os conceitos, os temas e as estratégias metodológicas utilizadas, uma preocupação em possibilitar aos alunos uma compreensão dos conteúdos e uma negação da memorização. Entretanto, trabalham com uma tendência conceitual e com temas sociais de forma linear, sem uma articulação entre eles, acabando por não possibilitar uma reflexão crítica, como na escola tradicional. Segundo Tomazi e Lopes Júnior (2004, p. 75), “ou revisamos nossas práticas cotidianas, mesmo nas aulas expositivas e impositivas, ou não cumprimos com o que nos caracteriza: educar e ensinar a pensar sociologicamente, isto é fazer tudo para que nossos jovens criem asas e raízes”. Todavia, não podemos deixar de considerar que, em se tratando da escolha do material didático, as opções metodológicas e as maneiras adotadas pelos professores para a condução das aulas recebem influências da estrutura da escola, que não dispõe de recursos didáticos que propiciem uma maior inovação das aulas.

Do ponto de vista de Moraes (2004), o professor de Sociologia no Ensino Médio deve trabalhar com mútua referência dos recortes conceituais, temáticos e teóricos. Pode, dessa forma, adequar o tema à realidade da escola, contemplando a diversidade de variáveis que podem ser propostas por diversas áreas. O trabalho com conteúdo e conceitos possibilita uma relação do saber cotidiano com o conhecimento científico, adaptando o aluno ao discurso científico.

Evidentemente, trazer temas da atualidade extraídos do universo dos alunos e veiculados por meios de comunicação como revistas, jornais e internet é de extrema relevância. Além disso, permitir uma participação mais efetiva dos alunos nas aulas viabiliza uma releitura dos fatos que ocorrem na sua cidade ou mesmo no país e no mundo. Essas estratégias de ensino exigem do professor criatividade e competência teórica para realizar

bem o seu papel não só de construtor de conhecimentos, proporcionando também uma formação do senso crítico nos educandos.

Nesse sentido, a Sociologia é um campo aberto que permite trabalhar com diversas estratégias. A ideia é fazer com que o aluno identifique e entenda os problemas do cotidiano, pense de maneira crítica e faça relações entre o conteúdo teórico e o cotidiano. “O conteúdo sociológico precisa ser trabalhado com reflexão histórica e crítica”. (PAIVA, 2002, p. 39).

Em nossas observações no espaço da sala de aula, evidenciamos que as estratégias de aprendizagem possibilitaram um saber-fazer dialogado, proporcionando aos alunos um entendimento dos problemas do cotidiano de forma crítica e questionadora. Dessa forma, destacamos traços identitários nas docências de Rosa, Petrônio, Daniel e Marcos estabelecidos por um processo relacional que revela a possibilidade de constituição e reelaboração de uma identidade socioprofissional nas relações que mantêm com o outro, no caso, o aluno.

5.1.2 Dificuldades vivenciadas em sala de aula

Como já descrito no item anterior, a sala de aula é o ambiente por excelência onde o trabalho docente se realiza, onde se materializam as dificuldades, as experiências profissionais do docente, a constituição de suas teorias e as expectativas em relação aos alunos. Assim, em nossas observações, pudemos, no cotidiano da sala de aula, identificar as dificuldades vivenciadas pelos professores na realização do seu saber-fazer pedagógico.

Em se tratando das condições de trabalho, muitos problemas relacionados com as suas necessidades pessoais e profissionais foram evidenciados no percurso das análises e relatados abaixo:

As condições de trabalho são muito ruins, o tempo é curto, o fato de trabalhar com duas ou três disciplinas me aflige, tem a falta do material que você muitas vezes não dispõe, os recursos tecnológicos são poucos, a escola não oferece essas coisas, é você que assume essa responsabilidade, mesmo com o tempo pequeno, termina buscando, procurando. Mas a gente acha também que precisaria mais um pouco de apoio pedagógico dos coordenadores, da família, o desinteresse dos alunos pelos próprios estudos. Os alunos estão chegando ao Ensino Médio com uma qualidade de conhecimento que diria indesejável, de leitura, de interpretação e, sobretudo, política. (Professor Petrônio, entrevista n. 3, realizada em 09/03/09).

A escola não tem recursos que ajude no trabalho da disciplina. Se o professor quiser passar um filme, ele tem que ir a uma locadora alugar ou pedir emprestado. O material pedagógico nessa disciplina é muito pouco, quase nem tem esse material certo. A gente procura de um jeito e de outro, esse ano chegou um livro de *Introdução à Sociologia*, inclusive já peguei o livro, estou lendo, analisando e vai me ajudar bastante, vai enriquecer mais meus conteúdos, mas falta um *data-show*. Não tem livros para os alunos, é só para o professor, se tivesse para os alunos, o trabalho seria outro. Além de todos esses problemas, ainda existe a própria desvalorização da disciplina pela escola. (Professor Daniel, entrevista n. 6, realizada em 27/03/09).

As necessidades são várias, por exemplo, com relação a montar o plano de curso, tudo é mais difícil para você conseguir conteúdos até na internet. Outro problema é que na escola não tem coordenador dentro da área, só a coordenação geral, essa é uma das grandes dificuldades. Eu como já tenho muitos anos de experiência, fica mais fácil pra me virar. Não existem livros didáticos, não me refiro ao livro-texto, mas um livro pra ir ajudando, o que existe na escola são um quadro, um apagador e a boa vontade do professor. O salário do professor é muito baixo em relação à formação e às suas necessidades. Para chegar até a escola, você precisa de tudo. (Professor Marcos, entrevista n. 5, realizada em 14/03/09).

As necessidades pessoais, como eu já expliquei, é com o livro. Eu tenho um grande sonho de ver meus alunos de Sociologia com um livro. A minha maior necessidade é essa, depois outra necessidade é o próprio acolhimento do aluno, isso também é muito relativo, muitos acolhem, outros fazem com que a disciplina seja um faz de conta, não dão valor. Então é assim, as minhas necessidades são justamente essas. (Professor Valter, entrevista n. 4, realizada em 10/03/09).

No que se refere ao material didático, eu acho muito carente. Quando fizemos a outra entrevista, não tinha chegado à escola ainda o livro didático, mas agora chegou, tem um livro, mas é um muito complicado. Trabalhar com Sociologia sem ter material didático é complicado. Dificilmente eu trabalho uma aula sem texto, mas sou eu quem levo para os alunos, a escola não dispõe desses recursos, aí fica difícil porque o professor ganha o que ganha, mal, e todo o material sou eu que levo. (Professora Rosa, entrevista n. 2, realizada em 06/03/09).

Nesses depoimentos, os professores ressaltaram como necessidades pessoais e profissionais as condições desfavoráveis de trabalho, quais sejam: a escassez e a precariedade do material didático e tecnológico, que ajudaria a trabalhar a disciplina de forma mais atrativa; a carência de pesquisas e publicações; a sobrecarga de trabalho; a desvalorização que vêm sofrendo a disciplina e seus profissionais ao longo dos anos; a falta de apoio de uma coordenação pedagógica na área das Ciências Sociais; a ausência de um livro didático de Sociologia para os alunos; e os baixos salários.

Em se tratando dos recursos materiais, Nóvoa (1999, p. 106) considera que “o aumento das responsabilidades dos professores não se fizeram acompanhar de uma melhoria efectiva dos recursos materiais e das condições de trabalho em que se exerce a docência”.

Corroborando a visão de Nóvoa, Esteve (1999) acrescenta que a falta de recursos materiais nas escolas tem aparecido em estudos como um dos fatores que trazem constrangimentos para o professor.

A falta de recursos generalizada aparece, em diferentes trabalhos de investigação, como um dos fatores que fomentam o mal-estar docente. De facto, os professores que encaram a renovação pedagógica do seu trabalho veem-se, frequentemente, limitados pela falta de material didáctico necessário e de recursos para adquiri-lo. Muitos professores denunciam a inexistência dos meios necessários ao desenvolvimento da renovação metodológica que a sociedade e as autoridades educativas exigem. A médio prazo, esta situação provoca a inibição do professor. (ESTEVE, 1999, p. 106).

O cotidiano escolar é um espaço onde se materializa o processo de ensino-aprendizagem. Consequentemente, nas escolas onde pesquisamos, os recursos materiais didáticos e tecnológicos que poderiam auxiliar o professor na inovação das aulas de Sociologia, tornando-as mais atrativas e estimulando a compreensão dos alunos, são visivelmente escassos e se constituem em uma das dificuldades apontadas pelos professores nos seus depoimentos.

Outras dificuldades foram apontadas nos depoimentos, entre elas a falta de apoio pedagógico de coordenadores na área das Ciências Sociais, o baixo nível de conhecimento dos alunos e os baixos salários dos professores. Nesse sentido, Mendonça (2003, p. 355 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 34) acrescenta:

[...] as Ciências Sociais têm um grande desafio a enfrentar no trabalho de (re)significação das relações sociais no interior da escola e dos seus conteúdos curriculares, buscando recuperar o distanciamento histórico e teórico das últimas décadas, em especial a Sociologia, que pouco se dedicou à educação, trazendo sérios prejuízos à escola e à pesquisa científica.

A ausência de coordenadores na área das Ciências Sociais foi citada por Petrônio e Marcos como uma das dificuldades que o professor de Sociologia tem enfrentado no processo de ensino-aprendizagem no interior da escola. Traços de uma identidade solitária fizeram-se

presentes no que concerne ao seu saber-fazer, explicitados ainda por Daniel e Valter, quando reclamam da desvalorização da disciplina pela escola e da falta de acolhimento do aluno.

A ausência do livro didático de Sociologia para o aluno aparece nos depoimentos como uma das principais reivindicações dos professores, chegando a ser um sonho para os professores Valter e Daniel. O professor Marcos também sente falta do livro didático, não de um livro-texto para o aluno, mas de “um livro para ir ajudando” o professor. A professora Rosa considera complicado trabalhar sem material didático, dentre eles o livro.

A questão do uso do livro didático de Sociologia específico para o Ensino Médio tem gerado muitas discussões entre os especialistas da área. Uns concordam e outros chegam a considerar complicado adotar um livro didático. Segundo Paiva (2002, p. 46), para os profissionais da educação que se baseiam em definições e conceitos, alguns livros parecem ter conteúdos bem compreensíveis, mas não atingem uma probabilidade de conhecimento significativo que absorva a essência dos objetivos. Nesse caso, o ideal é adquirir textos científicos e adaptá-los à linguagem do aluno do nível médio de ensino.

De um modo geral, percebemos que cada professor enfrenta as dificuldades com os meios que possui. O material disponibilizado pelas escolas investigadas se restringe a um quadro de acrílico ou de giz, marcador de quadro branco, apagador e giz. Os professores trabalham com outros recursos materiais como filmes, revistas, textos de jornais e outros meios mostrados anteriormente, mas são eles quem procuram e criam estratégias até mesmo para despertar o interesse dos alunos, tendo em vista a pouca receptividade e interesse pela disciplina.

Por fim, ao olharmos os achados da pesquisa à medida que prosseguíamos com as análises, fomos verificando que as necessidades pessoais e profissionais dos professores são diversas e estão relacionadas com um conjunto de fatores que, na sua maioria, são alheios a eles. Isto é, são exteriores, independem de sua ação. Tais fatores advêm do próprio sistema de ensino, que se agrava com a falta de investimento na educação em âmbito federal, estadual e municipal, bem como de uma dinâmica social que se altera a todo momento, principalmente frente às inovações tecnológicas, que propiciam uma visão pragmática da educação. Apesar disso, com todas as suas necessidades pessoais e profissionais já mencionadas, são capazes de potencializar positivamente as dificuldades e buscar meios alternativos para realizarem seu saber-fazer com criatividade e responsabilidade. Como diz Giesta (2005, p. 124): “Cada educador ‘enfrenta’ sua turma com as armas que possui, adquiridas em sua experiência

profissional, em seus cursos com sua intuição”. Assim, resta ao professor de Sociologia do Ensino Médio mostrar a importância da disciplina e desenvolver nos alunos o prazer pela análise criteriosa dos fatos e a capacidade de compreensão dos problemas sociais.

5.2 A INTERAÇÃO COM OS ALUNOS

Entre os anos 1960 e início dos anos 1970, há um momento de recuo nos estudos sociológicos que tomavam a sala de aula e seus atores como objeto de análise. A retomada dos estudos sobre professor e alunos requereria, portanto, a passagem da análise dos determinantes macrosociais para os processos microsociais no interior da instituição escolar e da sala de aula.

Entre os anos 1970 e 1980, Bourdieu (2005), em seus estudos no campo da Sociologia, destaca a noção de espaço social, cujo conceito demonstra que a interação é composta por regras e estruturas próprias que definem o que pode ou não ser dito. Nessa perspectiva, a interação do professor-aluno na sala de aula é submetida às regras do que é permitido ou proibido, as quais variam de acordo com as situações pedagógicas.

Nesse estudo, o foco de análise nos processos de interação do professor com o aluno no cotidiano da escola parte de dois aspectos: a relação do professor com o aluno representa um momento de encontro e convivência; as dimensões de ensino e aprendizagem em sala de aula são marcadas pela construção do conhecimento e da relação pessoal. Esses dois aspectos envolvem o professor e o aluno na mediação e apropriação do saber.

O modo de agir do professor em sala de aula fundamenta-se numa determinada compreensão do seu papel na escola, que, por sua vez, reflete valores e padrões da sociedade. O professor, ao selecionar os conteúdos e a forma de trabalhar com eles, está assinalando a visão de mundo, de sociedade, de educação, de postura política e de ensino que ele tem. Nesse sentido, Freire (2008, p. 47, grifo do autor) afirma: “Quando entro em uma sala de aula devo estar um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não de transferir conhecimento*”.

Na concepção de ensino da professora Rosa, a relação professor-aluno se torna mais aberta quando construímos o conhecimento junto, interagindo: “O importante é construir o conhecimento junto com os alunos, eles se sentem mais à vontade, a gente percebe isso,

participam, quando você estiver observando vai perceber”. (Professora Rosa, entrevista n. 2, realizada em 06/03/09). Esse depoimento evidencia um processo de inter-relação entre o saber-fazer e a compreensão de sua identidade socioprofissional, relacionada com uma troca de saberes pertinente à produção de um conhecimento mais reflexivo. Para Silva (2005, p. 34), “[...] sobre como ser professor e como ensinar, sobre fazer e sobre como saber-fazer está relacionada as experiências como aluno e o pensamento espontâneo do professor”.

Conforme as considerações de Rosa, a interação professor-aluno no cotidiano da sala de aula se configura uma relação de troca de saberes que proporciona na mediação do processo ensino-aprendizagem uma aquisição não apenas de conteúdos, mas também de aprender a pensar.

Pensar em um processo de interação professor-aluno na disciplina de Sociologia demanda do docente o conhecimento da realidade de seu discente, tendo em vista a sua tarefa de auxiliar na reflexão do “papel” do aluno no meio societário em que vive, na medida em que este se coloca, questiona e vai reconhecendo sua importância como agente construtor/colaborador das relações sociais desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, Tomazi e Lopes Júnior (2004) asseveram que o ensino de Sociologia deve levar o aluno a pensar criticamente os problemas de nosso tempo, com toda a sua complexidade, estabelecendo relações com as diferentes questões sociais. Assim, o professor de Sociologia precisa não somente ter o domínio do conteúdo mas também muito poder de comunicação e habilidade para conseguir trazer o aluno para o debate e para uma reflexão mais intensa da realidade social.

Na interação com o aluno, se nos colocarmos como professores que agem como meros repassadores de conteúdos estaremos negando a construção do conhecimento na relação de ensino-aprendizagem, impedindo o aluno de conseguir uma autonomia intelectual e de ser sujeito no seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Morin (2010, p. 51) diz: “A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos”.

Foi com essa perspectiva que buscamos apreender o saber-fazer pedagógico e as relações educacionais desenvolvidas pelos professores pesquisados no seu cotidiano escolar. Nessa direção, percebemos, por meio dos depoimentos a seguir, uma concordância das suas concepções epistemológicas com os argumentos dos autores citados.

A Sociologia é uma disciplina que o professor precisa saber conduzir, se não souber os alunos se tornam desinteressados. Procuro mostrar que a

Sociologia vai ajudar na compreensão do aluno. Eu falo assim: não adianta vocês saberem as operações comerciais se não souberem lidar com o ser humano, como vão aplicar esses conhecimentos? O deve fazer deve estar atrelado à realidade do aluno. (Professor Marcos, entrevista n. 5, realizada em 14/03/09).

Ter aquele dinamismo para se relacionar bem com os alunos atendendo os anseios, as angústias, tudo que o aluno traz para sala de aula, que é o reflexo do ambiente familiar, o ambiente social fora da escola. Nós como professores e os alunos devemos procurar os caminhos que vão nos direcionar para uma relação mais amigável. (Professor Valter, entrevista n. 4, realizada em 10/03/09).

A capacidade de interagir, considero de fundamental importância no exercício da docência do professor de Sociologia. Precisa ter uma didática muito boa para que os alunos possam estar interagindo ou se vê o aluno desmotivado a participar. (Professor Daniel, entrevista coletiva n. 1, realizada em 06/12/08).

Todo professor tem que estar em constante movimento, ele não pode parar, tem que estar em busca de novos conhecimentos, tem que conhecer a realidade do aluno, conhecer os problemas da sociedade, interagir, não pode priorizar uma dimensão em detrimento de outra, isso em qualquer disciplina. Levar em consideração a questão do aluno, da sociedade, tem que interagir com os problemas sociais. (Professora Rosa, entrevista n. 2, realizada em 06/03/09).

A questão não é você só mostrar a realidade sem ver também o aluno, o aluno tem muito a lhe dizer, tem muito a lhe trazer, ele sente na pele os problemas do dia a dia. (Professor Petrônio, entrevista coletiva n. 1, realizada em 06/12/08).

Nos depoimentos, ficou evidente que todos os entrevistados concebem a Sociologia como uma disciplina que exige certa habilidade do professor para despertar o interesse do aluno. É importante construir o conhecimento junto com eles, ouvindo o que têm a dizer, conhecer e interagir com a sua realidade, mostrando o que a Sociologia tem de importante e como pode ajudá-los a atender às suas necessidades e aos seus anseios. Esses são aspectos considerados, por tais professores, significativos no processo de ensino-aprendizagem. Marcos, Valter, Daniel, Rosa e Petrônio evidenciaram aspectos relacionais (DUBAR, 2005) de suas trajetórias identitárias como professores de Sociologia do Ensino Médio.

Na continuidade das análises, os professores destacam elementos que permeiam as suas configurações de um processo relacional identitário. Marcos diz que, se não souber conduzir a disciplina, os alunos se tornam desinteressados; Valter acha que tem de se relacionar bem com os alunos, atendendo os seus anseios e as suas angústias; para Daniel, é

preciso ter uma didática muito boa para que os alunos possam interagir, ou eles se veem desmotivados a participar; Rosa considera que precisa levar em conta a questão do aluno, da sociedade, interagindo com os problemas sociais; Petrônio entende que não é só mostrar a realidade, tem de ver também o aluno, o qual tem muito a lhe dizer e muito a lhe trazer. Salientamos que as trajetórias relacionais concernem, segundo Dubar (2005, p. 156, grifo do autor), “ao reconhecimento, *em um momento dado e no interior de um espaço determinado* de legitimação, das identidades associadas aos saberes, competências e imagens de si propostos e expressos pelos indivíduos nos sistemas de ação”. Singularizamos, assim, os modos de se verem professores de Sociologia do Ensino Médio pela interação com o aluno.

Essas configurações evidenciam que na concepção dos entrevistados ser professor, interagindo com a realidade do aluno, é expor os conteúdos e debatê-los de forma questionadora e crítica, é usar de procedimentos/estratégias didático-pedagógicas motivadoras, como filme, júri simulado, dramatização, entre outros métodos por eles utilizados em suas aulas para despertar a atenção e o interesse dos alunos. Os alunos do Ensino Médio, na sua maioria, são adolescentes, estão em uma fase de desafios, de conflitos interiores e de autoafirmação, o que torna necessário que o professor se desdobre para encontrar formas bem particulares de se relacionar, interagindo com a realidade deles. Nesse sentido, observamos que existe uma boa interação dos professores de Sociologia pesquisados com os seus alunos, sendo uns mais amigáveis, mais abertos às relações, e outros mais formais. Contudo, todos ao seu modo interagem com os alunos, são abertos ao diálogo. Dessa forma, Bridi, Araújo e Motim (2009, p. 122) asseveram que “a sala de aula deve ser o espaço onde se vive, ensina-se e aprende-se a viver a pluralidade, porque a escola é um espaço de diálogo, não só entre o professor e o aluno, mas com outros povos com o conhecimento e a realidade em seus diversos níveis”.

Assim sendo, os professores se utilizaram dos procedimentos metodológicos mencionados anteriormente e das possibilidades da Sociologia para despertar o interesse dos alunos e melhor consolidar a relação professor-aluno, trazendo a discussão dos conteúdos e dos temas estudados na disciplina para os problemas do cotidiano, levando os alunos a sentirem que a Sociologia tem significância em suas vidas enquanto cidadãos.

O cotidiano de sala de aula observado mostrou o professor interagindo com os alunos nas discussões sobre temas de cunho social, político e familiar, como mostram os seguintes trechos de aulas:

1 Tema da aula: As drogas: uma questão de vida.

Professor – [...] como a disciplina estuda a sociedade, o comportamento do homem, como ele vive em sociedade, como atua, eu trouxe esse texto para discutir com vocês. As drogas: uma questão de vida. Esse é um tema discutido por todos, família, meios de comunicação e a imprensa de um modo geral. A gente pensa que tem um conhecimento amplo, mas na verdade é um tema que requer estudos científicos e não científicos e que está diretamente relacionado à família.

Aluno 1 – com certeza, professor, faz parte do planejamento familiar.

Professor – segundo a Organização Mundial de Saúde, o consumo de droga é uma doença, o usuário de droga não consegue parar. É uma questão de saúde pública.

Aluno 2 – o usuário de droga se não tiver a ajuda da família dificilmente sai do mundo das drogas. [...] os pais hoje não preparam os filhos para a vida, mostra só as maravilhas, não preparam para enfrentar as dificuldades, para as perdas, para a luta, aí vão buscar refúgio no mundo das drogas.

Professor – a sociedade não tem projeto de vida para os jovens, são preparados para o individualismo e não para o coletivo, para o convívio em sociedade [...].

(Professor Marcos, registro de áudio da observação n. 02, realizada no PREMEN em 16/04/09).

2 Tema da aula: Idade penal.

A professora entrega para os alunos um texto impresso do jornal *Mundo Jovem* e diz: “Vamos estudar na aula aquele texto sobre idade penal”. A aula foi bastante participativa e questionadora, como veremos a seguir.

Professora – [...] o tema da aula de hoje é como nasceu a proposta sobre redução da idade penal. A gente sabe que aqui no Brasil a maioridade é a partir dos 18 anos, quando o jovem responde pelos atos que comete criminalmente. O que vocês acham dessa proposta de redução da maioridade penal?

Aluno 1 – acho que deve haver redução para a maioridade penal abaixo de 18 anos.

Professora – vocês acham que a redução da maioridade penal resolve o problema da criminalidade? É bom refletir sobre isso. O problema da criminalidade não está só nesta questão.

Aluno 1 contra-argumenta – então é para deixar na rua?

Professora – nós estamos aqui falando da redução da maioridade penal, vocês estão se pronunciando a favor, nós estamos mostrando os prós e os contras. Vamos pensar diferente, tentar resolver o problema antes de eles

entrarem no mundo do crime não seria melhor? (os alunos continuam defendendo a redução da maioridade penal).

Aluno 2 – nos Estados Unidos botam é para trabalhar. Aqui no Brasil uma pessoa comete um crime vai para a cadeia, no mesmo dia que sai vai fazer a mesma coisa.

Professora – justamente porque não tem nenhum apoio na sociedade e as cadeias no Brasil não preparam o preso para voltar ao convívio social [...]. (Professora Rosa, registro de áudio da observação n. 07, realizada na escola Jorge Leopoldo em 15/09/09).

Na sala de aula, palco das observações aqui descritas, podemos perceber, por meio dos registros transcritos acima, que os professores debatem, dialogam e interagem, refletindo juntos com os alunos e estabelecendo relações dos temas estudados com o cotidiano. Para Sarandy (2001, p. 9), “ensinar Sociologia é, antes de tudo, desenvolver uma postura cognitiva no indivíduo”. Porém, verificamos que não é uma tarefa fácil incentivar o aluno do Ensino Médio a pensar sociologicamente. Estabelecer relações dos problemas do cotidiano com as teorias sociológicas demanda muito esforço do professor, até por que a Sociologia é um conhecimento novo na vida dele. Como diz Rosa:

Acho que o professor de Sociologia precisa estar bem preparado. Na verdade, a Sociologia é uma disciplina nova no Ensino Médio, é uma disciplina crítica, que vai despertar o senso crítico do aluno, então o professor não pode ser despreparado e tendencioso. (Professora Rosa, entrevista n. 2, em 06/03/09).

Como percebemos, a fala de Rosa pode configurar-se em variadas situações, indo da competência para trabalhar com o conteúdo da Sociologia até a postura político-ideológica do professor. Dessa feita, o professor precisa ter formação teórica e estar seguro ao orientar os alunos na análise dos fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais, sem manifestações políticas e ideológicas tendenciosas. Como diz Freire (2008, p. 102-103):

Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...] Sou professor da esperança, que me anima apesar de tudo.

Assim, infere-se a importância do desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que demande das relações de interação professor-aluno, em que ambos possam construir e desenvolver saberes, respeitando os distintos olhares de cada sujeito envolvido no processo, o que implica, também, “fazer das relações com o outro um critério, um desafio importante da dinâmica das identidades” (DUBAR, 2005, p. 108), construídas nas inter-relações com o outro, no caso, o aluno.

Enfim, os professores apresentaram traços de uma trajetória identitária socioprofissional quando desenvolveram no cotidiano da sala de aula um saber-fazer atrelado à realidade do aluno, interagindo com os problemas sociais e procurando conhecer os anseios, as angústias e os reflexos do ambiente familiar. Tudo o que o aluno traz para a sala de aula é reflexo do ambiente social fora da escola.

5.3 RELAÇÕES DO CONHECIMENTO TEÓRICO COM O CONHECIMENTO DO COTIDIANO

A preocupação em estabelecer relações dos conhecimentos teóricos da Sociologia com o cotidiano do aluno aparece tanto nos depoimentos como nas observações realizadas nas salas de aula dos professores investigados. Assim sendo, deve ser aqui considerada, tendo em vista que se trata de uma forma de trazer para a sala de aula os problemas sociais atuais e debater com os alunos a realidade na qual estão inseridos, estimulando a aprendizagem e a socialização dos conhecimentos de forma mais prazerosa e potencializadora, com momentos de integração. No dizer de Bridi, Araújo e Motim (2009, p. 122), “o ensino da sociologia, apresentado como um conjunto de fenômenos e acontecimentos desarticulados entre si ou baseados apenas nas teorias sociológicas, ou mesmo como um aprendizado da realidade sem o aparato teórico que o ilumine, pode significar um ensino morto, sem significação para os sujeitos envolvidos”.

Notamos nas aulas observadas que os professores procuraram trabalhar os conceitos teóricos da Sociologia, estabelecendo relação entre teoria e prática. Vejamos o registro de um trecho da observação da aula do professor Valter, que tratou do conceito de contatos sociais de Max Weber, estabelecendo uma relação do homem do campo com o da cidade. Ele colocou no quadro o conceito de contatos sociais e começou a exposição da aula a partir de

duas questões também copiadas no quadro: o que são contatos primários? E o que são contatos secundários?

Professor – [...] agora vamos estudar o conceito de contatos sociais de Max Weber. Contatos primários são os primeiros contatos, acontecem primeiro na família, são os contatos mais pessoais. Os contatos secundários são mais impessoais, por exemplo, um cliente de banco com o caixa do banco.

Para entender melhor os contatos sociais, vamos agora ler um texto. O Lavrador e o Empresário [uma aluna faz a leitura intercalada com o professor].

No campo, os contatos sociais primários são mais presentes nas relações sociais e na cidade sobressai o contato secundário, que é mais impessoal. No campo, são mais preservados os valores familiares, o contato com a natureza ainda prevalece, os vizinhos conversam à noite nas calçadas, na cidade não acontece mais isso, são hábitos e valores que se perderam até por conta da própria violência.

Professor – vocês estão entendendo? [ninguém se manifesta. O professor diz: “vamos participar”. Poucos participam].

Professor – qual é o primeiro contato social que nós temos?

Aluno 1 – a família.

Professor – como eu disse, os contatos sociais primários estão mais presentes entre os homens do campo, na cidade se sobressai o contato secundário, estão entendendo? Gente, vamos participar da discussão [...] [poucos participam].

(Professor Valter, registro de áudio observação n. 06, realizada na Escola Normal Oficial de Picos em 15/09/09).

Assim, ficou evidenciado que o professor Valter, por meio do conceito de contatos sociais de Max Weber e de um texto sobre o homem do campo e da cidade, estabeleceu relações entre a teoria e a prática, trabalhando com o conhecimento científico e com situações do cotidiano. Todavia, certos cuidados devem ser tomados para não disseminar uma criticidade abstrata, oriunda do senso comum, sem profundidade teórica. Sem esses cuidados, estudamos somente a história da Sociologia e alguns conceitos e temas isolados, faltando uma postura sociológica e atendendo apenas as necessidades imediatas dos currículos. Segundo Sarandy (2004, p. 129), “[...] um aluno que sabe da existência da desigualdade social – já evidente em si mesma – e que aprendeu as teorias explicativas das Ciências Sociais não é necessariamente um aluno que aprendeu a pensar sociologicamente”.

Um dos maiores desafios do professor de Sociologia diz respeito ao modo como ele constrói o conhecimento e transmite ao aluno. Para Bridi, Araujo e Motim (2009), em primeiro lugar, está a forma de unir o acontecimento, o elemento e a informação ao contexto histórico e aos diversos contextos interligados; o segundo desafio refere-se a como tratar as

muitas incertezas de que a realidade se reveste, o que implica admiti-las como um dado da ciência, na medida em que todo o conhecimento não é definitivo; o terceiro está relacionado ao desafio lógico: como tratar os paradoxos e aceitar as contradições ou antagonismos lógicos sem cair no vazio teórico e prático.

O professor Petrônio procura estar atento a esses cuidados, afirmando:

Procuro trazer os conteúdos teóricos para os alunos sob a concepção de sociedade, de mundo, de grupo, as relações entre as instituições, entre os regimes, entre os sistemas, eu procuro trabalhar isso trazendo para a realidade do aluno os problemas que acontecem no cotidiano, tento fazer uma inter-relação entre as teorias sociológicas que estudam com a vida que eles vivem. O professor tem que ter certa criatividade, procurar fazer atividade extraclasse, realizar palestras com alguns convidados, dramatização também, fazendo com que as aulas sejam mais abertas. (Professor Petrônio, entrevista n. 03, em 09/03/09).

Associar a relação do cotidiano com os conteúdos teóricos é uma forma de Petrônio conduzir o ensino de Sociologia. Esta é uma relação fundamental no processo de ensino-aprendizagem da Sociologia no Ensino Médio, é uma forma de unir o acontecimento e a informação ao contexto histórico e aos diversos contextos interligados. Bridi, Araujo e Motim (2009) advertem que para desenvolver o conhecimento cabe ao professor aproximar o parcial do global, o uno do múltiplo, a lógica daquilo que a ultrapassa.

Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 95) acrescenta: “No ensino de Sociologia no Ensino Médio a relação teoria/prática só se efetiva a partir da escola, adequando estratégias pedagógicas que buscam maior articulação dos conhecimentos, oriundos das questões do cotidiano, com os conhecimentos teóricos da disciplina”.

Essa relação se percebe também nas falas de Rosa, Daniel, Marcos e Valter, quando dizem:

Sempre procuro me atualizar, levar textos que considero importantes, relevantes para os alunos, porque eles dão opinião, mesmo que não seja assim com muita firmeza, com muita clareza teórica, mas emitem suas opiniões se têm oportunidade de discutir, é assim que se constrói o conhecimento. (Professora Rosa, entrevista n. 2, em 09/03/09).

É interessante que o professor tenha a preocupação com a pesquisa, procuro passar trabalhos para os alunos pesquisarem assuntos da realidade, porque sem a pesquisa eles jamais vão tomar conhecimento do que está acontecendo nos dias atuais, sobretudo quando envolve a sociedade. (Professor Daniel, entrevista n. 6, em 27/03/09).

Eu acho que o professor precisa ter conhecimento científico do conteúdo e trazer para a realidade do aluno. (Professor Marcos, entrevista n. 5, em 14/03/09).

Eu procuro relacionar os conteúdos teóricos com o cotidiano do aluno. (Professor Valter, entrevista n. 4, em 10/03/09).

Notadamente todos procuraram estabelecer uma relação entre os conteúdos teóricos da Sociologia com o cotidiano. Petrônio tenta fazer uma inter-relação entre as teorias sociológicas que estudam a vida que o aluno vive; Rosa estuda textos com os alunos, entendendo que eles não têm muita firmeza teórica, mas que emitem opiniões; Daniel procura passar trabalhos para eles pesquisarem assuntos da realidade, fazendo com que tenham conhecimentos da atualidade; Marcos e Valter procuram trazer para a sala de aula os conteúdos teóricos da Sociologia que fazem parte do cotidiano do aluno. Todos empregaram estratégias metodológicas na realização do seu saber-fazer, as quais possibilitaram estabelecer relações teóricas e práticas na construção do conhecimento.

Assim, no desempenho do seu saber-fazer, os professores foram absorvendo as relações por meio do que Schutz (1979) chama de “cenário do mundo de vida”, em que cada indivíduo constrói seu mundo e ao mesmo tempo acredita na possibilidade de compartilhar experiências de sentidos comuns. Essa crença na experiência do nós apresenta-se, sempre, como uma possibilidade objetiva para os participantes da experiência, embora cada vivência seja única, subjetiva e, por isso mesmo, intraduzível no âmbito de sua totalidade.

Apesar de somente o professor Daniel fazer menção nos depoimentos acima à atividade de pesquisa que se restringe a consultas a fontes bibliográficas, verificamos por meios das observações que essa atividade foi realizada por todos os professores como forma de aprofundar os conteúdos estudados em sala de aula. Nesse particular, Sarandy (2004, p. 130) explica que não “podemos esperar muita experiência de campo no Ensino Médio, especialmente em se tratando da rede pública de ensino, nem é nosso objetivo formar sociólogos ao fim dessa etapa do ensino escolar”. Entretanto, a realização de algumas possibilidades de experiências de pesquisa, mesmo se tratando de nível médio de ensino, favorece a construção, pelos alunos, de uma visão mais aprofundada dos fenômenos sociais, proporcionando-lhes, assim, uma melhor condição de reflexão e análise da realidade social em que estão inseridos. Vale salientar que o momento histórico que estamos vivendo exige

que a escola ajude o aluno a desenvolver um pensamento crítico e criativo. Nesse contexto, o trabalho de pesquisa ganha significado.

De uma forma ou de outra, eles, os entrevistados, trabalharam o cotidiano associado aos conceitos das teorias sociológicas. Nesse sentido, Oliveira (2007, p. 87) assegura que

[...] a relação teoria e prática com reflexão de situações do cotidiano, muito pode contribuir para o enfrentamento e a superação dos graves problemas sociais da atualidade, claro que não podemos, nesse caso, ter um olhar messiânico, pois é necessário uma série de outras medidas que mobilize a sociedade. Contudo, a Sociologia pode ser um primeiro passo.

A realização do saber-fazer pautado nas relações do cotidiano com as teorias sociológicas na compreensão e não na memorização dos conceitos termina propiciando, ao jovem educando, uma visão crítica da vida social, um contato mais próximo e palpável com a realidade e com as relações que foram levantadas pelos teóricos e que até hoje estão presentes na sociedade. Segundo Heller (1985, p. 94-96),

quanto mais se estereotipam as funções de “papel”, tanto menos pode “crescer” o homem até a altura de sua missão histórica, tanto mais infantil permanece. [...] Um papel não pode e nem deve ser tomado como um conjunto de padrões cristalizados de comportamento ao qual o indivíduo deve se conformar por meio da execução das tarefas pertinentes. Caso isso ocorra, teremos, como resultado o atrofamento da consciência do indivíduo e sua alienação pela mecanização dos seus comportamentos.

Os professores pesquisados, ao desempenharem o seu saber-fazer pedagógico, interagindo com a realidade do aluno, ampliaram a consciência sobre a sua ação, o seu agir e o ser professor. “Entender a dimensão imaginária de como se constitui ser professor é buscar as significações atribuídas a práticas, fatos, saberes, desejos, crenças, valores, com os quais o docente constrói o seu fazer pedagógico”. (FUNGHETTO; NETTO, 2010, p. 1).

Os saberes construídos ao longo da profissão vão sendo redimensionados, dialogando com dimensões teóricas, práticas e coletivas que permeiam a atividade socioprofissional. A tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção de uma identidade profissional.

Assim, quando Petrônio, Marcos, Daniel, Valter e Rosa conseguiram, por meio das estratégias metodológicas, dialogar e suscitar nos alunos a motivação para o debate, fazendo

junto com eles uma reflexão sociológica sobre os conteúdos estudados, mostrando as contradições e as relações sociais que envolvem a sua existência individual e coletiva e como a Sociologia pode ser importante em suas vidas, desempenharam com êxito o seu saber-fazer docente como professores de Sociologia do Ensino Médio. Para Sarandy (2004, p. 129), “ainda que dotemos o ensino dessa ciência de um projeto político, ele passará necessariamente pela apropriação, por parte do educando, de uma nova perspectiva sobre o mundo social, que será garantia na mesma medida em que nos aproximamos do objetivo da disciplina”.

Enfim, podemos afirmar que os professores de Sociologia do Ensino Médio sujeitos deste estudo trabalharam os conteúdos teóricos da Sociologia estabelecendo relações entre teoria e prática a partir de temas como drogas, família, cidadania, idade penal, juventude, idoso, gangues, entre outros, como mostraram os quarto e quinto capítulos, e utilizando-se de estratégias metodológicas, como: aula expositiva dialogada, debate, dramatização, júri simulado e exibição de filmes. Dessa maneira, foram construindo as relações de ensino-aprendizagem no cotidiano da escola e as inter-relações entre o saber-fazer pedagógico e a construção identitária do ser professor de Sociologia no Ensino Médio de escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, investigamos as inter-relações entre o saber-fazer e a construção da identidade profissional de professores de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI. Não foi nossa intenção avaliar o seu saber-fazer. Queríamos, sim, dar voz, expor seus depoimentos e analisá-los à luz das teorias. Nessa caminhada, tivemos de considerar outros percalços, expostos nos capítulos da tese, alguns dos quais serão aqui retomados.

Em todo o estudo, buscamos a coerência entre os objetivos, a metodologia utilizada e os instrumentos de coleta de dados, que nos possibilitaram informações riquíssimas agrupadas em dois eixos categóricos de análise: a formação para a docência – a busca de sentidos na experiência ser – e o exercício da docência no cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio. Tais eixos fomentaram a sistematização das informações em instâncias de análises que compuseram os dois últimos capítulos da tese, o quarto e o quinto.

A função da Sociologia no Ensino Médio, conforme exposto neste estudo, é a de uma ciência que pode trazer grandes contribuições aos estudantes desse nível de ensino, auxiliando na formação da consciência crítica, que os fariam pensar como sujeitos e protagonistas históricos e enquanto atores sociais capazes de intervir na realidade em que estão inseridos. Contudo, a disciplina de Sociologia tem uma história permeada por avanços e retrocessos. Hoje podemos comemorar, pois finalmente, a partir da Lei n. 11.684/08, ela passou a ser obrigatória nos currículos de todas as escolas do Ensino Médio no Brasil. Esta foi uma grande conquista, a vitória de uma luta acompanhada de muitos desafios. Porém, as questões e as dificuldades a serem enfrentadas são muitas, a começar por não existir um consenso sobre os conteúdos programáticos, a escassez de recursos didáticos e a falta de professor com formação na área de Ciências Sociais para trabalhar com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Esses problemas foram identificados por nós nas entrevistas, individuais e coletiva, nas observações e na literatura estudada.

Na opinião dos professores que entrevistamos, a carência de material didático, como o livro didático de Sociologia e os recursos materiais e tecnológicos, contribui para a falta de estímulo dos alunos pelas aulas. Eles acreditam também que o desinteresse dos alunos pela disciplina ocorre devido à ausência de conteúdos de Sociologia de forma explícita nos exames vestibulares das universidades do Piauí. Para eles, o fato de a disciplina estar no elenco das

matérias do vestibular causaria uma maior assiduidade e um maior interesse dos alunos, acabando ou amenizando a discriminação e a desvalorização enfrentada pelos professores e pela disciplina de Sociologia.

Identificamos, nos depoimentos e nas observações realizadas em sala de aula, que a falta de formação na área de Ciências Sociais traz dificuldades ao exercício do saber-fazer pedagógico dos professores de Sociologia sujeitos deste estudo. Entretanto, constatamos, por meio das fontes bibliográficas consultadas, que este não é um problema específico das escolas públicas estaduais da cidade de Picos, onde realizamos a pesquisa, mas sim de um âmbito mais geral, atingindo várias cidades do Brasil, entre elas Londrina – PR e Uberlândia – MG. Por isso, a formação do professor de Sociologia precisa ser pensada em uma dimensão mais ampla. Os cursos de Ciências Sociais, que pouco têm se dedicado à licenciatura, agora, com a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, precisam repensar e investir mais na formação dos licenciados, para que o retomar do ensino da Sociologia nas escolas desse nível de ensino seja de qualidade e essa disciplina faça sentido para os alunos, ajudando-os na compreensão da realidade e na busca de emancipação.

Contudo, embora nem todos os professores pesquisados tenham demonstrado interesses iniciais pela docência, encontraram sentido no exercício do ser professor de Sociologia no Ensino Médio. Procuraram atuar buscando alternativas para superar as dificuldades pessoais e profissionais vivenciadas no cotidiano da escola, especialmente na sala de aula.

Ser professor de Sociologia representou para eles algo marcante. Na busca de sentido da experiência do ser, alargaram suas experiências, aprofundaram seus conhecimentos, formularam e reformularam valores bem como assumiram compromissos com si mesmos e com o outro, o aluno. Marcas de inter-relações entre o saber-fazer e a construção da identidade socioprofissional.

Por meio dos sentidos atribuídos, foram expressando valores, conflitos, aprendizados, esforços, experiências, realizações, satisfações, insatisfações, reconhecimentos, solidão, alegria, discriminação e desvalorização, perfazendo uma rede de relações dinâmicas e conflituosas no decorrer da profissão, que foram relevantes e pertinentes para a compreensão das inter-relações estabelecidas entre o seu saber-fazer e a construção da identidade socioprofissional.

Os sentidos atribuídos expressaram marcas de uma identidade profissional em

construção, em movimento, em transformação, em conflito e em mediação constantes com o seu saber-fazer pedagógico, com o seu jeito de ser professor de Sociologia, no cotidiano de sala de aula. Na atitude ética e na significação atribuída a si mesmo e ao outro, construíram suas experiências de ser, buscando e vivenciando sentidos.

Outros aspectos foram revelados sobre a docência dos professores de Sociologia do Ensino Médio investigados. Um deles trata da postura política, a partir da qual se declararam pessoas conscientes politicamente, que acreditam na luta, mas que admitem estar ainda engatinhando no engajamento político na escola. Não presenciamos, no decorrer da pesquisa, qualquer tipo de envolvimento deles de forma espontânea nas ações coletivas promovidas na escola. Suas ações pedagógicas são centradas no aluno, na sala de aula. Porém, na sua quase totalidade, não são professores de Sociologia, ministram a disciplina por carência da escola e para completar a carga horária.

Investigando o que nos revelou o exercício da docência no cotidiano dos professores de Sociologia do Ensino Médio pesquisados, verificamos, através das entrevistas e das observações, que, no exercício do seu saber-fazer pedagógico, trabalharam com estratégias de ensino-aprendizagem que valorizaram a relação dos alunos com os conhecimentos do cotidiano e da realidade que os cerca, tais como: aulas expositivas dialogadas, debates, dramatização, júri simulado e exibição de filme. Problematicaram os conteúdos, estabeleceram relações teórico-práticas e procuraram levar os alunos a explicitarem seus pensamentos de forma questionadora e crítica para interagir de maneira mais consciente na sociedade atual. Sucintamente, esses são achados revelados no cotidiano dos professores de Sociologia do Ensino Médio da cidade de Picos, no contexto escolar das escolas públicas estaduais que pesquisamos, mencionadas anteriormente.

No momento conclusivo deste estudo, à luz de todos os elementos analisados, podemos dizer que para a Sociologia no Ensino Médio atingir minimamente o que propõem os PCN e a LDB, 9394/1996, os quais definem claramente a possível contribuição da Sociologia enquanto disciplina de nível médio na formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos princípios conceituais com que operam, seja quanto às situações concretas do cotidiano social, é preciso rever urgentemente as questões e os problemas que envolvem o ensino dessa disciplina e investir na formação dos seus professores para que eles tenham conhecimento na área de Ciências Sociais, dominem os referenciais básicos da análise social e consigam

transformar o conhecimento acadêmico em conhecimento escolar, visando a formação dos jovens, educando por meio da consciência crítica.

Entretanto, a temática da docência do professor de Sociologia do Ensino Médio ainda é pouco estudada e extremamente complexa, apresentando vários desafios importantes para serem discutidos e analisados. A inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio veio acompanhada de inúmeros problemas, entre eles a falta de tradição do ensino da disciplina e a ausência de professores habilitados para trabalhar com ela nas escolas de nível médio.

Assim, as histórias que Marcos, Petrônio, Valter, Daniel e Rosa nos contaram através dos depoimentos expressaram uma identidade profissional em construção, em movimento, em transformação, inter-relacionada com o saber-fazer pedagógico, construído por meio dos saberes do conhecimento de formação e dos saberes das experiências vivenciadas no contexto sociocultural e educacional ao qual pertence.

Finalmente, esperamos que este estudo ajude a despertar o interesse a respeito da docência do professor de Sociologia do Ensino Médio, remetendo à produção de mais pesquisas que abordem essa temática. Este estudo não termina aqui, pelo contrário, abre-se para outras e novas possibilidades de investigação, já que um tema de pesquisa não se esgota nunca, faz-se e refaz-se no olhar de cada pesquisador (aqui retornamos os nossos olhares sobre o assunto e a trajetória teórico-analítica da tese). Enfatizamos alguns pontos que nos pareceram essenciais e que estão totalmente abertos a críticas e reflexões futuras para que o debate se prolifere. Esperamos que alerte para a importância que a Sociologia tem no processo de formação da cidadania dos jovens e que a Sociologia, como disciplina obrigatória nas grades curriculares de todas as escolas de nível médio no Brasil, passe a usufruir da estabilidade desejada há mais de um século.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: BRUNO, Belmira O.; CATANI, Denice Bárbara; SOUSA, Cynthia P. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 2. ed. São Paulo: Escrituras Editoras, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 99-110. (Coleção Práxis).

AMPARO, Laíses Braga. **Práticas pedagógicas: marcas subjacentes e reflexões persistentes no cotidiano escolar**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

AUGÊ, Marc. **O sentido dos outros: atualidade da antropologia**. Tradução de Francisco Manoel da Rocha Filho. Petrópolis: Vozes, 1999.

BARDIM, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Rego e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BENASSULY, Jussara Sampaio. A formação do professor reflexivo e inventivo. In: LINHARES, Célia; LEAL, Maria Cristina (Org.). **Formação de professores: uma crítica à razão e à política hegemônicas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 185-211.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alves, Sara Bahia dos Santos e Telmo Maurinho Baptista. Aporto: Aporto, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Bourdieu**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRAGANÇA, Sanderson Dias. Sociologia e filosofia no ensino médio: mais de cem anos de luta. **Revista Espaço Acadêmico**, ano I, n. 6, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 08 ago. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, MEC – Ciências

Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2000, v. 4.

BRIDI, Maria Aparecida; ARAÚJO, Silvia Maria; MOTIM, Benilde Lenzi. **Ensinar e aprender sociologia**: no ensino médio. São Paulo: Contexto, 2009.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor**: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. A trajetória histórica da luta pela introdução da disciplina de sociologia no ensino médio no Brasil. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 17-60.

CHAGAS, Patrícia Carla de Macedo. **Sobre ser professora**: a constituição da identidade do docente. 2004. 142 f. **Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte**, Natal, 2004.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Rio de Janeiro: Edições Trabalhistas, 1988.

D'ÁVILA, Cristina Maria; SONNEVILLE, Jacques. Trilhas percorridas na formação dos professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. p. 23-44. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DENARDI, Chistiane. **Por uma escola comprometida com o conhecimento cotidiano e escolar**. Disponível em: <<http://www.editoraopet.com.br>>. Acesso em: 03 dez. 2010.

DUBAR, C. **A socialização**: a construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Tradução de Lourenço Filho. 11. ed. São Paulo: Melhoramento, 1978. (Fundação Nacional de Material Escolar).

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 93-153. (Coleção Ciências da Educação. n. 3).

FRANCO, Maria Loura Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Coleção Série Pesquisa, v. 6.).

FERNANDES, Florestan. O ensino da sociologia na escola secundária brasileira. In: FERNANDES, Florestan. **A etnologia e a sociologia no Brasil**. São Paulo: Anhambi, 1958. p. 188-243.

FERNANDES, Florestan. A herança intelectual da sociologia. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Sousa (Org.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos, 1980. p. 11-20.

FERREIRA, Maria Salonilde. Currículo: que conteúdos são ensinados e aprendidos? **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 17, p. 9-19, jul./dez. 2007.

FIGUEIREDO, Juliana de Lima. **Sociologia no Ensino Médio: representação dos alunos da cidade de Natal um estudo da escola agrícola de Jundiá**. 2004. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. (Coleção Leitura).

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária).

FUNGHETTO, Suzana Schwerz; COELHO NETTO, Regina Cláudia. **Ser professor: formação e subjetividade**. Brasília: UniCEUB, [s.d.]. Disponível em: <reginarccn@uol.com.br>. Acesso em: 03 dez. 2010.

GARCIA, Tânia Cristina Meira. **Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor**. Natal: EDUFRN, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A etnografia como paradigma de construção do processo de conhecimento em educação. In: GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 177-208. (Coleção docência em formação).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GUIRADELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GFFMAN, Erving. A dramaturgia de Goffman. In: HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologia qualitativa na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 53-56.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Entre Nós Professores).

HAGUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologia qualitativa na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 103-131.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HONORATO, Gabriela de Souza. Sociologia e Ensino Médio: conquistas e desafios. **Espaço Acadêmico**, Rio de Janeiro, n. 69, fev. 2007. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

IANNI, Octavio. **Teoria de estratificação social: leituras de sociologia**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

IANNI, Octavio. **Sociologia da sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

IANNI, Octavio. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo**. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE (Pnad). **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. [s. l.], 2006.

KUENZER, Acácio (Org.). **Ensino de sociologia: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romonovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 1987.

LOPES, Denise Aparecida. Sociologia agora é disciplina obrigatória. **Sociologia: ciência & vida**, São Paulo, ano 1, n. 4, p. 16-23, 2007.

MACEDO, Geraldo. **O lugar do significado no processo de alfabetização**: um estudo da cartilha “pipoca” e do manual de instrução do professor. 1993. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1993.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é Sociologia?** 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 57).

MARTINEZ, Milena. Sociologia. In: KUENZER, Acácio (Org.). **Ensino de sociologia**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 241- 246.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. **A abordagem etnográfica na invenção científica**. Disponível em: <www.ines.gov.br>. Acesso em: 27 jul. 2010.

MEIRELLES, Mauro *et al.* **Pensando o fazer docente do professor de sociologia**: elementos para a construção de um referencial crítico de análise. Disponível em: <www.ufrgs.br> Acesso em: 03 dez. 2010.

MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, Joanice e Silva. **A sociologia e a formação do técnico agrícola**: um estudo da escola agrícola de Jundiá. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

MORAES, Amaury Cesar. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio? In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. **Sociologia e Ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 95-101.

MORAES, Amaury Cesar. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul.-dez. 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 18. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores In: NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-62. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

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

NÓVOA, Antônio. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciência da Educação).

NOGUEIRA, Oracy. A sociologia no Brasil. In: FERRI, Mário Guimarães; MOTOYAMA, Shozo (Coord.). **História das ciências no Brasil**. São Paulo: EPU; Edusp; CNPq, 1981. p. 181-234.

NONATO, Antônio Ferreira; SILVA, Eleuza de Melo. Movimento de educadores e o curso de Pedagogia em questão. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 53-93.

NUÑEZ, Isauro Beltrán; BETANIA, Leite Ramalho (Org.). **Fundamentos do ensino-aprendizagem das ciências naturais e da matemática: o novo ensino médio**. Porto Alegre: Sulina, 2004.

OLIVEIRA, Dalta Motta. **A prática pedagógica dos professores de Sociologia: entre a teoria e a prática**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007.

OLIVEIRA, Pêrsio Santos de. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 1995.

PAIVA, Patrícia Rodrigues. **Sociologia no Ensino Médio e formação para a cidadania: o caso das escolas públicas na zona sul do município de Natal**. 2002. 59 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

PARSONS, Talcott. El mundo de Talcott Parson y la educación (II): el pensamiento sociológico funcionalista y la educación superior. **Revista bras. est. pedag.**, Brasília, n. 70, v. 166, p. 428-434, set.-dez. 1989.

PEREIRA, Liliana Patrícia Lemus Sepúlveda; MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.

PEREIRA, Patrícia. Por onde começar. **Sociologia: ciência & vida**, São Paulo, ano 1, n. 6, p. 74-77, 2007.

PIMENTA, José Nerivaldo. Quero ser sociólogo. **Sociologia: ciência & vida**. São Paulo, ano 1, n. 2, p. 22-29, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido. A formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

PLACCO, Vera Maia Nigro de Souza; SOUZA, Lúcia Trevisan de (Org.). Os sentidos e significados para sujeito que aprende: a subjetividade em questão In: PLACCO, Vera Maia Nigro de Souza; SOUZA, Lúcia Trevisan de. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo:

Loyola, 2006. p. 42-81.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Unidade escolar Miguel Lidianio. Centro Estadual de Educação Petrônio Portela. Picos, 2008

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Normal Oficial de Picos. Centro estadual de educação Petrônio Portela. Picos, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Jorge Leopoldo Picos. Centro estadual de educação Petrônio Portela. Picos, 2008.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO. Centro estadual de educação Petrônio Portela. Picos, 2009.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltán; GAUTHIR, Clemont. **Formar o professor profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. Foi retirada citação p.97 verificar se tem outra citação

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **A criança e o outro: um estudo sobre a construção da identidade profissional**. 1997. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1997.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. Currículo, diversidades socioculturais e a formação de professores. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Org.). Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. 19. Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste. v. 1. **Anais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009. p. 119-133.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, Terezinha Azevedo. Ética e interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 121-136.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 13-62. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

SANTOS, Mário Bispo. A sociologia no contexto das representações do ensino médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 131-180.

SANTOS, Mário Bispo. **Sociologia no Ensino Médio: condições e perspectivas epistemológicas**. Disponível em: <www.macsul.wordpress.com>. Acesso em: 15 jun. 2008.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no Ensino Médio**: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SANTOS, Anderson C. *et al.* Entre o fazer e o dizer da sociologia no ensino médio. In: **Seminário Nacional de Ensino Médio**, 1., Mossoró/RN, [s.d].

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier de. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 113-130.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio desenvolver a perspectiva sociológica: objetivo fundamental da disciplina no Ensino Médio. **Espaço Acadêmico**, Rio de Janeiro, n. 5, out. 2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br>>. Acesso em: 13 jun. 2008.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina: EDUFPI, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCHUTZ, Alfred. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SILVA, Tadeu Tomaz. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004a. p. 73-102.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul.-dez. 2007a.

SILVA, Ileize 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 Xavier. **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004b. p. 77-92.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli. **A sociologia no ensino médio, conteúdos e metodologias**: perfil no primeiro ano de implantação nas escolas de Londrina e região. Disponível em: <www.uel.br>. Acesso em: 17 jun. 2008.

SILVA, Ileize Luciana Fiorelli. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. **Coleção Explorando o Ensino Sociologia**. v. 15. Brasília: Ministério da Educação Brasil, 2011. p. 15-60.

SILVA, Tânia Elias M. Trajetória da sociologia brasileira: considerações históricas. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, p. 429-449, jul.-dez. 2007b.

SILVA, Terezinha Gomes. Histórias que se igualaram e se diferenciaram na construção da identidade alfabetizadora. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 17, p. 73-87, jul./dez. 2007c.

SILVA, Jair Militão. Políticas públicas e cotidiano escolar: mudanças que acontecem e perduram. In: SILVA, Jair Militão (Org.). **Os educadores e o cotidiano escolar**. Campinas: Papirus, 2000. p. 37-46.

SILVA, Rita de Cássia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 25-44. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 75).

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Professor de 1º grau: identidade em jogo**. São Paulo: Papirus, 1995. (coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

SOUSA, Maria das Dôres. **Práticas educativas de associações de moradores na década de 1999**. Teresina: EDUFPI, 2005.

SOUSA, Maria das Dôres; ALBANO, Maria da Conceição Silva; COSTA, Maria das Dores Rufino. **Cartilha para alfabetização de adultos**. Picos: EDUFPI, 1987.

SOUSA, Luciano de Melo. **O ensino da sociologia e o compromisso com a cidadania: a sociologia no ensino médio**. 1999. 75 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 1999.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem no trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortex, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução de João Batista Kreuch. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOMAZI, Nelson Dacio; GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Conversa sobre orientações curriculares nacionais (OCNs). **Revista Cronos**, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul.-dez., 2007.

TOMAZI, Nelson Dácio; LOPES JUNIOR, Edmilson. Uma angústia de duas reflexões. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier. **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 61-75.

TOMAZINI, Daniela Aparecida; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca. Sociologia no ensino médio: historicidade e perspectiva da ciência da sociedade. In: CARVALHO, Lejeune Mato Grosso Xavier (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia**

no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 197-218.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; d'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

VIANNA, Cláudia. **Os nós do “nós”**: crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo: Xamã, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-72.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO

INFORMATIVO DE PESQUISA

Doutoranda: Maria das Dores de Sousa

Orientadora: Prof. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro

O presente texto tem como objetivo expor o nosso propósito de pesquisa à direção, à equipe de apoio pedagógico e aos professores de Sociologia do Ensino Médio da escola pública estadual da cidade de Picos/PI.

Nosso trabalho consiste na elaboração de uma tese de doutorado, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Maria Gurgel Ribeiro, que tem como título “Identidade e docência: o saber-fazer do professor de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Picos – PI”.

A pesquisa traz à tona como o professor de Sociologia do Ensino Médio se percebe e como expressa sua identidade profissional.

São muitas as dimensões que perpassam e organizam a profissão docente, implicando, assim, várias feições que ela assume no processo educativo, quais sejam: como o professor se percebe nas múltiplas relações que envolvem o seu exercício profissional? Como concebe a importância de sua profissão?

Percorrer os caminhos que permeiam essas perguntas nos faz refletir sobre as configurações das singularidades do ser professor de Sociologia no Ensino Médio, tendo em vista a história de mais de cem anos da inclusão e exclusão da Sociologia como disciplina na

grade curricular dessa modalidade de ensino e como essa realidade interfere na construção da sua identidade profissional.

Convém enfatizar como elementos constitutivos da profissão os conhecimentos teóricos, as metodologias empregadas em sala de aula, o confronto entre a teoria e a prática e a maneira socioefetiva de o professor se relacionar com seus pares, alunos, professores e demais integrantes da escola, fazendo parte do processo de construção da identidade profissional do docente.

Nessa perspectiva, a identidade profissional ocorre em um processo complexo, conflituoso e dinâmico que se reelabora permanentemente na mediação com o saber-fazer do professor no cotidiano da sala de aula. Ela envolve, segundo Guimarães (2009, p. 91), “os requisitos profissionais do ser professor, incluindo-se aí o aspecto das disposições em relação ao ser e estar na profissão. A identidade profissional no caso do professor refere-se ao desenvolvimento de conhecimentos, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão”. Não é um dado adquirido, mas que vai se construindo no decorrer de nossas vidas mediante o nosso desempenho de papéis e personagens. Para Hall (2000, p. 38), a identidade “[...] está sempre incompleta, está sempre ‘em processo’ sempre ‘sendo formada’”.

Na instituição escolar, a construção da identidade profissional do docente vai ocorrendo de acordo com o saber-fazer pedagógico do professor, suas experiências e as expectativas que ele tem da sua profissão.

Assim, Pimenta (1999), com sua experiência, aponta três passos no processo de mediação da construção da identidade docente: a mobilização dos saberes da experiência; a inserção do conhecimento específico no contexto da contemporaneidade; e o conhecimento da realidade escolar, do local onde o ensino ocorre bem como o confronto deste com os saberes produzidos.

Ainda para a autora, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio de sua ação, constrói o conhecimento e o seu saber-fazer profissional dentro das possibilidades de seu espaço histórico-cultural, em interação constante com a realidade.

Assim, para a apreensão do nosso objeto de estudo, definimos os objetivos capazes de nortear nossa investigação.

Objetivo geral

Compreender as inter-relações entre o saber-fazer e o processo de construção da identidade profissional do professor de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais da cidade de Picos/PI.

Objetivos específicos

- Refletir sobre o ensino-aprendizagem de Sociologia do Ensino Médio;
- Compreender os sentidos que os professores de Sociologia do Ensino Médio da cidade de Picos/PI atribuem à profissão docente e a si mesmos nos âmbitos pessoal, político e sociocultural;
- Analisar o cotidiano do professor de Sociologia do Ensino Médio no contexto da escola.

O encaminhamento teórico-metodológico deste estudo sugere uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, aplicada à educação.

A pesquisa qualitativa, ao contrário das pesquisas realizadas nas Ciências Naturais, está permeada pelo movimento, pela complexidade das relações sociais e pela amplitude de um espaço de atuação para o pesquisador que não tem à mão elementos que podem o isolar sem perder sua identidade. Segundo Lüdke e Andre (2007, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho de campo”.

Assim, propomos à direção e à equipe de apoio pedagógico das escolas onde trabalham os professores de Sociologia do Ensino Médio sujeitos desta pesquisa a nossa participação como pesquisadora nas atividades pedagógicas e socioculturais realizadas na e pela escola, para observações e registros. Solicitamos, ainda, a permissão para a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas, individuais e coletiva, com os citados professores, a serem marcadas conforme as suas disponibilidades.

Vale esclarecer aos professores de Sociologia que não se faz obrigatória a participação nas atividades propostas. Optamos pela escolha livre, espontânea e cordata e, desde já, enfatizamos uma postura ética e reservada no que diz respeito aos nomes dos professores entrevistados, com a finalidade de respeitar e preservar as suas identidades.

Antecipadamente, agradecemos o envolvimento daqueles que se disponibilizarem a participar da nossa pesquisa.

Atenciosamente,

Maria das Dôres de Sousa

Natal, 30 de junho de 2008.

Telefones para contato: (89) 34224464 ou (89) 88170829

E-mail: dasdores@firme.com.br

APÊNDICE B

TERMO DE ADESÃO

Eu _____ RG. _____,

abaixo assinado, concordo em participar como sujeito da pesquisa “Identidade e docência: o saber-fazer do professor de Sociologia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de Picos – PI”. Tive pleno conhecimento das informações contidas no “Informativo de Pesquisa”, o qual descreve o citado estudo. Discuti com a professora doutoranda Maria das Dôres de Sousa, coordenadora da pesquisa, sobre a minha decisão de participar do estudo, os procedimentos a serem realizados, os esclarecimentos que serão solicitados e as garantias de sigilo, que as informações por mim emitidas não serão usadas para outros propósitos senão aqueles da pesquisa. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas de qualquer natureza.

Concordo, voluntariamente, em participar do estudo e poderei retirar o meu consentimento antes ou durante a sua realização sem sofrer penalidade ou prejuízo pessoal. Compete-me informar com antecedência à coordenação a minha decisão.

Picos _____ de _____ 2008

Assinatura professor(a) colaborador(a).

Presenciamos os esclarecimentos sobre a pesquisa, a solicitação de adesão e a aceitação do professor(a) colaborador(a) em participar.

Testemunhas.

Nome: _____ Assinatura _____

Nome: _____ Assinatura _____

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO

O presente questionário destina-se aos professores de Sociologia do Ensino Médio de uma escola pública estadual da zona urbana da cidade de Picos/PI e tem como finalidade obter dados para traçar o perfil dos professores.

I DADOS PESSOAIS

Nome: _____

1.1 Sexo: () masculino () feminino

1.2 Idade:

() 21 – 25 anos

() 26 – 30 anos

() 31 – 35 anos

() 36 – 40 anos

() 41 – ou mais anos

1.2 Estado civil:

() solteiro(a) () casado(a) () divorciado(a) () viúvo(a) () outro

Qual? _____

1.3 Tem Filhos:

() Sim Quantos? _____ () Não

II RENDA FAMILIAR:

() 1 – 2 salários

() 3 – 4 salários

() 5 – 6 salários

() Acima de 6 salários

III LOCALIDADE EM QUE MORA

() Centro () Bairro Qual? _____

() Cidade da microrregião de Picos

Qual? _____

IV FORMAÇÃO ACADÊMICA

4.1 Formação inicial _____

4.2 Formação de pós-graduação _____

4.3 Cursos e treinamentos nos últimos 5 anos _____

V EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

5.1 Ingressou no magistério através de:

() Concurso público () Teste seletivo () Outras formas

5.1 Há quanto tempo trabalha no magistério? _____

5.2 Qual sua carga horária? _____

5.3 Ingressou no magistério como professor de Sociologia? () Sim () Não

5.4 Se não, por que se tornou professora de Sociologia? _____

6 Fale da sua experiência como professor de Sociologia do Ensino Médio.

7 Trabalha com outras disciplinas?

() Sim () Não. Se sim, quais? _____

8 Está satisfeito(a) com o seu desempenho profissional?

() Sim () Não. Se não, o que está
faltando? _____

9 Escolheu o magistério ou não teve outra opção?

10 Se tivesse a chance de estar em outra profissão, estaria? Mudaria?

() Sim () Não. Se sim, qual? _____

Obrigada pela participação.

Natal, 26 de junho de 2008.

APÊNDICE D

ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA

Eixos centrais da investigação	Perguntas
<p>1. Os sentidos que os professores de Sociologia do Ensino Médio atribuem à profissão docente – ser professor;</p> <p>2. As concepções sobre o ser professor de Sociologia do Ensino Médio e sobre o seu saber-fazer pedagógico;</p> <p>3. A compreensão das inter-relações estabelecidas entre o seu saber-fazer pedagógico e a construção da sua identidade profissional.</p>	<p>1. Quais as concepções do professor de Sociologia sobre a sua profissão?</p> <p>2. Suas concepções sobre a profissão evidenciam uma compreensão das particularidades do ser professor de Sociologia no Ensino Médio?</p> <p>3. Como vocês percebem a importância da sua profissão?</p> <p>4. Como vocês se percebem perante as relações que envolvem o seu exercício profissional?</p> <p>5. Na concepção de vocês, o que o professor deve saber para ensinar Sociologia?</p> <p>6. Qual o papel que o professor de Sociologia atribui a si na escola e na sociedade?</p> <p>7. Como vocês analisam a aprovação da inclusão da Sociologia como disciplina no Ensino Médio?</p> <p>8. A construção da identidade profissional não está relacionada apenas ao contexto educacional, mas também ao contexto sociocultural ao qual pertence o professor. O que vocês têm a dizer sobre essa afirmativa? Por quê?</p> <p>9. Como professores de Sociologia, o que vocês pensam sobre a sua identidade profissional?</p>

APÊNDICE E

ROTEIRO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Eixos centrais da investigação	Perguntas
<p>1. Apreender os sentidos dos professores de Sociologia do Ensino Médio da cidade de Picos/PI sobre si mesmos relacionados com a profissão docente, nos âmbitos pessoal, histórico, político e sociocultural;</p> <p>2. Refletir sobre as dimensões e interações pessoal, histórica, política e sociocultural para estabelecer as inter-relações que circundam a construção da sua identidade profissional.</p>	<p>1 Relate como se formou.</p> <p>2 Relate como ocorreu o seu ingresso na profissão docente.</p> <p>3 Como você se tornou professor(a) de Sociologia e por quê.</p> <p>4 O que você considera importante para ser professor(a) de Sociologia?</p> <p>5 Você se reconhece como professor(a) de Sociologia? Se não, por quê?</p> <p>6 Enquanto professor(a) de Sociologia, como se percebe na escola em relação aos gestores e aos professores de outras disciplinas?</p> <p>7 Como você avalia sua profissão?</p> <p>8 Relate sobre:</p> <p style="padding-left: 40px;">Sua experiência como professora(a) de Sociologia no Ensino Médio.</p> <p style="padding-left: 40px;">Sua atuação junto às atividades socioculturais, pedagógicas e políticas da escola.</p> <p style="padding-left: 40px;">Suas necessidades pessoais e profissionais enquanto</p>

	professor(a) de Sociologia.
--	-----------------------------

APÊNDICE F

MATRIZ 2 – DADOS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COLETIVA
RECODIFICADOS

1 Concepções sobre a importância da profissão docente Frequência

• Transformadora	2
• É uma profissão difícil, árdua, mas gratificante	2
• É essencial para a instituição escolar	1
• Exige muita responsabilidade porque está formando pessoas	1
• Financeiramente, o professor é desestimulado, pois ganha mal.	4

2 Concepções sobre o exercício da docência do professor de Sociologia

• Precisa ter muito cuidado e saber focar a disciplina, ou não vai conseguir trabalhar	1
• Mostrar as diferenças as contradições e as desigualdades sociais	2
• Despertar o senso crítico do aluno	1
• Estar inteirado de tudo que está relacionado às questões sociais	3
• Mostrar a realidade da vida, do mundo e da sociedade como se encontra	
• Falar sobre a família, a sociedade e os grupos sociais na Sociologia	1
• Precisa estar bem preparado. Na verdade, é uma disciplina nova no Ensino Médio, a qual vai despertar o senso crítico do aluno.	1

Enxugar dados	• Mostrar a realidade	2
	• Despertar senso crítico	3
	• Estar bem preparado, saber focar a disciplina e estar inteirado de tudo que diz respeito às questões sociais	1
	• Abordar as questões sobre a família, a sociedade e os grupos sociais.	5

3 Concepções sobre as particularidades do ser professor de Sociologia no Ensino Médio

<ul style="list-style-type: none"> • Ter formação específica em Ciências Sociais, já que professores de outras áreas têm mais dificuldades 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Desmistificar aquela coisa de somente estudar para concurso e para o vestibular, devendo considerar também o ensino para a vida 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Considerar que o aluno vive os problemas do dia a dia. Nesse sentido, temos uma função muito importante, que é a de ajudá-los a entender tais problemas 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com questões relacionadas à família, aos grupos sociais e ao mundo 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Construir o conhecimento junto com o aluno, interagindo e debatendo com ele 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Contribuir para a formação de cidadãos éticos 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ter a oportunidade de trabalhar determinados assuntos de forma mais aprofundada, mais questionadora 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Possui amor pela profissão, o que é a força motriz para a disciplina funcionar 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Ser um facilitador no processo de construção do conhecimento bem como um agente transformador, devendo, por isso, ser consciente do saber-fazer que realiza 	5
<ul style="list-style-type: none"> • As condições de trabalho são muito ruins, mesmo assim a Sociologia interfere na vida individual e coletiva das pessoas, principalmente na coletiva 	5
<ul style="list-style-type: none"> • A escola não tem recursos que ajudem a trabalhar com a disciplina. A escassez de material didático e de equipamentos tecnológicos é muito grande 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Não nos determos somente às teorias (realizar atividade prática). 	3

Enxugar dados	<ul style="list-style-type: none"> • Formação específica em Ciências Sociais 	4
	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar que o aluno vive os problemas do dia a dia (cotidiano) 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Interagir e debater com o aluno 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Interferir na vida individual e coletiva das pessoas, principalmente na coletiva 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • As condições de trabalho são ruins. A escola não tem recursos que ajude a trabalhar a disciplina. A escassez de material didático e de equipamentos tecnológicos é muito grande 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Articular a teoria e a prática 	5
	<ul style="list-style-type: none"> • Agente de transformação 	2
	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com questões relacionadas à família e aos grupos sociais 	3
	<ul style="list-style-type: none"> • O amor é a força motriz da disciplina. 	3

3 Como se percebe perante as relações que envolvem o exercício profissional?

<ul style="list-style-type: none"> • Identifico-me com a disciplina porque com ela você trata da comunidade do ser humano, dos relacionamentos político, econômico, cultural e religioso. Não tenho nenhuma dúvida de que sou realizado profissionalmente, mas tem o lado financeiro, o qual atrapalha o professor, já que no Piauí ele ganha mal. 	Marcos
<ul style="list-style-type: none"> • Tem hora que me sinto sozinho dentro da disciplina, isolado dos colegas e da escola, mas me sinto reconhecido pelos alunos como professor de Sociologia, eu me sinto também pessoalmente. Vejo-me professor de Sociologia porque sou, posso não ser de direito, porque não tenho a formação na área, mas na prática eu sou, se me escolheram, me sinto bem também com isso. 	Petrônio
<ul style="list-style-type: none"> • Sinto-me uma pessoa realizada, apesar de às vezes desestimulado pelas condições de trabalho e de salário diante das dificuldades, até mesmo da desvalorização do próprio aluno, como também das gestões da própria escola, que às vezes não acolhe bem o professor. 	Valter
<ul style="list-style-type: none"> • Identifico-me com a Sociologia porque está ligada à sociedade e à informação. Isso para mim é uma coisa maravilhosa. A força motriz para a disciplina funcionar é o amor pela educação. 	Daniel
<ul style="list-style-type: none"> • Fui trabalhar com sociologia para completar carga horária. Hoje, vejo-me mais como professor de Sociologia do que de outra disciplina. 	Rosa

Enxugar dados	<ul style="list-style-type: none"> • Realizado profissionalmente • Vejo-me como professor de sociologia, às vezes sozinho, isolado dos colegas e da escola, mas reconhecido pelos alunos e por ele mesmo • Uma pessoa realizada, mas às vezes desestimulada pelas condições de trabalho e de salário, pela desvalorização do aluno e das gestões da escola. • Identifico-me com a sociologia porque está ligada à sociedade e à informação. • Vejo-me mais como professor de Sociologia do que de outra disciplina.
---------------	--

4 O que o professor de Sociologia deve saber para ensinar a disciplina?

<ul style="list-style-type: none"> • Ter uma didática muito boa para interagir com o aluno ou motivá-lo a participar 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Ter afinidade com a disciplina, pois, se não tiver, não se realiza 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ter conhecimento científico a respeito do conteúdo da disciplina e trazê-la para a realidade do aluno 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupar-se com o planejamento das aulas 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ter criatividade para tornar as aulas mais abertas e participativas 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ter acesso aos textos sobre conteúdos, ter exercícios e saber se virar 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Saber utilizar os recursos audiovisuais, produzir os textos, explicar o conteúdo e cobrar muitas coisas que estão misturadas nesse caminho 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a nós mesmos, a realidade do mundo que nos cerca e, a partir daí, projetar o seu fazer 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a sociedade e os problemas sociais 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Saber que ensinar não é somente transmitir conhecimento, já que o aluno é um ser que pensa, tem seu ponto de vista 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Considerar o conhecimento que o aluno traz e procurar trabalhar em cima dele. 	1

Enxugar dados	<ul style="list-style-type: none"> • Ter boa didática (saber transmitir o conteúdo e utilizar os recursos audiovisuais), afinidade com a disciplina, criatividade, estudo, acesso aos conteúdos, conhecimento científico dos conteúdos e preocupação com o planejamento • Trazer os conteúdos para a realidade do aluno (cotidiano) • Conhecer a sociedade, os problemas sociais e a nós mesmos • Conhecer os saberes prévios do aluno.
---------------	---

5 O que o professor de sociologia deve fazer para ensinar Sociologia?

<ul style="list-style-type: none"> • Fazer trabalhos em grupos 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer atividades extraclasse, como promover palestras 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer dramatização e júri simulado 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar a sua prática 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as realidades da comunidade escolar e do aluno para trabalhar os conteúdos assim como introduzir seus ensinamentos e suas ideias 	3
<ul style="list-style-type: none"> • O dever-fazer deve estar atrelado à realidade do aluno, é um fazer junto com os alunos 	
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o que sabe com amor, sinceridade e dedicação 	

<ul style="list-style-type: none"> • Além do saber, tem que ser um líder na sala de aula, ter autoridade, autonomia, controle da turma, ser respeitado e respeitar. Estes são pilares que interferem no fazer da disciplina 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Entendo o fazer como o próprio trabalho do dia a dia do professor, é um constante fazer, um constante refazer 	1
<ul style="list-style-type: none"> • O professor tem que estar em constante movimento, em busca de novos conhecimentos 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar para o aluno que a Sociologia não é uma disciplina meramente decoreba, conteudista, mudando isso com atividades mais práticas e com conteúdos que partam do dia a dia deles, associando-os aos problemas que eles têm na família e na rua 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Despertar o interesse pela disciplina, principalmente, para a conscientização da própria pessoa, no seu próprio processo de socialização e no seu próprio processo de entendimento. O fazer e o saber estão interligados 	1
<ul style="list-style-type: none"> • O fazer é a própria vida, o nosso dia a dia, o que nós abstraímos, o conhecimento, aquilo que nós aprendemos, o que fica. Eu vou ser entendido pelo que eu faço 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Ter cuidado com o seu fazer, prendendo a atenção do aluno, ser bem criativo mesmo 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisar para ter conhecimento do que está acontecendo nos dias atuais, sobretudo, quando envolve a sociedade e as aspirações entre educador e educando 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Não nos determos somente às teorias, mas também trazê-las para a realidade do aluno 	1
<ul style="list-style-type: none"> • O fazer também tem que estar relacionado com o meu exemplo, com aquilo que eu faço como cidadão, como pessoa, com a forma como eu trato as pessoas na rua, nos intervalos, na sala de aula. Isso também é o fazer na prática, o qual eu acho extremamente importante, porque eu só vou ter consistência daquilo que eu digo, daquilo que eu acredito, de acordo com o que eu faço. Não dá para pregar uma coisa e ter outro tipo de atitude de atividade. Então, o meu fazer também conta muito, porque os alunos percebem que o professor pensa aquilo, faz aquilo 	1
<ul style="list-style-type: none"> • O fazer também envolve aquele trabalho árduo e rotineiro do batente, do planejado e do exercício. Envolve a técnica e a organização. Nesse momento, a estrutura conta e o fazer fica debilitado por falta de uma estrutura, por falta de uma organização política propriamente dita e por falta de vontade. 	1

	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer trabalho em grupo, dramatização, júri simulado, atividade extraclasse e o que sabe com amor • Conhecer a realidade da escola e do aluno, devendo o dever-fazer estar atrelado a essa realidade • Ter autonomia, liderança, controle de turma, ser respeitado e respeitar o aluno
--	--

Enxugar dados	<ul style="list-style-type: none"> • Trazer os conhecimentos teóricos para a realidade do aluno • Despertar o interesse do aluno pela conscientização da própria pessoa • Pesquisar • Ser criativo, prender a atenção do aluno, estar em constante movimento e em busca de novos conhecimentos.
---------------	---

9 Concepções que o professor de Sociologia atribui a si na escola e na sociedade

• Um agente de preservação ou de mudança	2
• Um intelectual, um estudioso, um modificador que está em um emaranhado cultural e curricular, chamando a atenção para o que não é muito discutido na sociedade	2
• Alguém que está carregado de informação.	1

10 Como avalia a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio?

• Desde a Primeira República já se discute a importância da Sociologia no Ensino Médio. Essa inclusão é de fundamental importância, pois vai trazer melhoria para o ensino e, se duvidar, até para os professores das outras áreas	3
• Já faz mais de cem anos de idas e vindas da Sociologia no Ensino Médio: uma hora entra e outra sai. Isso mostra o receio do sistema em estar formando cidadãos conscientes	1
• Essa disciplina é de fundamental importância para vivermos na sociedade, já que por meio dela entendemos como funciona a sociedade	1
• Como uma grande conquista, até porque vai fazer com que o poder público contrate mais professores e as universidades criem mais cursos de licenciatura em Ciências Sociais, pois o professor de Sociologia é um profissional carente, principalmente em nossa região	5
• Como uma questão positiva, é uma disciplina que tem que estar nos primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio. É uma disciplina que está embasada nas relações que o educando tem que ter como ser social	4
• O aluno não pode chegar à universidade sem pagar Sociologia	2

Enxugar dados	<ul style="list-style-type: none"> • De fundamental importância • Uma grande conquista • Uma questão positiva
---------------	--

9 Parecer sobre a seguinte afirmativa: “A construção da identidade docente não está relacionada apenas ao contexto educacional, mas também ao contexto sociocultural ao qual pertence o professor”

• Identifico-me muito com a família, estou sempre relacionado com a parte humana	2
• De forma nenhuma vivemos isolados. Estamos em vários espaços, em vários momentos, não é só na sala de aula que a identidade é construída, mas através das experiências que você vive, do nosso jeito de ser e de agir	3
• O nosso mundo não é apenas uma sala de aula, mas tudo aquilo que está fora. Como professor, devo ter a missão de fazer uma reflexão da relação da minha identidade na família e na comunidade	1

Enxugar dados	• A identidade se constrói em vários espaços e em vários momentos
---------------	---

10 O que o professor de Sociologia diz sobre a sua identidade profissional?

• Identifico-me como um professor preocupado com as transformações da sociedade, que incentiva os alunos a procurarem transformar o seu meio para que eles sejam beneficiados e procurem melhorar o seu modo de vida. Sinto-me professor de Sociologia	Marcos
• Quanto mais vivo, quanto mais trabalho, mais eu vou construindo e aperfeiçoando a minha identidade. Tenho um perfil, eu acho, mais comprometido, eu diria, com a causa socialista, mais coletivo. Essa é que eu considero a minha identidade, mas ao mesmo tempo essa identidade nunca deixa de ser aperfeiçoada ao longo do dia a dia, sempre está em constante formação, em constante modificação. Minha identidade, eu me encontro com ela, me percebo, me sinto bem, eu gosto de atuar, se for nesse sentido eu me percebo assim	Petrônio
• Percebo-me professor de Sociologia, me sinto feliz e tenho a dizer que a minha identidade é essa. Eu seria professor de Sociologia se tivesse de começar do início tudo de novo	Valter
• A identidade, no decorrer do tempo, através das concepções, vai mudando. Ela é importante e deve ser trabalhada, deve ser lapidada. Apesar do pouco tempo como professor de Sociologia, a minha identidade está sendo construída, já me considero professor de Sociologia	Daniel
• Estou tentando construir, estou começando, estou engatinhando. Como te falei, eu quero crescer dentro dessa área. Quero que da próxima vez que você me convidar para fazer outra entrevista ter outra posição.	Rosa

Enxugar dados	<ul style="list-style-type: none">• Sou um professor preocupado com as transformações da sociedade• Tenho um perfil mais comprometido com as causas socialistas, com o coletivo, mas ao mesmo tempo essa identidade nunca deixa de ser aperfeiçoada, estando sempre em constante formação, em constante modificação• Seria professor de Sociologia se tivesse de começar de novo• A identidade vai mudando no decorrer do tempo, deve ser trabalhada lapidada• Estou construindo, estou começando, engatinhando.
---------------	--

APÊNDICE G

ENTREVISTAS INDIVIDUAIS COM OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA
PESQUISADOS

MATRIZES 4 – DADOS RECODIFICADOS

1 Ingresso na profissão

Frequência

• Concurso público	1
• Influência política do sogro	1
• Teste seletivo	2
• Experiência como seminarista	1
Total	5

2 Como se tornou professor de Sociologia?

• Por carência da escola e para completar a carga horária	3
• Pela qualificação em licenciatura em Ciências Sociais	1
• Por ser de movimentos de base da Igreja Católica e militar em movimentos sociais	1
Total	5

3 O que você considera importante para ser professor de Sociologia?

• Formação em Ciências Sociais	1
• Capacidade de interagir	1
• Formação ética	2
• Amor pela profissão	1
• Gostar da disciplina, se não gostar procure outra profissão	1
• Ser criativo	2
• Compartilhar com os alunos os problemas do cotidiano	3
• Se relacionar bem com os alunos	2
• Estar atualizado com os problemas sociais do dia a dia	2
• Estabelecer relações dos problemas do cotidiano com as teorias sociológicas	1
• Planejamento dos conteúdos	1
• Ser aberto para as relações para que haja aceitação	1
• Levar o aluno a atribuir sentido e significado para a sua vida como cidadão	1

<ul style="list-style-type: none"> • Ter acesso a livros, revistas e leitura diversificada • Ter conhecimento da sociedade política e culturalmente 	1
---	---

4 Você se sente, se reconhece professor de Sociologia?

<ul style="list-style-type: none"> • Reconheço-me em parte, porque não tenho formação na área • Reconheço-me, sinto-me professor de Sociologia 	1
	4

5 Relação do professor de Sociologia com os gestores e professores de outras disciplinas

<ul style="list-style-type: none"> • Não me sinto pressionado, acreditam no meu trabalho, foram eles que me escolheram (gestores) 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Sinto-me como colaboradora 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Existe certa discriminação com a disciplina. Querem deixar sempre para os últimos horários. Você percebe uma aceitação, mas ao mesmo tempo uma falta de valorização 	3
<ul style="list-style-type: none"> • A escola não trata a Sociologia como uma disciplina interessante. Ainda há bastante resistência por parte da comunidade escolar e do aluno, que não tem o costume de estudar Sociologia 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Essa questão é um pouco relativa, tem escola em que você é bem acolhido, em outras nem tanto 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Percebo uma boa aceitação por parte dos professores que trabalham com as disciplinas afins. 	5
	1
	1

6 Relato das experiências como professor de Sociologia no Ensino Médio

<ul style="list-style-type: none"> • É uma disciplina boa de a gente ensinar se a levamos para o lado social, político e ideológico, despertando interesse dos alunos 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Falta material didático. Há uma carência muito grande de livros, revistas e filmes. Os recursos tecnológicos também são poucos 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Fornecer livros para os alunos ajudaria bastante 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Mais apoio pedagógico por parte dos coordenadores 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Mais apoio da família dos alunos 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Procuro trabalhar conteúdos que estejam no nosso cotidiano e no do aluno 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Faço minha parte, esforço-me muito porque percebo o interesse do aluno de me ouvir, de se colocar, de debater, além disso, relaciono o material que estiver ao alcance dos alunos 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhamos com sujeitos pensantes. Precisamos trabalhar da melhor forma possível, saber conduzir a disciplina para despertar o interesse do aluno 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Procuro sempre inovar. Levo algo novo, então o aluno questiona, indaga 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Essa experiência tem me mostrado que posso crescer como pessoa e ajudar os alunos a encontrarem as respostas dentro deles mesmos 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Estou começando agora, não tenho uma longa experiência. Estou aprendendo muito, tem sido muito importante para a minha vida pessoal e profissional, na função de chefe de pessoal 	1
<ul style="list-style-type: none"> • O professor de Sociologia morre de trabalhar para dar uma aula, selecionar material que desperte o interesse do aluno. Se não for assim, não atinge o objetivo 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Vejo-me como uma pessoa consciente politicamente do meu papel na sociedade, mas aqui na escola estamos engatinhando na luta 	1
<ul style="list-style-type: none"> • A Sociologia não está diretamente incluída no vestibular, os alunos querem algo mais direto 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Tem a questão histórica de inclusão e exclusão da disciplina, que interfere na profissão 	1
<ul style="list-style-type: none"> • A estrutura da escola precisa melhorar para bastante para se trabalhar com a Sociologia. 	5

7 Atuação junto às atividades sociocultural, pedagógicas e políticas da escola

<ul style="list-style-type: none"> • Quando tem uma atividade, as tarefas são divididas com o corpo docente e o discente 	1
<ul style="list-style-type: none"> • As questões pedagógicas e políticas são discutidas em reuniões mensais como professores e coordenadores 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Só participo quando sou requisitado, notificado 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Estou sempre interagindo, coloco-me como um grande colaborador nesse sentido 	1
<ul style="list-style-type: none"> • Não participo muito dessas atividades porque trabalho em dois lugares e tenho uma carga horária extensa. Faço parte da 	

organização, mas não sou eu o professor de Sociologia que assume essa responsabilidade, não sou eu que promovo	
--	--

8 Necessidades pessoais e profissionais enquanto professor de Sociologia

<ul style="list-style-type: none"> As necessidades são várias para se montar o plano de curso. É complicado pela escassez de material, é difícil de se conseguir até na internet. É muito complicado trabalhar com Sociologia sem ter material didático 	3
<ul style="list-style-type: none"> Faltam recursos audiovisuais, <i>data-show</i> 	2
<ul style="list-style-type: none"> Falta de livros para os alunos 	4
<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento do aluno: uns acolhem, outros não. Tratam a disciplina como um faz de conta 	1
<ul style="list-style-type: none"> Falta-me tempo para preparar as aulas, para formação. O tempo é curto, é aperreado 	3
<ul style="list-style-type: none"> A qualificação em Sociologia 	5
<ul style="list-style-type: none"> Os recursos tecnológicos são poucos, sinto falta. 	

9 Como avalia a profissão?

<ul style="list-style-type: none"> O professor de Sociologia do Ensino Médio tem muito a alcançar, estamos engatinhando 	1
<ul style="list-style-type: none"> Avalio boa. Não vou dizer ótima porque estou ainda me adaptando 	1
<ul style="list-style-type: none"> Como algo que me ajuda a crescer a cada instante no meu fazer no processo educativo 	2
<ul style="list-style-type: none"> Sinto-me realizada independente do salário e da falta de recursos materiais 	1
<ul style="list-style-type: none"> Tem que estar todo dia aprendendo, procurando se atualizar, avaliando a sua prática, o seu saber-fazer. Estou sempre me avaliando. 	1

10 Concepções sobre as particularidades de ser professor de Sociologia no Ensino Médio

<ul style="list-style-type: none"> Construir o conhecimento junto com o aluno desperta maior interesse, eles participam mais 	1
---	---

11 Parecer sobre a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio

<ul style="list-style-type: none"> É de fundamental importância, ajuda a formar cidadãos éticos e conscientes da sua atuação na sociedade 	1
<ul style="list-style-type: none"> A Sociologia assusta porque tem a capacidade de transformar o sujeito 	1
<ul style="list-style-type: none"> É importante, pois antigamente não existia uma disciplina que trabalhasse com as questões sociais 	1
<ul style="list-style-type: none"> Vai formando a consciência, fica mais fácil viver em sociedade 	

12 Como se percebe em relação à identidade

Obs.: Fazer citações no texto da tese com a fala dos professores	
--	--

13 Você se vê professor de Sociologia?

Obs.: Fazer citações na tese com as falas dos professores	
---	--

ANEXO

Leis Estaduais que introduziram Sociologia e Filosofia no Ensino Médio

Lei nº 5.253, de 15 de Julho de 2002 – Piauí

(DOE nº 136, de 17 de Julho de 2002).

“Torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia aos estudantes do Ensino Médio no Estado do Piauí e dá outras providências”.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO PIAUÍ

FAÇO saber que o poder Legislativo decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º – Torna obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia em todos os estabelecimentos de ensino do nível médio no Estado do Piauí.

Parágrafo único – Ministrarão essas disciplinas os professores habilitados em Ciências Sociais e Filosofia, amparados pela legislação vigente.

Art. 2º – A Secretaria de Estado da Educação e o Conselho Estadual de Educação tomarão as medidas necessárias para o efetivo cumprimento do presente dispositivo, em especial as que tratem de conteúdo programático, carga horária e fiscalização do efetivo cumprimento da presente Lei.

Art. 3º – Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

PALÁCIO DE KARNAK, em Teresina(PI), 15 de Julho de 2002.

Projeto de Lei nº 07/02

Processo AL-643/02

Aprovado no dia 27/06/02