UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Natália Salan Marpica

Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares:
professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista

São Paulo

2018

Natália Salan Marpica

Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares:
professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista

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

Área de Concentração: Sociologia da educação

Orientadora: Profa. Dra Márcia Aparecida Gobbi

Versão original

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
375.43 M356e	Marpica, Natália Salan Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de Sociologia do ensino médio paulista / Natália Salan Marpica; orientação Márcia Aparecida Gobbi. São Paulo: s.n., 2018. 241 p. ils.; grafs.; tabs.; anexos Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Sociologia 2. Currículo de Ensino Médio 3. Sociologia Educacional 4. Reforma do ensino 5. Trabalho docente 6. Educação escolar I. Gobbi, Márcia Aparecida, orient.
-

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

MARPICA, Natália Salan. **Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares:** professores e professoras de Sociologia do ensino médio paulista. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em _____

BANCA EXAMINADORA

Nome: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos meninos e meninas das escolas públicas do Brasil

AGRADECIMENTOS

Esta tese foi escrita em meio a um triste período da história brasileira. No dia em que fiz a entrevista para ingressar no doutorado, fui também em uma das manifestações de “junho de 2013”. Desde então, vários foram os golpes na nossa frágil democracia e parca igualdade social. A primeira presidenta mulher do país foi deposta, uma vereadora carioca foi assassinada, e o único presidente metalúrgico, que fez sua trajetória na cidade em que cresci, São Bernardo do Campo, foi preso. Antes de tudo, agradeço aos que compartilharam a tristeza destes tempos comigo, aos que tentam resistir e que estão na batalha por dias melhores.

À Márcia Gobbi. Obrigada pela orientação afetuosa, pelo respeito aos meus tempos e limites, por ter me apresentado tantos autores e ideias, pela profundidade dos diálogos.

À professora Aparecida Neri de Souza e ao professor Amauri Cesar Moraes, pela leitura atenta na banca de qualificação; às professoras Débora Goulart e Claudia Galian, por aceitarem participar da defesa. Agradeço a todas por serem fontes de aprendizado com seus textos e obras.

À professora Denice Catani que, na disciplina sobre a obra de Bourdieu, com rigor e generosidade, me introduziu a este autor. Desta disciplina, floresceram as amizades com as queridas Monique Voltarelli e Alexandra Pava.

Agradeço ao Instituto Federal de São Paulo, por ter me acolhido em seu quadro docente e por ter me dado o suporte material para o doutorado. Aos colegas do campus de Cubatão e aos meus alunos e alunas, que me provocam a aprender diariamente. Agradeço também aos lugares onde já trabalhei, que me deram oportunidades quando era uma professora iniciante, em especial à rede estadual de São Paulo, ao Instituto de Artes da Unesp e ao Departamento de Educação da Ufscar.

Aos funcionários das bibliotecas que frequentei durante este período. Nas bibliotecas da FEUSP, da FE-Unicamp, da UFABC e do Museu Reina Sofia, em Madrid, passei a maior parte do meus dias. Graças a estes espaços tão bem cuidados, consegui construir rotinas rígidas, porém prazerosas.

Um agradecimento especial aos que, além de serem grandes amigos, contribuíram diretamente com esta tese. Lois Orosa, no uso dos programas estatísticos, Felipe Bacani, no tratamento dos dados quantitativos, e Beatriz Viseu, na confecção do mapa. Aproveito para agradecer à revisão criteriosa feita por Lina Mendes.

Agradeço às instituições pelas quais passei como estudante: Unicamp, Ufscar e, nesta última etapa, a USP. Esses foram os espaços em que me formei, mas também onde ganhei jeitos novos de ver o mundo, amigos e professores que me inspiraram. Presto uma homenagem especial à moradia estudantil da Unicamp, onde vivi durante a graduação, essencial como assistência, mas também fundamental como vivência intelectual, política e social. Graças a esse apoio no começo, pude chegar até aqui.

Aos professores e professoras de Sociologia entrevistados que, gentilmente, cederam seus tempos e compartilharam suas experiências comigo.

À minha família, pelo apoio incondicional nessa jornada tão introspectiva. Aos meus avós, que já não estão mais aqui, mas que levo comigo na memória e no coração.

RESUMO

MARPICA, Natália Salan. **Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares:** professores e professoras de Sociologia do ensino médio paulista. 2018. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

Entre idas e vindas na história do currículo escolar desde o século XIX, a Sociologia como disciplina do ensino médio volta a ser debatida. Com o fim da ditadura militar no país e desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, ganhou *status* diferente na legislação a cada mudança de governo. Na busca por compreender as especificidades da docência nesta área, objetivo central desta tese, foram adotados dados quantitativos e qualitativos, baseados em entrevistas com onze professores e dez professoras, em cargos efetivos de Sociologia no ensino médio da rede estadual paulista. Trajetórias, condições de trabalho e conteúdos e contornos que esta disciplina assumiu por meio dos professores foram os elementos verificados para apreender sua unicidade, no intervalo entre sua obrigatoriedade, em 2008, e a confusa condição de ‘estudos e práticas’, colocada pela reforma do ensino médio instituída em 2017. Os resultados mostram um cenário de equilíbrio numérico entre professores e professoras no quadro docente, um traço de sua singularidade. Sua incorporação recente ao currículo obrigatório se desdobra em ausência de referências comuns e condições de trabalho mais frágeis, com grande acúmulo de atividades e menores médias salariais. Entre ser uma escolha e uma possibilidade, as Ciências Sociais, como formação voltada à compreensão do mundo social, e a docência, como alternativa de inserção profissional, atraem professores e professoras com origem na classe trabalhadora, cujas biografias são permeadas pelas artes e pelo universo político, que se deslocam aos sentidos atribuídos à Sociologia no ensino médio. O cotidiano dos alunos é abordado como objeto de estudo pelos professores, numa tentativa de conferir maior democratização do conhecimento escolar. É, também, lugar de fruição, em que a Sociologia é adotada como suporte para promover a vivência e a reflexão de relações sociais na escola. Alunos e alunas ganham protagonismo com o apoio dos professores de Sociologia, que entendem o fortalecimento das demandas estudantis como parte de seus trabalhos. Na combinação entre o movimento em torno de seu *status* na legislação educacional, e as falas dos professores e professoras de Sociologia, com seus medos e inquietações, tem-se uma fração relevante dos embates que circunscrevem a escola pública na história recente do país.

Palavras-chave: Sociologia. Currículo do Ensino Médio. Sociologia da Educação. Reforma do Ensino. Trabalho Docente. Educação Escolar.

ABSTRACT

MARPICA, Natália Salan. **Between the requirement and curriculum reforms:** São Paulo high school Sociology teachers. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

Looking back and forth through the history of school curriculum since the 19th century, Sociology as a high school subject is again debated. After the end of the military dictatorship in the country and since the National Education Basic Law and Guidelines were ratified, in 1996, it received a different *status* in the Law at each government change. Looking forward to understanding the specific features of the teaching in this area, a central objective of this thesis, quantitative and qualitative data were adopted, based on interviews with eleven male and ten female teachers, holding teaching positions in Sociology in São Paulo State High School network. Careers, work conditions and content and outlines that this subject assumed through the teachers were the elements checked to seize its uniqueness, in the meantime between its requirement, in 2008, and the confusing condition of ‘studies and practices’, stated by the High School reform constituted in 2017. The results show a scenario of numeric balance between male and female teachers in the teaching staff, a feature of its singularity. Its recent incorporation to the mandatory curriculum unfolds in the absence of common references and most frail work conditions, performing multiple activities and the lowest wage averages. Between a choice and a possibility, Social Sciences, as an education facing the understanding of the social world, and the teaching profession, as an alternative of employability, attracts male and female teachers coming from the working class, whose biographies are filled with arts and the political universe, which move towards the senses attributed to Sociology in High School. Teachers approach the daily routine of students as an object of study, in an attempt to have a more democratic school knowledge development. It is, furthermore, a place of fruition, where Sociology is adopted as a support to promote the experience and the reflection on social relations in school. Students, boys and girls, get center stage with the support of their Sociology teachers, who understand the empowerment of the demand of students as part of their tasks. In combining the movement around its *status* in educational law, and the speeches of Sociology teachers, with their fears and worries, we have a relevant share of clashes that restrain the public school in the recent history of the country.

Key words: Sociology. High School Curriculum. Sociology of Education. Educational Reform. Teacher work. School Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
AGU	Advocacia-Geral da União
ALE	Adicional de local de exercício
ALESP	Assembleia Legislativa de São Paulo
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJC	Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Consed	Conselho de Secretários de Educação
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas (partido político)
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FESP	Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNSB	Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GTCN	Gratificação por Trabalho no Curso Noturno
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira

MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização Não-Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PGR	Procuradoria-Geral da República
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPS	Partido Popular Socialista
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SEE-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINSESP	Sindicato dos Sociólogos de São Paulo
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
UEL	Universidade Estadual de Londrina
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
USP	Universidade de São Paulo

LISTA TABELAS

TABELA 1 - Quantidade de escolas, salas de aula e matrículas de ensino médio da rede estadual paulista, 2015.	85
TABELA 2 - Quantidade de escolas, salas de aula e matrículas de ensino médio da rede estadual paulista, 2016.	86
TABELA 3 - Professores e professoras por tipo de contrato, julho de 2016.	88
TABELA 4 - Professores efetivos por jornada de trabalho e por sexo. Julho de 2016.....	89
TABELA 5 - Docentes de Sociologia da rede estadual paulista, por categoria e por sexo. Setembro de 2017.	89
TABELA 6 - Docentes efetivos de Sociologia na rede estadual paulista, por sexo e ano de ingresso. Abril/2015 e Setembro/2017.	91
TABELA 7 - Docentes de Sociologia da rede estadual paulista na cidade de São Paulo, por vínculo e por sexo. Setembro de 2017.....	93
TABELA 8 - Série histórica de docentes efetivos de Sociologia da rede estadual paulista na cidade de São Paulo, por diretoria de ensino e por sexo. Abril de 2015 a setembro de 2017.	96
TABELA 9 - Número de cursos e de matriculados em Ciências Sociais: 2005- 2015.....	112
TABELA 10 - Relação entre o salário mínimo e o piso salarial dos docentes da rede estadual paulista – Período: 2014 a 2018.....	124
TABELA 11 - Média e mediana salarial dos professores e professoras de Sociologia da rede estadual de São Paulo (maio de 2017).	127
TABELA 12 - Comparação entre média e mediana salarial dos professores e das professoras de Sociologia da rede estadual de São Paulo (maio de 2017).....	128
TABELA 13 - Série histórica das médias salariais dos professores e professoras de Sociologia entrevistados - 2012/2017	130
TABELA 14 - Média, mediana e desvio padrão da jornada de trabalho dos professores e professoras de Sociologia da rede estadual paulista, em horas semanais. Maio/2017.	139
TABELA 15 - Jornada de trabalho, quantidade de turmas e de alunos dos professores e professoras de Sociologia entrevistados.	141
TABELA 16 - Média da jornada de trabalho, quantidade de turmas e de alunos, de professoras e professores de Sociologia entrevistados – comparação por sexo, 2017.....	151

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Localização das escolas dos docentes entrevistados.	26
FIGURA 02 - Distribuição das pesquisas sobre professores de Sociologia por unidade federativa, entre 2009 e 2016.	30
FIGURA 3 - Centralidade da BNCC na política de educação básica.	63
FIGURA 5 - Docentes de Sociologia da rede estadual paulista na cidade de São Paulo, por diretoria de ensino e por sexo. Setembro de 2017.	94
FIGURA 6 - Distribuição percentual de docentes de Sociologia da rede estadual na cidade de São Paulo, por tipo de vínculo e por sexo. Setembro de 2017.	95
FIGURA 7 - Distribuição dos professores e professoras de Sociologia por faixa salarial (Salário Líquido), SEE-SP, maio de 2017.	129
FIGURA 8 - Série histórica dos salários brutos dos professores e professoras de Sociologia entrevistados - 2012-2017.	132
FIGURA 9 - Distribuição das jornadas de trabalho de professores e professoras de Sociologia da rede estadual paulista. Maio/2017.	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Presidentes da Comissão de Educação na Câmara dos Deputados.	52
QUADRO 2 - Ministros de educação, de 1987 a 2017.	55
QUADRO 3 - Distribuição do tempo de trabalho por jornada – professores efetivos - SEE-SP.	138
QUADRO 4 - Currículo oficial de Sociologia no estado de São Paulo.	173

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
Professores e professoras de Sociologia nas contingências de um país em mudança	18
Organização da pesquisa e caminhos metodológicos	22
 1 PROFESSORES E PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS: UM PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA.....	29
1.1 Docentes na construção do currículo de Sociologia.....	31
1.2. Sociologia no ensino médio e formação para a cidadania.....	34
1.3 Currículo de Sociologia e condições de trabalho dos professores	37
1.4 As pesquisas sobre professores de Sociologia e suas lacunas.....	39
 2 AS DISPUTAS PELO CURRÍCULO ESCOLAR	41
2.1 Influências internacionais sobre o currículo escolar	44
2.2 O contexto de formulação de políticas curriculares no Brasil.....	49
2.3 Reforma do ensino médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	60
2.4 Definições do currículo escolar no estado de São Paulo.....	68
2.5 O percurso da Sociologia na legislação educacional	73
2.5.1 O ensino de Sociologia no estado de São Paulo	79
 3 PROFESSORES E PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA NA REDE ESTADUAL PAULISTA: APROXIMAÇÕES QUANTITATIVAS	83
3.1 O Ensino médio na rede estadual paulista em números	83
3.1.1 O corpo docente	86
3.2 Professores e professoras de Sociologia: igualdade de gênero na precarização dos contratos ..	89
3.2.1 Professores de Sociologia da rede estadual nas desigualdades da cidade de São Paulo	92
3.2.2 Elas na média, eles nas margens: características do grupo de professores entrevistados ..	97
 4 TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO: DESCOBRIR AS CIÊNCIAS SOCIAIS E DESCOBRIR A DOCÊNCIA	100
4.1. “Nunca tinha ouvido falar de Sociologia” e “Eu adorava as aulas de Sociologia”: antes de serem professores, foram alunos	101
4.2 “Decidi pela grade curricular que eu queria fazer Ciências Sociais”: trajetórias femininas....	102
4.3 “Descobri as Ciências Sociais na fila do cinema”: trajetórias masculinas	105

4.4 “Achava que a carreira acadêmica não ia dar certo para mim”: os caminhos até a docência..	108
4.5 “Fiz a licenciatura como complementação, numa faculdade qualquer”: formação de professores de Sociologia	111
4.6 “Estou fazendo pedagogia, preciso de uma carta na manga!”: Pós-Graduação, formação continuada e outras graduações.....	114

5 CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA: O SALÁRIO, O TEMPO E O MEDO..... 117

5.1 “O início é sempre difícil”: o ingresso na carreira docente.....	119
5.1.1 “Eu chorava muito nas atribuições de aula”: de professores temporários a professores efetivos.....	119
5.1.2 “Tinha muita aula de Sociologia disponível”: a obrigatoriedade da Sociologia e as condições de ingresso na carreira.....	121
5.1.3 “Eu ainda não entendo como funciona”: plano de carreira, progressão funcional e organização do sistema	122
5.2 “Meu salário é humilhante”: o salário dos professores de Sociologia e as estratégias de sobrevivência	123
5.2.1 “Para uma vida adulta, meu salário é impossível”: salário médio dos professores e professoras de Sociologia	126
5.3 “Quem é esse professor que tem 30 diários?”: tempo e trabalho na docência em Sociologia. 135	
5.3.1 “Eu nunca trabalhei tanto, por tão pouco”: tempo e salário.....	140
5.3.2 “Se você respira, você está preparando aula”: tempos de trabalho e tempos de não trabalho	144
5.3.3 “Whataspp é hora extra”: redes sociais e o tempo dos professores de Sociologia.....	145
5.3.4 “Voltar à noite para a escola é um tormento”: as rotinas de aula.....	147
5.3.5 “Gente, eu preciso estudar!”: formação continuada, tempo e trabalho.....	148
5.3.6 “Tem sido bem exaustivo” e “está muito confortável”: tempo, trabalho e família.....	150
5.3.7 “Me sinto fechada na escola”: tempos e espaços	153
5.4 “Tenho medo de me tornar a escola, aquela pessoa que é só escola”: os medos dos professores de Sociologia	155
5.4.1 “Eu vim cheia de medo dos alunos”: medo e violência escolar.....	157
5.4.2 “Os professores de Sociologia que estavam fazendo a cabeça dos alunos”: política, medo e repressão	158
5.4.3 “Estou cumprindo o currículo”: o currículo de Sociologia e o medo da perseguição.....	160
5.4.4 “A lei está me atropelando”: reformas curriculares, o ensino de Sociologia e o medo do futuro.....	162
5.5 “Eu adoro dar aula de Sociologia, mas a conjuntura me faz repensar”: o passado do futuro..	165

6 O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA: MOBILIZAR CONHECIMENTOS, PRODUZIR

RELAÇÕES SOCIAIS.....	168
6.1 “O currículo oficial de Sociologia é tópico, né? Não tem como discordar!”: os currículos oficiais de Sociologia sob o olhar dos professores.....	170
6.2 “Não estou formando sociólogos”: os objetivos do ensino de Sociologia.....	174
6.3 “Dá para montar aulas incríveis com o cotidiano deles”: o cotidiano como eixo	176
6.4 “Com a ocupação, eu mudei minha forma de dar aula”: metodologia de ensino.....	182
6.5 “O maior desafio é a estrutura da escola”: a Sociologia na escola	187
6.6 “Eu não vou discutir sexualidade de um jeito moralista”: os interditos da escola e o ensino de Sociologia.....	189
6.7 “Trago poucas coisas do ENEM”: as avaliações e a Sociologia	195
6.8 “Professor de Sociologia é meio psicólogo”: relações sociais no ensino de Sociologia.....	198
 CONCLUSÕES: A VIDA SOCIAL EM MOVIMENTO	 205
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS.....	229

INTRODUÇÃO

A Sociologia entrou como parte obrigatória do currículo do ensino médio em 2008, por meio de alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB e, junto com a Filosofia, passou a compor os conhecimentos básicos a serem ensinados aos estudantes no Brasil. A partir dessa mudança, surge um novo contexto para a escola, para a formação dos alunos, e também para professores e professoras que fazem do ensino de Sociologia seu trabalho e emprego. Tendo como recorte a rede estadual paulista, na cidade de São Paulo, onze professores e dez professoras com cargos efetivos de Sociologia são os sujeitos que dão materialidade a esta tese. A partir de suas falas, buscamos compreender as especificidades da docência em Sociologia, com suas trajetórias, condições de trabalho e com os caminhos que esta disciplina¹ vem assumindo na concretude do cotidiano nas escolas.

A primeira entrevista realizada foi com Felipe². Certas inseguranças me faziam seguir literalmente, passo a passo, o roteiro de entrevista. Algo pouco usual surge ao fundo, era a música *Satisfaction*, dos Rolling Stones. O professor começa a rir e afirma, em tom de brincadeira: “Esse é o sinal. Até esqueci que eu gostava de Rolling Stones”. Alguns momentos depois, ele se emocionou ao lembrar do pai falecido e da dificuldade de ter que entrar em sala de aula num momento de luto. Formado em Ciências Sociais na Universidade de São Paulo (USP) e filho de professores, carrega em seu discurso uma mistura de engajamento e cansaço: “a rede estadual é um polvo cheio de facas nos tentáculos, ele te dá um abraço tão forte, que eles te esfaqueiam ao mesmo tempo”, disse. Paola foi a última entrevistada. Ela acumula aulas na prefeitura, na rede privada e no estado, todas de Sociologia, num total de 64 horas de trabalho semanal e tem aproximadamente 1.000 alunos. Nossa entrevista terminou às 16 horas, quando ela foi, então, almoçar. O próprio processo da entrevista - entre aulas, alunos, “janelas” e manifestações políticas - já permitiu alguma aproximação com as condições de vida e de trabalho dos professores e professoras de Sociologia que permitiram a composição desta investigação.

Francisco foi metalúrgico. No chão da fábrica, um amigo lhe perguntou se não pretendia fazer uma faculdade; foi então que decidiu fazer Ciências Sociais. Disse que chorou

---

¹ Adota-se, nesta tese, o termo “disciplina” escolar como sinônimo de “componente curricular” para acompanhar a Lei 11.684/2008, que se refere à Sociologia como “disciplina obrigatória”.

² Foram adotados nomes fictícios para garantir o anonimato dos entrevistados.

muito quando se deparou com a realidade de ser professor de Sociologia, nos idos de 2006, quando a disciplina ainda não era obrigatória. A história de Francisco se aproxima da história de Mário, ex-metalúrgico que também largou tudo quando começou a fazer Ciências Sociais, motivado por um amigo. Como Francisco, Mário não se arrepende de sua escolha e vibra com as experiências que a sala de aula lhe oferece como professor, em que a escola é também um lugar para repensar a própria experiência. Paulo, filho de trabalhadores, vivendo na periferia de São Paulo, foi preso numa manifestação na avenida Paulista em que estava junto com os alunos. Assim como Felipe, Paulo mistura certo cansaço a seu compromisso com a educação pública.

Por outros caminhos, Marina, Ana Luísa e Sabrina escolheram fazer graduação em Ciências Sociais ao pesquisar, nas grades curriculares das universidades, qual curso lhes parecia mais interessante. Ana Luísa, que cresceu na comunidade de Paraisópolis, localizada na zona sul de São Paulo, estudou na Universidade Estadual Paulista - UNESP e hoje se sente um pouco frustrada, uma vez que o acesso ao ensino superior não lhe trouxe a ascensão econômica prometida pela meritocracia. Assim como Marina, Ana Luísa se renova em movimentos culturais no bairro onde vive, e saraus, jongo, *hip hop* e poesia fazem parte das rotinas de ambas. Marcela, por sua vez, estudou Sociologia na escola, gostava das aulas e resolveu seguir esta área. Raquel era assessora de imprensa e fez a faculdade de Ciências Sociais junto com a de jornalismo. Começou a dar aulas como voluntária e nunca mais quis sair da sala de aula.

Bruno dá aulas de Sociologia no estado, mas também leciona no ensino fundamental na prefeitura. Se emocionou ao lembrar de seu aluno, morador da periferia, que ingressou na USP e lhe agradeceu pelo apoio. Carlos se divide entre as aulas de Sociologia no estado, de Geografia na prefeitura e sua militância em um partido político. Alisson é o mais jovem e ainda tem dúvidas se quer seguir na docência. José Antônio, o mais velho, aos 54 anos ingressa em seu cargo efetivo de professor de Sociologia. Pedro abandonou seu cargo na Secretaria da Saúde para virar professor. Renato acumula dois cargos como professor efetivo de Sociologia na mesma escola, onde passa 60 horas de sua semana. Odair dá aulas em uma escola no extremo leste da cidade de São Paulo e divide seu tempo entre as 40 horas de aulas no estado, o mestrado, a militância no sindicato, as atividades em um coletivo no bairro em que leciona e seus quatro filhos. Denise era atriz e, ao apresentar uma peça para estudantes de Sociologia, achou tão produtiva a discussão que resolveu fazer o curso também. Camila estava grávida de oito meses quando fizemos a entrevista e estava preocupada, pois durante sua licença iria sentir muita falta da sala de aula. Sonia fez História, mas optou por fazer, depois, Sociologia, quando percebeu que era mais fácil para atribuir aulas. Fabiana se emocionou várias vezes ao longo da entrevista,

pois acabara de ser nomeada para assumir o cargo efetivo, disse que tudo relacionado à escola ainda é muito sensível para ela.

Cada um deles fornece os subsídios para compreender as singularidades da docência em Sociologia na educação básica e refletir acerca delas, mais especificamente na rede estadual paulista, num momento em que, após sua aprovação como disciplina obrigatória do ensino médio, enfrenta novos desafios. A reforma do ensino médio, aprovada em 2017, modifica a estrutura curricular desta etapa e altera também o *status* da Sociologia. As mudanças recentes deixam um grande ponto de interrogação sobre o futuro do ensino médio e, por consequência, de cada um dos professores e professoras que tem, no ensino de Sociologia, o centro de suas vidas profissionais.

Para compor esta pesquisa, foram entrevistados 21 docentes, dos quais onze homens e dez mulheres, distribuídos pelas distintas regiões da cidade de São Paulo e que ingressaram como professores e professoras efetivos nos concursos realizados após a Lei 11.684/2008, que tratou a Sociologia como obrigatória. Apesar das individualidades dos sujeitos e de suas trajetórias, é seu conjunto que nos permitirá compreender como se tecem os caminhos que constituem a Sociologia na escola básica e, num movimento dialético, como a disciplina de Sociologia constrói, também, estes sujeitos.

Professores e professoras de Sociologia nas contingências de um país em mudança

A história da Sociologia como uma disciplina escolar no Brasil é marcada pela descontinuidade. Desde o século XIX, discute-se sua relevância como parte integrante do currículo escolar, e importantes intelectuais brasileiros ministraram esta disciplina no ensino secundário ou se mobilizaram em prol de sua institucionalização, como Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Gilberto Freyre, entre outros. No entanto, várias foram suas idas e vindas no decorrer das reformas educacionais, sendo ela ora excluída dos currículos, ora incluída como optativa. Contudo, acompanhando o fim da ditadura militar e com a instauração da nova democracia brasileira, a Sociologia ressurge no debate político sobre a escola. Presente na LDB desde 1996, já passou por três momentos distintos, seguindo os diferentes grupos no poder. Ainda que seja somente uma disciplina diante do conjunto que compõe o currículo, a Sociologia é um objeto privilegiado de pesquisa, pois nela reside, ainda que em pequena escala, a história das forças sociais recentes no país.

Não à toa, a Sociologia esteve presente, ainda que de forma ambígua, na LDB de 1996, definida literalmente como um conhecimento necessário ao exercício da cidadania. Também

não foi por acaso que sua obrigatoriedade foi vetada em 2001 e depois instituída em 2008. A contingência tampouco explica sua modificação na reforma do ensino médio em 2017, na confusa redação da lei que a define como “estudos e práticas” obrigatórias. Em cada um destes momentos, uma conjuntura se vincula à forma de sua inserção. Por isso, se algumas disciplinas escolares são consideradas como “regularidades institucionalizadas” (FRAGO, 2008), o caráter descontínuo e temporal da Sociologia apresenta-se como sua marca. Os processos políticos e econômicos mais amplos se manifestam em seus movimentos, em seus avanços e recuos. Por isso, a Sociologia na educação básica em seu processo é escolhida, aqui, a partir do recorte da rede estadual de São Paulo, como um objeto relevante para compreender como o currículo escolar se desenha em uma perspectiva de curto prazo. O erro, as táticas, as mudanças bruscas, o tempo acelerado, a crise política, a crise econômica ressoam no *status* que a Sociologia assume nas diferentes situações.

O divisor de águas na história recente da Sociologia foi, sem dúvida, sua obrigatoriedade no currículo, instituída pela Lei 11.684 de 2008, quando toda escola de ensino médio do Brasil teve que oferecê-la a seus estudantes. Contudo o embate em torno de sua inserção como disciplina obrigatória não se dá somente em âmbito oficial. No interior da escola, dia a dia, as matérias escolares vão assumindo seus contornos, seus sentidos. Para Chervel (1991), uma disciplina é “aquilo que se ensina” (p.60) e reflete o caráter criativo da escola, ao ser o produto espontâneo e original da comunidade escolar em suas negociações entre o que é imposto pela comunidade externa à escola e o que, de fato, se ensina. As disciplinas se constroem, portanto, no interior de uma cultura escolar, ou seja, dependem das imbricações entre esta e o contexto mais amplo no qual está inserida, como as múltiplas finalidades do ensino, os valores de cada época etc. (JULIÁ, 2002). No mesmo sentido, conforme salientam Sacristán e Gómez (2000), o currículo, composto pelo conjunto de disciplinas e de outros elementos que conformam os saberes escolares, é a forma como o projeto educativo é realizado nas escolas e inclui o projeto e o seu desenvolvimento na prática, por meio da atuação dos docentes, em negociação com alunos, gestores, professores de outras disciplinas e a sociedade.

No caminho de uma disciplina escolar, entre o instituído e o realizado, professores e professoras são agentes fundamentais. Como afirma Juliá (2001) “normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (p. 10).

O currículo oficial da disciplina de Sociologia no período de sua obrigatoriedade foi pautado nas Orientações Curriculares para o ensino médio – OCN’s - (Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, 2006). Este documento traz, em nível nacional, as referências e conteúdos de cada disciplina escolar. No que tange à Sociologia, ressalta que seu caráter intermitente deixou em aberto múltiplos currículos possíveis, não tendo um conjunto consolidado e tradicional de conhecimentos que devem, necessariamente, compor esta disciplina no ensino médio. Como ressaltado, “não ter um *corpus* consensualmente definido e consagrado” (MEC/SEB, 2006, p.116) é uma de suas particularidades. Se a disciplina se nomeia “Sociologia”, os saberes que a compõem são pautados na compreensão dos fenômenos sociais e abarcam as ferramentas das Ciências Sociais – Antropologia, Sociologia e Ciência Política. A partir desta concepção mais ampla, as OCN’s de Sociologia sugerem a abordagem de “conceitos, temas e teorias”, mas não impõem quais conceitos ou temas ou teorias devem ser abordados. Assim, trazem o professor como um sujeito ativo do currículo que, na mediação com a realidade, com suas experiências e com o contexto do aluno, traçará os conteúdos pertinentes: “Por um lado, a não existência de conteúdos consagrados favorecerá uma liberdade do professor que não é permitida em outras disciplinas, mas também importa numa certa arbitrariedade ou angústia das escolhas” (Ibidem. p. 116). Assim, se os professores são fundamentais na compreensão de qualquer disciplina, na Sociologia estes ganham maior atuação na sua própria estrutura oficial. Assim, é impossível conhecer a Sociologia como disciplina escolar sem convocar os professores.

Compreender quem são os docentes de Sociologia na educação básica neste momento e quais as representações destes acerca da matéria que estão designados a ensinar significa caracterizar e construir a história da Sociologia a partir dos múltiplos agentes e contextos que a conformam. Como ressaltava Chervel (1998), a cultura escolar é a parte inventiva da escola, são as práticas, os valores e as referências que emanam de seu próprio pensamento e que influenciam a sociedade como um todo. Deste modo, as perspectivas de professores e professoras favorecem a apreensão de como as reformas escolares são elaboradas no dia a dia da escola (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001).

A história das disciplinas escolares nos ensina que o percurso de cada uma delas reflete um campo de disputas. Elas possuem nexos e pontos em comum, mas também dependem de organização própria e de suas particularidades. Estão submetidas aos imperativos da cultura dominante, das relações de poder, dos grupos econômicos, das dinâmicas sociais, mas encontram brechas de resistências, principalmente quando formam comunidades especializadas ao seu redor (FRAGO, 2008). Considerando que professores e professoras são sujeitos fundamentais na construção do currículo e das disciplinas, ouvi-los é compreender o fundamento de um grupo; como se fazem reconhecer diante das hierarquias sociais e de como

as identidades são produzidas pelo confronto entre representações impostas e as possibilidades de reação.

A hipótese desta tese é que ser professor ou professora de determinada disciplina possui singularidades. Não é o mesmo lecionar Matemática ou Geografia, Língua Portuguesa ou Física. A Sociologia, sendo um objeto de disputas latentes no período pós-ditadura militar no Brasil, traz um determinado contexto para seus professores e professoras. Portanto, assumimos que há certas especificidades na docência em Sociologia e buscamos compreender quais são. Desse modo, questões como “quem são os professores e as professoras de Sociologia?”; “o que é próprio da docência em Sociologia?” e “qual Sociologia é produzida por estes docentes?” estão conectadas. Essas perguntas nos guiaram no percurso desta tese. Tendo professores de Sociologia no centro da nossa investigação, buscamos investigar (1) suas trajetórias; (2) suas condições de trabalho; e (3) como compõem a Sociologia que ensinam, pois acreditamos que assim, nessas três categorias, se manifesta sua unicidade.

As falas dos docentes são instrumentos para compreender como o grupo diretamente envolvido com a implementação cotidiana da Sociologia na escola elabora e constrói seus significados, identidades e práticas, em meio a um contexto de disputas políticas. Por outro lado, ouvi-los significa também compreender os professores e professoras não somente como um meio na composição do currículo de Sociologia, mas como sujeitos históricos. Ensinar Sociologia compõe também o professor como um sujeito permeado pelo campo do conhecimento em que atua. Como afirma Silva (1999), o currículo e, por sua vez, determinada disciplina, é um documento de identidade. Diante da diversidade de eventos que se materializam no processo de construção da vida social, o trabalho é um elemento central. Desse modo, estudar os professores e professoras de Sociologia, implica vê-los como produtores e produtos de uma sociedade em movimento.

Propõe-se, na presente investigação, compreender esse movimento em que os professores e professoras constroem uma disciplina escolar e como esta produz trânsitos, regularidades e condições específicas de vida e de trabalho aos que são por ela responsáveis. Por meio das falas de professores e professoras de Sociologia da educação básica na rede estadual paulista, pretende-se, portanto, identificar as especificidades em suas trajetórias, as condições de trabalho e as concepções da Sociologia no ensino médio, ou seja, como uma disciplina escolar elabora determinados padrões que incidem sobre os sujeitos encarregados de ministrá-la e, por sua vez, como estes sujeitos constroem a Sociologia a partir das múltiplas esferas de influência que circunscrevem o currículo escolar.

A temporalidade da pesquisa foi um elemento relevante ao longo do processo de investigação. A consolidação da Sociologia como uma disciplina obrigatória ocorre de forma concomitante a uma série de eventos políticos e econômicos de grande magnitude no país (e também no mundo). Eleições, crise política, crise econômica, aumento do desemprego - entre os jovens, principalmente -, grandes manifestações da população, *impeachment* presidencial, considerado também como um golpe midiático-jurídico-parlamentar, encontram-se imbricados no conturbado período em que esta tese é escrita. Esses eventos criaram sensações, medos, inseguranças, acirramentos, posturas próprias deste momento, que representam o cenário mais amplo em que a Sociologia passa a ser obrigatória e que depois se transforma, na letra da lei, em conteúdos e práticas. É este o contexto em que se inserem professores e professoras de Sociologia nesta tese e que buscamos acompanhar como parte dos rápidos movimentos conjunturais vinculados ao ensino de Sociologia e seus agentes.

Apesar de ser um período especificamente alvoreçado no Brasil, o movimento global tem forçado reformas, cada vez mais constantes, na educação. Não há mais longos períodos para colocá-las em prática e a elas se adaptar. A educação pública hoje é, portanto, circunscrita pela contingência, por modificações permanentes advindas dos órgãos oficiais e também do contexto social, que impactam diretamente a vida e o trabalho de quem está sob esses condicionantes. Por isso, buscou-se acompanhar os eventos mais marcantes no cenário nacional relacionados às políticas escolares, o modo como estes atingem a escola e, conseqüentemente, a Sociologia e seus professores e professoras. Assim, a condição infrequente e descontínua da Sociologia no ensino médio se associa às crises políticas e econômicas, às pressões sociais - como as protagonizadas pelo grupo Escola sem partido, por exemplo -, às reformas educacionais contínuas, aos deslocamentos do olhar social sobre professores e professoras e cria uma conjuntura *sui generis* para a docência de Sociologia, na qual docentes sentem, lidam, reagem, resistem a partir de suas peculiaridades. E é este processo que tentamos desvelar com a presente investigação.

Organização da pesquisa e caminhos metodológicos

A pesquisa com os professores e as professoras de Sociologia da rede estadual de São Paulo se centrou no município de São Paulo. Considerando as desigualdades e a diversidade da capital paulista, esta pode ser uma amostra representativa da rede estadual como um todo, com regiões com maior disponibilidade de professores graduados na área e outras com certo déficit de infraestrutura e de corpo profissional especializado.

Optou-se por limitar a amostra aos docentes efetivos concursados para ministrar a disciplina de Sociologia. Esta opção foi motivada por serem, os professores efetivos, necessariamente: (a) graduados em Ciências Sociais; (b) terem prestado e passado no concurso para ministrar esta disciplina; (c) possuírem mais possibilidades de dar seguimento futuro a ela; e (c) serem, também, os que têm mais a perder no caso da saída da disciplina do currículo, visto sua identidade profissional estar associada a esta disciplina e ao cargo que ocupam como docentes. Bourdieu (2001) afirma que, em profissões novas, permeadas de incertezas, há um grupo com mais capital simbólico que irá determinar os limites da nova profissão e, nesse sentido, entendemos que os professores efetivos em Sociologia são os que possuem este capital:

A dialética entre as disposições e as posições transparece com nitidez no caso de posições situadas em zonas de incerteza do espaço social, como profissões ainda mal definidas, tanto para as condições de acesso como para as condições de exercício (educador, animador cultural, assessor em comunicação etc). Pelo fato de que esses cargos mal delimitados e mal garantidos, mas “abertos” e, como se diz por vezes, “cheios de perspectivas”, deixam a seus ocupantes a possibilidade de defini-los, incutindo-lhes a necessidade incorporada constitutiva de seu *habitus*, seu futuro vai depender muito mais do que farão dele seus ocupantes, ou pelo menos os que dentre eles, nas lutas internas à “profissão” e nos confrontos com as profissões vizinhas e concorrentes, lograrão impor a definição da profissão mais favorável ao que eles são (BOURDIEU, 2001, p. 192-193).

Como o ensino de Sociologia passou a ser um tema mais presente nas investigações há pouco tempo, muitos dados ainda não foram levantados. A pesquisa se desenvolve na articulação entre dados quantitativos e qualitativos, para se obter um mapeamento e tentar responder à questão “quem são os professores de Sociologia?”. Os dados quantitativos foram levantados mediante contato periódico com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE-SP³, com informações individuais como nome, data de ingresso, Diretoria de Ensino da qual fazem parte, tipo de vínculo etc. e, assim, foi possível ter um panorama do quadro docente de Sociologia no estado em termos numéricos⁴, no período de 2015 a 2017. Na análise quantitativa, os dados foram coletados a partir de relações nominais disponibilizadas pelo governo estadual, contudo não estava discriminado o sexo dos docentes relacionados, apenas seus nomes. Deste modo, foi adotado um algoritmo para distinguir nomes femininos e

³ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Contatoformulario.asp>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

⁴ Também foram utilizados dados disponibilizados pelo portal da transparência do governo do estado de São Paulo e do Censo Escolar de 2015 e 2016.

masculinos da língua portuguesa, o qual foi inserido na linguagem de programação Pearl⁵, que automatizou a identificação dos nomes por gênero. O Anexo I apresenta a descrição desse algoritmo.

A partir deste mapeamento, inicia-se, então, o contato com os professores⁶. Na análise qualitativa, o *corpus*, conjunto de professores a serem entrevistados, é elaborado a partir de três critérios: (1) a diversidade quanto ao sexo, uma vez que a escola é profundamente perpassada por questões de gênero; (2) ano de ingresso como professor efetivo na rede estadual, para conhecer o processo histórico da disciplina a partir de professores em diferentes etapas da carreira; (3) diversidade regional na cidade de São Paulo, uma vez que as diferentes regiões da cidade possuem vivências distintas na escola. Deste modo, a amostra se pautou em professores e professoras efetivos de Sociologia da rede estadual paulista, que ministram aulas na cidade de São Paulo, em número equivalente quanto ao sexo, provenientes de todas as diretorias de ensino que cobrem a cidade de São Paulo e que tenham ingressado através dos concursos de 2010 e 2013, cujas nomeações para assumirem o cargo se deram em 2011, 2014 e 2017⁷.

A aproximação junto aos professores para que concedessem a entrevista se deu, tendo em mãos a relação de todos os docentes de Sociologia da rede estadual, fornecida pela SEE-SP, os quais foram contactados por meio das redes sociais na internet. Ao encontrar a pessoa no *Facebook*, lhe era enviado um convite que lhe explicava o objetivo da pesquisa e solicitava sua participação. Embora pouco usual, optou-se por este mecanismo, pois as redes sociais estão cada vez mais presentes na vida das pessoas e podem facilitar os encontros. Além da praticidade, foi uma forma de não limitar o conjunto de sujeitos somente com pessoas conhecidas ou próximas e garantir, assim, maior diversidade. Contudo esta forma de aproximação incorre em dar-se a conhecer, ainda que virtualmente, antes da entrevista. O perfil do professor a ser entrevistado e do entrevistador já dão indícios de suas posições políticas, religiosas etc. Neste sentido, é provável que alguns professores tenham aceitado participar da pesquisa por haver certa identificação com o modo como me apresento virtualmente, o que pode ter limitado a abrangência de perfis diferentes de professores. Para evitar que professores

---

⁵ O algoritmo tem 99.6% de acerto e está disponibilizado na página de internet disponível em: <http://www.postcogito.org/Kiko/PlanilhaMascFemPtBr.html#Masculino_ou_Feminino>.

⁶ Embora a profissão docente seja predominantemente feminina, optamos por utilizar, na maior parte da escrita, o gênero no masculino genérico para promover maior fluidez à leitura.

⁷ Há alguns professores que ingressaram nos concursos dos anos 1990, contudo são numericamente poucos e não foi possível contactá-los.

sem contato com a internet fossem excluídos da pesquisa, três dos 21 entrevistados foram contactados por meio de pessoas conhecidas.

O fato de, além de pesquisadora, ser também professora de Sociologia me aproximou dos professores, o que favoreceu a ocorrência das entrevistas, algumas vezes de forma a parecer uma conversa entre colegas, e fez com que me reconhecesse em muitas de suas falas. Bourdieu (1997) alerta que, ao escolher entrevistados com alguma familiaridade, é possível promover uma comunicação não violenta, mas que “nada poderia ser dito, nada sendo questionado, tudo seria natural” (BOURDIEU, 1997, p. 698), ou seja, há riscos de naturalizar alguns elementos, tomar os dados como óbvios, e mesmo evitar tocar em temas que possam frustrar as expectativas do outro. Esta familiaridade também pode dificultar a análise dos dados na objetividade e distanciamento requeridos ao pesquisador. Contudo esta opção metodológica no momento da entrevista dava mais ferramentas que suprimissem constrangimentos e violências simbólicas, propiciando um diálogo mais rigoroso, com acesso a dados e informações que os professores se sentiriam à vontade de fornecer, uma vez que, como destaca Queiroz (1991), há uma relação ambígua entre investigados e investigadores, que oscila entre assistência e vigilância, proteção e suspeita. Assim, seguindo as proposições de Bourdieu (1997), mas também de forma um pouco espontânea, as entrevistas se deram por meio da escuta atenta e de comentários compartilhados:

[...] esforçam-nos para fazer tudo para dominar os efeitos (sem pretender anulá-los); quer dizer, mais precisamente, para reduzir ao máximo a violência simbólica que se pode exercer através dele. Procurou-se então instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário. Postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática. Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir, por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (BOURDIEU, 1997, p. 695).

Ao todo foram realizadas 21 entrevistas, com dez professoras e 11 professores, que abarcam 11 das 13 diretorias de ensino que cobrem a capital paulista. Não foram entrevistados professores das diretorias de ensino Leste 2 e Leste 4, por falta de acesso a eles. As entrevistas foram realizadas entre fevereiro e abril de 2017, na própria escola ou em algum lugar público, como padarias e cafés. Foram transcritas literalmente, mas apresentadas aqui de modo a favorecer a fluidez da leitura. No total, 28 horas de gravação e quase 400 páginas de transcrição compõem os dados qualitativos desta tese. Na Figura 1, a seguir, pode-se ter uma dimensão da

distribuição geográfica das escolas nas quais os professores entrevistados têm sua sede, de acordo com a diretoria de ensino da qual a escola faz parte.

FIGURA 1 – Localização das escolas dos docentes entrevistados.

Fonte: Elaboração própria.

A coleta de dados com os professores se deu com um questionário e uma entrevista semi-estruturada. O questionário teve como propósito levantar informações objetivas, com a intenção de descrever aspectos conjunturais e relacionar eventos específicos, a partir de quatro elementos: (1) dados pessoais; (2) dados familiares; (3) percurso de formação; e (4) percurso profissional (ANEXO II). A entrevista, por sua vez, permite, a partir da interação direta, aprofundar os temas, obter resultados inesperados e identificar os porquês de o entrevistado ter dado aquela resposta e não outra (COHEN; MANION, 1994). Foi, então, elaborado um roteiro aberto de questões, no qual necessariamente se tentaram abordar aspectos ligados a nove categorias: (1) percurso biográfico e trajetória profissional; (2) cotidiano; (3) formação permanente; (4) características da escola; (5) relação com o alunado; (6) condições de trabalho;

(7) relações com as políticas educacionais; (8) a disciplina de Sociologia; e (9) perspectivas pessoais futuras (ANEXO III)⁸.

De acordo com Frago (2002), a análise das políticas educativas requer apreender três âmbitos que não convergem, a saber: o âmbito da teoria proposta pelos especialistas; o da legalidade, no que tange ao Estado; e o da prática realizada no cotidiano escolar por professores, gestores, funcionários e alunos. Ainda que não sejam convergentes, tais espaços não diferem completamente e se influenciam entre si. Sem perder de vista o contexto de influência, nosso eixo central será o professor e a professora de Sociologia, na produção cotidiana do currículo. Buscou-se, como ressalta Bourdieu (1989), perceber cada indivíduo entrevistado como um caso particular, mas generalizá-lo a partir da comparação entre as respostas, ao descobrir os “caracteres invariantes que ele pode ocultar debaixo das aparências das singularidades” (BOURDIEU, 1989, p. 33), ou seja, as informações foram trabalhadas a partir de uma leitura transversal das entrevistas realizadas e dos dados quantitativos.

No tratamento dos dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, adotaram-se como recorte analítico as questões influenciadas pelo sexo – feminino e masculino - de professores e professoras. O gênero, como construção social do sexo, pressupõe formas de agir, trajetórias e condições de trabalho e, deste modo, é utilizado como ferramenta metodológica comparativa, isto é, uma categoria de análise. Cabe destacar que o objetivo da pesquisa não é analisar as questões de gênero em torno do ensino de Sociologia, mas considera-se que, ao tratar professores e professoras de modo genérico, sem tais especificidades, perde-se a experiência concreta, e o objetivo da pesquisa, com isso, estaria incompleto. Como afirma Souza (2007):

Sempre que possível, a análise é realizada por gênero, uma vez que homens e mulheres estão sujeitos a determinações distintas no mercado de trabalho. A importância desse procedimento fica evidente quando consideramos que um dos elementos na determinação do volume total da força de trabalho pode ser compreendido pela evolução dos níveis de participação das mulheres em diferentes campos profissionais, em especial no ensino (SOUZA, 2007, p. 48).

Esta opção metodológica não estava inicialmente formulada. A questão do gênero foi paulatinamente se mostrando relevante para alcançar o objetivo proposto. Como afirma Casey (1990), no campo do currículo, a partir do gênero, professores e professoras podem estabelecer relações específicas com os alunos, com a administração, com os formadores de política e com as autoridades, o que leva a determinadas formas de construir conteúdos, de ensinar e de

---

⁸ O termo de livre consentimento - assinado pela professora orientadora da tese, pela responsável pela pesquisa e pelos professores entrevistados - está arquivado para garantir o anonimato dos entrevistados.

aprender. Embora outras características também sejam relevantes para compreender como se desenvolvem as relações sociais na docência, esta tese teve como olhar a questão de gênero, em especial pela possibilidade de análise dos dados quantitativos. A questão étnico-racial, por exemplo, se mostrou latente durante as entrevistas, porém não seria possível uma análise com este recorte no total de professores de Sociologia, visto não haver esse tipo de informação disponibilizada pela SEE-SP. O tratamento por meio do algoritmo que distingue nomes femininos e masculinos nos mostrou um panorama específico do corpo docente de Sociologia: enquanto a docência é caracterizada por ser uma profissão feminina, e a média de mulheres como professoras da rede estadual de São Paulo é da ordem de 70%, no caso da disciplina de Sociologia, tem-se um percentual que gira em torno de 50%. Embora, como destacam Souza (2007) e Batista e Codo (1999), os homens tenham se inserido cada vez mais no campo do ensino, esta ainda é uma profissão associada às mulheres. A Sociologia, portanto, rompe com a feminilização histórica da docência e apresenta um quadro de equilíbrio entre homens e mulheres em termos quantitativos, configurando um cenário próprio desta disciplina.

A tese está dividida em seis capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro apresenta um panorama das pesquisas realizadas sobre professores de Sociologia no ensino médio, tendo como marco temporal o período de sua obrigatoriedade. O segundo capítulo faz um levantamento sobre as políticas curriculares contemporâneas, seus processos de formulação e atores envolvidos, tentando verificar o lugar ocupado pela Sociologia neste cenário. O terceiro apresenta os dados quantitativos referentes aos professores de Sociologia na rede estadual paulista. Os três últimos capítulos trazem os resultados baseados nas entrevistas, com suporte de levantamentos estatísticos, sendo eles: o quarto, com a análise da trajetória dos professores até a docência; o quinto relacionado às condições de trabalho específicas da docência em Sociologia na rede estadual paulista; e o sexto (e último) uma análise do conteúdo curricular da Sociologia definido pelos professores entrevistados. Os títulos dos subcapítulos que analisam os dados das entrevistas foram nomeados com frases ditas pelos entrevistados, numa tentativa de potencializar suas falas.

1 PROFESSORES E PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS: UM PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE O TEMA

Compreender quem são os professores e as professoras de Sociologia não é tarefa simples. Muitas vezes, são também docentes de Filosofia, Geografia, História. Quando formados especificamente para serem professores de Sociologia, vêm de uma área que valoriza mais o papel do cientista social ligado à pesquisa e ao universo acadêmico do que à educação básica. Ministram uma disciplina que tem pouca tradição no currículo escolar em meio às constantes reformas que modificam as características do trabalho escolar e do currículo. Ou seja, contam com desafios e possibilidades próprias da Sociologia, com suas memórias, trajetórias e interações específicas.

Este capítulo tem como objetivo conhecer as especificidades da docência em Sociologia na educação básica por meio das pesquisas realizadas no período posterior à efetivação da Sociologia como disciplina obrigatória. Foram levantadas dissertações e teses publicadas entre 2009 e 2016, disponibilizadas no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES⁹, que tratassem especificamente dos professores de Sociologia¹⁰. O Anexo IV apresenta um quadro com todas as pesquisas levantadas. O intuito não é fazer, aqui, uma análise exaustiva dessas pesquisas, ou mesmo discutir seu “estado da arte”, mas buscar uma aproximação do que se sabe, em âmbito acadêmico, sobre os professores e professoras de Sociologia da educação básica no Brasil, em uma contexto específico, no intervalo de tempo em que a Sociologia foi uma disciplina obrigatória, o que traz particularidades contingentes aos atores sociais envolvidos.

Para Bourdieu (1974), as dissertações, teses, conferências e demais meios de registro dos discursos acadêmicos são documentos que indicam, de alguma forma, as questões que orientaram e organizaram o pensamento de uma época. A produção acadêmica sobre os professores de Sociologia elucida o contexto da docência em Sociologia, mas também o próprio campo acadêmico e suas dinâmicas. Com a mudança na LDB, a Sociologia vai, paulatinamente, se tornando objeto de investigação; trata-se de um campo marcado por pesquisas empíricas e influenciado pelo novo contexto que surge com a obrigatoriedade da disciplina. São investigações realizadas principalmente por quem já é professor de Sociologia na educação

---

⁹ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em 08 abr 2018.

¹⁰ Buscaram-se teses e dissertações a partir dos verbetes “professores de Sociologia” e “ensino de Sociologia” e, por meio da leitura dos seus resumos, foram selecionadas aquelas que se referiam exclusivamente à docência em Sociologia.

básica, como observa Takagi (2013). Vale ressaltar que, como afirma Ferreira (2016), já existe uma comunidade consolidada de especialistas, nascida do movimento pela mudança na LDB, e fortalecida por seus desdobramentos.

Foram levantadas 50 investigações, sendo quatro teses de doutorado e as demais dissertações de mestrado. A pouca expressividade numérica das teses indica uma demarcação temporal, já que as práticas sociais demoram alguns anos até serem incorporadas como tema em pesquisas mais longas. Contudo indica, também, certo desinteresse pelo tema em nível de doutorado. As produções se deram em 15 estados brasileiros (conforme indica a Figura 02), com maior número de publicações nos estados de Pernambuco - como resultado de um mestrado profissional em ensino de Sociologia na Fundação Joaquim Nabuco e que se diferencia, em certa medida, das propostas dos mestrados acadêmicos; em São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Ceará. Desta distribuição regional, destacam-se as ausências, como Bahia, Distrito Federal, Amazonas, Goiás, Mato Grosso e Amapá.

FIGURA 02 - Distribuição das pesquisas sobre professores de Sociologia por unidade federativa, entre 2009 e 2016.

Fonte: Elaboração própria.

Quanto ao período em que foram publicadas as dissertações e teses, destacam-se os anos de 2014 e 2016. O ano de 2014 teve alta produção como resultado da finalização do mestrado profissional em ensino de Sociologia na Fundação Joaquim Nabuco, enquanto 2016 apresentou produções mais dispersas, sinalizando talvez que, com o avançar do tempo, esse tema foi ocupando mais espaço no campo científico.

1.1 Docentes na construção do currículo de Sociologia

Embora adotem noções e conceitos distintos, como as categorias “prática docente” e “trabalho docente”, verifica-se que os problemas de pesquisa são relativamente parecidos, pois buscam compreender a identidade, a formação, as práticas, as condições de trabalho e o currículo realizado pelos professores de Sociologia nos diferentes sistemas de ensino. A metodologia adotada para a coleta de dados, em geral, privilegia a articulação entre análise dos documentos oficiais sobre a disciplina, como as diretrizes nacionais e estaduais, e entrevistas semiestruturadas. Das 50 investigações levantadas, 15 se utilizaram destas duas ferramentas juntas, o que sugere que, neste campo, considera-se relevante a forma como os documentos oficiais são apropriados pelos professores e que a prática docente é parte constituinte do currículo.

O conjunto das investigações indica inquietações análogas entre si. Elas se embasam na relevância do docente, sujeito concreto em sua prática cotidiana, na construção do currículo e dos sentidos atribuídos por ele à disciplina pela qual é responsável. Autores ligados à cultura escolar e à história das disciplinas escolares são bastante utilizados como referencial teórico das pesquisas, como Ivor Goodson e Viñao Frago. O esforço das pesquisas acadêmicas por compreender o professor de Sociologia como sujeito, no percurso de construir uma identidade profissional e atribuir à disciplina um determinado sentido, se insere na dinâmica de buscar legitimidade e acompanhar este novo momento na história da disciplina escolar de Sociologia.

Deste modo, as pesquisas sobre professores de Sociologia se concentram nas relações entre experiências de vida e ambiente sociocultural, com aportes sobre o impacto do estilo de vida do professor dentro e fora da escola, de suas identidades e culturas sobre conteúdos, modelos de ensino e sobre a prática educativa. Versam, ainda, sobre: a influência do ciclo de vida docente nas escolhas da carreira; o modo como incidentes críticos na vida dos professores modificam sua percepção e prática profissional; de que forma as decisões relativas à carreira podem ser influenciadas por aspectos do próprio contexto; como o professor se situa com relação à história de seu tempo; e como a formação inicial do professor se reflete em sua subjetividade e sua identidade docente.

Os resultados das diversas pesquisas apontam similaridades na condição do professor de Sociologia ao redor do país, apesar das diferenças e desigualdades regionais. Ressaltam um processo de precarização do trabalho docente de forma geral que se soma às questões próprias da Sociologia, como a formação inicial voltada para a pesquisa e não para a docência, poucos

materiais didáticos, carga horária insuficiente (o que leva também a um acúmulo de turmas com poucas aulas) e a própria trajetória da disciplina no currículo oficial, o que gera instabilidade e insegurança, conforme ressalta Leite (2014):

As idas e vindas da disciplina escolar Sociologia e as consequências para a sua constituição no currículo podem ser observadas também nos questionamentos dos/as professores/as e, mais especificamente, nas recorrentes perguntas da professora, que nos remetiam a uma reflexão quanto ao sentido dos conteúdos sociológicos dentro da escola. Tais dúvidas influenciavam as práticas docentes em sala de aula e as tornavam objeto de estranhamentos constantes (LEITE, 2014, p. 96).

No conjunto das pesquisas verificadas, destaca-se a tentativa de compreender a relação entre a formação inicial dos professores de Sociologia e a identidade docente. Como afirma Lennert (2009), as trajetórias de formação profissional podem ser compreendidas como “as marcas sociais do *habitus social*, isto é, as disposições para o pensamento e a ação que, adquiridas ao longo da formação dos professores como indivíduos, acabam por tomar forma e expressão nas trajetórias” (p. 05). Os resultados identificam cursos voltados predominantemente para a pesquisa, sendo destaque a docência marginalizada nos currículos, a dificuldade com os estágios, as poucas referências bibliográficas sobre o tema. Lima (2013) observa a debilidade nos estágios dos estudantes de licenciatura em Ciências Sociais a distância que, pela falta de professores formados na área, são realizados junto a professores formados em história, geografia etc. Oliveira (2015) destaca que “as discussões, erigidas a partir da recente obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio não encontram eco no cotidiano formativo dos licenciandos, permanecendo distantes do currículo da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN [Universidade Federal do Rio Grande do Norte]” (OLIVEIRA, 2015) ou ainda, como afirma Takagi (2013) sobre a formação da USP:

Com o parco tempo destinado à licenciatura, por causa do número reduzido de disciplinas desta e do excessivo número do bacharelado, não consegue problematizar a docência em Ciências Sociais para dialogar com a formação do bacharel. Ao final, o licenciado em Ciências Sociais assume como seu o mundo das elites, de acordo com as intenções reveladas no currículo (p. 222).

Torini (2012), por outro lado, analisa como a aprovação da lei que garante a obrigatoriedade da Sociologia na educação básica altera a identidade profissional do cientista social. O aumento de cursos de licenciatura em Ciências Sociais, inclusive em modelos a distância, populariza essa formação e aumenta o contingente de cientistas sociais, mudando o perfil do ingressante e também do egresso, que vislumbra oportunidades de emprego e de trajetória profissional para além do campo acadêmico. Esse processo, segundo o pesquisador, modifica a relação com o conhecimento sociológico, que passa a reconhecer a utilidade do

conhecimento como ferramenta de trabalho em diferentes espaços. Entretanto, a marginalidade da formação voltada à docência continua sendo uma característica dos cientistas sociais: “relevante salientar que, a despeito de a maior parte dos egressos defender a inclusão dessa modalidade - licenciatura - no curso, ela é vista como uma formação complementar e não como o principal tipo de titulação a ser oferecido na área” (TORINI, 2012, p. 87).

Ainda sobre formação de professores de Sociologia e identidade docente, em muitas das pesquisas analisadas foi ressaltada sua relação com as condições de trabalho. Com a possibilidade de contratação de professores temporários, professores sem formação em Ciências Sociais ministram esta disciplina e atribuem a ela sentidos diferentes dos atribuídos por professores graduados em Ciências Sociais, o que também interfere nas condições de trabalho e, por sua vez, em práticas pedagógicas específicas. Segundo Galdino (2015), na rede estadual de Pernambuco, apenas 5,9% dos professores que lecionam Sociologia possuem formação específica e, de acordo com Sousa (2012), que estuda os docentes no Piauí, a situação é semelhante. Em São Paulo, Almeida, F. (2013) também ressalta que 70% dos professores de Sociologia não possuem formação na área e não são professores efetivos.

A formação do professor de Sociologia, ou sua ausência é um dos objetos centrais no processo de deslegitimar a sua inclusão como disciplina obrigatória no ensino médio. Azevedo (2014) ressalta que, na Câmara dos deputados, os argumentos daqueles que criticavam o projeto de lei se davam em torno da falta de professores formados, o que geraria problemas, principalmente nas cidades do interior e nos seis estados da federação onde não existiam cursos de graduação em Sociologia e em Filosofia¹¹. Cabe lembrar também que o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) vetou o projeto de lei que incluía Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio, com o argumento de que tal modificação acarretaria gastos para os cofres públicos e que não havia, no país, quantidade suficiente de profissionais formados; o mesmo argumento foi adotado pelo estado de São Paulo, em 2007, para contestar a proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE) de incluir ambas as disciplinas obrigatoriamente no currículo. Da mesma forma, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP indicam que a disciplina de Sociologia no Brasil é a que possui menor número de professores formados na área, com apenas 23,5% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016). Ou seja, a formação do professor de Sociologia

---

¹¹ Acre, Amapá, Mato Grosso, Rondônia, Roraima e Tocantins.

está no centro do debate público sobre a obrigatoriedade ou não da disciplina na educação básica, e as pesquisas buscam analisar essa dinâmica.

1.2. Sociologia no ensino médio e formação para a cidadania

As investigações articulam a formação inicial com o conteúdo a ser desenvolvido pelo professor de Sociologia. Galdino (2015), em Pernambuco, afirma que “o currículo real de Sociologia tem sido efetivado, em sua maior parte, por professores do tipo ‘Professor sem formação em Ciências Sociais possuidor de uma precariedade de referencial’” (p. 21). No mesmo sentido, Carvalho (2012), em Minas Gerais, aponta que professores formados em Ciências Sociais utilizam diferentes recursos didáticos, como poesias, músicas, textos, para compor a aula, além de mobilizarem conceitos sociológicos fundamentais como parte do conteúdo da disciplina. Na rede estadual do Ceará, Sousa Neto (2014) observou que professores não formados na área atribuíam à Sociologia um caráter “transformador” ou que indica modos de viver, em detrimento dos professores formados em Ciências Sociais, que viam os aspectos científicos dos conceitos sociológicos: “me chamou a atenção o fato de que todos os professores que atribuíram um sentido “normativo” ou “revolucionário” aos objetivos da Sociologia no Ensino Médio eram oriundos de outras disciplinas, no caso da Filosofia e da História” (SOUSA NETO, 2014, p. 119). No mesmo sentido, Motta (2012), no Paraná, enfatiza que professores formados na área apresentam um discurso do currículo científico, com um controle orientado às questões inerentes à própria disciplina. Por outro lado, indica que professores de Sociologia não formados na área apresentaram práticas e discursos que se adaptam mais aos interesses dos alunos e se orientam ao exercício da cidadania.

A ideia de um controle pedagógico que simpatiza fortemente com o desenvolvimento de posturas proativas para o convívio em sociedade (seja para a integração ou para a mudança social) é muito mais marcante nas falas dos professores não formados, bem como é expressa pelo alto número de professores que julgam ser o objetivo da disciplina formar cidadãos autônomos para a intervenção prática na sociedade. Os professores formados tendem a conceber a disciplina a partir da ideia de desenvolvimento da chamada imaginação sociológica, por meio das ferramentas de estranhamento e desnaturalização do mundo social (MOTTA, 2014, p. 153).

Ser uma disciplina ligada à formação para a cidadania aparece também como objeto de investigação. Maia (2014), Lima (2012a) e Silva (2016) analisam o conceito de cidadania dos professores de Sociologia, cujos resultados apontam para uma concepção de cidadania ligada a direitos e deveres. França (2009) e Moraes (2009) analisam o conceito de cidadania

em documentos oficiais sobre o ensino de Sociologia. Por outro lado, nas conclusões das pesquisas que buscam compreender os sentidos e significados do conhecimento sociológico no ensino médio, a cidadania se destaca, como sinaliza Ferreira (2011):

Os professores têm qualificado o conhecimento escolar de Sociologia como um instrumento que, mediado pela visão sociológica da realidade, contribui para a formação de cidadãos competentes na capacidade de perceber as relações sociais que envolvem as suas experiências sociais. Assim, o fim último de seu aprendizado não é somente a apreensão de conceitos, mas também uma relação mais autônoma com a realidade social e distante do senso comum. Isso demonstra como a noção de conhecimento oscila entre as práticas reflexivas e instrumentais. Na medida em que as definições se aproximam mais da ciência, enquanto as terminalidades relacionam-se com a aquisição de competências para a formação para a cidadania (FERREIRA, 2011, p. 129).

Presente nas pesquisas, ressalta-se que a formação para a cidadania foi um dos argumentos mais utilizados para legitimar a inserção da Sociologia como matéria obrigatória pelos parlamentares, conforme analisa Azevedo (2014), e, antes de sua obrigatoriedade, a LDB reconhecia os conhecimentos de Sociologia e de Filosofia como aqueles necessários ao exercício da cidadania. No mesmo sentido, as Orientações Curriculares Nacionais - OCN's chamam a atenção para a relação com a formação para a cidadania ser um clichê associado à Sociologia. Entretanto as pesquisas mostram que outros elementos também compõem o cenário da Sociologia. Como observa Almeida, C. (2013), a análise crítica da realidade social e a construção do olhar sociológico norteiam o trabalho curricular dos professores:

Ainda que essa ideia de “formar para cidadania” tenha sido citada nas falas de alguns professores, notou-se também que eles reconhecem que o papel da disciplina no ensino médio vai além dos clichês “preparação para o trabalho” e para o “exercício da cidadania”, conforme está posto na LDB. Em síntese, o ensino da Sociologia é importante porque pode desenvolver nos alunos a capacidade de “ver o mundo com outros olhos”, estimulando-os a refletirem sobre as relações existentes entre suas vidas individuais e as questões públicas, a biografia e a história, o individual e o social (ALMEIDA, C., 2013, p. 90).

Nos resultados das pesquisas analisadas, a desnaturalização dos fenômenos sociais aparece como tema central dos documentos oficiais e das práticas dos professores. Os diferentes autores concordam que este conceito aparece como norteador no processo de auxiliar o estudante a refinar sua compreensão sobre o mundo em que vive, percebendo o contexto em que está inserido, com suas relações sociais e processos históricos e permite a adaptação à realidade dos alunos e à individualidade do próprio professor. Sousa Neto (2014) analisa que as dimensões do “estranhamento e da desnaturalização” podem aparecer de diferentes maneiras na prática docente, seja como conceito científico *sui generis*, como indica o autor, ou como

uma habilidade a ser adquirida pelo aluno. Parece ser um consenso que a desnaturalização tem se consolidado como eixo articulador do currículo de Sociologia pelos docentes:

Isso fica bastante claro se considerarmos a recorrência dos termos “olhar sociológico” ou “imaginação sociológica”. De fato, essa desnaturalização é colocada como papel referencial cuja mensagem é que a Sociologia ajuda a refletir sobre as verdades construídas historicamente. Em outras palavras, o tipo de conhecimento oferecido pela disciplina escolar de Sociologia é concebido com estranhamento daquilo que se mostra como mecânico e natural. Mas seu papel não se encerra por aí, espera-se que ele sirva como orientador do estudante diante dos problemas sociais e culturais recorrentes na modernidade. Não obstante, a preocupação dos professores em demonstrar que o conhecimento escolar de Sociologia trata de assuntos que fazem parte da vida cotidiana, mesmo que de forma distinta (FERREIRA, 2011, p. 115).

Além disso, de acordo com o autor, a desnaturalização é um conceito elástico que oferece movimento e várias possibilidades ao professor e ao aluno, permitindo articular diferentes experiências e temas, e atuando como um conhecimento reflexivo e instrumental:

A competência central não é a interpretação dos métodos que sustentam os discursos sobre os fenômenos sociais, mas proporciona um tipo de leitura sobre a sociedade com intuito de estimular a reflexão, que não é necessariamente sociológica em alguns casos. Não é em vão a recorrência da ideia da desnaturalização, que mobiliza ao mesmo tempo os dois tipos de conhecimento, reflexivo porque se propõe relativizar os fenômenos e instrumental porque apresenta um tipo de síntese que pode estimular o estudante a alterar a sua maneira de se relacionar com a sociedade, num sentido holístico (Ibid., p. 120).

Deste modo, segundo os estudos, a desnaturalização das práticas sociais tem marcado a identidade da Sociologia no ensino médio, inclusive dentro da proposta de “habilidades e competências” que caracteriza as políticas curriculares de cunho neoliberal. Contudo, os conteúdos de Sociologia abrem possibilidades para o professor ou professora imprimir sua subjetividade no desenho curricular prático, isto é, abordam os conceitos centrais da Sociologia, mas trabalham estes conceitos, articulando-os com experiências pessoais:

A dimensão subjetiva na seleção dos conteúdos é um ponto a ser destacado. Mais do que seguir propostas e orientações curriculares – ou mesmo seguindo-as – as aulas são organizadas muito a partir da empatia do professor com determinadas teorias, conceitos e temáticas das Ciências Sociais. Então, por exemplo, ao tratar de cultura e identidade, uns optam por trabalhar sob a ótica das discussões de gênero, outros a partir dos estudos etnicorraciais (PEREIRA, 2013, p. 150).

Os alunos emergem como sujeitos ativos na composição da Sociologia no ensino médio, de acordo com as pesquisas. As práticas curriculares dos professores de Sociologia tendem a estabelecer uma relação de mediação a partir dos alunos, construindo o conteúdo no processo permanente de conhecer os estudantes daquele contexto e montar um conteúdo que

reflita suas inquietações, conforme observa Leite (2014, p. 30): “Nota-se o esforço tanto do professor quanto da professora em relacionar suas aulas com aquilo que é demandado pelos/as alunos/as, com o desafio de ‘motivá-los’ a aprender”. Assim, o currículo de Sociologia vai sendo desenvolvido na interação entre orientações curriculares, docentes e também alunos. Pereira (2013) corrobora com o observado por Leite (2014):

[...] o ensino de Sociologia consiste em contextualizar os estudantes no tempo e no espaço (físico e social), revelando a teia de interdependência na qual estão imersos – teia que eles mesmos constroem, ao mesmo tempo em que são construídos por ela –, a fim de estimular a problematização sobre suas próprias vidas. O esforço criativo do trabalho docente em buscar estabelecer uma articulação entre o conteúdo da disciplina e o cotidiano do aluno, entre teoria e prática, representa, ao mesmo tempo, o sentido que [os docentes] atribuem ao seu ensino e o que a diferencia das demais [disciplinas]. Nesta direção, uma preocupação parece ser central aos professores: o conhecimento da disciplina precisa ser, sobretudo, significativo. Precisa ter sentido e fazer parte da vida dos estudantes (PEREIRA, 2013, p. 123).

1.3 Currículo de Sociologia e condições de trabalho dos professores

As pesquisas destacam a centralidade das condições de trabalho a que estão submetidos os docentes de Sociologia. Partem da premissa de que o processo de ensino e aprendizagem na escola é indissociável das condições de trabalho do professor. Algumas pesquisas têm como objeto de investigação este tema de forma definida, como os trabalhos de Lennert (2009), Rosa (2009), Zanardi (2009) e Fuentes (2015), mas, com exceção da dissertação de Fuentes (2015), as demais foram publicadas em 2009, ou seja, as pesquisas de campo foram feitas no momento de transição para a obrigatoriedade da disciplina, em que ainda não haviam sido realizados concursos na área, por exemplo. Em outras pesquisas, as condições de trabalho dos docentes aparecem nos resultados e indicam uma relação direta com a construção do currículo.

O caráter temporário dos professores de Sociologia foi amplamente discutido nas investigações realizadas. Além da questão de que o professor temporário não precisa necessariamente de formação específica, outros fatores contribuem para que sua atuação como docente fique vulnerável. Os processos constantes de atribuição de aula, considerados desgastantes e humilhantes, fazem com que o professor tenha que mudar de escola, de turma e de rotina frequentemente. Como afirma Lennert (2009):

[...] o quadro da condição do professor temporário de Sociologia: longos anos de instalação do provisório, mudanças frequentes de escolas, disciplinas, turmas e horários, o que impossibilita o desenvolvimento de experiências duradouras e a construção de um trabalho coerente. Esse professor, portanto,

não consegue estruturar uma carreira, mas somente executa “partes de trabalho” ao longo da vida (p. 80).

E a autora acrescenta que:

Os professores de Sociologia não são um grupo coeso, porque possuem, em sua maioria, contratos de trabalho temporários ou eventuais, mudando de escolas com frequência. Além disso, por trabalharem sozinhos ou em número reduzido, eles não exercem poder, não influenciam as decisões como seus colegas efetivos, sendo, de acordo com Elias (2000), um grupo *outsider* (LENNERT, 2009, p. 86).

Embora a pesquisa de campo de Lennert (2009), realizada na rede estadual paulista, tenha se dado anteriormente à aprovação da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, o professor temporário de Sociologia ainda é uma realidade, devido aos poucos concursos realizados desde então. Cabe investigar se, com a disciplina sendo obrigatória, o *status* de “outsider”, descrito por Lennert (2009), segue da mesma forma. Fuentes (2015), também no estado de São Paulo, reafirma a permanência de professores temporários em Sociologia ou formados em outras áreas, refletindo numa condição mais precária de trabalho:

Considero isso precarização por dois aspectos. O primeiro é a demora na realização dos concursos para contratação de docentes e, quando da realização destes, a demora em contratar todos os aprovados, mantendo um número elevado de professores temporários e eventuais que assumem aulas de variadas disciplinas sem muitos critérios. O segundo é a permissão e o incentivo dado aos professores categoria A, a complementarem suas cargas horárias com aulas de outras disciplinas, sendo assim é recorrente ver professores de História e Geografia complementando suas cargas horárias com aulas de Sociologia e também vice-versa. Chegam até a ocorrer casos de docentes que assumem uma quantia maior de aulas em outras disciplinas que em sua disciplina de formação (FUENTES, 2015, p. 110).

Além das condições do trabalho temporário, de acordo com as pesquisas verificadas, o professor efetivo de Sociologia também está submetido a condições exaustivas de trabalho. A pouca carga horária disponibilizada para a Sociologia faz com que o professor acumule muitas turmas em mais de uma escola, o que implica no aumento do trabalho, mais diários de classe a preencher, mais atividades a corrigir e um número excessivo de alunos:

Tal sobrecarga de trabalho exigirá do docente paradigmas toyotistas de organização do trabalho, como a racionalização do ensino, e cria relação de impessoalidade entre docente/alunos (o professor que assume uma carga horária acima de 40 horas certamente não conhecerá individualmente todos os seus alunos, dificultando sua avaliação do andamento pedagógico individual de cada um, aquilo que o professor Michel comenta em sua fala). Sem contar que número elevado de turmas e alunos é também intensificação do trabalho burocrático, uma vez que se aumentam o número de diários de classes, avaliações e notas a serem lançadas etc. (FUENTES; 2015, p. 112).

A questão dos materiais didáticos também foi bastante analisada nas investigações aferidas, tanto como objetivo principal como também nos resultados e falas dos professores, embora com pouca uniformidade quanto à sua utilização. Como destaca Cavalcante (2015), que analisa a sua adoção na rede estadual da Paraíba, há professores que o ignoram, enquanto outros assumem o livro didático como elemento central na preparação das aulas. A ausência de materiais didáticos específicos de Sociologia, com poucas opções de livros didáticos e de outros materiais de apoio foi recorrente nas investigações, o que os limita em termos de possibilidades de construção do currículo.

1.4 As pesquisas sobre professores de Sociologia e suas lacunas

De forma geral, o conjunto das pesquisas que buscam conhecer quem são os professores e as professoras de Sociologia indica resultados semelhantes nos diferentes estados federativos em que as pesquisas aconteceram. Em linhas gerais, as similaridades incidem sobre a condição de trabalho do professor, cujo principal problema se dá no caso dos professores temporários; e na falta de formação dos professores responsáveis pela disciplina, sejam estes efetivos de outras disciplinas ou temporários. Além disso, a formação inicial do cientista social que negligencia a docência e prioriza a formação conteudista reverbera num processo complexo de construção da identidade do docente de Sociologia no ensino médio.

Quanto ao currículo na prática dos professores, há uma convergência com as orientações curriculares oficiais no que tange à proposta de que a Sociologia explore o processo de desnaturalização das práticas sociais, conferindo-lhes historicidade e análises da conjuntura social dos fenômenos que configuram a vida dos estudantes. Diante deste objetivo central, “estranhamento e desnaturalização da sociedade”, diferentes pesquisadores ressaltaram que os professores e as professoras de Sociologia manifestam suas subjetividades na construção do conhecimento sociológico escolar e o adaptam às realidades concretas de seus estudantes, ou seja, na disciplina de Sociologia são desenhados múltiplos caminhos para se chegar ao processo de ensino e aprendizagem do que foi denominado de “olhar sociológico”. O percurso inconstante da disciplina ao longo da história ressoa em insegurança dos professores quanto ao que ensinar, como ensinar e quais os sentidos da disciplina para o ensino médio, elementos permanentemente revisitados pelos professores em suas práticas cotidianas.

Ausentes nas pesquisas, as avaliações externas não aparecem como motivo de inquietação pelos professores de Sociologia na construção do currículo. Provas como o Saresp, no caso do estado de São Paulo, e o SAEB, em território nacional, não contemplam a

Sociologia, somente Português, Matemática e Ciências. Desta forma, os professores não sentem a pressão dessas avaliações, mas os efeitos de uma disciplina que não representa o núcleo central do currículo escolar, como a falta de políticas de apoio, material didático etc. Por outro lado, vestibulares e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM também não tiveram representatividade nos resultados obtidos nas pesquisas. Ainda que não haja dados concretos para afirmar, ao menos diante das investigações aqui verificadas, podem-se supor duas possibilidades principais: os professores de Sociologia não veem no ingresso no ensino superior do aluno da escola pública uma motivação na forma de construir sua prática docente, ou também os professores de Sociologia, neste momento, buscam construir a identidade da Sociologia de forma autônoma, controlando as influências externas sobre o desenho curricular da disciplina.

A despeito de as pesquisas se centrarem nas experiências de vida, na formação acadêmica e nas condições de trabalho dos docentes de Sociologia e em como este complexo de interações vai cotidianamente construindo a disciplina, não apareceram questões ligadas à constituição identitária dos sujeitos, em especial aos aspectos de gênero e raça. O recorte de classe social de origem foi mencionado, principalmente quando associado à dicotomia entre professores efetivos formados na área *versus* professores temporários não formados na área, com desdobramentos nos sentidos atribuídos à disciplina. Se o currículo é construído na prática e mediado pela complexidade das condições específicas de cada professor, então as construções sociais tanto de gênero quanto de raça são elementos que configuram subjetividades, condições materiais diferentes e desiguais e, por consequência, marcam os tempos, as vivências, as práticas, as ênfases e os currículos de formas específicas. Classe social, gênero, raça, orientação sexual se manifestam também em relações diferentes com o currículo, com o trabalho, com os alunos, e o tema não foi identificado como objeto de estudo das pesquisas sobre docentes de Sociologia.

De forma a sintetizar o que as pesquisas acadêmicas apresentaram sobre professores de Sociologia, pode-se inferir que o currículo prático de Sociologia se desenha no processo de mediação e de possibilidades que cruzam documentos oficiais, formação de professores, condições de trabalho, identidades profissionais e subjetividades dos professores, mas também dos alunos, os quais são bastante destacados como sujeitos ativos no processo de construção curricular da disciplina em seus aspectos simbólicos e materiais. Neste sentido, o campo acadêmico tem apontado que o currículo de Sociologia produzido pelos professores na educação básica é uma relação entre sujeitos, que se constrói na materialidade do cotidiano escolar, sendo permeada pelas contingências da escola pública no Brasil.

2 AS DISPUTAS PELO CURRÍCULO ESCOLAR

Dada sua magnitude, capacidade de abarcar uma infinidade de proposições e de atingir um elevado número de pessoas, a escola - e conseqüentemente o currículo escolar - é foco de atenção de diferentes segmentos. Produto de composições entre burocracia, mercados e redes de influências, as políticas educacionais não são fruto de uma ordem hierárquica e sistemática de controle. São produtos de esquemas caóticos, improvisados e contingentes que, gerados no interior e ao redor do sistema educacional, são permeados por desencontros e confrontos que promovem um caráter fragmentado e descontínuo das políticas (BALL, 2012). Por um lado, há as políticas pretendidas, isto é, a multiplicidade de ideologias que competem pela influência sobre sua elaboração: a própria diversidade do oficial; por outro lado, há a política de fato, que é o que se concretiza como texto oficial, é a letra da lei. Por fim, há a política que se faz na efetividade de sua realização, com as práticas e os discursos institucionais que emergem do cotidiano dos profissionais que a realizam com as particularidades dos contextos de inserção (BALL; BOWE, 1992).

Definir as fronteiras entre uma política educacional e uma política curricular pode não ser cognoscível. Silva (1995) afirma que o currículo é o núcleo do processo institucionalizado de educação. É permeado, dialeticamente, por todas as ações que concernem à escola e a seu entorno. Diversos discursos e interesses se corporificam nas determinações oficiais e práticas do currículo. Este capítulo tem como objetivo compreender os conflitos e negociações que se travam na orientação formal das políticas curriculares, voltadas ao ensino médio, buscando localizar o lugar da Sociologia neste embate.

Novas formas de redes de governança estão surgindo, com mudanças muito rápidas, significados que se movimentam entre o local e o global e, paulatinamente, pressionam pelo deslocamento da educação como um direito social, inerente ao cidadão, para uma prestação de serviços. Este contexto, que já ocorre em grande parte do mundo, influencia o processo de formulação das políticas e reformas educacionais, conforme salienta Dale (2009):

[...] a globalização tem um duplo impacto nas políticas educacionais. Ela não afeta apenas as metas e finalidades da educação, mas os meios pelos quais são produzidas as políticas educacionais. O primeiro impacto, nas metas e finalidade, pode ser visto como a produção de uma agenda globalmente estruturada para a educação, enquanto o segundo impacto, nos meios, está associado à mudança do governo para a governança, à medida que os Estados deixam de ser vistos apenas como obstáculos à liberalização do comércio, que está no centro do projeto neoliberal, o que é distinto de formas mais antigas de liberalismo que viam o Estado necessariamente como obstáculo ao livre comércio (DALE, 2009, p.25).

De forma sistêmica e global, as transformações das políticas escolares a partir dos anos 1980 têm como eixos: (1) diferentes modelos de privatização da educação, baseados no esquema de financiamento público de serviços escolares diversificados e de escolas geridas por empresas privadas ou por instituições filantrópicas, chamados por Ball (2012) de metamudança e; (2) incorporação de linhas empresariais/gerencialistas na gestão do sistema escolar, que esse autor denomina de metaorganização. Assim, ações como aumentar a carga horária e os anos de escolarização, ampliar a gama de bens de consumo nas escolas (livros, computadores, *tablets*, lousas digitais etc.) e de serviços de formação continuada aos professores, funcionários e alunos (cursos a distância, plataformas virtuais, video-aulas, jogos interativos etc.), diminuir o número de professores e precarizar suas condições de trabalho, tornando também seu papel na escola cada vez mais difuso, centralizar o currículo no âmbito estadual ou nacional baseando-o em avaliações igualmente centralizadas e dar autonomia financeira às unidades escolares formam a base das reformas que já foram implantadas em muitos países.

A principal política das novas reformas educacionais tem o currículo como ponto nodal. Ao centralizá-lo, com as bases curriculares nacionais ou estaduais, cria-se um único escopo de conteúdos que facilita a produção e distribuição de um mesmo material (livros, CD's, materiais de apoio etc.) a um grande número de escolas, cujo mantenedor é o Estado. Esses materiais têm baixo custo de produção e podem ser reproduzidos indefinidamente. No mesmo sentido, as avaliações são realizadas pelo poder central com base nesses conteúdos definidos nacionalmente, geralmente elaborados por especialistas e burocratas e sem a participação de professores, cujos resultados fornecem um *ranking* e uma hierarquia das escolas. Essas avaliações também estão associadas aos provimentos dos professores: as escolas com boas pontuações recebem mais investimentos, e a renda do professor passa a estar diretamente atrelada ao desempenho dos estudantes nessas provas. O ranqueamento permite a categorização das escolas e define seus preços em processos de terceirização, concessão e privatização. Escolas públicas passam, então, a ser geridas por empresas privadas ou por instituições filantrópicas e se convertem em um nicho de negócios.

Historicamente, a definição do currículo oficial se relaciona diretamente com os valores da modernidade. A educação como um direito social - destacado por Marshall (1977) como necessário ao cidadão para que possa ter acesso com plenitude aos seus direitos civis e políticos - é direito do indivíduo e dever do Estado. Neste sentido, o currículo escolar, de acordo com Dale (2009), está associado à difusão de valores como a racionalidade científica, o individualismo e o progresso, cuja legitimidade dos conteúdos, saberes e conhecimentos passados pela escola é externa a ela e vai além das fronteiras nacionais, por isso o autor

compreende que o currículo é uma “ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais” (DALE, 2009, p. 17). Deste modo, o currículo e a escola como um todo acompanham a globalização da produção econômica:

O currículo tem se tornado um componente tão crucial da escolarização essencialmente porque é visto como o meio pelo qual os Estados-nação conseguem ajustar seus sistemas educacionais para atender demandas e preferências em constante mudança. Eles têm sido o principal meio pelo qual projetos nacionais para a educação são expressos e ganham substância. Contudo, em uma era de globalização neoliberal, o nacional não é mais a esfera dominante de produção econômica, ou a esfera em que se exercita toda a soberania nacional, ou o continente exclusivo no qual as sociedades operam (apesar de que talvez nunca tenha sido). De forma parecida, nas sociedades nacionais, o Estado não pode mais ser considerado instituição e forma de governo exclusiva, já que é um entre vários atores que governam em conjunto, o que inclui o mercado e a comunidade, a esfera transnacional e a subnacional (DALE, 2009, p. 23).

Atualmente, o currículo vai sendo construído sob a influência do contexto internacional, nacional e local, em que a força com que cada um desses contextos impõe suas marcas é desigual e contraditória. Entretanto a unificação curricular no formato de uma base centralizada tem promovido certo consenso entre diferentes grupos sociais. Se a unificação curricular é apropriada pela burguesia para geração de lucro, ela também é corroborada pelo sentido que a escolarização tem para a classe média. A base nacional comum curricular - BNCC, defendida como principal política de reforma escolar pela burocracia estatal, pela burguesia nacional e pelos organismos internacionais, também converge com as propostas da classe média, que desde o século XIX aponta para a escola única, com o ideal liberalista da igualdade e da meritocracia, em que diferentes sujeitos com mesmo acesso à oferta de escolarização e conteúdos teriam, supostamente, igualdades de oportunidades. A escola única está no cerne do discurso da base nacional curricular, mas tem se efetivado por meio de corporações privadas como alicerce das políticas governamentais, como afirma Price (2014).

A localização dos diferentes interesses pelo currículo e pela reforma curricular, sejam políticos, religiosos, ideológicos ou econômicos, se dá de forma explícita e diretiva, mas também implícita. Para além da definição do currículo de forma imperativa, há elementos que não são parte dele, mas que influem sobre o que se ensina e o que se aprende nas instituições escolares. Alterar a organização do trabalho docente, sendo este o responsável por colocar em prática as normativas oficiais, significa mudar, sutil e paulatinamente, o currículo. Mudanças nas condições de trabalho, nos processos de seleção, na formação dos professores recaem na organização do currículo e, dialeticamente, influenciar e controlar o currículo reverberam nas condições de trabalho dos professores (JULIÁ, 1994).

A política curricular se constrói, então, com base nas políticas oficiais direcionadas ao seu desenvolvimento, que tratam do currículo especificamente, e também por aquelas que complementam sua definição, ligadas aos materiais didáticos, às avaliações e às políticas de formação de professores. Há, ainda, as políticas que não se relacionam com o currículo, mas sob as quais este vai sendo influenciado e modificado, como as que incidem diretamente sobre o professor. A função social da escola e sua articulação com o público ao qual está voltada bem como a concepção de juventude e o que se espera que se aprenda na escola são conceitos que vão mudando com o tempo e fazem parte da composição do currículo escolar, que passa a ser, então, produto de todas essas negociações.

2.1 Influências internacionais sobre o currículo escolar

As disputas pela elaboração das políticas educacionais estão cada vez mais articuladas com os processos globais. As dinâmicas locais redefinem pressões que vêm de organismos internacionais e de experiências de países desenvolvidos que influenciam as tomadas de decisão. Ainda que não sejam determinantes, os movimentos globais condicionam e buscam homogeneizar práticas políticas e culturais: “o processo de globalização redefine não apenas o quadro de forças existentes, questiona o lugar do ‘fazer’ política”(ORTIZ, 1997, p. 10), e a análise das políticas educacionais já não pode mais se limitar às fronteiras dos Estados-nação.

Coerção, persuasão, trânsito de influências e mecanismos financeiros são estratégias adotadas pelos órgãos internacionais para estimular mudanças na forma como os Estados nacionais desenham seus cenários educacionais. O Banco Mundial - BM, segundo Mello (2012), utiliza as condicionalidades dos empréstimos e a presença de interlocutores capazes de interagir com os governos para influenciar os processos de tomadas de decisão. Os recursos financeiros são utilizados como meio para movimentar e instaurar ideias a partir das quais se promovem mudanças e reformas nos países periféricos. Por outro lado, de acordo com Lopes (2008), há também as escolhas dos próprios Estados, apoiados nos movimentos internacionais para legitimar suas decisões. O uso de políticas estrangeiras reforça a necessidade das políticas nacionais que não possuem apoio popular, assim utilizam-se os organismos internacionais e sua força política para obscurecer opções feitas pelos Estados nacionais e pelos governos locais (LOPES, 2008), em que disputas no âmbito nacional e local são silenciadas com o peso da inexorabilidade das mudanças e demandas globais.

Robertson (2005) chama a atenção para o processo de produção de dados internacionais sobre educação e como este foi acompanhado pela construção de um aparente

consenso em torno da redefinição dos processos decisórios. Após os anos 1980, as estatísticas e dados educacionais, que antes eram feitos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, passam a ser realizados principalmente pelo Banco Mundial e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, baseados nas comparações entre países de avaliações realizadas ao final do processo educativo. A autora denomina este método de “comparativismo”, pois com esses dados busca-se induzir e homogeneizar a formulação das políticas escolares nacionais.

As propostas do governo brasileiro no campo da educação começam a convergir de modo mais enfático com as posições do Banco Mundial, a partir dos anos 1990. Segundo Mello (2012), esse processo ocorreu pela composição de um grupo de intelectuais, atuantes na política e em seus bastidores, os quais transitavam e operavam as ideias educacionais do BM, como é o caso do ex-ministro da educação Paulo Renato e do sociólogo Simon Schwartzman, ex-presidente do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE no governo Fernando Henrique Cardoso - FHC, ambos consultores do Banco.

As orientações do BM para a educação se dão em torno de descentralizar a gestão das escolas, mas manter centralizadas, nos governos nacionais, quatro funções: (a) fixar padrões; (b) facilitar insumos que influenciam o rendimento escolar; (c) adotar estratégias flexíveis para a aquisição de tais insumos; (d) monitorar o desempenho escolar (TORRES, 2007). As reformas curriculares defendidas pelo BM têm uma fórmula simples e pouco detalhada, tanto em seus formatos, como em seus processos de definição e implementação: ter uma base curricular centralizada em avaliações externas, chamada de *curriculum-based external exit exam system*, cujo propósito é facilitar a *accountability* e comparar resultados.

O Banco Mundial enfatiza o papel da escola para o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para as demandas de um mercado de trabalho em permanente mudança. O currículo é o eixo para a organização da escola, com destaque para o controle sobre o trabalho docente: “A melhor direção externa para focar professores na instrução é um currículo nacional ou regional¹²” (THE WORLD BANK, 1995, p. 129). A partir de uma base nacional ou regional, a qual deve reorganizar os tempos dedicados às disciplinas, se estabelecem as matrizes avaliadoras, os materiais didáticos, as práticas dos professores e os incentivos oferecidos em torno dos testes e exames. Em suma: currículo central, com número reduzido de disciplinas,

---

¹² Todas as traduções dos textos são de responsabilidade da autora.

com prioridade para ciências naturais, matemática e língua, e com espaços para variações locais de disciplinas que não serão avaliadas, como as humanidades, artes etc.

A autonomia escolar se dá juntamente com a noção de *accountability*, ou seja, defendidos a partir de aspectos administrativos e financeiros, em que a escola possa ter autoridade para alocação de recursos, gerenciamento do calendário escolar de acordo com as condições locais etc., e cujo controle se dará pelos processos de prestação de contas. Contudo, a autonomia escolar não se estende à autonomia dos professores, considerados como um risco a ser gerenciado, e a base curricular seria, então, esta fonte para limitar o poder dos professores: “Os professores mais críticos precisam ter a autoridade para determinar as práticas da sala de aula, dentro dos limites estabelecidos por um amplo currículo nacional” (THE WORLD BANK, 1995, p. 12). Deste modo, como pontua Torres (2007), o professor é visto sob dois aspectos: como um problema, complexo, com sindicatos, com influência sobre os alunos, com ideologias a serem controladas, mas também como um fator de produção caro e com o qual é difícil lidar. A formação continuada, em serviço, é mais adequada do que investimentos em formação inicial, pois assim se exerce maior controle sobre eles.

Se, para o Banco Mundial, docentes devem ser controlados por meio de uma série de mecanismos, inclusive salarial, a OCDE, apesar de algumas divergências, atua em conjunto na influência que exerce sobre países em desenvolvimento. Desde 1987, essa organização passou a levantar dados e fazer recomendações para países que não são membros com o apoio da UNESCO e financiamento do BM (CUSSO; D’AMICO 2005). Elaborador do PISA (*Programme for International Student Assessment*), avaliação padronizada de estudantes, em nível internacional, a OCDE sugere o fim do currículo separado por disciplinas e aposta no desenvolvimento de habilidades e competências, aprender a aprender e conhecimentos transdisciplinares como objetivo da escola contemporânea e global.

Com relação à educação, para a OCDE a globalização é uma palavra-chave e significa mudanças rápidas, inovação e novas experiências, as quais demandam novas capacidades para as gerações mais jovens, denominadas de “competências globais”. Cabe à escola promovê-las por meio de um novo currículo, flexível e com ênfase na ciência e na tecnologia: “O currículo precisará ser abrangente, interdisciplinar e responder a uma explosão de conhecimento científico e tecnológico” (OCDE, 2016, p. 1). O currículo é o eixo central a ser modificado para a transformação da escola, com redução de disciplinas, centralidade das habilidades de leitura, escrita, matemáticas e ciências naturais, em que as humanidades são marginais, não sendo sequer mencionadas em seus relatórios e tampouco avaliadas nas provas do PISA. Destaca que o currículo deve ser construído de modo que atenda as diferenças de habilidades de cada um,

potencializando talentos inatos, ao mesmo tempo que propõe, ainda que de modo menos enfático que o BM, uma base nacional curricular comum, com avaliações externas à escola, e internamente, que haja flexibilidade nas avaliações sobre o aprendizado dos alunos, como a progressão continuada.

A exclusão dos professores do processo decisório se faz de modo bastante explícito nos documentos produzidos pela OCDE: “Os professores são, em termos operacionais, os principais atores, mas não estão necessariamente equipados para iniciar uma reforma” (OCDE, 1998, p. 55) e complementa afirmando a relevância de atores externos, como empresários, nas tomadas de decisão sobre políticas escolares. Aos professores, afirmam, não se pode dar muita liberdade. Melhorar as práticas docentes se relaciona ao estabelecimento de padrões, testes e acreditação por órgãos independentes (OCDE, 1998). Formação em serviço de professores é prioritário no processo de implementação de novas políticas, mas a longo prazo sugere-se mudar a forma de seleção e de treinamento de novos professores. O papel dos professores no currículo se dá na oferta de uma visão positiva do futuro àqueles estudantes em situação de vulnerabilidade, identificando e estimulando os talentos de cada um. Muitas críticas são feitas à prática docente quanto ao desenvolvimento do currículo, como a predominância do conhecimento sistemático, fragmentado e especializado, derivado da formação nas universidades, as quais, segundo a OCDE, fornecem pouca prioridade às experiências pessoais, baseadas em áreas do conhecimento controversas.

A Organização Mundial do Comércio - OMC também se ocupa em pensar a educação. Em seus relatórios sobre o tema, ainda que escassos quando comparados ao BM ou à OCDE, a educação “é o ingrediente chave para absorver novas tecnologias e se adaptar às mudanças” (WOESSMANN, 2011, p. 297). Sua proposta é de que a educação e o currículo se voltem para o uso de tecnologias, uma vez que habilidades cognitivas nas áreas de escrita, matemática e ciências incrementam o crescimento econômico. A OMC defende que o objetivo mais importante das políticas de educação e habilidades – *education and skill policies* (WOESSMANN, 2011, p. 298) – em tempos de globalização é facilitar o fluxo internacional de ideias. Assim como ocorre com a OCDE e o BM, a autonomia escolar é enfatizada, sempre associada a *accountability*, garantida por um currículo centralizado e baseado em avaliações externas, ao mesmo tempo que oferece à sociedade e aos pais dos alunos os resultados das *performances* de cada uma das escolas da comunidade. Quanto aos professores, a entidade defende que os salários estejam associados ao desempenho de seus alunos nas avaliações externas, e assim ressaltam que políticas destinadas a garantir um esforço do professor contribuem para fazer avançar os níveis de habilidades dos alunos no futuro.

Dentre as instituições internacionais, a UNESCO teve maior relevância no passado, até aos anos 1980, como articuladora de políticas educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento. No entanto, foi perdendo espaço e se alinhando cada vez mais ao pensamento do BM e da OCDE, o que contribuiu com o aumento do consenso internacional (CUSSO; D'AMICO, 2005). Em seus relatórios, tece algumas críticas, sutis, aos países que seguem rigorosamente as orientações internacionais, como ausência dos professores na formulação das políticas educacionais, assim como adota metodologias de pesquisas e de produção de dados sem comparação entre os países.

Em 1996, foi lançado o que ficou conhecido como Relatório Delors, documento da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, economista, ex-ministro de finanças da França e ex-presidente da Comissão Europeia. Tal relatório propõe que a educação para o século XXI baseie-se em quatro pilares: aprender a conhecer, a fazer, a ser e a viver juntos, que segundo relatórios mais recentes da instituição “constituem uma referência indispensável para se estabelecer quais devem ser as aprendizagens básicas e mais relevantes na educação” (UNESCO, 2008, p. 14). A UNESCO defende a ideia de um “currículo relevante e pertinente”, de habilidades e competências essenciais para o exercício da cidadania global e local, a reforma de currículos sobrecarregados, com desenhos abertos e flexíveis, centralizados na concepção de uma base curricular nacional, mas capazes de se adaptar ao indivíduo e aos contextos locais (UNESCO, 2008).

Conforme destaca Torres (2007), há um aglomerado complexo de estudos e publicações dos diferentes organismos multilaterais que buscam influenciar a definição das políticas nacionais em educação para uma trajetória homogênea no mundo globalizado. Após a década de 1980, o currículo ganha destaque como elemento dos sistemas nacionais a ser reformado e, em torno dele, modifica-se toda a estrutura escolar. De modo paradoxal, o currículo, ainda que central, está subsumido pelas avaliações, fazendo com que estas, as avaliações externas à escola, cumpram a função medular dos sistemas nacionais de educação.

Ainda que BM, OCDE, OMC e UNESCO defendam os mesmos princípios, há ênfases diferentes entre eles. Enquanto o BM reforça a importância da base curricular nacional, a OCDE se orienta para a relevância das habilidades e competências, mas ambos defendem o fim do conhecimento fundamentado em conteúdos, a base nacional, as avaliações externas, a ausência dos professores nos processos decisórios e a primazia da leitura, matemática e ciências naturais como núcleo central do currículo (*Core subjects*). As humanidades são completamente ausentes nos relatórios e nos exames, sendo consideradas parte flexível do currículo, devendo ser inseridas de acordo com os interesses locais, mas sem passar por avaliações. Nos documentos

há, com relação às humanidades, um grande silenciamento, não há críticas ou qualquer menção a este campo do currículo, como se não fizessem parte da escola. Nesse sentido, enquanto os professores são atacados pelos documentos, a Sociologia não se apresenta como uma matéria, ou como um modelo de conhecimento interessante a tais organizações.

2.2 O contexto de formulação de políticas curriculares no Brasil

No Brasil, o conjunto de políticas que se orienta ao currículo tece um emaranhado de propostas dispersas e, muitas vezes, desarticuladas, em torno de inúmeras leis, normativas e programas nas diferentes instâncias nacionais. A complexidade de sujeitos e instituições envolvidas no debate educacional se dá pela própria lógica de formulação de políticas e de tomadas de decisão no país, mas no caso específico da educação, é possível acrescentar alguns elementos.

A educação é um direito público subjetivo, o que significa que o cidadão tem o direito de requerer ao Estado a prestação educacional sob pena de responsabilizar a autoridade competente para requerê-la (VIEIRA, 2001). Além disso, seu caráter obrigatório leva um enorme contingente de crianças e jovens a esta instituição e obriga o Estado a oferecê-la. Ao ser reconhecida como um direito social pela Constituição Federal de 1988 - CF/88, uma série de recursos deve ser disponibilizada para garantir sua efetividade, como transporte escolar, merenda etc. Essas características fazem com que o sistema escolar seja uma rede complexa que mobiliza, necessariamente, muitas pessoas e recursos.

A forma como os países aderem às orientações das intuições internacionais depende de articulações e relações de forças internas. Conforme ressalta Ianni (1994), os Estado-nação assimilam de forma diferente os movimentos advindos da sociedade global, em que as desigualdades e diversidades ressignificam as forças globais na apropriação da tentativa de homogeneização e consenso, pois “é no nível do desenvolvimento desigual, combinado e contraditório, que se expressam diversidades, localismos, singularidades, particularismos ou identidades” (IANNI, 1994, p. 159). No Brasil, o modelo federalista imprime certo dinamismo na apropriação das instruções internacionais: enquanto o governo central atua em determinado sentido, cada um dos entes federativos pode seguir por rumos distintos.

O estabelecimento do currículo oficial no Brasil é elaborado pelo conjunto da União, dos estados e dos municípios. O regime de colaboração quanto à responsabilização pelos sistemas escolares pressupõe necessária articulação entre os três níveis de governo, e cabe à União a função normativa, redistributiva e supletiva. O regime de colaboração é convocado ora

para garantir autonomia e diversidade aos sistema de ensino, ora para escapar de pautas políticas polêmicas. Funciona num movimento ambíguo entre descentralização e desresponsabilização da União. Cada instância, por sua vez, tem identidades e dinâmicas próprias e é composta pelos três poderes, Legislativo, Executivo e, cada vez mais, o Judiciário, que colaboram, e também competem quanto às decisões relativas à educação.

No processo decisório brasileiro, há que se considerar o caráter do presidencialismo de coalizão, havendo a possibilidade de coligações eleitorais. Abranches (1988) elaborou este conceito como a especificidade do modelo político brasileiro. Nas sociedades mais divididas e mais conflituosas, a governabilidade requer a formação de alianças e maior capacidade de negociação. Como afirma Araújo (2012a), o Executivo tem monopólio sobre medidas orçamentárias e cargos públicos, o que, associado à multiplicidade de possíveis coligações legislativas, promove um alto grau de mobilidade dos partidos nas posições “governo” e “não-governo”. São necessários esforços permanentes do Executivo para construir e manter coalizões de apoio. Com isso, as estratégias parlamentares, de veto ou de cooperação com diferentes projetos dependem de como se estruturaram as coalizões pelo poder Executivo.

O Congresso Nacional delibera e legisla sobre a educação nacional, enquanto cabe ao Executivo o poder regulamentar de essência administrativa. Quanto ao Congresso Nacional, cabe ressaltar sua configuração bicameral, em que as leis são produzidas mediante a deliberação de duas câmaras distintas e autônomas, na Câmara dos Deputados, que representa a população, e no Senado, representando os estados.

No âmbito do legislativo, cada casa tem uma comissão destinada a tratar dos temas específicos da educação. Na Câmara dos Deputados, está a Comissão de Educação, e no Senado, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte. As comissões, ainda que tenham poder conclusivo, na prática não atuam com esta finalidade (PEREIRA; MUELER, 2000), mas são espaços estratégicos. São também espaços de discussão e proposições especializadas, que agilizam a comunicação nos partidos, nas frentes parlamentares, na plenária e diminuem os riscos de rejeição. As comissões são meios importantes na negociação entre Executivo e Legislativo, e a presidência das comissões acaba sendo uma alavanca para cargos mais influentes.

A Comissão de Educação na Câmara dos Deputados existe desde a época do Império, sendo criada em 1823 como Comissão de Instrução Pública. A partir da Constituição de 1988, passou por dois processos de desmembramento: em 2004, quando deixou de ser Comissão de Educação, Cultura e Desporto, para ser dissolvida em Comissão de Educação e Cultura e em

Comissão do Turismo e Desporto¹³; e em 2013, quando se dividiu em Comissão de Educação e Comissão de Cultura. O ano de 2013 é marcado por mudanças na organização político-partidária, refletindo nos processos decisórios sobre a educação. A presidência das comissões funciona sob um acerto para abrigar membros dos partidos com representação na câmara. Com a criação do Partido Social Democrático - PSD¹⁴, cria-se, em 2013, uma comissão para que o novo partido possa presidi-la, daí que se dissolve a Comissão de Educação e Cultura, para transformá-la em duas e, assim, acolher as demandas políticas de distribuição das presidências nas comissões. A atual Comissão de Educação assume suas características de forma a abrigar as demandas partidárias e não por uma demanda temática.

Esta nova configuração da Comissão de Educação na Câmara dos Deputados se deu em meio a controvérsias. A partir dos anos 2000, havia a tradição de que a Comissão de Educação e Cultura e também a Comissão de Direitos Humanos e Minorias fossem presididas por representantes de partidos de esquerda. Com a nova articulação, o Partido dos Trabalhadores - PT, que estava na presidência da República e tinha uma trajetória de presidir ambas as comissões, optou por assumir outras comissões, como a de Constituição e Justiça. A Comissão de Direitos Humanos e Minorias passou, então, a ser presidida por partidos conservadores, como o Partido Social Cristão - PSC, cujo presidente foi o pastor evangélico Marco Feliciano¹⁵. Neste processo, a Comissão de Educação também deixou de ser presidida pelo PT e modifica-se a dinâmica decisória, conforme demonstra o Quadro 1, que apresenta a relação dos presidentes da Comissão de Educação na Câmara.

Cabe destacar que os presidentes da Comissão de Educação nos anos de 2015, 2016 e 2017 votaram pela saída da presidente Dilma Rousseff em 2016. Pereira e Mueller (2000) enfatizam que os membros das comissões, historicamente, tendem a ter alta fidelidade com o chefe do executivo, mas, acompanhando a trajetória da Comissão de Educação, é possível identificar a fragilidade das coalizões formadas a partir de 2013 pelo governo do PT bem como as mudanças de rumo no processo decisório sobre a educação .

---

¹³ A comissão de Turismo e Desporto na Câmara dos deputados foi desmembrada em 2014, formando duas novas comissões separadas (Comissão do Esporte e Comissão de Turismo).

¹⁴ Partido Social Democrático, criado em 2011 com dissidentes do Democratas, PSDB e Partido Republicano, de característica liberal.

¹⁵ Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/descaso-com-a-comissao-de-direitos-humanos-explica-a-ascensao-de-pastor>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

QUADRO 01: Presidentes da Comissão de Educação na Câmara dos Deputados.

Ano	Presidente da Comissão	Partido
1989	Ubiratam Aguiar	PMDB
1990	Carlos Santana	PMDB
1991	Aecio de Borba	PDS
1992	Celso Bernardi	PDS
1993	Angela Amin	PDS
1994	Aecio de Borba	PDS
1995	Severiano Alves	PDT
1996	Moacir Andrade	PPR
1997	Severiano Alves	PDT
1998	José Jorge	PFL
1999	Maria Elvira	PMDB
2000	Gilmar Machado	PT
2001	Walfrido Mares Guia	PDT
2002	Esther Grossi	PT
2003	Gastão Vieira	PMDB
2004	Carlos Abicalil	PT
2005	Paulo Delgado	PT
2006	Neide Aparecida	PT
2007	Gastão Vieira	PMDB
2008	João Matos	PMDB
2009	Maria do Rosário	PT
2010	Angelo Vanhoni	PT
2011	Fátima Bezerra	PT
2012	Newton Lima	PT
2013	Gabriel Chalita	PMDB
2014	Glauber Braga	PSB
2015	Saraiva Felipe	PMDB
2016	Arnaldo Faria de Sá	PDT
2017	Caio Narcio	PSDB
2018	Danilo Cabral	PSB

Fonte: Comissão de Educação, Câmara dos Deputados, 2017¹⁶.

¹⁶ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

No Senado, a conjuntura da Comissão de Educação é um pouco diferente, já que propõe menos legislações e por ter como atribuições a discussão dos temas relativos também à cultura e ao esporte. A composição da comissão no senado possui 27 membros titulares e 27 suplentes. Araújo (2012b) observa que a Comissão de Educação, Cultura e Esporte está dentre as que produzem maior número de pareceres e possui maior número de membros, o que sugere que a aprovação das propostas precisa ser amplamente negociada. É uma comissão estável, com poucas modificações desde 1991 e indica sua importância estratégica.

Ao inserir o termo “disciplina obrigatória” na busca de propostas de lei na página da Câmara dos Deputados, aparecem 168¹⁷ projetos. Há o PL5336/2016, do deputado Jefferson Campos (PSD), que inclui nos currículos dos ensinos fundamental e médio o “ensino da teoria criacionista baseada nos ensinamentos da teologia”, ou o PL9164/2017, do deputado Cabo Daciolo (Avante), que torna obrigatória a disciplina “Estudo da bíblia sagrada” para os anos finais dos ensinos fundamental e médio. O PL2107/2011, do deputado Audifax (PSB), propõe como disciplina obrigatória “noções de economia financeira” para o ensino médio. O PL5020/2016, do deputado Vitor Valim (PMDB), propõe também como disciplina obrigatória a “prevenção sobre consumo de drogas e dependência química” no ensino médio. O PL6162/2009, do deputado Sérgio Vidigal (PDT), propõe a inclusão facultativa do ensino de esperanto do ensino médio. O ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, do PMDB, propôs o PL7450/2010 sobre a inclusão do que ele denomina de “matéria de estudo crítico” das mídias nos ensinos fundamental e médio. O Deputado Alex Mantente (PPS) propõe “introdução ao direito” como disciplina obrigatória também do ensino médio. Educação para o trânsito, educação alimentar, educação ambiental, dentre inúmeras outras temáticas também aparecem como possíveis disciplinas obrigatórias nos projetos legislativos.

No Senado, ainda em número consideravelmente menor do que na Câmara, também há propostas que visam a alterar o currículo escolar, como o PLS38/2015, que inclui “cidadania” como disciplina obrigatória do ensino médio, proposto pelo senador Reguffe (sem partido), ou o PL 02/2012, do senador Sergio Souza (PMDB), o qual inclui “ética social e política” também como disciplina obrigatória do ensino médio. O PLS772/2015, de autoria do senador José Agripino (DEM), inclui o tema “empreendedorismo” no currículo da educação básica.

---

¹⁷ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>>. Acesso em: 05 dez.2017.

Estas inúmeras proposições refletem as disputas de diferentes grupos quanto ao currículo escolar. Como analisam Amaral e Oliveira (2011), as propostas do legislativo sobre as disciplinas escolares são fragmentadas e desconsideram os propósitos da escolarização. Nota-se que a maioria dos projetos de lei para instituir disciplinas se centram nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, com raras propostas para educação infantil ou anos iniciais do ensino fundamental. Do mesmo modo, ligam-se, em sua maioria, à área das humanidades. Ao que parece, para os partidos, as disciplinas das últimas etapas da escolarização básica têm um componente ideológico relevante e conferem visibilidade aos seus proponentes, do mesmo modo que as áreas de humanidades têm maior propensão de serem transformadas em capital político do que outras.

As etapas do processo de criação das leis ordinárias no Congresso Nacional se dão com a leitura em plenário e distribuição às comissões, nas quais a matéria é examinada e depois submetida à Comissão de Constituição e Justiça. As deliberações nas comissões se dão por maioria simples e, quando não há divergências, podem ser conclusivas na comissão ou enviadas à plenária, passando, então, à outra casa. Se aprovadas, podem ser sancionadas ou vetadas pelo chefe do poder executivo. Assim, apesar das disparidades das leis que tratam sobre a escola e sobre o currículo, concretizá-las é um processo longo que exige muitas articulações.

O Ministério de Educação - MEC e o Conselho Nacional de Educação - CNE são partes essenciais não somente de implementação das políticas escolares e curriculares, mas também do processo decisório. O MEC é um dos ministérios que movimenta maior número de recursos¹⁸, além de ter grande visibilidade com a população. É de tradição que este ministério, na organização das coalizões, fique a cargo de membros do partido do governo. Dentre as exceções, estão os últimos governos - no governo Dilma (PT), com Cid Gomes (PDT); e também no Governo Temer (PMDB), com Mendonça Filho (DEM) - indicando mudanças no papel das políticas educacionais no cenário partidário, como se observa no Quadro 2, a seguir, com a relação dos ministros da educação. Entretanto, apesar das diferenças ideológicas entre os partidos que chegaram ao poder executivo, há uma predominância de ministros com formação em economia, o que mostra a submissão da educação ao setor econômico nos modos de governo. Destaca-se, também, a ausência de ministras desde a CF/88, em contraposição aos 80% do corpo docente no país formado por mulheres (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016).

---

¹⁸ Em 2015, o orçamento do MEC foi de 40 bilhões de reais, o 4º maior orçamento dentre os ministérios.

QUADRO 2 - Ministros de educação, de 1987 a 2017.

Período	Nome	Formação	Partido	Presidente
1987-1989	Hugo Napoleão do Rego Neto	Advogado	PFL	José Sarney
1989-1990	Carlos Corrêa de Menezes Sant'anna	Médico	PMDB	
1990-1991	Carlos Chiarelli	Advogado	PFL	Fernando Collor
1991-1992	José Goldemberg	Físico	PSDB	
1992-1992	Eraldo Tinoco	Administrador	PFL	
1992-1995	Murílio de Avellar Hingel	Geógrafo e historiador	PMDB	Itamar Franco
1995-2003	Paulo Renato Souza	Economista	PSDB	Fernando Henrique Cardoso
2003-2004	Cristovam Buarque	Engenheiro e economista	PT	Luiz Inácio Lula da Silva
2004-2005	Tarso Genro	Advogado e jornalista	PT	
2005-2011	Fernando Haddad	Advogado	PT	
2011-2012	Fernando Haddad	Advogado	PT	Dilma Rousseff
2012-2014	Aloizio Mercadante	Economista	PT	
2014-2015	José Henrique Paim	Economista	PT	
2015-2015	Cid Gomes	Engenheiro	PDT	
2015-2015	Luiz Cláudio Costa (<i>interino</i>)	Engenheiro	PT	
2015-2015	Renato Janine Ribeiro	Filósofo	PT	
2015-2016	Aloizio Mercadante	Economista	PT	
2016 - 2018	Mendonça Filho	Administrador	DEM	Michel Temer
2018	Rossieli Soares da Silva	Advogado	DEM ¹⁹	Michel Temer

Fonte: Ministério de Educação. Elaboração própria.

O MEC é um ministério que possui diversos órgãos administrativos, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, as secretarias de educação infantil, de ensino fundamental, de ensino superior, e cada órgão é também um espaço utilizado para distribuição de cargos nas

¹⁹ A indicação de Rossieli Soares da Silva para assumir o MEC partiu do DEM, embora não seja quadro do partido.

negociações político-partidárias. A cada gestão, é necessário articular com o corpo de funcionários públicos que compõem a instituição, para viabilizar as marcas de cada governo. Tem-se, como exemplo, a configuração do ministério durante a presidência de Michel Temer. O ministro Mendonça Filho é do DEM, um partido aliado ao da presidência (PMDB), e a equipe ministerial é formada por membros do PSDB de São Paulo, mesma equipe do governo FHC, com Maria Ines Fini, como presidente do INEP, e Maria Helena Guimarães Castro, como secretária executiva. Assim, há grupos diferentes dentro do ministério²⁰ e, por sua vez, os programas de governo precisam abrigar demandas de conciliação entre eles. Com a saída de Mendonça Filho para se candidatar nas eleições de 2018, a indicação de Rossieli Soares Filho – e não de Castro, conforme havia sido especulado, demonstra que as alianças dentro do MEC não estavam consolidadas. A reforma do ensino médio elaborada pelo governo Temer é produto desse contexto.

O Conselho Nacional de Educação - CNE, instituído pela Lei 9.131 de 1995, tem como atribuições deliberar e assessorar o ministro no tocante à educação. Sua criação, como ressaltava Saviani (2010), se deu com o argumento de ter um espaço de representação da população no âmbito do poder executivo. No entanto, a nomeação de metade dos conselheiros é feita pelo ministro e tem pouca autonomia financeira. Um dia antes da votação no senado pela saída da presidente Dilma, o então ministro da educação, Aloizio Mercadante (PT), nomeou antecipadamente 12 conselheiros para garantir a presença de aliados no órgão. Ainda durante o governo interino, Michel Temer e Mendonça Filho revogam essa nomeação e modificam a composição do órgão²¹. A alteração dos governos direciona os debates e a própria autonomia do CNE.

Cada vez mais presente nas decisões públicas sobre educação, o judiciário também tem influenciado em temas relativos ao currículo. Em vários momentos, o Supremo Tribunal Federal - STF foi convocado a decidir sobre polêmicas em torno do currículo. A associação Escola Sem Partido entrou com uma ação na justiça federal, em 2017, para proibir que as redações do Enem que ferissem os direitos humanos fossem anuladas, conseguindo a suspensão da regra, vigente desde 2013. A Procuradoria Geral da República - PGR e Advocacia-Geral da União - AGU

---

²⁰ Disponível em: <<https://theintercept.com/2016/12/02/o-ministerio-da-educacao-como-exemplo-da-guerra-interna-pelo-poder-entre-governo-e-psdb/>> Acesso em: 05 abr. 2018.

²¹ Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/temer-revoga-nomeacao-de-12-conselheiros-de-educacao-feita-por-dilma>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

levaram o caso ao STF, tentando derrubar a decisão, sem sucesso, já que a ministra Carmem Lucia, negou os pedidos de liminar²². No início do mesmo ano, o ministro do STF Luis Roberto Barroso havia suspenso a Lei da Escola Livre, no estado do Alagoas, que proibia professores de expressarem opiniões em sala de aula. O ensino religioso também foi motivo de incluir o STF no debate curricular. Movido por uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, proposta pela PGR em 2010, discutia-se se o ensino religioso na escola poderia adotar um modelo confessional. O STF negou a ação, e o ensino religioso entrou na Base Nacional Comum Curricular - BNCC no ensino fundamental²³.

Além da articulação entre instituições e grupos envolvidos nas tomadas de decisão sobre o currículo, políticas de apoio também interferem no conteúdo que chega à escola. A política de livros e materiais didáticos, centrada prioritariamente no Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, é complexa e movimenta uma grande quantidade de recursos financeiros. As editoras produzem o livro didático, o governo federal por meio de um corpo de especialistas avalia e aprova ou rejeita o material e elabora uma síntese com o conjunto de livros aprovados. Esta síntese, o Guia do Livro Didático, é enviada aos professores das redes públicas de todo o país, que selecionam o livro que desejam utilizar. Após a seleção pelos professores, o MEC, através do FNDE, compra e distribui os livros selecionados para todos os alunos das escolas públicas brasileiras. O corpo de especialistas que avaliam os livros era composto por grupos de pesquisadores ligados às universidades, mas em 2017, por meio da portaria 1.321/2017, o MEC retira as universidades deste processo e abre um edital para contratação direta dos avaliadores. Esta mudança movimentou diferentes grupos de interessados em discutir o currículo escolar, como igrejas e partidos que, via redes sociais, incentivaram seus seguidores a se cadastrarem e evitar que professores com viés ideológico divergente tivessem controle sobre a avaliação²⁴.

Ao ser uma política bastante consolidada, o PNLD representa um forte controle estatal sobre o material produzido pelas editoras. Contudo, não há políticas públicas sistematizadas sobre os materiais paradidáticos que chegam às escolas, e é esse o nicho dos negócios a ser

---

²² Disponível em: <<http://www.valor.com.br/brasil/5181897/stf-proibe-zero-para-redacao-de-enem-que-desrespeitar-direitos-humanos>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

²³ Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/quais-sao-os-limites-para-oferta-do-ensino-religioso/>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

²⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

explorado pela iniciativa privada na escola pública atualmente. Há uma diversidade de materiais comprados pelo Estado que não são avaliados de modo controlado, sendo eles de jornais a livros, plataformas virtuais, cursos *online*, kits de aprendizagem, vídeo-aulas, dentre outros. Neste sentido, a BNCC é defendida por grupos privados, já que tendo um currículo centralizado, barateia seus custos de produção e garante sua reprodução às custas do Estado. Esses grupos montaram o “Movimento pela Base Nacional Comum”, sob a liderança da Fundação Lemman, para pressionar e influir no encaminhamento da BNCC.

Outro ponto que, apesar de muitos projetos em elaboração, tem poucas diretrizes claras e se relaciona com o currículo é a formação dos professores. Dados do censo escolar de 2015 indicam que 22% dos professores da educação não têm curso superior e 38,7% são graduados em áreas que não estão relacionadas com as disciplinas que lecionam. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério (Decreto 8752/2016), sancionada pela presidente Dilma, institui as diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores e demais funcionários da educação básica, em articulação com o PNE, com as diretrizes curriculares, com a BNCC e com os processos de avaliação. Em 2017, no mesmo sentido, o governo Temer lança um novo programa de formação de professores.. Cria a “residência pedagógica”, estágio para estudantes de licenciatura, e amplia as vagas para professores em cursos de licenciatura em universidades privadas e a distância. Organizações como CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade, ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação apresentaram notas de repúdio ao programa apresentado pelo governo²⁵.

Ressalta-se, ainda, a responsabilidade da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela formação de professores. Neste sentido, Freitas (2007) analisa que a Capes, como agência reguladora da formação de professores, converge para a perspectiva das reformas neoliberais do Estado. Tendo a CAPES como instituição proponente, os programas voltados à formação docente são promovidos via editais e convocatórias, havendo uma diversidade de ações cuja centralidade está no financiamento de bolsas de estudos em instituições privadas, na oferta de cursos noturnos presenciais e também em cursos a distância.

Inúmeras políticas educacionais foram iniciadas e depois abandonadas, como é o caso do documento que se refere ao lema de segundo mandato do governo Dilma, “Brasil, Pátria Educadora” (BRASIL, 2015), que se volta à reforma do sistema educativo no país com vistas

---

²⁵ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores-anunciada>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

ao desenvolvimento econômico, enfatiza a redução de conteúdos e se centra nas disciplinas de português e matemática. Foi elaborado pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República - SAE, cujo presidente era Mangabeira Unger (PMDB). Sem a participação do MEC no processo de elaboração, demonstra as disputas em torno do currículo e da escola, inclusive no interior de um mesmo projeto de governo. No entanto, ainda no governo Dilma, esta secretaria perdeu o *status* de ministério, e o projeto “Pátria Educadora” foi deixado de lado.

O acesso ao ensino superior privado por meio de financiamento público, como PROUNI e FIES, e a concomitante inserção de ações educacionais nas bolsas de valores levaram o Brasil a reunir grandes conglomerados educacionais do mundo²⁶. Neste sentido, criaram-se importantes e potentes grupos privados educacionais, nacionais e internacionais, interessados em expandir seu serviços sobre o ensino médio público brasileiro, que reúne a maior parcela dos estudantes brasileiros. Inseridos nos conselhos de educação, influenciam políticas, fazem pressão pelos meios de comunicação e crescem. Após o anúncio da reforma do ensino médio, as ações desses setores subiram no mercado de ações²⁷.

Nos últimos anos, novos atores ganham força no cenário político, diminuindo a intensidade da polarização entre centro-esquerda e centro-direita, representadas pelo PT e PSDB, respectivamente, que caracterizou a primeira década dos anos 2000. As eleições na Câmara dos Deputados em 2014 são marcadas por alta fragmentação, com seis partidos a mais do que nas eleições de 2010. A queda da presidente Dilma (PT) e a ascensão de Michel Temer (PMDB) reconfiguram os jogos de poder. Nesse contexto, se fortalecem movimentos conservadores de controle do currículo escolar, como “escola sem partido”, pelo fim da denominada doutrinação ideológica nas escolas, e o movimento pelo fim da ideologia de gênero, liderado pelas bancadas religiosas, de combate à igualdade entre homens e mulheres na escola.

O ministro da educação do governo de Michel Temer, Mendonça Filho, teve sua primeira reunião no cargo com grupos que defendem a escola sem partido²⁸. Da mesma forma,

---

²⁶ Disponível em: < <https://exame.abril.com.br/negocios/10-grupos-de-educacao-que-movimentam-as-aquisicoes-do-setor/>>. Acesso em: 05 abr.2018.

²⁷ Disponível em: < <https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financeiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

²⁸ A aliança entre o ministério de educação e o movimento “escola sem partido” ganhou notoriedade quando o ministro de educação recebeu, em 25/05/2016, em seu gabinete, representantes do grupo “Revoltados online”, o qual se organiza pelo *impeachment* da presidenta Dilma, e dentre eles estava o ator da indústria pornográfica e figura pública polêmica Alexandre Frota. O encontro não estava na agenda oficial do ministro. Outro episódio foi a nomeação e o cancelamento da nomeação do economista Adolfo Sachsida no mesmo dia no Diário Oficial da

o próprio presidente Temer, junto com a equipe do MEC, se reuniu e acatou a bancada religiosa, conhecida como bancada da bíblia, contra manifestações de igualdade de gênero na BNCC²⁹. Também sob pressão da bancada religiosa, em seu primeiro mandato, a presidente Dilma retira de circulação o kit anti-homofobia nas escolas, material que já havia sido comprado pelo MEC³⁰. Assim, no equilíbrio das forças, alguns grupos vêm ganhando destaque no controle sobre o currículo. Os professores estão, portanto, no “olho do furacão” e, vigiados e submetidos a esse jogo, sentem no cotidiano o avanço das pautas que dividem a sociedade brasileira no início do século XXI.

2.3 Reforma do ensino médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O importante artigo 205 da Constituição Federal de 1988 estabelece os sentidos da escolarização no Brasil no período pós-ditadura militar: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Formação do indivíduo, preparação para a democracia e para o trabalho são os pilares do projeto educacional brasileiro. O currículo escolar, por sua vez, deve acompanhar tais premissas.

Apesar de políticas educacionais fragmentadas, desde a CF/88 tem-se a expectativa de uma base curricular nacional comum, ao menos para o ensino fundamental, enquanto o médio fica em segundo plano: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (CF/88, art. 210). Ampliando a expectativa de uma base curricular para a educação básica como um todo, a LDB estipula que “Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar” (BRASIL, 1996, art. 26). Na LDB, o regime de colaboração é convocado para a definição dos currículos, mas cabendo à

União (DOU, n. 132, 12/07/2016) como assessor do ministro da educação. Adolfo Sachsida é apoiador do movimento “escola sem partido” e atua na divulgação do pensamento “liberal e conservador” (conforme descrito em seu blog: <http://bdadolfo.blogspot.com.br/>).

²⁹ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/bancada-religiosa-pediu-temer-retirada-de-questao-de-genero-da-base-21179389>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

³⁰ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

União esta função, qual seja: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9-IV).

Deste modo, a legislação brasileira sobre o currículo tenta, ainda sem sucesso, acompanhar as orientações internacionais de unificar o currículo, de forma centralizada. Alguns passos foram trilhados na tentativa de construção de uma base nacional comum, com destaque para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, e o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN's.

Em 2014, em meio a intensos debates, é aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE. No entanto, após a aprovação do novo regime fiscal (EC95/2016), com limites das despesas primárias do Estado pelos próximos 20 anos, supostamente se anula o encaminhamento do PNE de destinar 10% do PIB à educação no país e, assim, esta lei acaba perdendo sua força. Entretanto suas diretrizes quanto ao currículo reforçam o sentido de uma base curricular para o ensino médio, interdisciplinar e flexível com conteúdos obrigatórios e eletivos, utilizando-se dos conceitos de “direitos e objetivos de aprendizagem”, tendo o MEC e o CNE a responsabilidade de elaborá-lo³¹. Passados quatro anos de sua aprovação, os prazos estipulados no PNE já foram ultrapassados, e as metas quanto ao currículo do ensino médio não foram, até então, atendidas.

Tornado parte do ensino obrigatório somente em 2009, o ensino médio representa grande desafio. Com alto índice de evasão e repetência e num contexto de aumento do desemprego juvenil, o ensino médio ainda não foi universalizado. Diante do regime de colaboração, é de responsabilidade dos estados - ainda que existam escolas municipais e institutos federais, na opção de ensino técnico vinculado ao médio, que também oferecem esta modalidade. Em 2007, o ensino médio passou a integrar o FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e, no jogo dos fatores de ponderação para cálculo do custo por aluno, o ensino médio urbano, desde 2016, recebe 20% a mais do que os anos iniciais do ensino fundamental, o ensino médio no

---

³¹ Estratégia 3.1. - “institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014).

campo e o integral recebem³² 30%. Ou seja, apesar das dificuldades, o aluno do ensino médio custa mais caro do que o aluno do ensino fundamental.

Desde 2013, há tentativas de reformar o ensino médio. No Legislativo, o PL6840/2013 organizava o currículo do ensino médio por “opções formativas”. Elaborado por uma comissão especial destinada a deliberar sobre a reformulação do ensino médio, este projeto de lei teve relatório da comissão favorável, entretanto nunca entrou em votação no plenário, tendo sido abandonado em 2016, com a reforma instituída por medida provisória no governo Temer. Contudo, em torno desse projeto de lei, diferentes grupos interessados em discutir o ensino médio passaram a se organizar. Por um lado, acadêmicos e docentes formaram o “Movimento em Defesa do Ensino Médio”, posicionando-se contrariamente ao projeto, em que assinam dez instituições educacionais³³. No mesmo período, grupos privados, fundações e institutos ligados a bancos e empresas privadas criam o “Movimento pela Base Nacional Comum”³⁴, para pressionar e agilizar o processo de elaboração de uma base curricular.

Com a aprovação do PNE em 2014, inicia-se o projeto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, pelo MEC, cujo ministro à época era Renato Janine Ribeiro (PT). O grupo de elaboração era composto pela Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação-Geral de Ensino Médio, Coordenação-Geral de Educação Infantil e Coordenação-Geral de Educação Integral. Faziam parte também da coordenação o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Especialistas, em geral ligados a universidades públicas, foram nomeados para organizar cada uma das disciplinas. Fizeram-se

---

³² A partir dos fatores de ponderação do FUNDEB, percebe-se que o ensino médio integral representa um aumento pequeno de verbas - 10% a mais - quando comparado ao ensino médio em meio período, ou seja, para o dobro de tempo na escola, há um aumento de 10% dos gastos.

³³ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei no 6.840/2013, por dez entidades do campo educacional – ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-nao-ao-retrocesso-proposto-pelo>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

³⁴ As instituições que compõem o “movimento pela base nacional comum”, criado em 2013, são: Abave, Cenpec, Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Unibanco, Todos pela Educação e Undime. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

consultas públicas por meio da internet, o Congresso Nacional fez audiências públicas e o Senado, na Comissão de Educação, Cultura e Esporte, também analisou o processo de debate da BNCC.

Ainda no governo Dilma, foram apresentadas duas versões da BNCC do ensino médio, as quais mantiveram as disciplinas existentes no currículo, separando-as por áreas. A proposta era de que a base fosse uma matriz para ordenar o currículo dos cursos de formação de professores, das avaliações externas, do desenvolvimento dos materiais didáticos e da infraestrutura escolar, ou seja, é o ponto nodal de que partem subsistemas de controle pedagógico e um instrumento de gestão. A Figura 3 ilustra a centralidade BNCC na política educacional da época:

FIGURA 3 - Centralidade da BNCC na política de educação básica.

Fonte: BRASIL, 2016^a.

Entretanto, com a mudança de governo, em 2016, a elaboração da BNCC é paralisada. O ministro Mendonça Filho declara não ser possível seguir a BNCC sem uma reforma no ensino médio. Anuncia publicamente que vai solicitar pedido de urgência para aprovação da PL6840\2013, mas não chega a realizá-lo. Em setembro de 2016, o governo Temer, edita, então, uma polêmica reforma do ensino médio por meio de uma medida provisória, a MP 746/2016 e, em fevereiro de 2017, é sancionada a Lei 13.415/2017, com 74 alterações na LDB. Em abril de 2018, como última ação antes de se afastar do MEC para concorrer às eleições, Mendonça Filho apresenta a BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018), com necessidade de ser ainda sancionada pelo CNE, tendo somente Português e Matemática como disciplinas e as demais como objetivos

genéricos por áreas. A versão apresentada não agrada os liberais³⁵, e além de demonstrar a divisão interna no MEC, não chega a ser o documento rigoroso, com metas claras e definidas de abordagem do currículo, incapaz de servir como matriz avaliativa. A Sociologia integra a área de Ciências Humanas, composta com objetivos vagos e imprecisos. Ao que parece, esta versão da BNCC não atenderá os objetivos de condicionar o currículo na prática e mantém a própria reforma do ensino médio indecifrável.

A reforma se deu em meio a protestos. Estudantes ocuparam suas escolas, manifestações nas ruas pediam a retirada da medida provisória, que se somava às resistências ante a reformas da previdência, trabalhista, do regime fiscal e até mesmo pela ilegitimidade do governo Temer, considerado por parte da população como um golpe de estado, fazendo coro ao que ficou conhecido como “Fora Temer”. Uma consulta pública no site do Senado teve 75 mil votos contrários e cinco mil favoráveis à MP do ensino médio³⁶. Inúmeras entidades educacionais, sindicatos e universidades assinaram manifestos contra a medida que, ao chegar no congresso, recebeu mais de 500 propostas de alteração, voltou ao MEC e cinco meses depois, foi aprovada no Senado com 43 votos a favor e 13 contra.

Após a aprovação da reforma, que se transforma em Lei 13.486/2017, continuam os conflitos em torno dos novos e antigos agentes relacionados à educação. O Fórum Nacional da Educação, criado em 2010, para aproximar Estado e sociedade civil quanto às políticas educacionais, critica a mudança instituída para o ensino médio e se divide em 2017. O presidente do Fórum denuncia publicamente descasos com a organização da Conferência Nacional da Educação em 2018, o MEC muda a composição do fórum, retirando grupos ligados à sociedade civil, inúmeras entidades se desvinculam³⁷ e montam um movimento paralelo, o Fórum Nacional Popular de Educação.

---

³⁵ Simon Schwartzman, que já foi consultor no Banco Mundial, em seu blog, afirma: “um texto prolixo, carregado de frases aparentemente eruditas, mas frequentemente retóricas e muitas vezes equivocadas. Ele procura definir os marcos a partir do qual cada rede ou escola possa estabelecer seus próprios currículos, mas isto é feito através de listas extremamente detalhadas de boas intenções que, me parece, ou não servem para nada, ou podem se transformar em pesadelos se o Ministério pretender um dia verificar se estão sendo de fato implementadas”. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=5950&lang=pt-br>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

³⁶ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

³⁷ Em junho de 2017, 20 entidades entregam, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto do Senado, uma nota coletiva de rompimento, intitulada: “Não aceitamos um Fórum Nacional de Educação definido e controlado pelo MEC.” Para mais informações, acesse: <<https://avaliacaoeducacional.com/2017/06/08/nota-de-rompimento-do-fne-com-o-governo/>>.

Tanto a forma de apresentação da lei, por meio de medida provisória, quanto o conteúdo da reforma foram criticados. Sem contemplar o debate que precede a elaboração de uma lei, a utilização da MP para alterar uma política pública chegou até o STF, com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade solicitada pelo PSOL, partido de oposição ao governo Temer, que *a priori* havia sido rejeitada, mas em agosto de 2017 foi reconsiderada³⁸, pois entendeu-se que não havia requisito de urgência para edição de medida provisória. O processo ainda está sob análise. Uma medida provisória é um recurso utilizado como forma de agilizar a apreciação e votação de uma lei, contudo todo o texto da reforma se refere à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que não estava elaborada e tardou mais de um ano após a reforma para ser apresentada. Assim, além de ficar incompreensível o porquê de uma reforma via medida provisória baseada em um documento que ainda não existe, o próprio conteúdo da reforma fica ininteligível.

Centrada na separação curricular do ensino médio por áreas do conhecimento, a nova lei estabelece cinco “itinerários formativos” que poderão ser oferecidos pelos sistemas de ensino: (1) linguagens e suas tecnologias; (2) matemática e suas tecnologias; (3) ciências da natureza e suas tecnologias; (4) ciências humanas e sociais aplicadas e; (5) formação técnica e profissional, podendo ser oferecidas de forma mesclada também. O que se pode compreender é que Português, Matemática e Inglês serão disciplinas centrais para todos os “itinerários formativos”, enquanto todas as demais só serão ofertadas de acordo com o itinerário formativo cursado pelo aluno.

A organização e os objetivos do currículo do ensino médio não estão claros, já que fica a cargo da BNCC, mas caminham junto às orientações de instituições internacionais, que se voltam à formação do futuro trabalhador flexível e responsável pelos seus sucessos e fracassos: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017, art.35, §7º). Artes e Educação Física, Sociologia e Filosofia entraram para o texto da lei como “estudos e práticas” e não mais como disciplinas³⁹. A legislação que regulamentava o Espanhol como língua estrangeira foi revogada. A possibilidade de as escolas escolherem uma língua moderna também foi eliminada,

---

³⁸ Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 5599. Para acompanhamento, acesse: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=5061012>>.

³⁹ Com a demora em elaborar a BNCC, tampouco se compreendeu qual formato estas disciplinas, ou “estudos e práticas” assumiriam na organização curricular.

dando obrigatoriedade ao inglês. O estudante só poderá cursar outro itinerário formativo após se formar em um deles, se houver disponibilidade de vagas.

Na reforma, a questão orçamentária também é questionável, pois estipula que “A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (BRASIL, 2017, art. 14). Este artigo fere o processo democrático de discussão, que deveria passar pelo Legislativo, e ignora também o Plano Nacional de Educação (PNE), que estipula uma série de normas e cálculos para definir o custo aluno/qualidade, demanda antiga dos movimentos pela educação, além dos 10% do PIB a serem destinados à área.

Outro aspecto que deflagra uma relação ambígua com os processos democráticos se dá em torno da centralização e descentralização das tomadas de decisão a respeito do funcionamento do novo ensino médio, em um jogo que mescla desresponsabilização da União e autonomia dos estados e seus respectivos sistemas de ensino. A trajetória coronelista do Brasil ensina que descentralizar algumas decisões implica em aumentar poderes locais, dos coronéis, dos proprietários, e não o de garantir maior participação popular. A reforma explora esta lógica e deixa a cargo dos estados (sistemas de ensino) a decisão de quais “itinerários formativos” serão oferecidos pelas escolas. Não há garantias de que haverá opções disponíveis aos estudantes. A autonomia dos sistemas de ensino significa, aqui, negligência da União.

Há inúmeros outros problemas na reforma que mereciam ser esmiuçados, o aumento mal definido da carga horária⁴⁰, a invisibilidade do ensino noturno e da educação de jovens e adultos - EJA⁴¹, sobre a qual não há nenhuma definição; os mecanismos pouco estruturados de financiamento da escola de tempo integral⁴², o desmantelamento do ensino técnico, que vinha

---

⁴⁰ “A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do **caput** deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017” (BRASIL, 2017, art. 24, parág. 1).

⁴¹ “Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (BRASIL, 2017, art. 24).

⁴² Art. 15. Os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE, independentemente da celebração de termo específico.

Art. 16. Ato do Ministro de Estado da Educação disporá sobre o acompanhamento da implementação do apoio financeiro suplementar de que trata o parágrafo único do art. 13.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congênere, mediante depósitos em conta-corrente específica (BRASIL, 2017).

se construindo nos últimos anos como escolas de qualidade baseadas na formação integral do trabalhador.

Apesar dos múltiplos esforços para elaboração da BNCC, não se sabe ao certo como será dada a continuidade de seu processo tanto de elaboração como de implementação, já que a coordenação dos agentes e das instituições é fundamental para o seu sucesso. Em determinado momento, a BNCC configurava certo consenso entre liberais - já que a base significava facilidade de abertura ao capital privado na escola; conservadores, pois a base representava maior controle sobre o professor e sua autonomia; e também entre certos setores da esquerda, que entendiam a BNCC como democratização do acesso aos conhecimentos socialmente válidos. No entanto, com as mudanças na conjuntura político-partidária no MEC, algumas alianças estão em desequilíbrio. O ex-ministro da educação Mendonça Filho, associado a grupos conservadores como o “escola sem partido”, que critica alguns conteúdos considerados ideológicos na BNCC e impõe maiores negociações, tem agendas diferentes dos grupos liberais, como o “Movimento pela Base” e alguns membros do PSBD no MEC, interessados em avançar rapidamente com sua finalização. Dias antes da finalização desta investigação, a BNCC foi provisoriamente apresentada, contudo, considerando que há um novo grupo no MEC, com a saída de Mendonça Filho e com necessidade de aprovação pela CNE, não se sabe quais rumos a base assumirá no cenário futuro.

O alinhamento da reforma do ensino médio com as premissas neoliberais de órgãos internacionais pode ser comprovado pelo empréstimo já realizado de 250 milhões de dólares pelo Banco Mundial para implementação da reforma nos estados e assistência técnica⁴³. Ainda que a BNCC do ensino médio não tenha sido definitivamente elaborada, sendo ela central na compreensão da reforma, os mecanismos financeiros de endividamento do país já foram acionados.

De forma geral, nota-se a ausência dos professores da educação básica no processo decisório do currículo oficial. A própria BNCC, que abriu consulta pública na internet, tem caminhos incertos a serem percorridos, e não se sabe como as contribuições dos professores estavam sendo incorporadas ao documento. Houve, inclusive, denúncias nos meios de comunicação de que os números de contribuições *online* à BNCC apresentados pelo MEC

---

⁴³ Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/12/14/brazil-program-for-results-supports-upper-secondary-education-reform>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

tenham sido inflados em 8.400%⁴⁴. Esse processo conturbado de elaboração da BNCC, em meio ao processo político de mudanças de governo, ilegitimidade do presidente da República, crise econômica, aumento no desemprego, reformas neoliberais em várias áreas, deixa um clima de medo e insegurança na população e também nos professores. Confuso, o cenário do ensino médio está nebuloso e, como disse uma das professoras entrevistadas nesta tese, há a sensação de que “a lei está querendo me atropelar”.

2.4 Definições do currículo escolar no estado de São Paulo

Responsáveis pelo ensino médio, os estados têm espaços de autonomia para definir algumas prerrogativas sobre seus sistemas de ensino. A Secretaria de Educação do estado de São Paulo e a Assembleia Legislativa de São Paulo - ALESP atuam de modo a imprimir as especificidades da rede escolar paulista, a maior do país, com 20% das matrículas. Além de ser o estado mais populoso e com o maior PIB da nação, politicamente São Paulo se caracteriza por ter a mesma gestão desde 1995, sob a representação do PSDB. O modelo de tomada de decisão no estado não apresenta grandes conflitos internos, já que há continuidade no tempo de um mesmo partido no âmbito do Executivo, o que permitiu a formação de alianças estáveis também no Legislativo. Especificamente em temas relativos à educação, o Legislativo paulista atua em conformidade com o governo.

Na ALESP, há a Comissão de Educação e Cultura, com 11 membros, que analisa os projetos de lei após parecer favorável da Comissão de Constituição de Justiça. Esta, então, elabora parecer para orientar os parlamentares na votação do projeto em plenário, ou seja, não há caráter conclusivo nas comissões, com algumas pequenas exceções⁴⁵.

Na esfera executiva, o estado de São Paulo tem como tradição manter secretários de educação ligados ao partido do governador. A proximidade da população com as escolas dá à Secretaria de Educação muita visibilidade pública. Além de ser uma das secretarias com o maior orçamento do estado, em torno de 35 bilhões de reais em 2016, a rede estadual de educação possui mais de cinco mil escolas e quatro milhões de alunos, divididos em 91 diretorias regionais de ensino. A estrutura da Secretaria de Educação conta com dois órgãos vinculados -

---

⁴⁴ Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

⁴⁵ Delibera conclusivamente no caso de moções e projetos de: declaração de utilidade pública de associações civis; denominação de estabelecimentos ou próprios públicos; instituição de data comemorativa, ou oficialização de eventos festivos, assim como sua inclusão no calendário turístico.

o Conselho Estadual de Educação - CEE e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE - e seis coordenadorias, sendo nomeados pelo governador os responsáveis por cada órgão, encarregados de imprimir as características próprias de cada governo.

Com início no governo Covas, em 1995, o PSDB passou a assumir o governo do estado até os dias atuais. De 1995 a 2003, a Secretária de Educação foi a pedagoga Teresa Roserley Neubauer, cuja gestão foi marcada pelo aprofundamento das políticas neoliberais ligadas ao setor, como o programa Reorganização das Escolas da Rede Pública, que estruturava a reforma do ensino em três pontos centrais: a racionalização da rede administrativa (reorganização e informatização da rede), a mudança no padrão de gestão (delegação de competências administrativas e financeiras às delegacias de ensino) e a melhoria da qualidade do ensino (com iniciativas no campo pedagógico, de avaliação e na carreira docente).

Teresa Roserley é substituída por Gabriel Chalita na gestão de Alckimin, em 2003, cujas principais políticas da época foram a escola da família, a escola de tempo integral e a teia de saber. Com a saída de Alckimin em 2006, para se candidatar à presidência, assume Claudio Lembo (PFL), que nomeia Maria Lucia Vasconcelos para secretária da pasta. Ex-reitora da Universidade Mackenzie, Vasconcelos faz críticas enfáticas na mídia contra a gestão de Alckmin e Chalita, baseada nos resultados do Saresp. É neste período que o CEE suspende a resolução do Conselho Nacional de Educação sobre a inclusão obrigatória de Sociologia e Filosofia no currículo do ensino médio, com a justificativa de que o CNE não tinha atribuições legislativas e não havia disponibilidade financeira para implementação da medida.

Entre 2007 e 2010, no governo de José Serra, voltaram as reformas polêmicas na área de educação. De cunho neoliberal, elas geraram protestos, o que levou o governo a ter três secretários diferentes. Serra manteve Maria Lucia Vasconcelos por alguns meses, mas a substituiu por Maria Helena Guimarães Castro⁴⁶, que ficou de 2007 a 2009. No período, várias medidas ligadas ao currículo foram tomadas, o “São Paulo faz Escola”, com as Orientações curriculares do Estado de São Paulo e a elaboração de material didático aos professores e alunos. Ela estabeleceu, também, metas para escolas estaduais baseadas no SARESP e criou o bônus no salário dos professores das escolas, segundo o desempenho dos alunos nas avaliações externas⁴⁷. É instituído, também, pela Lei Complementar 1.094/2009, o curso para professores

---

⁴⁶ Castro havia sido nomeada para cargos no MEC durante o governo FHC e, no governo de Michel Temer, figura novamente no MEC como secretária executiva.

⁴⁷ Lei Complementar nº 1.097, de 27/10/2009.

ingressantes da rede como etapa do concurso público, em que o docente somente seria nomeado se aprovado com êxito no curso de formação⁴⁸, com 20 horas semanais, que depois, em 2013, seria modificado para ser parte do estágio probatório. A saída de Castro da secretaria ocorreu em 2009, após descontentamento do governo Serra com a condução dos processos de reforma, o que levou a grandes greves de professores e estudantes durante o período. Com isso, entra em seu lugar o ex-ministro da educação da gestão FHC, o economista Paulo Renato.

Em 2011, inicia-se novo governo de Geraldo Alckimin, que seria reeleito em 2014. Em 2011, Alckimin reorganiza a carga horária das disciplinas sem mexer no conteúdo. Estipula que Português e Matemática teriam cinco aulas semanais, enquanto todas as demais, inclusive Sociologia, duas horas-aula por semana. De 2011 até 2015, o secretário de educação nomeado foi Herman Voordwald, professor e ex-reitor na UNESP, que se tornou responsável por tentar implementar a segunda grande reorganização do sistema escolar do governo do PSDB em São Paulo, para promover escolas de ciclo único. Essa tentativa resultaria no fechamento de salas de aulas e de escolas, processo que levou à manifestação dos estudantes, com ocupação das escolas pelos alunos e fortes repressões da polícia militar, desgastou a imagem do governo do estado, que anunciou que não seguiria com a reorganização; o secretário pede, então, demissão do cargo, e a secretaria passa a ser ocupada pelo desembargador José Renato Nalini.

O Conselho Estadual de Educação, responsável pelas diretrizes curriculares no estado, também não entra em conflitos com a Secretaria de Educação ou com o gabinete do governador. Metade de seus membros é proveniente de sistemas privados de educação e alinhados com modelos neoliberais de reformas. Representantes sindicais ou de associação de pais e alunos, por exemplo, não fazem parte da CEE. Os conselheiros são indicados pelo governador e, apesar do mandato de quatro anos, não há limites para reconduções, assim, existem conselheiros que estão há 20 anos no órgão.

---

⁴⁸ “**Artigo 7º** - Os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério observarão os requisitos mínimos de titulação estabelecidos no Anexo III a que se refere o artigo 8º da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 e serão realizados em três etapas sucessivas, a primeira de provas, a segunda de avaliação de títulos e a terceira constituída por curso específico de formação, sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda apenas classificatória.

§ 1º - O curso específico de formação a que alude o “caput” deste artigo será realizado na forma a ser disciplinada em instrução especial contida no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas.

§ 2º - Durante o período do curso específico de formação, o candidato fará jus à bolsa de estudo mensal correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido.

§ 3º - A classificação final do concurso decorrerá do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas, e somente poderão prosseguir para a terceira etapa os candidatos que obtiverem classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no respectivo edital e que confirmarem o interesse pelas mesmas, em sessão de escolha de vagas organizada pela Secretaria da Educação.

§ 4º - Serão considerados aprovados no concurso, para fins de nomeação, conforme as vagas escolhidas, os candidatos que concluírem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação” (SÃO PAULO, 2009).

Se no âmbito institucional do Estado, a educação em São Paulo está estruturada de modo a não haver discordâncias entre Legislativo e Executivo, entre SEE e CEE, na esfera civil social, estudantes e professores, ao comporem o sistema de ensino estadual, buscam interação com o governo de forma mais direta e se posicionam como resistência ao governo. A APEOESP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo é o maior sindicato de docentes do estado e um dos maiores da América Latina, com aproximadamente 180 mil associados e 93 subseções. Segundo Vianna (1996), as principais estratégias adotadas para negociação com o governo se dão por meio de passeatas, paralisações, greves, ações civis públicas e campanhas, com objetivos mais ligados a pautas imediatas de preservação de direitos da categoria.

Em oposição a esse contexto, emergiu como força política em 2015 a união dos estudantes secundaristas das escolas públicas paulistas contra a tentativa de reorganização do sistema escolar anunciada pelo governador Geraldo Alckimin. Bem sucedidos, os estudantes conseguiram frear a política de reorganização anunciada pelo governo e levaram ao pedido de demissão do secretário de educação. Em 2016, os estudantes das escolas técnicas estaduais voltaram a se mobilizar contra o governo, desta vez, pela instauração de uma comissão parlamentar de inquérito para verificar irregularidades na aquisição e distribuição das merendas das escolas estaduais. Além de ocuparem as escolas, os estudantes ocuparam também a ALESP - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, o que resultou na instauração da CPI da merenda. Nestas ocupações, em especial na de 2015, estudantes colocam em discussão toda a estrutura escolar. Promoveram aulas públicas, visitaram outras escolas, fizeram mutirões e atividades culturais. Como afirmam Sordi e Moraes (2016, p. 16): “mais do que as ocupações, ou contra a reorganização das escolas, os estudantes propuseram ao debate público que a escola assuma uma nova estrutura de ensino e de funcionamento”. Neste sentido, para além do caráter de militância política e de enfrentamento do governo, o movimento dos estudantes secundaristas trouxe à luz novos elementos para pensar o currículo escolar, tanto em forma quanto em conteúdo.

Quanto às políticas curriculares oficiais no estado de São Paulo, tem-se um conjunto de documentos que orientam os conteúdos a serem abordados, regulamentados pela Resolução SE Nº 81, de 16/12/2011⁴⁹. Dentre os nomes ligados à elaboração do currículo

---

⁴⁹ SÃO PAULO. **Resolução SE Nº 81**, de 16-12-2011. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Disponível em:

oficial no estado de São Paulo está o da pedagoga Maria Inês Fini⁵⁰. As Matrizes Curriculares para o SARESP (SÃO PAULO, 2009) não abordam orientações para Sociologia ou para Filosofia, mas para Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, História e Geografia para o terceiro ano do ensino médio. As Orientações Curriculares (SÃO PAULO, 2012), agrupadas por áreas do conhecimento, reúnem os tópicos que cada disciplina deve abordar, que se desenvolvem nas “Propostas Curriculares”, documento elaborado para aprofundar o debate em cada disciplina. Além disso, há também as apostilas do estado de São Paulo, material didático distribuído a todos os professores e alunos da rede, baseado nas orientações curriculares e matrizes do SARESP. No mesmo sentido, a Resolução SE 70, de 26/10/2010, dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos professores efetivos da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os concursos de seleção dos professores efetivos. Definir as referências dos professores é também definir o currículo.

Cabe destacar que, na última década, as políticas voltadas ao conteúdo do currículo na rede estadual paulista foram desenvolvidas mais enfaticamente sob o governo Serra, enquanto o governo Alckimin prioriza gerir a organização de forma a torná-la mais eficiente em termos administrativos, com menos atenção ao que se ensina. Acompanhar as políticas curriculares no estado de São Paulo dá indícios das dinâmicas internas ao PSDB. Alckimin e Serra já foram candidatos à presidência da República, são de grupos divergentes no partido e deixaram marcas próprias no sistema de ensino paulista. Serra buscou controlar e direcionar o conteúdo do que se ensina e se aprende na escola. Criou as diretrizes curriculares, com respectivo o material didático, e vinculou o currículo ao SARESP e ao bônus no salários dos professores. Delimitou o perfil dos professores ingressantes, por meio de um quadro de referências para os concursos e de um curso de acesso. Alckimin, reconhecido gestor, mais focado em números e valores, prazos e regulamentações, pontos e bonificação, tentou reorganizar o sistema baseado menos em conteúdos e mais na sistematização financeira e administrativa, com vistas à redução de custos. São dois perfis diferentes, mesmo sendo ambos do mesmo partido.

<http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/81_11.HTM?Time=09/04/2018%2015:58:09> Acesso em: 09 abr. 2018.

⁵⁰Maria Inês Fini foi presidente do INEP no governo Temer, além de ter sido a proponente dos conteúdos do ENEM quando lançado, no governo de FHC.

2.5 O percurso da Sociologia na legislação educacional

No caso da Sociologia como disciplina da educação básica, Moraes (2011) afirma que, ao longo de sua história, esta entrou e saiu do currículo oficial por articulação dos grupos envolvidos, pelas características das Ciências Sociais e de como esta convergia, ou divergia, com os aspectos burocráticos e institucionais do Estado e também com os fins definidos para a escola em determinado período. Tendo esta tese o foco sobre a Sociologia, compreender tal disciplina implica analisar como esta dialoga com os múltiplos sentidos das políticas curriculares e quais são os agentes e interesses mobilizados em seu entorno.

A aprovação da lei 11.684/2008, que altera a LDB para a inclusão da Sociologia, ao lado da Filosofia, como disciplinas obrigatórias do ensino médio, ocorre mediante uma modificação de termos. Alterou-se o conceito de “conteúdo” para “disciplina” obrigatória. Em 2008, a LDB passou a vigorar com o seguinte texto: “Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008, art. 36, § III) substituindo o antigo, que dizia que, ao final do ensino médio, o educando deve demonstrar: “Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996, art. 35, § III). De forma ambígua, até aquele momento, a Sociologia, ao lado da Filosofia, era oficialmente parte do corpo dos saberes que compunham o ensino médio, contudo não necessariamente na forma de uma matéria obrigatória. Em 2017, em meio à reforma do ensino médio, transformada na Lei 13.415/2017, passa a vigorar que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia”. Dado que a BNCC do ensino médio não está elaborada e que “estudos e práticas” não é um conceito claro, seu atual *status* é indefinido.

A trajetória da disciplina de Sociologia e também da Filosofia, após a CF/88, ilustra a complexidade de negociações para que uma disciplina proposta seja inserida e se legitime no currículo. Em meio ao conturbado processo de elaboração da LDB, no início dos anos 1990, importantes sociólogos estiveram à frente do debate legislativo, como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes. De forma a atender interesses corporativos ou a atrelar as duas disciplinas a uma formação democrática, o fato é que a Sociologia e a Filosofia estavam explicitamente apresentadas como parte do ensino (MORAES, 2004). Não obstante seu caráter ambíguo, a Sociologia e a Filosofia não deixaram de estar presentes.

Um ano após a aprovação da LDB, a insuficiência do texto sobre a Sociologia e a Filosofia se fez notar pelo conjunto de atores interessados em levá-las, de fato, às salas de aula,

e então se inicia o processo de tramitação do PL 3.178/1997. Apresentado pelo deputado Padre Roque Zimmermann, do PT, à Câmara dos Deputados, incluía ambas as disciplinas como obrigatórias. Naquele momento, FHC era o presidente da República pelo PSDB e, por coincidência ou não, um renomado sociólogo. O PL passou por duas Comissões com parecer terminativo, ou seja, sem necessidade de ir a Plenário. No entanto, recebeu recurso assinado por deputados, principalmente dos partidos PSDB, PMDB e PFL, exigindo que o projeto fosse discutido no Plenário, onde foi, então, aprovado.

No ano de 2001, o PL chega à plenária do senado. O relator do parecer na Comissão de Educação no Senado foi Álvaro Dias, que à época estava em conflito com seu partido⁵¹, PSDB, utilizando este projeto de lei para ataques e alfinetadas políticas ao governo e a seus membros. No senado, o líder do governo, senador Romero Jucá (PSDB) fez encaminhamento contrário à aprovação, seguindo orientação do MEC. A justificativa do senador foi de que o espírito da LDB não era obrigar disciplinas, mas incluir temas; de que feria a autonomia dos sistemas de ensino; e de que não havia professores para atender a demanda. Contudo, houve maioria na votação do senado. Os discursos, na plenária do Senado⁵², atribuíram múltiplos sentidos à Sociologia e à Filosofia, muitas vezes tratadas como uma só. Cidadania, visão crítica da sociedade, adquirir habilidades para compreender a sociedade complexa e global e, por fim, as especificidades de apreender as técnicas, conceitos e metodologias próprios destas áreas do conhecimento historicamente construídas foram argumentos usados pelos deputados e senadores (AZEVEDO, 2014). Contudo a suposta contradição entre o fato de que o presidente da República, FHC, era sociólogo, e sua esposa, Ruth Cardoso, uma conhecida antropóloga, e o governo, ainda assim, fosse contrário à aprovação da lei, foi amplamente utilizada para atacar o governo, principalmente pela bancada do PT:

Como professora secundária, muito embora vivendo num País que tem como Presidente um sociólogo e como Primeira-Dama uma antropóloga, sinto-me na obrigação de advogar aquilo que, por princípio e por vivência, deveria estar sendo advogado pelo Governo⁵³.

---

⁵¹ Algumas semanas depois da discussão sobre o PL3178/1997, Alvaro Dias foi expulso do partido por participar de comissões de inquérito contra o governo FHC. O senador retorna ao PSDB em 2003.

⁵² É possível ter acesso à transcrição de todo o debate através do link a seguir, entre as páginas 13.170 até 13.178. Disponível em:
<<http://legis.senado.leg.br/diarios/BuscaDiario?tipDiario=1&datDiario=14/06/2001&paginaDireta=13169>>.
Acesso em: 05 abr. 2018.

⁵³ Fala da então senadora Marina Silva, publicada no Diário do Senado Federal, em 14/06/2001, p. 13.170-13.171.

Após aprovação nas duas casas, foi enviado para sanção do presidente da República, o qual foi vetado sob o argumento da falta de professores qualificados e do aumento dos custos para sua implementação. Em reportagem da Folha de São Paulo, em 20 de setembro de 2001, afirma-se que o ministro de educação solicitou o veto ao presidente: “Sei que o senhor é sociólogo e que isso parece uma contradição, mas é preciso vetar”⁵⁴. Este veto, segundo Moraes (2011), potencializa a mobilização pelo retorno da Sociologia, cujos principais atores são instâncias sindicais⁵⁵. Com o amadurecimento do debate, professores universitários ligados às licenciaturas em Ciências Sociais, bem como instâncias do campo científico, como a Sociedade Brasileira de Sociologia, passam a participar das discussões.

Nas eleições presidenciais de 2002, o PSDB perde, com a candidatura de José Serra, e inicia-se o governo Lula (PT). Retoma-se a iniciativa de transformar em lei a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia, com a tramitação do PL 1.641/2003, proposto pelo deputado federal Ribamar Alves (PSB). Ao mesmo tempo, as entidades, sindicatos, associações de professores e sociólogos, que haviam se mobilizado pela aprovação da PL de 1997, seguiram organizados e buscaram atuação junto ao MEC e ao CNE. Houve uma audiência pública na Câmara dos Deputados sobre a proposta, que ocorreu com a presença de várias entidades, militantes, e também de representantes do MEC, como o Secretário de Ensino Médio e Tecnológico professor Antonio Ibañez Ruiz. Este, fazendo oposição ao governo anterior, afirmou que o MEC não apresentaria qualquer resistência à aprovação da lei.

Na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados o projeto foi aprovado e seguiu para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), onde foi também aprovado, mas com duas emendas. O deputado Carlos Abicalil (PT), abre um recurso⁵⁶, recorrendo contra as emendas da CCJC. Cinquenta e dois deputados assinam o recurso, número necessário de assinaturas para a conituidade da ação. Azevedo (2014) ressalta que, das 52 assinaturas, 33 são do próprio PT, o que ilustra que o partido se mobilizou para que o PL 1.641/2003 não fosse modificado.

Paralelamente, o senado também possuía um projeto de lei, de autoria do senador Álvaro Dias (PSBD), que tornava obrigatórias as disciplinas de Sociologia e Filosofia no ensino médio, o PLS 04/2005, o qual foi aprovado no Senado e enviado à Câmara dos Deputados –

---

⁵⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2009200122.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

⁵⁵ Com destaque para Sindicato dos Sociólogos do Estado de SP - Sinsesp e a Federação Nacional dos Sociólogos.

⁵⁶ Recurso n. 139/2004153.

lembrando que Álvaro Dias havia sido o relator do PL de 1997. Dessa forma, corriam na Câmara e no Senado dois projetos diferentes, com o mesmo objetivo. Ao mesmo tempo, em especial entre 2004 e 2006, o Conselho Nacional de Educação, com a Câmara de Educação Básica, também discutia a inclusão das duas disciplinas no currículo escolar com os grupos sociais envolvidos, em especial o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINESP), a Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil (FNSB), e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Neste período, o parecer CNE/CEB 38/2006⁵⁷ tornava ambas as disciplinas obrigatórias, e o MEC lançava as orientações curriculares para o ensino médio (MEC, 2006), tratando dos conteúdos a serem abordados em Sociologia e em Filosofia, já nos moldes disciplinares.

Após aprovação no plenário na Câmara dos Deputados, excluídas as emendas da CCJC, o projeto de lei é enviado ao Senado em 2008, sendo aprovado. O Vice-Presidente da República, José Alencar, sanciona a proposta e a transforma na Lei n. 11.684/2008, de 2 de junho de 2008. Ao anunciar a aprovação da Lei, o então ministro de educação, Fernando Haddad (PT), aproveita para atacar os governos que negaram sua obrigatoriedade: “O que se vê é que, evidentemente, nos períodos em que não interessava a discussão crítica sobre a vida nacional, estas disciplinas foram desestimuladas” (FOLHA DE SÃO PAULO, 03/junho/2008).

Apesar da aprovação da lei, o debate sobre a inserção da disciplina no âmbito político não se encerrou, de modo direto, mas indireto, tanto para sua retirada dos currículos quanto para reforçar ou banir aspectos e temas que são parte do repertório temático de Sociologia e Filosofia⁵⁸. Em 2013, um deputado federal da ala conservadora do PSDB, Izalci Lucas Ferreira, apresenta o Projeto de Lei 6003/2013, o qual desobriga o ensino de Sociologia e de Filosofia, retirado em 2014 pelo próprio autor. A obrigatoriedade da Sociologia ocorre mediante a alteração da LDB em 2008, concomitante a outras modificações no ensino médio, em especial a obrigatoriedade da matrícula escolar dos 4 aos 18 anos. É a primeira vez que o Brasil tenta universalizar seu ensino médio. Como ressalta Meucci (2015), a Sociologia entra no currículo quando se tenta democratizar o acesso à escola. Ao mesmo tempo, novas disciplinas e conteúdos conseguem entrar oficialmente para o currículo, como história e cultura africana,

---

⁵⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 38**, de 7/7/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf > Acesso em: 09 abr. 2018.

⁵⁸ Há o PLS4744/2012, do senador Sergio Souza, do PMDB, que torna obrigatórias as disciplinas de ética social e política, a Filosofia e a Sociologia em todas as séries do ensino médio. O PLS70/2015, do senador Romário, torna obrigatórias as disciplinas de Sociologia, Filosofia e também “constituição” no ensino médio, ou o PLS38/2015, do senador Reguffe, que inclui “cidadania” como disciplina obrigatória do ensino médio, o que já é um conteúdo trabalhado na Sociologia e também na Filosofia.

afro-brasileira (2003) e indígena (2008), o espanhol (2005), a música (2008) e depois as artes visuais, teatro e dança (2016), direitos humanos como conteúdo transversal e a exibição de filmes nacionais como componente curricular complementar (2014). Este conjunto de experiências que a escola passa a incorporar, junto com a Sociologia e a Filosofia, sugerem ares de humanização e democratização deste espaço, que por séculos foi reservado às elites. Para Meucci (2015), a Sociologia no ensino médio, ao contrário de seu percurso no início do século XX, deixa de ser um projeto das elites e passa a compor um projeto democrático para a escola.

O caminho percorrido pela Sociologia desde a CF/88 até sua obrigatoriedade, em 2008, foi longo e complexo e somente se materializou quando um conjunto de fatores convergiram. A mudança no contexto político-partidário e o diálogo entre Legislativo e Executivo, entre políticos, acadêmicos e sindicalistas realçam o que Goodson (1991) afirma:

As histórias do currículo assinalam a natureza evolutiva das matérias como coalizões ‘mais ou menos fragilmente unidas sob um nome comum em períodos concretos’. A natureza destas coalizões responde tanto à estruturação dos interesses materiais e do discurso como aos ‘diferentes climas’ para a ação (GOODSON, 1991, p. 27).

A partir das alianças mobilizadas, a Sociologia no ensino médio virou também capital político-partidário. O fato de o ex-presidente FHC ser sociólogo e ter vetado a aprovação da obrigatoriedade da disciplina foi apropriado pelos partidos, em especial pelo PT, para marcar sua posição e, como afirma Meucci (2015), a disputa ganhou contornos partidários. Foi pela ascensão do PT ao poder que o projeto avançou com mais facilidade, movido também por uma tentativa de se diferenciar do PSDB. Assim, a pauta sobre a obrigatoriedade da Sociologia foi acolhida num momento marcado pela polarização política entre PSDB e PT, com a proeminência de FHC e Lula como principais antagonistas. Quando o cenário político muda, a visão dos partidos sobre a Sociologia muda também. Não à toa, a presidente Dilma (PT), em um debate durante sua campanha em 2014, critica o atual currículo escolar, em especial a presença da Sociologia e da Filosofia: “O jovem do Ensino Médio, ele não pode ficar com 12 matérias, incluindo nas 12 matérias Filosofia e Sociologia. Tenho nada contra Filosofia e Sociologia, mas um currículo com 12 matérias não atrai o jovem. Então, nós temos que primeiro ter uma reforma nos currículos”⁵⁹. Esta fala coincide com a mudança nas alianças, nos discursos e nas práticas do PT, na segunda gestão do governo Dilma. A mudança no discurso sobre a Sociologia também sinaliza este deslocamento.

---

⁵⁹ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

Do mesmo modo, alguns atores relacionados ao veto da Sociologia em 2001, reaparecem no golpe organizado para retirar Dilma da presidência, em 2016. Romero Jucá, por exemplo, que mudou de partido durante este período⁶⁰, foi enfático no discurso no senado contra o PL do padre Zimmermann, e junto com PSDB, aparece como um dos principais articuladores da coalizão para a saída de Dilma. Izalci, do PSDB, que havia feito um projeto de Lei, em 2013, para a retirada da Sociologia, redige o projeto de lei “escola sem partido” e passa a ser o redator da reforma do ensino médio no governo Temer, ganhando maior notoriedade no cenário político, indicando que há mais espaço para o pensamento conservador do que havia outrora. O argumento aqui é de que, pela trajetória da Sociologia no âmbito político-partidário, no período pós-redemocratização, podem-se vislumbrar os acordos e os rumos do poder.

A reconfiguração das forças de poder em 2016 alterou novamente o *status* da Sociologia. A saída da presidente Dilma, o enfraquecimento do PT, a ascensão de Temer como presidente, o aprofundamento de políticas neoliberais e o fortalecimento do PSDB nas eleições municipais de 2016 caracterizam um novo momento para o país e para a Sociologia. Com a reforma do ensino médio, propõe-se uma reorganização curricular que o divide por áreas do conhecimento, a serem escolhidas pelo aluno⁶¹. Essa reorganização se centra na elaboração de uma base nacional curricular para o ensino médio e tem como disciplinas centrais o Português, a matemática e o Inglês.

Na primeira versão da medida provisória da reforma do ensino médio, enviada pelo executivo ao legislativo, a Sociologia havia sido excluída, junto com outras disciplinas, o que gerou grande repercussão nas redes sociais. Como resultado, a versão final sancionada aponta que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017, art. 35, § 2), o que foi entendido como uma tentativa de ludibriar a opinião pública, já que não se sabe o que seriam “estudos e práticas”. Com a entrada de Temer (PMDB) e seu ministro de educação, Mendonça Filho (DEM), a elaboração da BNCC do ensino médio foi marcada por polêmicas, o que levou a seu atraso. Assim, até o momento não se sabe qual formato as disciplinas terão na BNCC, e o futuro da Sociologia parece, atualmente, incerto.

---

⁶⁰ Foi do PSDB para o PMDB.

⁶¹ De acordo com a oferta do sistema de ensino.

2.5.1 O ensino de Sociologia no estado de São Paulo

Alguns autores, como Azevedo (2014) e Ferreira (2016), afirmam que, de 1982 a 2008, há um retorno gradativo da Sociologia à educação básica, pois a maioria dos estados já havia incorporado a disciplina em seus currículos. Nesse sentido, a Lei Federal 11.684/2008 legitima e garante algo que, de alguma forma, já acontecia. Contudo, o regime de colaboração sobre a responsabilidade pela educação entre União, estados e municípios faz do currículo, também, um palco de atuação político-partidária. Quando o estado e a União, por exemplo, estão sob governos aliados ou do mesmo partido, há uma convergência nos discursos e ações. Quando ocorre o inverso, estado e União sob governos opostos, o currículo escolar pode ser usado para contrapor e divergir. A autonomia dos sistemas de ensino é, muitas vezes, utilizada para estabelecer um embate partidário.

O estado de São Paulo foi o pioneiro, nos anos 1980, a retomar a inserção da Sociologia. Em 1984, através da Resolução n. 236/83⁶², proposta pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, a Sociologia é indicada como parte do currículo diversificado⁶³, após movimentos sociais se organizarem pelo seu retorno e, em 1986, abre-se concurso para professor de Sociologia na rede estadual. Era o final da ditadura militar, o governador era Franco Montoro (PMDB) e o secretário de educação era Paulo Renato, o mesmo que, anos depois, orientou FHC a vetar a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no contexto nacional.

A partir dos anos 1990, já no período democrático, a história da escolarização em São Paulo se confunde com a própria trajetória do PSDB, visto que, desde 1995, o estado está sob seu governo. A partir desse período, o percurso da Sociologia vai ter outros contornos. Em 2006, o Conselho Estadual de Educação contesta a Resolução CNE/CEB⁶⁴ n. 4/2006, que

---

⁶² SÃO PAULO. Resolução SE N.º 236, de 3 de outubro de 1983. Dispõe sobre as Diretrizes para reorganização do ensino de 2º grau nas escolas da rede estadual. Disponível em: <http://siaue.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/236_83.htm>. Acesso em: 07 abr. 2018.

⁶³ “Para assegurar, na formação do jovem, o desenvolvimento de experiência e habilidades que o instrumentalizem e o tornem capaz de resolver problemas da vida e do trabalho, a escola, independentemente das modalidades de curso escolhidas, poderá propor alternativas através de disciplinas, atividades, projetos, cursos livres ou moldes da qualificação profissional I, utilizando-se dos próprios recursos e dos de outras instituições” (RESOLUÇÃO SE N.º 236, de 3 de outubro de 1983).

⁶⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução 04**, de 16 de agosto de 2006. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2018.

solicitava, via Conselho Nacional de Educação, a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia nos currículos do ensino médio:

1.1 Considerando que a Resolução CNE n° 04/06, do Conselho Nacional de Educação sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, publicada no Diário Oficial da União em 21-08-2006, estabelece o prazo de um ano para que os sistemas de ensino tomem as medidas necessárias para a inclusão das referidas disciplinas no currículo das escolas;

1.2 Considerando que existem dúvidas relevantes quanto à legalidade da Resolução (c.f. - Art. 36 § 1° inciso III da Lei n° 9394/96 - LDB), na medida em que interfere na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares, além do tratamento não homogêneo dado às diversas formas de organização curricular adotado pelas diferentes escolas e sistemas de ensino;

1.3 Considerando que a Resolução CNE n.º 04/06 tem implicações não desprezíveis quanto aos recursos humanos e financeiros necessários à implementação com qualidade;

1.4 Considerando que, pelas razões acima apresentadas, serão necessários estudos aprofundados pelas Câmaras e Comissões desse Conselho, além de consultas à Secretaria de Estado da Educação;

O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das Escolas de Ensino Médio, no âmbito de sua jurisdição, no ano de 2007, respeitado o já disciplinado pela Secretária da Educação para as escolas da rede pública estadual, bem como, pelas escolas da rede privada de ensino (SÃO PAULO, 2006).

Era o governo de Claudio Lembo (PFL), que havia substituído Geraldo Alckmim (PSBD) no último ano de sua gestão (2006). O relator da indicação paulista contra a obrigatoriedade da Sociologia foi Mauro de Salles Aguiar, diretor-presidente do colégio Bandeirantes, um dos mais caros e tradicionais da cidade de São Paulo. Aguiar se manteve parte do Conselho Estadual de Educação (CEE) em outras gestões e chegou a mencionar, em algumas entrevistas, que a Sociologia era um “penduricalho” no currículo⁶⁵. No ano seguinte, com José Serra (PSDB) no governo do estado, instauraram-se, não sem polêmicas, inúmeras reformas curriculares. A Resolução Estadual n. 92/2007 organizou a grade curricular da rede paulista e colocou a possibilidade de a Filosofia ser ministrada como parte diversificada do currículo, mas não mencionou a Sociologia. Naquele momento, em uma das poucas vezes no debate político pós-democratização, a Sociologia e a Filosofia foram tratadas sob óticas distintas, reafirmando

---

⁶⁵ “Sempre existiram projetos para acrescentar penduricalhos no currículo, mas nos governos anteriores o Ministério da Educação permanecia atento. Caso a lei fosse aprovada no Congresso, o presidente vetava. Um bom exemplo: o sociólogo Fernando Henrique Cardoso vetou a lei – mais tarde aprovada no governo Lula – que tornava impositivo o ensino de Filosofia e Sociologia. Se é do interesse das entidades sindicais, o PT não veta nada. Em São Paulo, o Conselho Estadual de Educação aprovou uma deliberação, baseada na Lei de Diretrizes e Bases, que permite a difusão desses conhecimentos por meio de outras disciplinas, como História ou Literatura. A forma interdisciplinar me parece mais eficaz” (Alckmin está destruindo tudo que foi conquistado em dezesseis anos, afirma diretor do Colégio Bandeirantes, Revista Veja, 9/05/2011).

que a Sociologia tinha se transformado em palco de um embate partidário: governo estadual, na figura do PSDB, e governo federal, na representação do PT, usavam a disciplina para reforçar seus antagonismos.

Com a alteração da LDB, em 2008, tratando a Sociologia como obrigatória, o estado de São Paulo teve que se adequar. Assim, em 2008, foi elaborada a proposta curricular para o ensino de Sociologia do estado de São Paulo, com o apoio da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Foram desenvolvidos também os cadernos didáticos de Sociologia, parte do material que compõe o “São Paulo Faz Escola”, e para o ano letivo de 2009 são contratados professores temporários de Sociologia na rede estadual.

Em 2010, são definidos os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos. No caso do ensino da Sociologia, espera-se que, “mais do que ser capaz de estabelecer com os jovens os debates mais atuais e sofisticados em Sociologia, o professor deve exercitar junto aos jovens uma certa sensibilidade sociológica para a sua realidade mais próxima e para questões mais amplas da atualidade, por meio da discussão de temas consagrados da análise sociológica” (SÃO PAULO, 2010). Naquele mesmo ano é realizado o primeiro concurso para professores efetivos de Sociologia da rede pública de ensino paulista.

No currículo paulista, a Sociologia aparece, por meio de tópicos divididos por ano e por bimestre, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais, em que se destaca a desnaturalização das práticas sociais, o estranhamento frente à sociedade, com aportes do conjunto de conhecimentos das Ciências Sociais, compostas pela Antropologia, Sociologia e Ciência Política:

A Sociologia afirma-se, desse modo, como instrumento que o professor maneja em sala, por intermédio da interlocução com textos sociológicos, antropológicos e da Ciência Política, mas também com materiais documentais como filmes, literatura, obras de arte e fotografias, entre outros, a fim de responder com o aluno, às questões suscitadas por esse modo de olhar a realidade. O professor deve realizar, então, conforme proposto nas Orientações Curriculares, uma mediação pedagógica entre o conhecimento e os alunos, adequando o ensino ou traduzindo para eles os fundamentos do conhecimento científico. Busca-se, com isso, discutir o jovem em sua relação de estranhamento com aqueles outros que o envolvem em sua vida cotidiana, em particular na família, nos vínculos de parentesco e de amizade, na vizinhança, na escola, no lazer e no trabalho (SÃO PAULO, 2012, p. 134).

Com as diretrizes de Sociologia definidas ainda no governo de José Serra, na gestão Alckmin (2011-2014) se reorganiza a grade curricular da rede estadual, sem mexer nos conteúdos, apenas definindo a quantidade de horas-aulas para cada matéria. A Sociologia, ao

lado da Filosofia, passou de uma para duas aulas semanais, junto com todas as demais do currículo, exceto Português e Matemática, que passaram a ter cinco cada uma. Neste movimento, a Sociologia e a Filosofia tiveram suas cargas horárias ampliadas e se igualaram a todas as demais matérias consideradas não centrais. Biologia, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia passaram a ter, assim, o mesmo *status*. Até então, Sociologia tinha a menor carga-horária do currículo, com apenas uma hora semanal para todos os anos, enquanto a Filosofia tinha duas aulas no primeiro ano do ensino médio e uma nas demais.

Nesta dinâmica, entre a autonomia dos sistemas de ensino e a centralização da União, a Sociologia esteve submetida à polarização partidária. Mais uma vez, a trajetória das disputas políticas em torno da Sociologia ilustra que ela foi utilizada como um espaço de disputa entre PT e PSDB, mas limitado no cenário em que Lula e FHC eram as principais figuras da política nacional, já que Dilma, em 2014, e Alckmin, em SP, em 2011, rompem com as tendências de seus partidos em períodos anteriores. Dilma ao questionar a relevância da Sociologia no debate com Aécio Neves (PSDB) em 2014, e Alckmin, ampliando a carga da Sociologia em 2011, mostram que a Sociologia teve uma função específica, em determinado contexto histórico, pois, como afirma Lopes (2008), ao serem produto de negociações e de relações de força, as reformas curriculares são, “sobretudo, alterações nas relações de poder e de controle que regem os currículos” (p. 38).

3 PROFESSORES E PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA NA REDE ESTADUAL PAULISTA: APROXIMAÇÕES QUANTITATIVAS

A rede estadual de educação de São Paulo, organizada a partir da Secretaria Estadual de Educação, é o maior, e por isso provavelmente o mais complexo, sistema de educação do país, dado o contingente populacional do estado. Este capítulo utiliza dados quantitativos para desenhar o perfil, em termos numéricos, do corpo docente de Sociologia da rede estadual paulista e compreender, em termos macro, como está formado o conjunto de professores e professoras responsáveis pela implementação cotidiana da Sociologia em sala de aula, com destaque para as escolas estaduais na cidade de São Paulo no período de 2015 a 2017. A análise dos dados busca diferenciar nomes masculinos e femininos de modo automatizado na programação algorítmica para compreender este panorama a partir do recorte de gênero.

A obrigatoriedade da Sociologia pressionou os sistemas de ensino a se adaptarem. Desde sua implementação, em 2008, houve concursos e contratação de professores, abertura de cursos de licenciaturas em Ciências Sociais, congressos e eventos sobre o tema, programas de pós-graduação sobre ensino de Sociologia, e um corpo de especialistas se consolidou desde então, compondo grupos que dependem e vivenciam a Sociologia no ensino médio. Quase dez anos após sua obrigatoriedade como disciplina escolar, há, sem dúvida, um corpo docente de Sociologia. Este capítulo tenta caracterizar este corpo docente na rede estadual de São Paulo em termos numéricos. Esta capítulo apresenta um panorama genérico da rede estadual e seu quadro docente no primeiro tópico e o cenário específico do ensino de Sociologia no último. A partir de uma visão do todo, pretende-se verificar e localizar o que é próprio do conjunto de professores e professoras de Sociologia quantitativamente, compreender sua dimensão na rede estadual de São Paulo e suas particularidades.

3.1 O Ensino médio na rede estadual paulista em números

O ensino médio em São Paulo está concentrado majoritariamente na rede estadual⁶⁶, embora escolas municipais e privadas também ofereçam esta modalidade, além dos cursos de

---

⁶⁶ De acordo com o SEADE, em 2016, no estado de São Paulo, a rede estadual concentra 84% das matrículas de ensino médio, enquanto as redes municipais e a rede privada atendem 1,2 e 14,8% respectivamente. (Disponível em: <www.seade.gov.br>. Acesso em: 05 abr. 2018.)

- da cidade, enquanto na região central, no subdistrito de Pinheiros, estão os índices mais elevados. Essa desigualdade na capital paulista apresenta um desafio na gestão pública educacional, que se soma ao seu tamanho e complexidade. As características regionais de onde se inserem as escolas compõem o cenário onde atuam os professores, ou seja, incidem diretamente sobre as condições de trabalho e a composição do currículo.

Na cidade de São Paulo, de acordo com o Censo de 2016, a rede contava com 610 escolas que ofereciam ensino médio, com 14.693 salas de aula e 406.323 alunos na cidade, o que representa aproximadamente 30% do total de estudantes da rede. As tabelas 1 e 2 trazem dados do ensino médio da SEE-SP por diretoria de ensino no município de São Paulo, de acordo com os Censos de 2015 e 2016, para se ter uma aproximação da dinâmica da rede ao longo do período.

TABELA 1- Quantidade de escolas, salas de aula e matrículas de ensino médio da rede estadual paulista, 2015.

2015	Escolas	Salas de aula	Estudantes matriculados	Estudantes/sala	Salas/escola
Centro	35	502	16.867	33,6	14,3
Centro Sul	37	550	18.605	33,8	14,9
Centro-Oeste	42	637	21.549	33,8	15,2
Leste 1	43	858	29.800	34,7	20,0
Leste 2	63	1.097	38.409	35,0	17,4
Leste 3	53	891	33.221	37,3	16,8
Leste 4	45	883	29.006	32,8	19,6
Leste 5	48	769	35.688	46,4	16,0
Norte 1	58	1.230	41.913	34,1	21,2
Norte 2	38	674	22.338	33,1	17,7
Sul 1	51	1.039	38.759	37,3	20,4
Sul 2	66	1.110	38.306	34,5	16,8
Sul 3	66	1.099	38.355	34,9	16,7
Total	645	11.339	402.816	35,5	17,6

Fonte: Censo Escolar, 2015, SEE-SP. Elaboração própria.

TABELA 2 - Quantidade de escolas, salas de aula e matrículas de ensino médio da rede estadual paulista, 2016.

2016	Escolas	Salas de aula	Estudantes matriculados	Estudantes /sala	Salas/escola
Centro	33	678	17.241	25,4	20,5
Centro Sul	35	750	21.944	29,3	21,4
Centro-Oeste	35	677	19.520	28,8	19,3
Leste 1	43	1.055	30.521	28,9	24,5
Leste 2	58	1.436	38.197	26,6	24,8
Leste 3	49	1.183	35.206	29,8	24,1
Leste 4	44	1.074	29.739	27,7	24,4
Leste 5	39	869	25.893	29,8	22,3
Norte 1	56	1.699	44.139	26,0	30,3
Norte 2	38	925	24.520	26,5	24,3
Sul 1	51	1.487	39.590	26,6	29,2
Sul 2	64	1.442	40.230	27,9	22,5
Sul 3	65	1.418	39.592	27,9	21,8
Total	610	14.693	406.332	27,7	24,1

Fonte: Censo Escolar, 2016, SEE-SP. Elaboração própria.

O contexto da rede estadual paulista no período de 2015 a 2016 passou por mudanças organizacionais. O aumento do número de alunos foi redistribuído, com diminuição de escolas que oferecem ensino médio, mas com acréscimo da quantidade de salas de aulas em praticamente todas as diretorias de ensino. De um ano para o outro houve menos disparidade na média de alunos por sala de aula nas diferentes regiões da cidade. As regiões mais pauperizadas da capital paulista são aquelas onde há maior presença do sistema público de educação e são organizadas em grandes diretorias de ensino, com maior quantidade de alunos, de salas e de escolas, como a Sul 3, a Sul 2, a Sul 1, a Norte 1 e a Leste 3, enquanto nas três diretorias que atendem o centro, há menos escolas, salas de aula e estudantes matriculados.

3.1.1 O corpo docente

Dados de julho de 2016 mostram a composição do quadro profissional da SEE-SP. Naquele momento, eram 334.299 trabalhadores, dos quais 279.661 (83%) docentes e 54.568 funcionários dos diversos cargos, como agentes de organização escolar, secretários de escola etc. Isso sem contar os trabalhadores nos serviços terceirizados, que totalizavam, no período, 1.268 contratos.

Quanto ao tipo de vínculo funcional, o quadro docente da rede estadual paulista se configura a partir de tipos diferentes de contrato de trabalho, sendo dividido entre os funcionários públicos, professores de caráter efetivo, com cargos providos por concurso

público, e os servidores públicos, os quais exercem uma “função-atividade”, regulamentada pelo artigo 5º da Lei Complementar do estado de São Paulo nº 180 de 1978, que estabelece:

- I - função de serviço público: conjunto de atribuições cometidas a funcionário público ou a servidor;
- II - cargo público: conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a funcionário público;
- III - função -atividade: conjunto de atribuições e responsabilidades cometidas a servidor;
- IV - funcionário público: pessoa legalmente investida em cargo público;
- V - servidor: pessoa admitida para exercer função –atividade (SÃO PAULO, 1978, art. 5º).

Os professores efetivos, trabalhadores do setor público, que passam por concurso público de provas e títulos e pelo estágio probatório, com plano de carreira, estabilidade funcional, possibilidades de ascensão para outros cargos, têm também prioridade na escolha das aulas, representam 46,5% do quadro docente (julho de 2016), ou seja, dos 279.661 professores, 130.230 são efetivos; os demais se dividem nos diferentes tipos de contrato do quadro de servidores que exercem função-atividade. Segundo as informações publicadas pelo governo estadual⁶⁸, os professores temporários estão categorizados em seis classificações contratuais distintas. Muitos dos professores são regidos pelo contrato definido na Lei Estadual 500/1974, que “Institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário e dá providências correlatas”, chamados de ‘categoria F’. No contexto da referida lei, 274 docentes são contratados como “temporários estáveis”; 47.840 como “função-atividade de natureza permanente”; 33.104 no regime “eventual”; 104 no regime “R.G.P.S”, pelo regime de previdência social. Há também o que o governo estadual denomina de temporários LC109, que são aqueles com regime de previdência complementar regido pela Lei Federal 109/2001, que totalizam 51.829 docentes. Os docentes regidos pela Lei 1093/2009 podem ser eventuais ou assumir uma quantidade de turmas ao longo do ano letivo. Conhecida como ‘categoria O’, inclui 16.023 docentes. A Tabela 3 apresenta os dados referentes ao tipo de contratação do quadro docente da SEE-SP, cuja data base é julho de 2016, em que estão contabilizados os contratos por nível de ensino e também por gênero dos professores e professoras.

---

⁶⁸ Dados disponíveis em: <<https://www.fazenda.sp.gov.br/SigeoLei131/Paginas/DDPEEscolhaConsulta.aspx>>. Acesso em: 05 ago. 2016. Os dados são atualizados mensalmente.

TABELA 3 - Professores e professoras por tipo de contrato, julho de 2016.

	Nível de Ensino			Sexo			
	Total	PEBI	PEBII	Mulher	Homem	%Mulh	%Total
Temporários LC109	51.829	24.476	27.353	35.989	15.840	69,4	18,55
Temporários Lei 500/74 Estável	274	59	215	139	135	50,7	0,10
Temporários Lei 500/74 Eventual	33.104	33.104	0	25.339	7.765	76,5	11,85
Temporários Lei 500/74 RGPS	104	41	63	77	27	74,0	0,04
Temporários Lei 500/74 Nat. Perm.	47.840	13.247	34.233	37.159	10.681	77,7	17,12
Temporários Lei 1093/2009	16.023	16.023	0	10.713	5.310	66,9	5,73
Total Temporários	149.174	86.950	61.864	109.416	39.758	73,3	53,39
Efetivos	130.230	19.939	110.291	92.377	37.853	70,9	46,61
Total	279.404	106.889	172.155	201.793	77.611	72,2	100,00

Fonte: Portal da Transparência, governo do estado de São Paulo. Julho de 2016. Elaboração própria.

Ainda que estes dados variem mensal e anualmente, o recorte que a tabela 3 traz, referente ao mês de julho de 2016, indica que a maioria do quadro docente é formada por professores em contratos temporários (53,39%) e do gênero feminino (70,9)%. A tendência de 70% do contingente docente ser composto por mulheres se distribui de modo mais ou menos uniforme entre todos os tipos de vínculo.

Quanto aos professores na condição de efetivos, estes dividem-se a partir das jornadas de trabalho. A Tabela 4 apresenta a distribuição dos docentes da SEE-SP, por gênero e por jornada. Os dados indicam que a maioria dos professores efetivos concentram sua jornada em 30 horas semanais. A comparação por sexo nas diferentes jornadas mostra que há menos disparidade numérica entre homens e mulheres na jornada de 12 horas semanais, em que 37% dos professores assumem esta carga horária, enquanto na categoria de 30 horas semanais, este percentual se reduz a 22,12%. Ressalta-se que 76% dos postos de trabalho docente não ocorrem em jornada completa na rede estadual, o que representa maior vulnerabilidade nas condições de trabalho, já que isso se reflete também em uma remuneração mensal reduzida.

TABELA 4 - Professores efetivos por jornada de trabalho e por sexo. Julho de 2016.

	Total	Mulheres	Homens	%Total	% Mulheres	% Homens
12h	20.060	12.510	7.550	15,40	62,36	37,64
24h	34.846	23.826	11.020	26,76	68,38	31,62
30h	44.545	34.691	9.854	34,20	77,88	22,12
40h	30.779	21.350	9.429	23,63	69,37	30,63
Total	130.230	92.377	37.853	100,00	70,93	29,07

Fonte: Portal da Transparência, governo do estado de São Paulo. Julho de 2016. Elaboração própria.

Assim, podemos afirmar que, embora com variações ao longo do tempo, a rede estadual paulista tem seu corpo docente majoritariamente ligado aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio (PEBII), do sexo feminino, da ordem de 70%, e com certa preponderância de cargos não efetivos, superando 50%. Professores com cargos efetivos possuem jornadas de trabalho concentradas entre 24 e 30 horas semanais, sendo que nem um terço do total consegue ter uma jornada integral de trabalho.

3.2 Professores e professoras de Sociologia: igualdade de gênero na precarização dos contratos

A composição do quadro docente de Sociologia do ensino médio público do estado de São Paulo foi construída com base nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação, mas estes não estão públicos. Foram enviadas pelas SEE-SP, a partir de contatos periódicos realizados entre 2015 e 2017. Em setembro de 2017, o número de professores com aulas atribuídas em Sociologia era de 6.743, aproximadamente 3% do total de docentes da rede. A tabela 5, a seguir, apresenta os dados dos professores de Sociologia, por categoria e por sexo, referentes à data-base de setembro de 2017.

TABELA 5 - Docentes de Sociologia da rede estadual paulista, por categoria e por sexo. Setembro de 2017.

Categoria	A (Outras⁶⁹)		F		O		A (Sociologia)		Total	
Sexo	M*	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Valores Absolutos	847	1036	860	533	934	743	934	856	3575	3168
%	45,0	55,0	61,7	38,3	55,7	44,3	52,2	47,8	53,0	47,0
Total	1883		1393		1677		1790		6743	
% Total	27,9		20,7		24,9		26,5		100,0	

Fonte: SEE/SP. Elaboração própria. *M: Mulheres/H: homens.

⁶⁹ Refere-se a professores efetivos de outras disciplinas, com aulas atribuídas em sociologia.

Os dados da Tabela 5 nos permitem ver a dimensão do corpo docente de Sociologia na rede paulista. Aproximadamente um quarto do total é efetivo na disciplina de Sociologia, ou seja, são aqueles que se formaram na licenciatura em Ciências Sociais/Sociologia e prestaram o concurso para lecionar especificamente esta disciplina. A maior parte do quadro é formado por professores efetivos, mas concursados para outras disciplinas, em especial Filosofia, Geografia e História. A análise por sexo dos professores nos permite afirmar que a equivalência entre professores e professoras aponta para uma especificidade do ensino de Sociologia. Enquanto a docência em geral se relaciona a uma profissão dominada por mulheres, o que se reflete no quadro geral da docência na rede estadual, com cerca de 70%, na Sociologia este dado se altera, com certa igualdade numérica entre homens e mulheres. Com variações nas diferentes categorias, é no quadro efetivo da disciplina que a igualdade se pronuncia, com 52% de mulheres e 47,8% de homens. Por outro lado, a categoria O é a mais vulnerável, sem estabilidade, havendo mais mulheres do que homens nesta condição.

O ano de ingresso na rede estadual como professor efetivo é um elemento fundamental para compreender a condição específica do conjunto de professores de Sociologia. A Tabela 6 apresenta a composição do corpo docente efetivo de Sociologia em dois períodos: abril de 2015 e setembro de 2017, para compor uma série histórica e visualizar as dinâmicas de ingresso e saída de professores nesta matéria.

TABELA 6 - Docentes efetivos de Sociologia na rede estadual paulista, por sexo e ano de ingresso. Abril/2015 e Setembro/2017.

Ingresso	Dados 2015			Dados 2017			Variação 2015/2017		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
1994	5	8	13	3	2	5	-2	-6	-8
1995	1	1	2	0	0	0	-1	-1	-2
2011	122	147	269	85	110	195	-37	-37	-74
2012	62	60	122	47	43	90	-15	-17	-32
2013	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2014	779	684	1463	626	549	1175	-153	-135	-288
2015	1	1	2	4	2	6	3	1	4
2016				2	0	2	2	0	2
2017				167	150	317	167	150	317
Total	970	901	1871	934	856	1790	-36	-45	-81
%	51,8	48,2		52,2	47,8		-3,7	-5,0	-4,3

Fonte: SEE-SP. Abril de 2015; setembro de 2017. Elaboração própria.

Como observado na Tabela 6, havia em setembro de 2017, na rede estadual, 1.790 professores efetivos. Quase todos são relativamente novos no sistema, com menos de dez anos como parte do quadro efetivo, sendo que 65% ingressou em 2014. Deste modo, além da equivalência na quantidade de professores e professoras, um outro elemento que caracteriza o corpo docente de Sociologia é o fato de ser homogêneo quanto ao tempo como professores efetivos da rede, com algumas poucas exceções com professores que ingressaram nos anos 1990.

Destaca-se a redução no conjunto de professores efetivos de Sociologia no período, a despeito do aumento de alunos matriculados e de salas de aulas (como observado no supracapítulo 3.1, acima). Também se observa que houve uma maior diminuição no quadro de professores homens no período, o que altera em alguma medida o percentual de mulheres e homens. Contudo, no balanço do período, houve um alto número de exonerações. Em 2017, o governo do estado convoca 367 novos professores, aprovados no concurso de 2013 que ainda não haviam sido nomeados. Desta forma, a redução no quadro de efetivos ocorre apesar dos novos ingressantes. Dos ingressantes em 2014, 288 exoneraram no período, ou seja, em dois anos, 20% do quadro abandonou a docência em Sociologia na rede estadual.

Quanto à dinâmica de ingresso e saída de professores, quando observada a partir do sexo destes, tem-se que, em 2011, ano do primeiro concurso para efetivos após a aprovação da Sociologia como disciplina obrigatória, ingressam mais homens do que mulheres, dado que se altera no concurso de 2013, quando ingressam mais mulheres do que homens, tanto em 2014, com as primeiras nomeações, quanto em 2017, com as últimas convocações. Assim, há uma reversão quantitativa, dado que o corpo docente era majoritariamente masculino em 2011,

quando ocorrem as primeiras contratações como efetivos, e passa ser feminino, ainda que em percentuais pequenos. Apesar de o número de mulheres variar em menor escala, os homens ingressantes em 2014 foram os que menos exoneraram no período, pois, como podemos observar, em 2017 haviam saído 196 homens e 207 mulheres. Se os valores absolutos são diferentes na comparação entre os sexos, em valores percentuais temos, para os ingressantes em 2014, valores aproximados, representando 19,6 das mulheres e 19,7% dos homens que abandonam o cargo ao longo do período analisado. Observa-se também que, em 2015 e em 2017, o percentual de mulheres e homens se manteve em valores aproximados, reafirmando o caráter de certo equilíbrio, girando em torno de 50%.

3.2.1 Professores de Sociologia da rede estadual nas desigualdades da cidade de São Paulo

A opção por selecionar a rede estadual paulista na cidade de São Paulo como recorte para esta tese foi motivada pela possibilidade de aprofundar a análise dos dados quantitativos e compreender como as diferentes dinâmicas atuam na organização do quadro docente de Sociologia. Sendo uma disciplina recente no currículo obrigatório, supõe-se que ainda exista certa desigualdade na oferta e demanda de professores formados na área e, a partir da observação dos dados da capital paulista, com suas discrepâncias regionais, torna-se possível visualizar as composições existentes no quadro docente.

Em setembro de 2017, a cidade contava com 1.453 docentes, dos quais 448 eram efetivos concursados em Sociologia. A Tabela 7 apresenta o conjunto de professores com aulas atribuídas em Sociologia na rede estadual da capital paulista, com a distribuição nos diferentes tipos de vínculo contratual, relacionada ao sexo. Observamos que, com algumas diferenças, o contorno geral acompanha a rede estadual como um todo. Destaca-se que, enquanto no estado todo a maioria dos professores que ministram Sociologia são efetivos de outras matérias, na cidade de São Paulo, os efetivos concursados em Sociologia são predominantes, e ainda que somadas as categorias, F, O e A de outras matérias, tem-se uma maioria de docentes não concursados em Sociologia. Contudo a comparação mostra que a cidade de São Paulo está mais preparada para o ensino de Sociologia do que outras regiões do estado.

TABELA 7 - Docentes de Sociologia da rede estadual paulista na cidade de São Paulo, por vínculo e por sexo. Setembro de 2017.

Média e por sexo: Setembro de 2017:										
	A (Outras)		F		O		A (Sociologia)		Total	
Sexo	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H
Subtot	96	171	182	139	172	205	225	223	675	738
%	36,0	64,0	56,7	43,3	45,6	54,4	50,2	49,8	47,8	52,2
Total	267		321		377		448		1413	
%	18,9		22,7		26,7		31,7		100	
Total										

Fonte: SEE-SP. Setembro de 2017. Elaboração própria.

A análise por sexo também permite afirmar que é na condição de efetivos em Sociologia que se manifesta de forma mais equilibrada o número de professores e professoras, com uma diferença de apenas duas mulheres a mais. Enquanto cada categoria apresenta uma dinâmica própria, nos cargos efetivos em Sociologia há maior coesão nos dados. No caso dos professores efetivos de outras disciplinas com aulas atribuídas em Sociologia, há um percentual bastante pronunciado de homens a mais do que mulheres, tanto no estado como na cidade de São Paulo, o que sugere que há, no interior do sistema escolar, maior interesse dos homens por esta disciplina. Na cidade de São Paulo, somando-se todas as categorias que lecionam Sociologia da rede, o total de homens é superior ao de mulheres, ao contrário do restante do estado.

A Figura 5 apresenta graficamente o total de professores e professoras com aulas atribuídas em Sociologia por diretoria de ensino, considerando todas as categorias. A maioria está concentrada nas regiões mais periféricas da cidade, acompanhando a estrutura da rede estadual, enquanto as regiões em torno do centro da cidade possuem menos escolas e, por sua vez, menos docentes. Quanto à distribuição por sexo, verifica-se a predominância de professores homens nas regiões mais empobrecidas da cidade, como nas três diretorias de ensino da zona sul, nas regiões da Norte 1 e Leste 4. Nas regiões centrais e com maior infraestrutura urbana, os padrões entre os sexos variam, como a predominância masculina na Centro e Centro Sul, predominância feminina na Centro Oeste, Leste 5, e números aproximados na Leste 1 e Norte 2. Talvez esse dado mostre que, nas regiões mais estruturadas da cidade, há uma disputa menos desigual entre professores e professoras, enquanto nas periferias a disponibilidade de professores homens de Sociologia é acentuada.

FIGURA 5 - Docentes de Sociologia da rede estadual paulista na cidade de São Paulo, por diretoria de ensino e por sexo. Setembro de 2017.

Fonte: SEE-SP. Setembro de 2017. Elaboração própria.

A distribuição percentual por região, por sexo e por tipo de vínculo pode ser verificada na Figura 6, a seguir. É na região central, com suas três diretorias de ensino, que o percentual de efetivos em Sociologia é maior, enquanto nos extremos da cidade, professores na condição de eventuais, como categoria O, estão presentes em maior quantidade, como na Sul 3 e Sul 1, ou categoria F, como na Sul 2 e Leste 2. Conforme se observa na tabela 2 (do supcapítulo 3.1), de acordo com dados de 2016, as regiões Sul 2 e Sul 3, são as que possuem maior número de escolas com ensino médio, 64 e 65 respectivamente. Entretanto, são também as que possuem menor número de professores efetivos de Sociologia: 21 e 29. Ou seja, há um professor efetivo a cada três escolas nesta região da cidade. Por outro lado, na região Centro Oeste, há 35 escolas e 39 docentes efetivos de Sociologia. As desigualdades regionais da cidade se manifestam também na forma de contratação dos professores e professoras de Sociologia.

FIGURA 6 - Distribuição percentual de docentes de Sociologia da rede estadual na cidade de São Paulo, por tipo de vínculo e por sexo. Setembro de 2017.

A série histórica do quadro de professores efetivos de Sociologia da rede estadual na cidade de São Paulo é apresentada na Tabela 8, com dados por sexo e por diretoria de ensino, entre abril de 2015 e setembro de 2017. Ao longo do período, dois elementos se destacam: a diminuição do total de professores, a despeito do aumento do número de alunos matriculados, e o equilíbrio numérico entre homens e mulheres, com pequenas variações que não ultrapassam 1% do total em todo o período.

TABELA 8 - Série histórica de docentes efetivos de Sociologia da rede estadual paulista na cidade de São Paulo, por diretoria de ensino e por sexo. Abril de 2015 a setembro de 2017.

	abr-15		mar-16		dez-16		mar-17		set-17		Variação 2015/2017		
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	Total
Centro	20	18	15	17	10	12	17	12	16	16	-4,0	-2	-6,0
Centro Oeste	15	19	14	18	13	16	24	18	25	18	10,0	-1,0	9,0
Centro Sul	20	25	18	24	16	21	21	23	20	24	0,0	-1,0	-1,0
Leste 1	13	10	13	9	12	8	10	9	11	12	-2,0	2	0,0
Leste 2	20	12	19	12	19	12	16	11	15	11	-5,0	-1	-6,0
Leste 3	13	18	15	17	15	15	16	14	21	21	8,0	3	11,0
Leste 4	15	30	13	28	10	24	11	23	11	22	-4,0	-8	-12
Leste 5	23	16	24	15	22	11	28	13	28	12	5,0	-4	1,0
Norte 1	24	24	23	24	21	22	20	20	20	22	-4,0	-2	-6,0
Norte 2	19	15	17	15	17	15	15	15	15	18	-4,0	3	-1,0
Sul 1	19	19	18	19	17	16	17	18	19	21	0,0	2	2,0
Sul 2	16	11	15	10	12	9	12	8	12	9	-4,0	-2	-6,0
Sul 3	12	15	12	13	11	12	11	12	12	17	0,0	2	2,0
Sub Total	229	232	216	221	195	193	218	196	225	223	-4,0	-9	-
													13,0
%	49,6	50,3	49,6	50,2	50,2	49,7	52,6	47,3	50,2	49,7	0,5	-0,5	
Total	461		437		388		414		448		-13,0		

Fonte: SEE-SP. Elaboração própria.

O governo do estado realizou um concurso em 2013 para a contratação de novos professores efetivos, a partir do qual fez duas convocações: em 2014 e em 2017; neste intervalo, não houve nomeações. Entre abril de 2015 e dezembro de 2016 há um movimento de saída de professores, e entre março e setembro de 2017 são repostos os cargos com novos convocados; essa reposição, contudo, ocorre de forma desigual nas diferentes regiões da cidade, dado que as convocações se dão em maior parte nas regiões centrais, enquanto nas periferias quase não há novos contratados, como se observa na Leste 2 ou na Sul 3, por exemplo, embora estas sejam zonas com maior demanda. No período que vai até dezembro de 2016, saíram 73 docentes - 34 mulheres e 39 homens -, o que representa quase 16% do total, num período inferior a dois anos. As novas convocações não são suficientes para repor as exonerações, deixando a rede com 13 professores a menos, o que representa cerca de 3% do total de 2015.

Neste movimento, entre abril de 2015 e dezembro de 2016, o maior número de exonerações femininas se deu na diretoria de ensino Centro. Do total de exonerações entre as mulheres, 50% ocorrem no Centro, enquanto os homens saíram de forma menos concentrada, ou seja, há poucas exonerações masculinas em cada uma das diretorias de ensino. Observa-se, também, que nas regiões mais afastadas do centro, como Sul 3 e Leste 2, a exoneração das mulheres foi menor do que em regiões centrais. Por outro lado, é também na região central que

houve maior número de contratações em 2017, sendo a região Centro Oeste a única que apresenta saldo positivo ao longo do período. Assim, as regiões centrais apresentam maior movimentação de professores efetivos de Sociologia do que outras partes da cidade.

A cidade de São Paulo apresenta, portanto, menos de 500 professores efetivos de Sociologia na rede estadual para atender seus mais de 400 mil alunos do ensino médio, o que demanda a contratação de professores com outros tipos de vínculo para ministrar essa disciplina. A característica destacada nos dados acerca dos professores de Sociologia foi a presença equivalente de homens e mulheres na ocupação dos cargos efetivos e também dos temporários. Apesar de a docência ser uma atividade historicamente feminina, Souza (2007) mostra que o número de homens entrando na profissão é cada vez maior nas últimas duas décadas, como alternativa ao desemprego no setor produtivo. Tal predominância de mulheres, no entanto, não se desdobra em todas as disciplinas, em especial no ensino médio: “a comparação entre as disciplinas ministradas no 3º ano do ensino médio indica diferenças mais significativas: 73,5% das professoras ministram aulas de língua portuguesa e 45,3% de matemática” (SOUZA, 2007, p. 51). Neste sentido, a trajetória recente da Sociologia como disciplina obrigatória parece dirigir-se para certo equilíbrio entre professores e professoras.

Na capital paulista, diante do cenário da proporcionalidade entre homens e mulheres na docência em Sociologia na rede estadual, as dinâmicas locais e os diferentes tipos de vínculos contratuais adotados pelo governo permitem afirmar que é no contexto do professor efetivo e nas regiões centrais da cidade de São Paulo que a proporcionalidade entre os sexos se mostra mais coesa, mantendo-se em torno dos 50% de homens e mulheres ao longo do período. Entretanto, é nas periferias da cidade que professores e professoras, independentemente do sexo, se mostram mais dispostos a se manter no cargo, com menos exonerações do que nas regiões centrais.

3.2.2 Elas na média, eles nas margens: características do grupo de professores entrevistados

Embora a amostra dos professores e professoras entrevistados nesta tese não represente a totalidade, conhecer o perfil deste conjunto nos auxilia a compreender quem são os professores e professoras de Sociologia, sujeitos materializados na figura de um professor ou de uma professora de uma matéria que ressurge em determinado momento histórico e que, em sua cotidianidade, com suas experiências, reflete e absorve um tempo, um contexto. O perfil dos entrevistados acompanha o panorama docente de forma geral. Associados à vida urbana,

são altamente escolarizados, secularizados, com casamentos tardios e poucos filhos, soma-se a isso uma baixa remuneração a despeito da alta quantidade de anos de estudos. Este panorama geral tem suas nuances de gênero e algumas especificidades próprias do quadro docente em Sociologia.

Tem-se, neste conjunto, um recorte racial associado ao gênero, pois 60% das professoras e 34% dos professores de Sociologia que compõem esta amostra se autodeclararam negros. Houve, no Brasil, um aumento progressivo no número de docentes negros na rede pública no período de 2002 a 2013 (DIEESE, 2014). A amostra de professores de Sociologia se aproxima do conjunto de professores negros da rede pública no Brasil, mas quando se distingue o sexo, este percentual se modifica, já que há uma predominância de professoras negras em relação às não negras, inversamente ao que ocorre com os professores, em que a maioria se declara não negros. A proporcionalidade entre homens e mulheres que caracterizou numericamente a docência em Sociologia não se expressa na questão racial.

As questões racial e de gênero se cruzam também com a escolaridade dos pais, com mulheres com pais mais escolarizados do que os homens, os quais, em sua maioria, têm até o ensino fundamental I. Assim, a docência em Sociologia aparece como possibilidade de ascensão intelectual aos homens advindos de grupos familiares menos escolarizados. Neste sentido, explica-se, em certa medida, a equivalência no número de homens e mulheres, já que os homens encontram no ensino de Sociologia aproximação com trabalho intelectual, mas, por sua origem familiar, não chegam a ocupar cargos mais bem remunerados ou com melhor *status*, como docência na universidade, por exemplo.

Outro elemento verificado no perfil dos professores de Sociologia se dá em torno dos arranjos familiares, em que somente duas mulheres e dois homens são casados, moram com o/a cônjuge e com os filhos. Este número anuncia um perfil bastante contemporâneo de jovens urbanos que, por opção ou por necessidade, não se enquadram mais nos modelos tradicionais de família e de moradia; isso pode se dar por um perfil específico destes professores, mas também por questões financeiras, pois sete deles moram com pais ou familiares e dois com amigos. Ressalta-se que apenas uma professora e um professor possuem automóvel e também casa própria, os demais possuem apenas um destes bens.

O número de filhos também fornece indícios para compreender não somente o perfil dos professores e professoras, mas alude a relações de trabalho, já que mulheres e homens têm responsabilidades sociais diferentes quanto aos cuidados com os filhos, e isso repercute nas suas escolhas e possibilidades profissionais. Somando-se, os 21 professores e professoras totalizam 18 filhos, dos quais 12 são de professores e seis de professoras. Das dez entrevistadas,

seis têm um filho e as demais não os têm. As idades desses filhos variam de 0 (uma está grávida) a 9 anos. Todas as seis moram com os filhos, e duas moram também com o cônjuge. No caso dos 11 homens, também são seis os que possuem filhos, contudo o número de filhos dobra, totalizando 12, já que alguns não os têm, enquanto outros têm até quatro com idades entre 2 e 18 anos. Destes seis professores com filhos, dois moram com as esposas e família, os outros quatro não moram com os filhos. Assim temos, quanto à questão dos filhos, as mulheres, tendo nenhum ou um filho, com idade entre 0 e 9 anos, com os quais moram; os homens, de nenhum a quatro filhos, com idades entre 2 e 18 anos, com os quais não moram, ou então, moram quando vivem também com as cônjuges.

Esta maior dispersão em torno da questão familiar nos homens também se mostrou na questão da idade. As professoras têm entre 32 e 43 anos e 35 anos na média, e os professores entre 29 e 54 anos e média de 41,7 anos, ou seja, as mulheres, no que tange à idade e também aos filhos, formam um grupo mais jovem e mais homogêneo do que os homens, no caso da amostra investigada, o que pode ser explicado pela questão da escolaridade dos pais também, e implica em maiores dificuldades para ingressar em cursos superiores.

A questão religiosa aparece como um componente que destoa da maioria da população brasileira. São, em sua maioria, ateus ou agnósticos, principalmente os homens, sendo que somente um deles declarou ter alguma religião. Dos 21 entrevistados, nenhum se declarou evangélico ou católico. Este dado pode ser explicado pela natureza do conhecimento sociológico, que muitas vezes colide com instituições que naturalizam fenômenos sociais. Inicialmente esta não era uma questão formulada nas entrevistas, mas foi aparecendo como relevante, na medida em que descreviam suas dificuldades em sala de aula, nas quais se destacavam o cuidado necessário para abordar alguns temas que colidem com os preceitos religiosos dos estudantes.

Deste modo, podemos sintetizar que há um perfil específico dos professores de Sociologia, em especial ligado à religião. Por outro lado, acompanhando as tendências dos professores de modo geral, professoras têm pais mais escolarizados do que professores. As professoras de Sociologia são, em sua maioria, negras, entre 30 e 40 anos, com nenhum ou um filho em idade escolar e solteiras. Os homens, por sua vez, são brancos, com grande dispersão etária, com número de filhos variando de nenhum a quatro filhos, com idades entre 2 e 18 anos e que se dividem entre solteiros e casados. Apesar da equivalência numérica entre professores e professoras de Sociologia, há experiências sociais que os diferenciam e que podem caracterizar especificidades em suas trajetórias, condições de trabalho e constituição do currículo escolar.

4 TRAJETÓRIAS E FORMAÇÃO: DESCOBRIR AS CIÊNCIAS SOCIAIS E DESCOBRIR A DOCÊNCIA

Delinear os conteúdos de uma disciplina escolar possui determinada inteligibilidade quando aqueles são examinados como expressão e como produto da experiência social de uma comunidade específica. Estabelecer as mediações que circunscrevem os professores e professoras de Sociologia como uma categoria social, compreende que as teorias e os debates travados na disciplina vão além do resultado do diálogo conceitual, mas estão relacionados aos contextos mais amplos que conformam esses sujeitos. O mundo dos professores não se esgota na sala de aula. É modelado também por aspectos sociais e culturais e marcado por constrangimentos, obstáculos e possibilidades de várias ordens. Este capítulo busca compreender as trajetórias que levaram professores e professoras de Sociologia à docência, como construíram seus percursos e sob quais contextos ocupam este lugar. As condicionalidades sociais se somam à recente inserção da Sociologia na grade curricular e criam uma conjuntura específica aos docentes, caracterizada por dois momentos: descobrir as Ciências Sociais e descobrir a docência, não necessariamente nessa ordem.

Goodson (2003) afirma que os motivos que levam um professor ou professora a escolher esta carreira, serão, posteriormente, relevantes para compreender suas práticas docentes. Bourdieu (2004a), com o conceito de *habitus*, esclarece que, em dada ação, às vezes aparentemente inócua, reside toda uma trajetória individual e coletiva - das experiências da primeira infância às histórias da família e da classe social de origem - que será condicionante para sua incorporação mais ou menos adaptada às exigências de determinado campo. A formação escolar e as histórias familiares formam um dos aspectos que levam professores e professoras de Sociologia a seguir por este caminho, e exercem influência na forma como vivenciam a prática docente, como se preparam para o presente e para o futuro.

A formação superior em Ciências Sociais não explica todo o complexo encadeamento de eventos até chegarem à docência em Sociologia. É no relato de suas trajetórias e nos detalhes de seus percursos que se visualizam processos diferentes para professoras e professores, permeados pela consubstancialidade de classe social e gênero que formam um nó: “é o entrecruzamento dinâmico e complexo do conjunto de relações sociais, cada um imprimindo suas marcas nas outras, ajustando-se às outras e construindo-se de maneira recíproca” (KERGOAT, 2010, p. 100), assim, este dado não é específico dos professores e professoras de Sociologia. Contudo, dada a sua recente obrigatoriedade no ensino médio, essas trajetórias vão tendo particularidades.

4.1. “Nunca tinha ouvido falar de Sociologia” e “Eu adorava as aulas de Sociologia⁷⁰”: antes de serem professores, foram alunos

Um fator resultante da instabilidade histórica da Sociologia no ensino médio e seu retorno obrigatório em 2008 é o de que nem todos os docentes foram alunos desta disciplina escolar. De todos os professores entrevistados, nove tiveram Sociologia no ensino médio e 12 não, enquanto alguns a tiveram no cursinho pré-vestibular, antes de ser obrigatória. Deste modo, professores de Sociologia, tendo diferentes vivências enquanto alunos desta matéria, configuram-se como um grupo que habita dois extremos: o de não terem dela nenhuma memória ou representação e, por outro, professores que a tiveram enquanto alunos e que veem seus antigos professores de Sociologia da escola como uma referência:

Tive no ensino médio, o meu professor, hoje ele é o meu supervisor aqui na diretoria de ensino, foi inclusive na minha banca de mestrado. Quando eu comecei a fazer Sociologia, eu localizei ele e fui agradecer ‘Oh, graças a você...’, porque era a disciplina [de] que eu mais gostava” (PROFESSOR FRANCISCO).

Dentre estes dois opostos, há as nuances, em que alguns deles a tiveram, mas nem se lembravam disso e só se deram conta anos depois. A multiplicidade de experiências destes professores enquanto alunos implica na ausência de sentidos compartilhados, neste momento, de memórias, tradições e repertórios comuns, que perpassam as gerações de professores. Esta é uma das especificidades da docência em Sociologia: a dispersão nas experiências como alunos desta matéria, desde a ausência completa de referências anteriores até professores que se inspiraram em seus professores de Sociologia do ensino médio. Ao terem vivências tão distintas como alunos da educação básica quanto à Sociologia, há um vazio em relação a influências de seus antigos professores, ao contrário do que ocorre em outras disciplinas:

Uma das características mais comuns dos relatórios dos docentes sobre seus antecedentes é a presença de um professor favorito que os influenciou consideravelmente como jovens alunos. Frequentemente contam que ‘era essa pessoa que me fez escolher a docência’; ‘foi sentado em sua aula quando soube pela primeira vez que queria ser professor’. Em resumo, este tipo de pessoa oferece um ‘modelo a imitar’, e o mais certo é que também influem na visão subsequente do que é bom pedagogicamente e, possivelmente, na matéria de especialização (GOODSON, 2003, p. 748).

A trajetória que os leva a escolher este curso de graduação não é linear como em outras disciplinas, em que professores, ao terem vivenciado a matéria na escola, gostavam e decidiam

---

⁷⁰ Nos subtítulos, entre aspas estão trechos retirados das falas dos professores nas entrevistas.

seguir por este caminho, de forma mais ou menos naturalizada, sob a influência de um professor que apreciavam. Almeida Neto (2002) e também Basso (1994), por exemplo, ao investigarem a trajetória de professores de História de diferentes gerações, afirmam que não há uma razão objetiva pela qual tais professores optaram por seguir o curso de História na faculdade. Gatti (1996) repete essa afirmação ao analisar professores do ensino fundamental em países latino-americanos nos anos 1990: “Um terço dessas professoras diz que para elas foi uma profissão que ‘aconteceu’, ou seja, não representou uma escolha clara, consciente, específica” (p. 87). No caso da Sociologia ocorre o oposto. As trajetórias são longas até a docência e marcadas por dois momentos: descobrir as Ciências Sociais enquanto campo e curso de graduação e, depois, descobrir a docência na educação básica como possibilidade de atuação profissional. Contudo, após tornar-se obrigatória, passa a ocorrer um movimento inverso em que professores de outras áreas, já atuantes em sala de aula, descobriram as possibilidades que a Sociologia como uma nova disciplina escolar poderia oferecer.

Como muitos dos professores não tiveram Sociologia na escola, esta área era desconhecida. Os caminhos que levam professores de Sociologia a chegar até esta profissão são marcados, então, por descobertas e escolhas num processo longo e inseguro, para os que se formaram antes da obrigatoriedade da disciplina e, por outro lado, de oportunidades para os que a escolheram depois. Podemos agrupar, então, três fatores diferentes que levaram os professores a descobrir as Ciências Sociais como uma área de formação: (1) a via acadêmica, tendo Sociologia no cursinho, no ensino médio ou pela busca sistematizada por uma formação superior; (2) a docência, já inseridos na escola; e (3) o acaso, ou seja, aqueles que a descobriram de forma não sistematizada e que afirmam que se apaixonaram. “É isso!” foi a frase usada por alguns deles quando descreveram a descoberta das Ciências Sociais. Estes três fatores, no entanto, têm certa relação com as identidades de gênero.

4.2 “Decidi pela grade curricular que eu queria fazer Ciências Sociais”: trajetórias femininas

No grupo entrevistado, há maior escolaridade das mulheres e maior investimento educacional em suas trajetórias. Das dez professoras, seis estudaram em escola privada no ensino médio, enquanto todos os professores homens estudaram em escola pública; quatro delas custearam o curso de graduação trabalhando, enquanto as seis demais tiveram bolsas de estudos e ajuda financeira dos pais, em contraponto com os homens, em que nove trabalharam para custeá-la, dois tiveram bolsas de estudos e nenhum teve o apoio financeiro dos pais. Por outro

lado, quatro professoras fizeram graduação em Ciências Sociais na modalidade a distância em instituições privadas, já nenhum dos homens fez esta opção. Esta é uma tendência na escolarização no país, de forma geral. Como lembram Artes e Ricoldi (2016), desde os anos 1980, as mulheres têm mais anos de estudos, entretanto a vantagem numérica esconde diferenças, como a concentração em cursos de menor prestígio e em cursos a distância. Das quatro professoras que fizeram o curso a distância, destaca-se o fato de que duas já tinham filhos, e as outras duas já tinham graduação em História e fizeram somente a complementação em Ciências Sociais na modalidade a distância. No caso da nossa amostra, o recorte racial não se postula como um diferencial nos anos de escolarização, mas sim na escolaridade da família. Duas delas têm pais somente com o ensino fundamental, e estas duas são professoras que se autodeclararam negras.

A trajetória escolar dos docentes tem uma relação com a de escolarização da família. Das dez mulheres, oito possuem pais com ensino médio completo ou ensino superior, enquanto dos 11 homens, quatro têm pais com esta mesma formação, e os demais têm pais com escolarização inferior. Isso reforça um cruzamento entre gênero e origem familiar na docência, diferenciando a trajetória de mulheres e homens. Com exceção de Felipe e Alisson, filhos de professores, e de Camila, filha de administradores, todos os demais têm suas origens familiares na classe trabalhadora. Entretanto as mulheres são de famílias mais escolarizadas e com trabalhos próximos ao setor educacional. Fabiana e Marcela, por exemplo, são filhas de assistentes de escola. A questão da classe social dos professores e professoras, tendo as mulheres origem na classe média e os professores na classe trabalhadora, é uma dinâmica que acompanha a própria história da escolarização, como afirma Enguita (1996): “[...] tanto na origem como no destino, a classe social da professora está mais afastada da classe operária ou das classes trabalhadoras do que a do professor homem” (ENGUITA, 1996, p. 14) .

Enquanto, para as mulheres, a escolha das Ciências Sociais se deu por via acadêmica ou já inseridas na docência, para os homens, mesmo para aqueles que tiveram aulas de Sociologia no ensino médio, a escolha por fazer Ciências Sociais se deu de forma muito desorganizada, com histórias que envolvem riscos e rupturas. Por serem filhos de pais menos escolarizados do que as professoras, os homens tiveram que descobrir as Ciências Sociais, depois a docência, mas também tiveram que descobrir o acesso ao ensino superior.

No caso das professoras que conheceram as Ciências Sociais por meio acadêmico, há, em alguns casos, mudança de planos ao descobrirem as Ciências Sociais, seja essa mudança no momento de decidir o que fazer como graduação ou no andamento de outras faculdades. Direito e Jornalismo são as primeiras opções destas professoras, seja por pressão da família ou por uma

ideia, considerada por elas, ainda imatura das possibilidades de formação. As professoras Camila e Sabrina iam fazer Direito, quando foram pesquisar melhor, no cursinho, descobriram que as Ciências Sociais se aproximavam mais do que gostavam, além de ser “mais fácil de ingressar”, o que acaba misturando elementos e criando o gosto pelo possível. Entre a escolha e a facilidade de entrar, as Ciências Sociais surgem como o que seria viável.

Raquel fez Jornalismo, assim como Fabiana, mas, segundo elas, se apaixonaram pelas Ciências Sociais e paulatinamente abandonaram a área de Comunicação. Marina também queria Jornalismo, mas escolheu, com o auxílio da mãe, as Ciências Sociais, e ainda assim era uma ideia vaga. Descobrir as Ciências Sociais não era somente descobrir sua existência, mas se desdobrar em conhecer suas características e suas possibilidades de atuação profissional; assim, este “descobrir” é um processo que se dá não somente na escolha, mas também ao longo do curso. O relato de Sabrina nos mostra a importância acadêmica do percurso, o que é uma forma de valorizar o aspecto intelectual do itinerário feminino. O caminho percorrido não é um caminho naturalizado, tradicional. Há que descobrir as Ciências Sociais, e as professoras entrevistadas têm, na escolarização formal, esta descoberta.

Conheci as Ciências Sociais no cursinho. Primeiro tive a intenção de fazer Direito, aí depois você percebe que se você quiser fazer Direito e passar no Largo São Francisco você vai precisar fazer muitos anos de cursinho e aí você começa a ver outras possibilidades. E aí, por afinidade, eu fiquei entre História e Ciências Sociais, fui visitar os cursos, fui na UFSCar, fui na Unicamp, fui na USP e fiquei assistindo aula. E aí decidi, pela grade curricular, que eu queria fazer Ciências Sociais (PROFESSORA SABRINA).

Camila, Raquel e Fabiana ressaltam que, na descoberta das Ciências Sociais, há um encantamento, um enamoramento por aquela área do saber, talvez um cruzamento entre a paixão e o possível. O encantamento, que aparece tanto no discurso das professoras quanto no dos professores, é destacado por vários autores como uma narrativa atrelada à valorização profissional. Enguita (1991), ao discorrer sobre o processo de profissionalização e de proletarização docente, destaca que um dos elementos que caracterizam a ascensão de determinada carreira é a vocação, que há um aspecto quase religioso em determinadas profissões que lhes agrega valor simbólico e material. Bourdieu (2004a), ao estudar o campo científico, afirma que há, em determinadas profissões, em especial nas artes e no mundo acadêmico, um “interesse desinteressado”. Há, no interior dos campos, uma economia antieconômica baseada em bens simbólicos, em que o desinteresse pelos aspectos econômicos e o interesse unicamente na produção do conhecimento, naquele saber específico é a recompensa. Contudo, afirma que tal desinteresse compensa, pois é estratégico na posição

social ocupada. O destaque dado ao encantamento pelas Ciências Sociais pelas professoras alude a uma valorização de suas escolhas diante das contradições que marcam a docência.

Um outro caminho traçado e menos comum é o das professoras Paola e Sônia e também do professor Carlos, que já eram professores quando optaram por complementar suas formações na área de Ciências Sociais. Carlos já havia feito Geografia, Paola e Sônia, História. Carlos e Paola buscaram as Ciências Sociais como aprimoramento da formação que já tinham e a docência em Sociologia surge como consequência. Sônia, por sua vez, se diferencia e já escolhe as Ciências Sociais como uma estratégia para conseguir pegar mais aulas na rede estadual, principalmente no ensino médio, pois havia mais aulas disponíveis. Tais fatores, que aparecem em dado momento histórico, atraíram estudantes e pessoas interessadas em cursar Ciências Sociais não como uma paixão, como relatam Raquel e Fabiana, mas como uma estratégia, um cálculo realizado no traçado de suas possibilidades profissionais: “Eu comecei com História, depois comecei a fazer Sociologia porque eu via que na rede faltavam mais professores de Sociologia, porque em História já tem muitos” (PROFESSORA SÔNIA).

Neste contexto, há também trajetórias mais convencionais, como a de Marcela, que teve Sociologia no ensino médio, gostava e, com isso, optou por seguir esta área na faculdade. O único professor homem que chegou na Sociologia pela via acadêmica foi Alisson, filho de professora, que conheceu as Ciências Sociais no cursinho e, assim como Camila, afirmou “é isso!”. Ele relata: “eu conheci a matéria um pouquinho depois, quando eu já estava no cursinho, me interessei pela abordagem dos temas sociais, então achei legal, aí eu fui pesquisar sobre Ciências Sociais. Foi quando eu fiz um seminário sobre o Marx e adorei, eu falei é isso que eu vou fazer!” (PROFESSOR ALISSON).

4.3 “Descobri as Ciências Sociais na fila do cinema”: trajetórias masculinas

Advindos de famílias menos escolarizadas, pertencentes à classe trabalhadora, os professores têm um percurso longo e incerto até a docência em Sociologia. O acesso ao curso de Ciências Sociais é um ponto de inflexão em suas trajetórias, que modifica o caminho no mundo do trabalho que haviam percorrido até então. Há uma reconversão de carreira para eles, daí que suas idades, como visto anteriormente, são tão díspares. Não seguem o percurso comum do jovem de classe média - que sai do ensino médio e pensa em uma carreira de formação no ensino superior, com o apoio dos pais -, mas vão tendo que ir enfrentando diferentes obstáculos para estar ali. Tais obstáculos começam em não vislumbrar um curso superior. O mercado de trabalho com pouca escolaridade era o horizonte da maioria deles. Não conhecem as áreas de

humanas, ligadas tanto às mulheres quanto a uma baixa possibilidade de empregos. O próximo passo é descobrir a docência como uma profissão, já que é uma área majoritariamente associada às mulheres.

Denise é a única mulher com uma trajetória próxima das que vivenciam os professores, que vão descobrindo as Ciências Sociais como possibilidade ao longo de suas vidas adultas. Ela é atriz e, em uma peça que apresentou sobre a ditadura militar na Faculdade de Sociologia de São Paulo, fizeram um debate. Achou tão interessante a discussão realizada ali que se interessou por estudar Ciências Sociais. Assim como nas falas dos professores homens, parece haver uma descoberta ao acaso, “palavra que designa, como dizia Cornot, o encontro de duas séries causais independentes”, como lembrou Bourdieu (2004b), ou seja, conheceram as Ciências Sociais em situações inusitadas. Esse acaso reforça um distanciamento do processo de escolarização formal a que os homens estavam submetidos.

Nestas trajetórias, associadas ao acaso, a valorização do aspecto político que pode estar nas Ciências Sociais se desvelou como uma motivação para o curso, que se desdobra também num encantamento com o que as Ciências Sociais oferecem como repertório intelectual. Karl Marx está presente em suas narrativas, assim como o gosto por questões políticas, de forma abstrata. Num primeiro momento esse fator parece indicar que, para os professores, o interesse em cursar Ciências Sociais se dá pelo apreço por questões políticas, enquanto para as mulheres o interesse está mais vinculado à esfera acadêmica, o que repercutiria também em suas práticas docentes posteriores. No entanto, os diferentes relatos não parecem corroborar nem que os professores se interessam mais por política e nem que se interessam menos pelo aspecto acadêmico das Ciências Sociais e vice-versa.

Para Sachett (2009), tanto mulheres quanto homens no Brasil têm capitais sociais equivalentes em torno do interesse por temas políticos, contudo em esferas diferentes. Para a autora, os homens mais voltados à esfera pública, em partidos e sindicatos, por exemplo, e as mulheres em movimentos e grupos comunitários. Nos relatos dos professores homens, a questão da motivação política para cursar Ciências Sociais aparece de forma genérica, como afirma o professor Francisco: “Eu gostava muito de política, de ler sobre isso”. No entanto, na fala das professoras, são temas mais concretos, mas que não deixam de pertencer à esfera política, como a professora Ana Luísa, que afirmou ter cursado Ciências Sociais para compreender a desigualdade social que vivenciava.

Tais narrativas, a dos homens afirmando “gostarem de política” e a das mulheres enfatizando temas específicos, parecem ser formas diferenciadas de conferir inteligibilidade a uma trajetória, a gostos e preferências marcados pelo gênero de quem enuncia, mas que não

são, em seus conteúdos, necessariamente distintos. Aludem, também, a como os professores aumentam seu capital social masculino em seu reconhecimento como professor. Em uma profissão considerada feminina, a valorização do interesse pela política pode agregar legitimidade às suas escolhas docentes e às suas próprias trajetórias.

O outro elemento presente nos relatos dos professores é o apoio de amigos. A socialização, e não a escolarização, os levou até as Ciências Sociais. Mário e Felipe tinham um amigo que já fazia o curso e os estimulou a fazer também. O amigo de Bruno lhe pagou a inscrição no vestibular. Pedro foi levado por um amigo a ver um filme sobre a biografia de Marx, que o entusiasmou a fazer uma faculdade que abordasse os temas sociais. Dos 11 professores, seis contaram a importância de algum amigo em suas escolhas. As mulheres descobrem sozinhas ou com apoio de suas mães; os homens, motivados e auxiliados pelos seus amigos:

Um dia eu estava trabalhando lá na fábrica, consertando uma máquina, estava conversando com um colega de política, e ele me disse: ‘Mário, você tem que fazer uma faculdade, você tem que fazer Sociologia, é sua cara, eu estou fazendo Sociologia’. Eu fiquei surpreso e disse: ‘como assim, você trabalha aqui e está fazendo Sociologia? Nada a ver’. Aí ele falou: ‘então, é que eu gosto né, vai lá que você vai adorar a faculdade’. Eu fui com ele, amei, assisti a umas aulas, eu falei, ‘eu vou fazer’! (PROFESSOR MÁRIO).

Nas narrativas dos professores, há uma trajetória específica, mais longa e complexa que a das professoras. Seus relatos são cheios de detalhes e pormenores desse caminho pautado por descobertas constantes. Mesmo os professores, como Francisco, que tiveram Sociologia no ensino médio, estavam afastados de seguir por essa profissão, pela distância que tinham do acesso ao ensino superior. Descobrir o ensino superior, descobrir as Ciências Sociais e descobrir a docência, recheiar de significado essa escolha e se encantar aparecem como uma tendência nos discursos dos professores de Sociologia.

Nestas trajetórias, tanto dos homens quanto das mulheres, há também o papel da vida cultural na escolha do curso. Capoeira, movimento *punk*, teatro, saraus, *hip hop* e cinema, aparecem em seus relatos de forma meio inconsciente. Goodson (2003) afirma que o estilo de vida dos docentes, tanto na escola como fora dela, tem uma determinada influência em sua visão sobre educação e em sua prática, já que o estilo de vida não é algo superficial e incide sobre suas escolhas. Na ausência de influências mais diretas, como terem tido bons professores de Sociologia no ensino médio, a esfera cultural se manifesta como um elemento que fornece suporte à decisão de seguir por uma formação em Ciências Sociais. Se as Artes e as Ciências Sociais possuem o mundo social como referente, esses professores fazem esta conexão e consolidam uma relação entre estes dois campos.

4.4 “Achava que a carreira acadêmica não ia dar certo para mim”: os caminhos até a docência

A escolha pelas Ciências Sociais como campo de formação aparece para professores e professoras como uma área de estudos que poderia ser interessante, mas a docência não fora inicialmente planejada. Em suas falas, as Ciências Sociais são possibilidades de novos conhecimentos, mas não necessariamente uma fonte de emprego. No percurso de descobrir a docência, excetuando-se aquelas professoras que já estavam dando aulas e então resolveram complementar sua formação e optaram pelas Ciências Sociais, o caminho percorrido também não foi algo linear para algumas mulheres e menos ainda para os homens. Há dois obstáculos visíveis que distanciavam os estudantes de Sociologia da docência, um deles é a falta de aulas de Sociologia, para aqueles que se formaram antes de 2008, quando ela ainda não havia se tornado obrigatória. O outro é não vislumbrar a docência como um emprego, mesmo após a obrigatoriedade da disciplina. Alguns professores relataram que, diante das poucas oportunidades profissionais, a docência foi sendo postergada ao limite até não ter outra opção, mas sabiam que este seria o seu destino. Outros viam a docência como um meio para seguir no caminho das Ciências Sociais, mas há aqueles que, após a aprovação da lei, não tinham dúvidas de que queriam ser professores de Sociologia, como afirma a professora Fabiana:

Eu já entrei pra ser professora, pra ser professora de Sociologia do estado, eu era secretária de escola né.... e eu nem tenho nenhum perfil pra Mestrado, pra pesquisadora, TCC pra mim é super difícil, eu não tenho esse perfil. Eu gosto da sala de aula, eu amo a sala de aula! (PROFESSORA FABIANA).

Estabilidade no emprego como funcionárias públicas e flexibilidade de horário aparecem nas falas das professoras como motivos para se tornarem docentes. Após tentativas de trabalho em outras áreas, a docência vai se apresentando a elas, um tanto devagar, como algo “menos pior” do que outras áreas, entretanto longe do sonho surgido na universidade de seguir a área acadêmica. A fala da professora Sabrina relata a trajetória antes da aprovação da lei da obrigatoriedade da disciplina, que altera o contexto de empregos até aquele momento e fornece mais possibilidades profissionais:

Na graduação eu não tinha como perspectiva ser professora, embora ficasse pairando como possibilidade, uma vez que estudante, e de uma origem pobre, o trabalho sempre é um horizonte que a gente tem que encarar. Mas durante a universidade, a ambição era necessariamente trabalhar com pesquisa, até mesmo porque a universidade pública foca a nossa formação em Ciências Sociais pra área de pesquisa. Mas estava lá no fundo, se eu precisar trabalhar, dar aulas é uma possibilidade de trabalho, tanto que eu fiz a licenciatura. Voltei para São Paulo e comecei a experienciar o mercado de trabalho: uma

droga! Num primeiro momento eu fui trabalhar na educação em ONG, projeto social, só que chegou uma hora que essa instabilidade dos projetos sociais começou a me pegar. E eu acabei optando por dar aula no estado quando, em 2009, vira disciplina obrigatória (Professora Sabrina).

O início da carreira em ONG's e na educação não formal é recorrente. Dos 21 entrevistados, sete passaram pela educação não formal anteriormente. Alguns, como Paulo e Odair, chegaram na Sociologia por meio do trabalho como educadores sociais. A experiência no terceiro setor se deu mais para aqueles que vivenciaram o período anterior à aprovação da obrigatoriedade, como Sabrina e Francisco, mas também se deu por evitar a docência formal, como no caso de Marina, que disse tentar de tudo antes de entrar na sala de aula. A frustração com as condições de trabalho no terceiro setor os estimulou a ingressarem como docentes da rede pública e, inclusive, a valorizar a docência. O trajeto da graduação em Ciências Sociais até a docência em Sociologia na rede estadual é menos uma escolha e mais uma exclusão de outras áreas. É o intermediário entre evitar o mercado de trabalho no terceiro setor ou na rede privada, precarizada e instável, e não conseguir entrar plenamente no mundo acadêmico, objetivo almejado no início de suas formações, momento em que a carreira acadêmica é vislumbrada como objetivo profissional, que logo vai se desfazendo.

Os motivos citados para desistirem desta escolha são muitos, mas podem ser resumidos na classe social de origem: filhos da classe trabalhadora, o mundo acadêmico não os contemplava plenamente. As necessidades de um emprego formal e de ajudar a família são citadas, mas há também uma autoexclusão, por sentirem que não era para eles, por se sentirem inseguros. Como ressalta a professora Ana Luísa: “no início eu queria seguir a área acadêmica, mas depois me desiludi e achei que a carreira acadêmica não era pra mim”, corroborada pela fala da professora Marina:

Fiz iniciação científica, poderia ter feito mestrado na UEL, onde fiz faculdade, mas tive que voltar pra São Paulo para estar próxima da minha família. Só que ainda me sinto insegura para escrever, mas quero voltar para a vida acadêmica” (PROFESSORA MARINA).

Para os professores homens, ingressar no curso de Ciências Sociais não está, inicialmente, vinculado a um rompimento com suas trajetórias profissionais pregressas. Em alguns casos, seguir este curso está mais voltado a buscar algum tipo de formação do que necessariamente ter uma nova profissão. Para as mulheres, o primeiro emprego se dá já na área da educação, formal ou informal. Os homens, por sua vez, passaram por diferentes empregos até se consolidarem como professores. Durante o caminho, alguns deles optam por abrir mão do passado e recomeçar, como no caso dos professores Francisco, Mário, José e Pedro, que

abandonaram seus empregos anteriores para se dedicar à docência. Mário e Francisco faziam parte da classe operária, e a docência não representava uma ascensão econômica, mas compunha um cenário de inserção possível no trabalho intelectual, assim como para Pedro, e também para Denise, que eram funcionários públicos em cargos burocráticos, e a docência parecia mais estimulante. José, por sua vez, foi atraído pela estabilidade do funcionalismo público oferecida pela docência.

Outra vivência se dá a partir do desemprego. Mandados embora de seus empregos, veem na docência um caminho de reinserção profissional, como no caso dos professores Felipe e Carlos. Carlos, que trabalhava no banco, afirma que foi o melhor que lhe aconteceu; enquanto Felipe, ex-funcionário de um centro de pesquisa, se mostrou um pouco cansado de dar aulas. Há também as experiências em que a docência representa uma ascensão profissional promovida pela escolarização, em especial no caso dos professores vindos das classes mais baixas, como os professores Bruno, Renato e Paulo. Faziam parte do precariado, com empregos informais ou subempregos na área de serviços, mas hoje não se contentam com as condições que a docência lhes oferece. O custo da escolarização, segundo eles, foi muito alto em contraposição ao salário e às condições de trabalho do professor.

Fazer faculdade mais velho, já com filhos, abandonar uma profissão e se deparar com a realidade instável da Sociologia e da própria rede estadual fazem parte da trajetória dos homens até se estabilizarem como professores de Sociologia. Com a mudança na posição da disciplina, que passa a ser obrigatória, muda também a história de vida desses professores, que sentem maior segurança em suas escolhas.

Nos relatos dos professores, novamente aparece a figura dos amigos como alguém que lhes apresenta à docência ou a alguma vaga de emprego. Para os professores de Sociologia, a vida social é fundamental em suas trajetórias, enquanto para as professoras, há uma busca mais individual ou familiar. Nesse sentido, o espaço escolar se mostra mais fácil de ser apreendido pelas mulheres, reforçando a feminilização da docência, cujas etapas do processo se mostram mais difíceis para eles.

A dispersão etária dos professores, em comparação com as professoras, apontada anteriormente, se relaciona com suas trajetórias mais díspares. Advindos de famílias menos escolarizadas e recebendo menos investimento educacional, seus caminhos são mais longos até a docência. Também considera-se que, para as mulheres, a reconversão de carreira é mais difícil. Com menos possibilidades de empregos para elas, a docência aparece como primeira e, muitas vezes, única opção. Em seus relatos, a idade aparece, por um lado, como um fator que permite que os professores já estejam mais maduros para conseguir enfrentar os desafios do

início da profissão sem desistir, e por outro a docência aparece como uma profissão apropriada para o avançar da idade - estar mais velho significa, para eles, ser um melhor professor e em condições mais estáveis de trabalho.

Se formar em Ciências Sociais e ser professor de Sociologia não era, portanto, o sonho de infância de nenhum desses professores, mas foi se construindo à medida que ficaram adultos. Em sua maioria são de famílias da classe trabalhadora. Meucci (2015) diferencia a inserção da Sociologia no início do século XX da que ocorre no atual momento. Antes, ela era um projeto das elites para as elites. Agora, a Sociologia no ensino médio se relaciona com um processo de democratização da escola, o que marca também a trajetória desses professores. Para as mulheres, a Sociologia aparece como uma opção, estrategicamente escolhida numa mistura de interesse e possibilidade. Para os professores, é resultado de uma batalha. Antes de descobrirem as Ciências Sociais, tiveram que descobrir o ensino superior. O caminho até a docência também está no eixo do possível e não do desejado. Vindos da classe trabalhadora, o mundo acadêmico ainda não se abriu plenamente a eles, e a escola estadual foi a opção de um trabalho estável e intelectual.

4.5 “Fiz a licenciatura como complementação, numa faculdade qualquer”: formação de professores de Sociologia

Descobrir as Ciências Sociais e descobrir a docência como duas etapas diferentes em suas trajetórias se reflete na formação destes professores: as formações como cientistas sociais, e como professores, nas licenciaturas, não estão necessariamente articuladas. O curso de Ciências Sociais, criado na década de 1930 no Brasil, primeiro na FESP e depois na USP, se desenvolveu à margem do mercado de trabalho, centrado em uma “formação geral sólida”, voltada às elites e distante de uma aplicação prática (MORAES, 2017), em que formar professores não era uma prioridade. Como ser professor não estava inicialmente formulado nas decisões dos entrevistados, seus processos de formação iniciam-se no bacharelado e, como carta na manga, surge a licenciatura, realizada, em alguns casos, em cursos menos conceituados e rápidos, em contraposição a uma formação completa, em boas faculdades como bacharéis.

A partir dos anos 2000, ocorre um processo de ampliação do acesso ao ensino superior, com a criação de novas universidades federais, mas também a criação de cursos em instituições privadas. Torini (2012) analisa esse processo especificamente na área de Ciências Sociais e afirma que, apesar de acompanhar essa tendência de expansão, há também algumas

especificidades. No Brasil, 50% dos cursos superiores são ofertados em universidades, enquanto nas Ciências Sociais o percentual é da ordem de 79%, ou seja, é uma área menos massificada. O autor afirma que, de 2000 a 2010, foram criados 29 cursos somente de licenciatura em Ciências Sociais e sete de bacharelado. A expansão das Ciências Sociais se deu exatamente na formação de professores, alterando a configuração tradicional dos estudos voltados para a pesquisa e para a vida acadêmica. Comparando os dados fornecidos pelo Censo do Ensino Superior dos anos 2005 e 2015, apresentados na Tabela 9, podemos observar algumas mudanças no perfil da oferta dos cursos de Ciências Sociais.

TABELA 9 - Número de cursos e de matriculados em Ciências Sociais: 2005- 2015.

Ano	Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Cursos			Matrículas		
		Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2005	Formação de professor de Sociologia	1	1	-	49	49	-
	Formação de professor em Ciências Sociais	27	12	15	1.411	649	762
	Ciências Sociais	73	53	20	18.140	15.745	2395
	Ciência Política	21	13	8	1.611	594	424
	Sociologia	5	1	4	760	366	394
	TOTAL	127	80	47	21.971	17.403	3.975
2015	Formação de professor de Sociologia	131	95	36	15.781	10.976	4.805
	Formação de professor em Ciências Sociais	4	4	-	77	77	-
	Ciências Sociais	87	75	12	11.284	10.409	875
	Ciência Política	10	5	5	2.148	1.099	1.049
	Sociologia	2	1	1	649	333	316
	Antropologia Social	15	15	-	1.312	1.312	-
	TOTAL	131	195	54	31.251	24.206	7.045
	Aumento 2005-2015 (%)	49%	59%	12%	30%	28%	44%

Fonte: INEP, 2005; INEP, 2015. Elaboração própria⁷¹.

No contexto da expansão do ensino superior no Brasil, o curso de Ciências Sociais forma poucos profissionais, se comparado a outras áreas dentro das ciências humanas⁷², contudo seu crescimento na última década se deu de forma desigual. Houve um expressivo aumento no número de cursos nas universidades públicas, chegando a 59%, enquanto nas instituições privadas, esse aumento foi de 12%. Porém, quanto ao número de matriculados, a

⁷¹ O curso de Antropologia Social não estava designado nos dados do Censo do Ensino Superior de 2005.

⁷² O curso de História, por exemplo, possuía, em 2014, 87.691 matriculados, distribuídos em 498 cursos de licenciatura pelo Brasil e mais 10.019 alunos em 96 cursos de bacharelado (INEP, 2015).

conjuntura se inverte. As instituições privadas aumentaram 44% em número de matrículas, enquanto nas públicas este percentual é de 28%. A ampliação nas instituições privadas ocorre mediante uma alta concentração de alunos.

No conjunto dos cursos que abrangem as Ciências Sociais, seja na modalidade licenciatura ou nas várias possibilidades de bacharelado (Ciência Política, Sociologia e Antropologia), a expansão se deu exclusivamente na formação de professores, com uma modificação, inclusive, na nomenclatura dos cursos, de “formação de professores em Ciências Sociais ” para “formação de professores em Sociologia”. Para além da alteração no nome, e talvez nos currículos e propostas resultantes, nota-se que, em 2005, havia 1460 alunos em cursos de formação de professores em Ciências Sociais/Sociologia, passando a 15.858 em 2015, com a maioria de formandos nas instituições públicas. Já os estudantes matriculados nos bacharelados (somando-se todas as áreas) diminuiu, passando de 20.511 em 2005 para 15.393 em 2015 (INEP; 2005; INEP, 2015). Neste processo, ocorre também a criação de cursos de formação de professores de Sociologia na modalidade a distância que, em 2015, tinham 3922 matriculados, quase 25% do total, principalmente em instituições privadas.

É nesse contexto de expansão que os professores e professoras entrevistados se formaram. Os professores Mário e Paulo, por exemplo, fizeram Ciências Sociais na FESP, onde não há licenciatura, somente bacharelado. Tiveram que acrescentar a licenciatura em outra faculdade. Seus relatos corroboram a tendência de uma formação precarizada para a docência nas últimas décadas, com “programas de formação inicial de professores aligeirados – agora com a Educação a Distância como modelo privilegiado de formação” (HYPOLLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p.20). Entretanto a formação em Ciências Sociais como bacharéis foi realizada em uma faculdade bem conceituada. Assim, entre sua formação como cientistas sociais e como professores de Sociologia, há um desnível, uma ruptura: “Fiz uma licenciatura a distância pra ganhar o título e para poder começar a dar aula no Estado, mas como formação, não serviu para nada” (PROFESSOR PAULO) .

No caso das professoras Sonia e Paola, ocorre o oposto aos casos de Mário e Paulo. Sendo as Ciências Sociais uma formação complementar à docência em História, suas formações específicas nas Ciências Sociais se deram em cursos curtos e a distância. Quando analisamos a formação a distância do conjunto de professores entrevistados, temos que somente mulheres optaram por esta modalidade, como ocorre na maioria das áreas. Dos 21 entrevistados, quatro professoras e nenhum professor fizeram cursos a distância e estas, ao contrário das que fizeram cursos presenciais, se mantiveram durante a graduação trabalhando. O curso a distância viabilizou, portanto, a formação para as mulheres que, já adultas, optaram pelas Ciências

Sociais. A despeito do maior investimento educacional recebido pelas mulheres ao longo de suas trajetórias, optar por fazer cursos a distância, que tem como propósito a formação de professores, corrobora a perspectiva até aqui traçada de que as professoras veem a docência em Ciências Sociais como profissão antes do que os homens que também cursaram modalidades a distância (como Mário e Paulo), mas somente após concluírem o bacharelado e descobrirem a possibilidade de dar aulas.

Entre aqueles que realizaram suas formações em cursos que articulam licenciatura e bacharelado há, também - e novamente não somente em Ciências Sociais - um maior aporte para a formação em bacharelado do que em licenciatura, em decorrência: da quantidade de horas a mais em disciplinas, da ausência de um corpo docente específico para a licenciatura em Ciências Sociais e de haver menos recursos para estas áreas (como livros disponíveis nas bibliotecas etc.). Contudo, há casos como a UEL, com uma tradição forte para a licenciatura e onde duas das professoras entrevistadas se formaram, que se refletem na sua relação com a docência: “na faculdade, eu tive muita vontade de ser professora, fiz vários estágios e participei de um monte de projetos na área. Na UEL tem uma tradição forte para ser professor de Sociologia, e no Paraná também” (MARCELA). Formado na USP, o professor José Antonio corrobora a afirmação de Marcela: “Eu gostei de fazer os estágios, de discutir a escola na faculdade, me deu vontade de continuar”.

4.6 “Estou fazendo pedagogia, preciso de uma carta na manga!”: Pós-Graduação, formação continuada e outras graduações

Após a graduação inicial, a formação continuada em serviço aparece como uma tendência, com cursos curtos promovidos pela Secretaria de Educação ou com cursos de especialização, principalmente a distância. Dos professores que ingressaram no concurso de 2011, a maioria fez o curso de especialização pelo Programa Rede São Paulo de Formação Docente - REDEFOR, uma iniciativa do governo do estado de São Paulo, em parceria com as universidades públicas paulistas de ensino de Sociologia. Já os cursos de pós-graduação *stricto sensu* aparecem como um desafio, seja pela complexidade de conseguir ingressar, seja pela dificuldade de articular esse estudo com o trabalho como professores. Dez professores fizeram algum curso de especialização e cinco fizeram mestrado - três homens e duas mulheres. Quando analisamos esses dados numericamente, 24% dos entrevistados têm o título de mestre, o que é superior à média nacional, que em 2013 era de 4,5% dos docentes da rede pública no Brasil (DIEESE, 2014), e se contrapõe à noção de que os professores têm uma formação precária. No

entanto, é nos seus relatos que se observa a distância existente entre o desejo de seguir a carreira acadêmica e a vida que exige a docência:

Fiz o mestrado trabalhando e foi extremamente cansativo, porque como eu estava no estágio probatório, não tinha como ter a bolsa que o estado dá pra quem está fazendo mestrado. Naquela época eu estava com 32 aulas e fazendo mestrado. Foi muito cansativo! Eu tentava conciliar os dois da melhor forma, mas às vezes um saía perdendo (PROFESSORA MARCELA).

Estudar faz parte da vida desses professores, numa mistura entre ampliar seus repertórios pessoais, aumentar sua pontuação dentro do estado, ter acesso a uma infinidade de possibilidades formativas, principalmente a distância e criar estratégias de sobrevivência profissional como professores.

À noite eu faço Letras na USP, por isso reduzi minha carga de aulas na escola. Agora aqui na escola a gente está fazendo um curso de formação de grêmio, pelo estado. Aí eu peguei um curso de história da África na USP, acho que eu tenho muita deficiência nessa parte (PROFESSORA RAQUEL).

Das dez professoras, cinco estão atualmente cursando outras graduações, enquanto somente um professor cursa outra graduação, em História. As mulheres estão cursando, como segunda formação superior, em geral Pedagogia ou Letras e afirmam que essa escolha se dá por medo de a Sociologia sair da grade ou também para que possam se deslocar para outros cargos no sistema escolar, como direção de escola, coordenação etc. Esta diferença nos cursos em andamento, realizados por professoras e professores, pode ser compreendida a partir do *habitus*, pois como afirma Bourdieu (2004b), “O *habitus* torna-se gerador de práticas imediatamente ajustadas ao presente, e mesmo ao futuro inscrito no presente” (p. 130). As professoras, com disposições mais adaptadas ao ambiente escolar, se preparam para as contingências do futuro de modo diferente dos professores. Movimentam-se internamente no sistema escolar, de forma a evitar um processo de vulnerabilidade profissional. Em determinado campo, como afirma Bourdieu (2004b), os interesses são específicos e levam os agentes a investir - seja tempo, trabalho, recursos psicológicos ou dinheiro - em aspectos determinados, e quem tem as disposições mais adequadas a este campo conseguirá se antecipar e realizá-los quase naturalmente: “assim, enquanto o *habitus* e o campo estiverem afinados, o *habitus* ‘cai bem’ e, à margem de qualquer cálculo, suas antecipações precedem a lógica do mundo objetivo” (BOURDIEU, 2004b, p. 131). Ainda que haja uma equiparação numérica entre homens e mulheres no ensino de Sociologia, a feminilização da carreira docente, que vai além dos números e inclui valores, disposições e adequações, se manifesta, ao traçarem suas estratégias diante das inconstâncias cada vez mais comuns nas escolas, e especialmente sobre a disciplina de Sociologia.

Como disse Ana Luísa, que cursa Pedagogia aos sábados, “é uma carta na manga”. Raquel começou Letras na USP em 2015, Camila faz Pedagogia também na USP. Marina faz Pedagogia e um curso de especialização, assim como a professora Sabrina, que terminou o mestrado recentemente e já ingressou em um curso de Pedagogia on-line, “como uma estratégia”, disse ela. Cláudio faz uma especialização para trabalhar com ensino a distância e começou a cursar História aos sábados, após a aprovação da reforma do ensino médio que o deixou assustado. A professora Raquel afirma que o medo de a Sociologia sair da grade a levou a ir cursar Letras:

É o tempo todo falando que vai tirar, sabe? Sempre na corda bamba. Eu tô investindo em outra carreira porque eu acho que não tem futuro, infelizmente. Eu fico muito chateada, porque a gente estuda, se prepara, eu gosto de dar aula de Sociologia, quero sobreviver disso, mas não vejo futuro (PROFESSORA RAQUEL).

Neste conjunto de formações, a instabilidade da Sociologia no currículo gera um medo quanto ao futuro profissional, o que leva os professores a se dividirem entre seguir estudando para aprimorar seus conhecimentos como professores de Sociologia, e também cria, no estudo, estratégias para garantir possibilidades profissionais no futuro. Reformas educacionais cada vez mais frequentes obrigam professores a estarem sempre atentos, fazendo cálculos de como essas reformas podem afetá-los, mas ao mesmo tempo, há, nos professores, um discurso de estar sempre estudando, do prazer e da vontade de se manterem atualizados. Fazem, portanto, vários cursos simultaneamente.

Em suma, para os professores e professoras de Sociologia há um processo constante de descobrir as Ciências Sociais, como formação superior, como campo de trabalho na docência, descobrir suas especificidades durante a graduação e, por fim, na escola, descobrir e construir as Ciências Sociais na educação básica como professores, entre medos, agruras e prazeres. Sem referências históricas como alunos, já que muitos não a conheciam quando eram estudantes do ensino médio, a Sociologia vai se apresentando e sendo descoberta e também sendo construída por esses professores. Estas múltiplas vivências fazem com que o corpo docente de Sociologia tenha certa homogeneidade nas condições de trabalho, já que estão todos na mesma etapa de carreira, com certa equidade quantitativa de gênero, mas com uma heterogeneidade de experiências pessoais, de caminhos percorridos entre descobrir as Ciências Sociais e descobrir a docência em Sociologia.

5 CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE SOCIOLOGIA: O SALÁRIO, O TEMPO E O MEDO

Embora as condições de trabalho dos professores e professoras de Sociologia, de forma geral, insiram-se no escopo dos desafios, obstáculos, avanços que a categoria docente como um todo vivencia, há, também, particularidades. Ao serem funcionários públicos, estão submetidos à mesma regulamentação que outras áreas da docência. Salário, jornada de trabalho, plano de carreira são iguais para todos os professores e professoras, entretanto a forma como a disciplina de Sociologia está inserida na organização escolar e até mesmo o perfil dos docentes de Sociologia levam a diferentes possibilidades quanto aos aspectos materiais e subjetivos do trabalho docente. As condições de trabalho dos professores não estão alheias aos impactos de ser esta uma disciplina recentemente inserida na grade curricular. Deste modo, busca-se responder à seguinte questão: quais são os desdobramentos - nos salários, na relação com o tempo, na organização das aulas - de ser um professor ou uma professora de Sociologia?

Os professores e professoras entrevistados são todos efetivos estatutários. Esta foi uma opção metodológica da pesquisa, por considerar que são estes os docentes que, por meio da lei que torna a disciplina de Sociologia obrigatória, tiveram a oportunidade de sair de uma situação de maior vulnerabilidade trabalhista. Deste modo, esta tese não aborda os aspectos dos professores temporários, mas se centra nas condições alcançadas pelos professores e professoras efetivos de Sociologia, menos precarizados dentro do sistema escolar. Lennert (2009), antes da aprovação da lei 11.684/2008, apresentou as condições de trabalho dos professores da rede estadual de São Paulo que eram formados em Ciências Sociais, limitados à cidade de Campinas, mas cujas considerações podem ser extrapoladas para a rede como um todo. Em sua pesquisa, a maioria deles não era efetiva e tampouco lecionava Sociologia, mas sim em áreas correlatas. Esta situação, para os professores aqui pesquisados, mudou.

Esta tese parte, portanto, da alteração da lei que garante a Sociologia no ensino básico como ponto de partida de um novo momento para estes professores e professoras. São aqueles que se licenciaram em Ciências Sociais, que prestaram e passaram nos concursos específicos desta área, foram nomeados como professores de Sociologia, fizeram o estágio probatório e têm, no centro de seu trabalho, a Sociologia como componente curricular que ministram. Como afirma Basílio (2010), se tornar professor efetivo na rede estadual é o fim de uma era de vulnerabilidade, o que se torna possível aos formados em Ciências Sociais em São Paulo após a lei da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, já desde os anos 1990 não havia exames para cargos efetivos nesta disciplina.

A data de ingresso na rede estadual é um elemento fundamental para compreender a condição específica dos professores de Sociologia. Como observado no capítulo 3, o corpo docente de Sociologia como um todo é relativamente novo no sistema de ensino, com menos de dez anos como parte do quadro efetivo. Em setembro de 2017, 65% dos docentes de Sociologia efetivos da rede paulista haviam ingressado em 2014. Deste modo, um elemento unívoco das particularidades do ensino de Sociologia é sua homogeneidade quanto ao tempo como servidores efetivos.

A etapa da carreira em que se encontra o docente suscita uma série de elementos que decorrem deste momento profissional. Huberman (1992) detalha o ciclo de vida dos professores, em que os anos de experiência são acompanhados por diferentes sentimentos em relação à docência. Ludke (1996), com base no trabalho de Huberman (1992), constrói categorias para definir a etapa na carreira docente, dividindo-a entre professores em fase inicial, com até seis anos de experiência; em fase de estabilização, entre dez e 12 anos como docentes; em fase de diversificação, com 23 ou 24 de experiência; e em final de carreira, com 25 anos ou mais de docência.

A primeira etapa descrita por Huberman (1992) é a de início, em que os professores estão explorando a docência, que ainda é parte de uma decisão provisória. É a fase da descoberta e do balanço, em que se questionam se vale a pena seguir. A fase seguinte, de estabilização, ocorre quando o professor já tem um compromisso com a profissão, pois já tomou a decisão de ser professor, desistiu de outras possibilidades (ser sociólogo, por exemplo) e já domina as diversas características do trabalho. Nesta etapa, os professores já se sentem confiantes, buscam se especializar e investem muito tempo neste processo. Passada esta fase, entra a etapa da diversificação, em que, a partir da sensação de segurança, começam a se questionar e a diversificar suas atividades, tentando ascender a cargos administrativos, por exemplo. As últimas fases são de serenidade e distanciamento afetivo, quando se sentem menos vulneráveis à avaliação dos outros, investem menos tempo e recursos em suas formações e levam a experiência docente com mais tranquilidade, passando, então, para as fases de conservadorismo, lamentações, desinvestimento até se aposentarem ou abdicarem da carreira.

Estas categorias, ainda que não sejam definitivas - e que diante das mudanças sociais no século XXI talvez já não sejam tão estruturadas -, ajudam a compreender que professores em uma mesma etapa da carreira têm aspirações e dificuldades similares. No caso dos professores de Sociologia, é seu conjunto que está numa mesma fase de um percurso. Em outras disciplinas, diferentes gerações de professores vão compondo o quadro docente que, numa diversidade de professores em vários estágios da carreira, constrói a disciplina. Na Sociologia,

ainda que não tenham a mesma idade, estão numa mesma etapa profissional, e tendem a certa uniformidade quanto aos seus investimentos de tempo, energia, dedicação, condições de trabalho e relações sociais que estabelecem, já que todos estão na fase inicial ou de estabilização.

Para compreender as condições de trabalho do professor de Sociologia, exploramos os elementos que se destacaram nas falas dos entrevistados, quer pela recorrência ou pela força expressa em suas palavras, mas também porque circunscrevem a vida laboral de professores ingressantes e porque dependem de como um campo disciplinar está organizado no sistema escolar. A forma de ingresso, o salário, o tempo e o medo se destacam em suas narrativas e assumem dinâmicas próprias na experiência cotidiana de professores e professoras de Sociologia da rede estadual paulista.

5.1 “O início é sempre difícil”: o ingresso na carreira docente

O fato de serem professores efetivos há pouco não significa, necessariamente, que sejam professores iniciantes, já que na rede estadual de São Paulo, podem-se atribuir aulas com diferentes tipos de contratos temporários. O cargo de professor efetivo estatutário configura uma nova etapa na vida laboral desses professores e também um perfil específico de trabalhadores para o estado, o que implica em controles, gestões, e negociações diferenciados. No caso dos professores e professoras entrevistados, as situações que marcam o ingresso no magistério e o ingresso como efetivos estão, muitas vezes, distantes. A realização dos concursos de 2011 e 2013 mudou suas trajetórias, garantindo estabilidade para os que já eram professores e diminuindo o tempo entre começar a dar aulas e entrar na condição de professor efetivo para aqueles que se licenciaram mais recentemente. A mudança da lei da obrigatoriedade da Sociologia é um marco que divide suas trajetórias em antes e depois, mas como afirma o professor Odair: “O início é sempre difícil”.

5.1.1 “Eu chorava muito nas atribuições de aula”: de professores temporários a professores efetivos

Ingressar na carreira docente é um processo bastante conturbado, e muitos professores não souberam definir ao certo quando começaram a dar aulas. Deveriam considerar o estágio da faculdade como o início da carreira? Ou as aulas que pegavam como categoria O para se

sustentar durante a faculdade, antes de já estarem formados? As aulas como eventuais, que não eram de Sociologia, também dificultam a caracterização como professor. Às vezes, o início se deu com tão poucas aulas atribuídas que não sabem se contam ou não como experiência docente, ou ainda, as experiências na educação popular, na educação não formal são parte da carreira docente também? Somente a data de ingresso não fornece toda a complexidade do processo.

As trajetórias dos professores entrevistados, descritas no capítulo 4, permitem verificar como as escolhas diante da carreira são impactadas por esta fase dentro da rede estadual, que parece um rito de passagem. São colocados tantos obstáculos na iniciação ao processo de ser professor no estado de São Paulo, que este vira um teste de sobrevivência, e ficam aqueles que aguentam ou que precisam aguentar. Como afirma o professor Francisco: “Eu sofri muito! Tanto é que um dos livros que me acompanhou durante toda essa trajetória foi ‘O Processo’, do Kafka, porque eu chorava muito nas atribuições”, referindo-se ao seu ingresso como professor eventual. A fala do professor Alisson resume um trajeto comum:

É muito complicado, porque você começa como categoria O, você sempre é o último da lista, ainda mais você iniciando. Eu comecei no meu quarto ano de faculdade, nem era formado ainda, eu cheguei a ir quatro ou cinco vezes seguidas e não consegui pegar uma aula, então é bem precário, ou senão você pega por um mês, cobre aquela licença, depois já fica de novo desempregado. Eu senti bastante diferença sendo concursado (PROFESSOR ALISSON).

Contudo o processo conturbado de atribuição de aulas antes da efetivação é uma constante no ensino público paulista, não sendo específico da área de Sociologia. Como analisa Basílio (2010), “humilhação, desespero, angústia, transtorno, agonia, sofrimento, tortura... A cada semana, mês ou ano, este professor aposta na possibilidade de conseguir suas próprias aulas ou classes e de não cair para a posição de eventual” (p. 92). A instabilidade e a descontinuidade fazem parte do dia a dia das escolas públicas do estado de São Paulo. Nesse contexto, a Sociologia, que é frágil no currículo, é profundamente marcada pela lei da obrigatoriedade de sua oferta. Antes dessa lei, como nos mostra Lennert (2009) e as entrevistas corroboram, a situação do professor formado em Ciências Sociais estava ligada à vulnerabilidade, ao arrependimento e ao medo do futuro, sentimentos que faziam parte do cotidiano daqueles que, por opção ou pelas contingências, haviam se tornado professores. Esse contexto se modifica, no entanto, com os concursos públicos promovidos após a obrigatoriedade da disciplina.

5.1.2 “Tinha muita aula de Sociologia disponível”: a obrigatoriedade da Sociologia e as condições de ingresso na carreira

Após a aprovação da obrigatoriedade da Sociologia no ensino médio, além da possibilidade de assumir um cargo efetivo como docente da rede estadual, uma nova disciplina na grade curricular cria também algumas facilidades. De 2009 a 2013, havia somente uma aula de Sociologia por semana e depois passa a haver duas. A pouca carga horária na grade gera um grande número de aulas e torna-se uma fonte de possibilidades. Abre-se uma grande oferta de aulas em Sociologia, o que atrai professores como Paola, Sonia e Carlos, que eram das áreas de História e Geografia.

A facilidade de conseguir atribuir aulas leva a uma menor concorrência entre professores na escolha dessas aulas. Isso favoreceu a opção pela escola em que queriam lecionar. Os professores, principalmente os que ingressaram em 2011 e em 2014, escolheram escolas próximas a suas casas ou com as quais tinham maior identificação, e com isso cria-se uma visão positiva do processo de atribuição de aulas como efetivos, em contraposição ao tempo em que eram temporários; escolher a escola em que darão aulas cria também um cotidiano mais tranquilo, pois alguns vão a pé ou de bicicleta ao trabalho, moram no bairro em que lecionam, participam de diferentes atividades nesses bairros e não perdem muito tempo no deslocamento entre a casa e o trabalho. Além disso, a obrigatoriedade da Sociologia e a criação do cargo efetivo de professor de Sociologia acabam gerando casos em que o início da carreira no magistério é menos conturbado, pois alguns ingressaram na escola já como efetivos, como a professora Denise e o professor Pedro, sem terem sido professores temporários anteriormente.

Esse efeito, entretanto, modifica-se com o transcorrer do tempo. Conforme as vagas para professores de Sociologia efetivos foram sendo preenchidas nos primeiros anos após a aprovação da lei, começa a haver mais dificuldade para escolher a escola. José Antônio e Fabiana foram aprovados no concurso realizado em 2013, contudo foram nomeados somente em 2017, o que os levou a permanecer, nesses quatro anos, aguardando sua convocação. José Antônio seguiu como professor temporário, articulando com seu trabalho de contador, e Fabiana ficou em casa cuidando do filho. José Antônio, ao assumir o cargo efetivo, teve que distribuir sua jornada em mais de uma escola. Fabiana denuncia o sofrimento e a angústia que acompanham os professores nesta espera e, novamente, a questão das estratégias e dos cálculos minuciosos aparece como um elemento constante na trajetória dos professores:

Quando eu não fui chamada nem na primeira e nem na segunda convocação, eu chorei muito, eu fiquei arrasada! Eu falei para o meu marido: “Eu joguei

minha chance de ser efetivada pela janela, porque em qualquer outra diretoria eu teria entrado, tinha muito mais vagas”. A Centro Sul tinha muito mais vagas e eu teria ficado numa colocação muito melhor, a nota de corte era menor (PROFESSORA FABIANA).

A narrativa dos docentes que ingressaram em anos anteriores como efetivos é diferente e ressalta a tranquilidade e a facilidade na hora de escolher a escola, como o professor Odair, que ingressou em 2014:

A escola [em] que trabalho é muito falada no bairro. Eu sou morador daqui desde 1995, então eu escolhi a escola que era referência. Era a escola que eu queria. Não tinha um quadro preenchido, e as aulas estavam à disposição. Foi muito tranquilo (PROFESSOR ODAIR).

A criação de uma disciplina escolar abre novas possibilidades. Considerando que o período de aulas não foi ampliado na rede estadual paulista, a inserção da Sociologia e da Filosofia no currículo obrigou a readequação da carga horária das outras matérias. Se, por um lado, abre possibilidades para uns, fecha para outros. Geografia e História foram as disciplinas que perderam uma aula por semana em todas as turmas, para que a Sociologia e a Filosofia fossem incorporadas ao currículo⁷³. Nesse sentido, cabe destacar que, entre professores de Sociologia, há menor demanda para ministrar outras disciplinas, do que entre professores efetivos de outras matérias. Ou seja, professores de Sociologia têm menos necessidade de ser “polivalentes” e acumular diferentes disciplinas para cumprir suas jornadas de trabalho na rede estadual. Dados de março de 2017 mostram que, dos 412 professores efetivos de Sociologia na rede estadual na cidade de São Paulo, 52 ministravam também outras disciplinas. Por outro lado, 90 professores efetivos de História ministravam também Sociologia.

5.1.3 “Eu ainda não entendo como funciona”: plano de carreira, progressão funcional e organização do sistema

Ainda no que tange ao ano de ingresso dos professores e professoras de Sociologia, tem-se uma categoria bastante uniforme em termos de condições de trabalho. Sendo todos ingressantes há menos de dez anos, há uma baixa competitividade entre professores, o que facilita a escolha de aulas, da escola onde irá lecionar, e também cria menos conflitos entre

---

⁷³ Resolução SE- 92/2007: Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. Resolução SE - 98, de 23/12/2008: Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais. Resolução SE Nº 81/2011: Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas estaduais.

pares. Por outro lado, temos um conjunto de professores e professoras que estão ainda se aproximando do funcionamento da rede estadual em suas minúcias, caminhos, burocracias. O plano de carreira⁷⁴, as formas de progressão e os detalhes da próprio estatuto são fontes de dúvidas e desconhecimento para os docentes que estão há pouco tempo na rede estadual paulista: “eu ainda não entendo como funciona”, como disse o professor Alisson e foi corroborado por quase todos os docentes.

Se, por um lado, os professores de Sociologia são iniciantes e desconhecem suas condições de trabalho, por outro o governo estadual modifica as regras constantemente e potencializa a dificuldade de compreender as próprias condições:

Eu sei que agora eu peguei uma evolução por causa do mestrado, mas eu não sei dizer...eu não entendo nada! É uma deficiência que eu tenho. A lógica do Estado é que não tem lógica. Agora parece que tem regras novas, tipo ‘Professor que fez a primeira prova de evolução não pode fazer a outra’... daí me perdi de novo (PROFESSOR FRANCISCO).

Os professores de Sociologia não conhecem, portanto, em que nível de progressão estão. Poucos souberam informar e acrescentaram não entender bem esse processo, o que os fragiliza em termos de condições de trabalho. Além disso, é mais um elemento a que precisam dedicar seu tempo para compreender e, se não o fazem, sentem-se como se tivessem uma tarefa a cumprir, tornando-se vulneráveis em termos de informação sobre a própria carreira. Acresce-se a este elemento que, estando em início de carreira, há ainda o período do estágio probatório durante os três primeiros anos, ou seja, o professor está em constante processo de avaliação.

5.2 “Meu salário é humilhante”: o salário dos professores de Sociologia e as estratégias de sobrevivência

A questão dos salários é unânime entre os professores e professoras entrevistados: inadequado, incompatível, insuficiente, humilhante. Estes são os termos utilizados para adjetivar seus rendimentos. Para alguns, essa é uma fonte de frustração, em especial para aqueles que vêm de classes sociais mais baixas, como afirma a professora Ana Luísa: “o professor não tem nenhuma capacidade de consumo em São Paulo, porque São Paulo é uma cidade cara, e o trabalho dos professores está muito mal remunerado. Você se reproduz num

---

⁷⁴ O plano de carreira para os professores da rede estadual é regido pela LEI COMPLEMENTAR Nº 836, de 30 de dezembro de 1997, atualizada até a Lei Complementar nº 1.207, de 5 de julho de 2013, que “Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas”.

desânimo extremo”. Para outros, poucos, o prazer em dar aulas, a autonomia, o caráter político da educação compensam, em certa medida, os baixos salários, como se houvesse um pacto: “autonomia em troca de baixos salários” (ENGUITA, 1996, p. 50).

Quando comparados a outras carreiras de mesma formação, os baixos salários do professorado não são novidade, e essa situação se acentua em momentos de crise econômica. A categoria docente na rede estadual paulista ficou sem reajuste salarial de 2014 a 2017, mesmo após intensas greves, em que o salário base inicial se manteve em R\$2.415,89, para uma jornada de 40 horas semanais. Destaca-se que, no período, houve, também, um encarecimento do custo de vida⁷⁵, ou seja, a categoria docente vem perdendo poder aquisitivo. Comparando a relação entre o salário mínimo e o vencimento base dos professores da rede paulista, tem-se um processo de desvalorização nos últimos anos. Enquanto o piso nacional para os professores teve um acréscimo de 30%, na rede paulista os professores tiveram seus salários estagnados, conforme mostra a Tabela 10:

TABELA 10 - Relação entre o salário mínimo e o piso salarial dos docentes da rede estadual paulista – Período: 2014 a 2018.

	SALÁRIO MÍNIMO	SALÁRIO DOCENTES - SP	SALÁRIO DOCENTE-SP /SALÁRIO MÍNIMO	PISO SALARIAL DOS PROFESSORES
2014	R\$724,00	R\$2.415,89	3,34	R\$1697,00
2015	R\$788,00	R\$2.415,89	3,07	R\$1917,78
2016	R\$880,00	R\$2.415,89	2,75	R\$2135,64
2017	R\$937,00	R\$2.415,89	2,58	R\$2298,00
2018	R\$954,00	R\$2.585,00	2,70	R\$2455,30

Fonte:Elaboração própria.

Nesse contexto, os professores de Sociologia, com maioria ingressante em 2014, passados três anos no cargo não tiveram reajustes em seus vencimentos. A questão que se destaca aqui é que, se todos os professores da rede não tiveram aumento, no caso dos professores de Sociologia é o conjunto dos docentes de uma mesma disciplina que, ao ingressar na carreira, ficou anos sem ter reajuste salarial e se viu diante de um processo de empobrecimento econômico. Ou seja, ser professor de Sociologia significa nunca, nesta

⁷⁵ De acordo com o DIEESE, o Índice do Custo de Vida aumentou 6,73% em 2014, 11,46% em 2015 e 6,15% em 2016.

condição profissional, ter recebido aumento salarial. Além disso, o plano de carreira dos professores estipula o tempo de serviço como principal meio de evolução funcional. A isso se soma a conjuntura de serem ingressantes e de estarem submetidos ao congelamento salarial e, assim, a quase totalidade dos professores de Sociologia está mal remunerada. A disciplina de Sociologia é marcada, portanto, por todo um quadro de professores com remuneração inadequada.

Por outro lado, ao terem mais facilidade para escolher as escolas em que darão aulas, os professores e professoras de Sociologia conseguem optar por aquelas que recebem o Adicional de Local de Exercício - ALE, uma remuneração não incorporada ao salário, para os trabalhadores das escolas em zonas periféricas. Diante do congelamento salarial, os professores adotam estratégias relacionadas à organização de seus horários e espaços de trabalho, para aumentar seus rendimentos. Mais uma vez, cálculos minuciosos e estratégias na composição do cotidiano aparecem como elementos importantes para o corpo docente investigado. Dos 21 entrevistados, dez recebem o ALE, o que, segundo eles, ajuda a pagar as contas. Aulas em regiões mais distantes acabam sendo mais vantajosas financeiramente para os docentes da rede estadual, o que explica, em certa medida, o maior abandono da profissão nas regiões centrais, destacado no Capítulo 3, que se soma aos custos mais elevados de viver na região central e ao maior tempo de deslocamento para o trabalho, conforme verificado nas entrevistas. Além disso, os professores de Sociologia conseguem dar aulas no período noturno, e assim recebem a Gratificação por Trabalho no Curso Noturno - GTCN, o que, por sua vez, acarreta em arranjos complexos na jornada de trabalho e na vida familiar, conforme relata a professora Marina:

Hoje eu estou com menos aulas de manhã e mais à noite, porque eu precisava aumentar a renda. Mas antes eu dava umas aulas de manhã, porque eu tenho filho pequeno, em idade de creche. Então hoje o meu filho tem que ficar mais com o pai, porque eu dou aula à noite, saio da escola às 23 horas, então ele dorme com o pai e eu busco ele na creche todos os dias às 16h (PROFESSORA MARINA).

O plano de carreira dos docentes da rede estadual de São Paulo se estrutura em oito níveis e faixas, e a evolução funcional pode se dar por via acadêmica (por meio de títulos) e não acadêmica (tempo de serviço e provas avaliativas). Ao longo da carreira, vão sendo incorporados aos vencimentos e salários os adicionais por tempo de exercício a cada quinquênio, sexta-parte dos vencimentos etc. Há, ainda, os adicionais que são transitórios, como as gratificações por trabalho noturno, por trabalhar em locais distantes do centro (ALE), ou o bônus proveniente do desempenho da escola no SARESP. Como o SARESP não avalia os conteúdos de Sociologia, os professores disseram não se preocupar com isso na preparação das

aulas; do mesmo modo, afirmaram ser indiferentes quanto ao valor recebido, pois, segundo eles, nunca se sabe quando receberão este bônus e nem quanto será, logo ele não ajuda no pagamento das contas rotineiras. Há também os descontos, relativos às faltas, aos pagamentos feitos diretamente na folha de pagamento etc. Além disso, há ainda a possibilidade de que os professores efetivos complementem sua jornada com mais aulas, sejam elas como eventuais ou assumindo mais turmas ao longo do ano letivo. Assim, mesmo que este seja um emprego em condições de igualdade salarial, a diversidade na organização do trabalho cria diferentes arranjos salariais, os quais dependem em grande medida das condições de vida de cada docente.

A composição salarial do professor, portanto, pode variar muito, dependendo da escola em que trabalha, da possibilidade de ampliar sua carga horária com mais aulas, da quantidade de faltas etc. Deste modo, tanto os salários do conjunto de professores podem ser discrepantes, como também a diferença entre o salário bruto relativo à sua jornada definida e o salário líquido recebido ao final de cada mês.

5.2.1 “Para uma vida adulta, meu salário é impossível”: salário médio dos professores e professoras de Sociologia

A média salarial dos docentes é um dado controverso. Diferentes instituições tentam estipular qual o salário médio dos professores, mas tanto a dispersão de informações como a carga horária dificultam os consensos (JACOMINI; ALVES; CAMARGO, 2016). O jornal Folha de São Paulo, em 2015, apurou que, naquele ano, o salário médio dos professores da rede estadual paulista era de R\$2.725,00, mas que, “considerando apenas os professores dos anos finais do ensino fundamental e do médio, com jornada de 40 horas semanais, o salário médio sobe para R\$ 4.416,00 segundo tabulação do governo” (TAKAHASHI, 2015). Segundo o DIEESE (2014), a média do salário dos professores em redes estaduais no Brasil era, em 2013, de R\$2.869,29 para uma jornada de 40 horas semanais.

Para compreender a dinâmica salarial dos professores e professoras de Sociologia da rede estadual, fizemos um levantamento no site da transparência do governo a partir da relação de docentes de Sociologia fornecida pela SEE-SP, na qual é possível ter acesso ao salário bruto e líquido dos servidores estaduais⁷⁶. Levantamos aleatoriamente o salário de 200 docentes

---

⁷⁶ Os dados foram levantados de acordo com a data-base de maio de 2017.

efetivos de Sociologia, 100 mulheres e 100 homens⁷⁷. A tabela 11 apresenta um resumo dos salários brutos, líquidos e a porcentagem de desconto entre o bruto e o líquido⁷⁸.

TABELA 11 - Média e mediana salarial dos professores e professoras de Sociologia da rede estadual de São Paulo (maio de 2017).

	Bruto	Líquido	Diferença Bruto/Liq (%)
Média	R\$ 2.675,53	R\$ 1.982,08	23,94
Mediana	R\$ 2.249,01	R\$ 1.882,65	17,72

Fonte: SEE/SP; Portal da Transparência do Governo Estadual de São Paulo. Elaboração própria. Maio/2017.

De acordo com o levantamento que apresentamos na Tabela 11, temos que o salário bruto mediano dos professores e professoras efetivos de Sociologia da rede estadual é de R\$2.249,01, enquanto a mediana do salário líquido é de R\$1.882,65, um pouco mais do que dois salários mínimos. Quando modificamos o parâmetro e calculamos a média salarial da amostra, chega-se a um salário médio bruto de R\$ 2.675,53 e líquido de R\$1.882,65, valor um pouco abaixo das médias calculadas para os salários dos docentes no país.

A Tabela 12 apresenta as médias e medianas salariais por sexo dos professores e mostra que os homens recebem, tanto como salário bruto quanto como líquido, um percentual a mais do que as professoras, embora elas tenham menos descontos ao receber o salário líquido. Essa diferença salarial entre professores e professoras na rede paulista já foi percebida em outros estudos: “o salário médio dos homens por anos de carreira é sempre superior ao das mulheres” (BARBOSA FILHO; PESSOA, 2011, p. 982). Esse dado indica, portanto, que, se docentes de Sociologia recebem, em média, salários mais baixos que os docentes em geral, as professoras recebem menos ainda. Embora a docência, de modo geral, seja um emprego feminilizado, ainda assim, as mulheres receberem menos do que os homens, em média.

⁷⁷ Para compor a amostra, excluimos aqueles que faziam aniversário no mês acessado, pois é quando recebem parte das férias e do 13º salário, destoando do restante dos salários.

⁷⁸ A média destes valores refere-se a uma extrapolação para os valores além da amostra levantada, ou seja, para a população geral de professores e professoras de Sociologia da rede estadual paulista, enquanto a mediana calcula o valor central da amostra analisada.

TABELA 12 - Comparação entre média e mediana salarial dos professores e das professoras de Sociologia da rede estadual de São Paulo (maio de 2017).

	Professores			Professoras			Diferença		
	Bruto (R\$)	Líquido (R\$)	Bruto/ Líq (%)	Bruto (R\$)	Líquido (R\$)	Bruto/ Líq (%)	Bruto	Líquido	Diferença Homem/Mulher (%) Bruto/Líq
Média	2.715,76	1.990,37	25,63	2.635,30	1.973,78	22,24	2,96	0,83	13,23
Mediana	2.536,48	1.915,54	20,92	2.415,89	1.845,25	16,45	4,75	3,66	21,37

Fonte: SEE/SP; Portal da Transparência do Governo Estadual de São Paulo. Elaboração própria. Maio/2017.

A composição por faixas salariais dos salários brutos e líquidos mostra que há diferenças nos comportamentos dos professores e professoras que se refletem no salário, mas que, quanto ao salário bruto, ambos os sexos se concentram na faixa salarial de R\$ 1.001,00 a R\$3.000,00 mensais brutos, com 45% do total de docentes recebendo entre R\$2.001,00 a R\$3.000,00. Quanto ao salário líquido, apresentado por faixas de salários e por sexo, na Figura 7, professores e professoras de Sociologia se concentram na faixa de R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00 mensais e, em menor escala, em salários de R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00, ou seja, 85% dos professores de Sociologia da rede estadual paulista receberam entre R\$ 1.001,00 e R\$ 3.000,00 líquidos em maio de 2017. Nas faixas salariais superiores, mulheres e homens acumulam mais de um cargo na rede estadual, principalmente em outras disciplinas ou como categoria F - lembrando que nesta categoria estão aqueles docentes que já estavam na rede como temporários antes de 2007, e hoje se mantêm estáveis, mas não efetivos. Deste modo, professores de Sociologia da rede estadual somente conseguem receber salários mais altos se estão associados a alguma outra disciplina ou mesmo a um cargo não efetivo.

FIGURA 7 - Distribuição dos professores e professoras de Sociologia por faixa salarial (Salário Líquido), SEE-SP, maio de 2017.

Fonte: Fonte: SEE/SP; Portal da Transparência do Governo Estadual de São Paulo. Elaboração própria. Maio/2017.

A divisão por sexo mostra que, enquanto as mulheres são maioria nas duas faixas salariais centrais, os homens são maioria nas faixas salariais dos extremos, tanto nos salários mais baixos quanto nos mais altos. O rendimento do conjunto de professoras se concentra em torno da média, enquanto há maior desigualdade nos vencimentos dos professores homens. Eles são os que ganham mais, mas também são os que ganham menos: 80% dos homens e 88% das mulheres estão nas faixas salariais médias (de R\$ 1.001,00 a R\$ 3.000,00), já 11% dos homens e 7% das mulheres estão acima desta média, e 9% dos homens e 3% das mulheres estão abaixo. No cruzamento dos dados salariais com as respectivas jornadas de trabalho, vemos que os professores homens também se concentram nas faixas com menor e com maior carga horária, enquanto as mulheres estão nas faixas intermediárias, o que explica a diferença nas composições dos salários.

Esta maior dispersão salarial dos homens e maior igualdade entre as mulheres em uma mesma profissão que requer ensino superior é uma tendência geral, que se encontra inclusive em outros países, como aponta Santos (2005). Segundo os autores, os anos de escolaridade têm efeitos distintos quanto à heterogeneidade salarial entre homens e mulheres. Ainda que seja um percentual pequeno, esses dados nos permitem perceber que a questão salarial dentre os professores e professoras de Sociologia acompanha suas trajetórias pessoais. O percurso dos professores homens é mais disperso como um todo, inclusive por eles serem de famílias menos escolarizadas do que as professoras. Eles têm caminhos mais conturbados até chegarem à

docência, têm idades mais díspares, arranjos familiares mais diversificados, com variedade na quantidade e idade de filhos e, logo, têm salários mais discrepantes também, enquanto as mulheres se centram em torno da média, com poucos filhos, proximidade etária, trajetórias com menos imprevistos e, por sua vez, têm salários mais próximos à média. Os dados aludem, também, ao comportamento mais ousado dos professores, que têm menos responsabilidades sociais quanto ao cuidado dos filhos, por exemplo, o que lhes oferece maior probabilidade de movimentação, enquanto as mulheres têm menos possibilidades individuais e também laborais de se arriscarem.

Para compreender as persistências e mudanças nos salários, fizemos uma série histórica com os salários dos professores e professoras entrevistados. Vale lembrar que a amostra é pequena, logo não podemos abstrair estes dados para o conjunto de professores de Sociologia, mas é possível comparar com outras variáveis. Foram levantados os salários de todos eles nos meses de outubro dos anos 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Esses dados estão disponíveis no portal da transparência do governo do Estado de São Paulo. Uma síntese dos dados é apresentada na Tabela 13.

TABELA 13 - Série histórica das médias salariais dos professores e professoras de Sociologia entrevistados - 2012/2017

		out/12	out/13	out/14	out/15	out/16	out/17
Bruto	Média	R\$2214,34	R\$2553,12	R\$2471,42	R\$2663,94	R\$2533,03	R\$2526,05
	Mediana	R\$2178,97	R\$2572,43	R\$2409,37	R\$2635,48	R\$2524,60	R\$2633,64
	Desvio padrão	R\$573,33	R\$820,71	R\$1010,90	R\$823,24	R\$997,09	R\$1075,98
Líquido	Média	R\$1783,24	R\$2161,28	R\$2074,84	R\$2139,65	R\$2195,25	R\$1896,87
	Mediana	R\$1770,93	R\$1896,21	R\$2165,61	R\$2136,01	R\$1788,57	R\$1875,49
	Desvio Padrão	R\$444,81	R\$781,77	R\$781,95	R\$732,33	R\$1109,91	R\$884,22

Fonte: Portal da Transparência do estado de São Paulo, 2017. Elaboração própria.

Em 2011 ocorre o primeiro concurso para professores de Sociologia após a aprovação da lei 11.684/2008 na rede estadual paulista. Apesar de não termos acesso aos dados salariais daquele ano (2011), os dados a partir de 2012 indicam que houve um aumento na mediana dos salários brutos dos professores de 20% nestes cinco anos, passando de R\$2.178,97 para R\$2.633,64. Por outro lado, há oscilações que aumentam e reduzem os valores medianos ao longo do período, não sendo uma subida constante e progressiva ano a ano. O desvio padrão dos salários cresce em torno de 50% e indica um aumento da disparidade salarial neste percurso. No período de 2012 a 2017 há um aumento de 6% na média dos salários brutos. Entretanto de 2012 a 2013, o aumento se deu em torno de 16%, passando de R\$1.783,24 para

R\$2.161,28, mas retrocede em 2014, quando entram novos professores referentes ao concurso de 2013, aumenta em 2015 e volta a retroceder em 2017, quando ingressam mais dois professores. Há, portanto, uma deterioração salarial entre os ingressantes mais recentes.

O aumento da heterogeneidade salarial ao longo do período tem dois componentes: (1) docentes em diferentes etapas da carreira possuem rendimentos distintos; e (2) o fato de, em 2013, ser sancionada a lei que estabelece que o professor ingressante como efetivo no cargo somente pode assumir jornadas de trabalho de 9 ou 19 horas semanais em sala de aula (SÃO PAULO, 2013, Decreto 59.449). Deste modo, no primeiro ano como professor efetivo, não se pode assumir uma jornada completa de trabalho, reduzindo a renda dos que ingressaram após este decreto. Assim, ampliam-se as disparidades entre os que ingressaram em 2011 e os que ingressaram em 2014 e 2017. Ao modificar as condições de ingresso dos professores, o governo estadual impacta especialmente a Sociologia, por ter um corpo docente que, em seu conjunto, tem poucos anos na rede estadual.

Alguns professores já estavam na rede estadual antes de serem nomeados como efetivos, mas seus rendimentos à época não foram contabilizadas nas médias calculadas aqui. Porém, algumas trajetórias, como a de Odair ou a de Carlos, por exemplo, nos indicam que a efetivação, em 2014, não representou, necessariamente, um aumento salarial significativo, já que, como afirmam os professores nas entrevistas, as vantagens de ser um professor efetivo se dão em torno de estabilidade, garantias e reconhecimento, e não do salário, principalmente após a restrição para assumir uma jornada de 40 horas semanais no primeiro ano de efetivo exercício.

Com o congelamento salarial, os professores que ingressaram na rede em 2014 (ou seja, 65% do quadro de professores efetivos de Sociologia) estão no mesmo patamar salarial desde seu ingresso. Se observarmos, por exemplo, a professora Camila - que ingressou em 2011 e se manteve na mesma escola e com a mesma carga horária durante o período - veremos que ela teve um aumento de 23% em seu salário bruto ao longo do tempo, enquanto o professor Paulo - que ingressou em 2014 - teve um aumento de 3,2%. A política salarial da rede estadual delega ao tempo de serviço e às estratégias pessoais dos professores suas possibilidades de aumento de renda; assim, professores iniciantes têm mais dificuldades de saber como potencializar seus vencimentos, e isso prejudica os que possuem vidas com outras atividades. Como afirma a professora Marina, “Agora estou fazendo mais coisas para ganhar os pontos e ter evolução, porque eu tenho um filho pequeno, então antes eu não tinha como”.

A média salarial dos professores entrevistados, portanto, se situou em R\$2.526,64 no salário bruto, e R\$1.896,87 no salário líquido em outubro de 2017, o que é mais baixo do que as médias apuradas para a categoria docente no Brasil. Quando separamos pelo sexo dos

docentes, novamente o salário médio dos professores é maior do que o das professoras, mas desta vez a diferença é de 13,5% no salário bruto, já que as mulheres, receberam, em outubro de 2017, em média R\$2.360,00 enquanto os homens recebem R\$2.726,04. A Figura 8 mostra a comparação dos salários brutos de cada um dos professores e professoras no período de 2012 a 2017.

FIGURA 8 - Série histórica dos salários brutos dos professores e professoras de Sociologia entrevistados - 2012-2017.

Fonte: SEE-SP; Portal da Transparência do governo do estado de São Paulo, 2017. Elaboração própria.

A partir da Figura 8, podemos observar os movimentos de professores e professoras e reafirmar que, apesar da equivalência numérica entre os sexos no conjunto dos docentes, há diferentes experiências entre homens e mulheres que se desdobram nas múltiplas esferas da profissão. A tendência das mulheres em receber médias salariais menores ocorre desde o início da série histórica levantada. Contudo percebe-se que, se enquanto em 2012, havia maior dispersão no salário das professoras quando comparado ao dos professores, com salários mais homogêneos, há uma inversão no decorrer do tempo. Ao longo do período, a distância salarial entre as mulheres aumenta 33,5% e a dos professores aumenta 61,9% e acompanha a tendência de que, entre os homens escolarizados, há maior desigualdade salarial do que entre as mulheres. O que se sobressai na comparação dos gráficos apresentados na Figura 8 é que, enquanto as mulheres têm trajetórias mais lineares na docência, os homens oscilam em suas experiências e se movimentam mais no cargo, o que se reflete em seus salários.

O professor Bruno, por exemplo, ingressa em 2011 e, em 2014, assume mais um cargo como professor de Sociologia, mas exonera de um dos cargos em 2015 (quando ingressa num concurso da prefeitura de São Paulo e passa a acumular cargos de professor de Sociologia no estado, e do ensino fundamental na prefeitura) e se mantém somente no cargo que havia assumido em 2011, o que leva às oscilações em seus salários. O professor Felipe assume aulas de Sociologia em uma das escolas de tempo integral do estado em 2013 e 2014, o que eleva seus salários, mas retorna para a sua escola sede em 2015, o que novamente altera seus rendimentos. Enquanto isso, as professoras têm históricos menos intensos de alterações, como a mudança em suas jornadas ou de escola, o que modifica seus salários, mas em geral, de forma pouca expressiva. Assim, temos novamente mais um exemplo de que professores homens de Sociologia têm trajetórias mais diversas em geral do que as mulheres.

Na categoria docente da rede estadual de São Paulo, os salários são fixados igualmente, mas a organização do trabalho dos professores cria diferentes variáveis que incidem sobre os rendimentos e, com isso, em algum momento, o salário médio de professores e professoras se distancia, com prejuízo para elas. A jornada de trabalho não é necessariamente a carga horária, pois aulas atribuídas podem ser acrescidas à sua jornada. Da mesma forma, determinada titulação não necessariamente significa receber adicional por isso, pois em 2014 o Governador Geraldo Alckmin decreta que os títulos só serão válidos para fins de evolução funcional se tiverem estreita relação com a disciplina pela qual são responsáveis (SÃO PAULO, 2014), o que, novamente, prejudica aqueles que solicitaram evolução funcional por qualificação após 2014, já que não basta ter o título acadêmico para ter acesso aos benefícios laborais incorporados⁷⁹.

Os salários mais baixos dentre os docentes entrevistados - das professoras Sabrina e Paola e do professor Carlos - não são suas rendas totais, já que dão aulas também em outros sistemas de ensino, assim como os professores Bruno e Alisson, ou seja, a média salarial na rede estadual não corresponde à média de rendimentos totais dos professores. Porém, para 16 dos 21 docentes, o salário na rede estadual é a única fonte de renda. É difícil analisar também

---

⁷⁹ “Artigo 3º - O campo de atuação de que trata o artigo 20 da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, delimita-se pela área específica onde opera o profissional do magistério, abrangida pela docência nos anos iniciais do ensino fundamental ou exclusiva de componentes curriculares, para o Professor Educação Básica I e II, respectivamente, ou pelo ramo de atividades inerentes ao trabalho dos integrantes da classe de suporte pedagógico, podendo o servidor, no momento da elaboração do pedido de evolução funcional, encontrar-se no exercício do próprio cargo ou função, ou estar em situação de afastamento, designação, nomeação em comissão ou mesmo de readaptação, desde que no âmbito da Secretaria da Educação” (DECRETO Nº 60.285, DE 24 DE MARÇO DE 2014).

o salário em termos familiares, já que a maioria dos professores homens não vivem com seus filhos, dispondo de pensão alimentícia, ao contrário das professoras com filhos.

Os baixos salários são motivo de angústia para os professores e professoras de Sociologia e fazem com que tenham dificuldades financeiras, com implicações em suas vidas pessoais. Um dos efeitos é, por exemplo, a dificuldade de moradia e independência financeira. Nove dos 21 entrevistados (cinco mulheres e quatro homens) moram com os pais ou compartilham a casa com amigos. Somente três tem, simultaneamente, casa e automóvel próprios, dos quais um herdou a casa dos pais falecidos, e os demais acumulam cargos com a prefeitura. Como ressalta Goulart (2013), na rede estadual paulista, organizada a partir de pautas neoliberais, professores e alunos compartilham situações análogas de precarização:

Cria-se, portanto, uma falsa dicotomia entre professores de um lado e alunos de outro, como se o acesso ao diploma de professor os colocasse em condições de vida extremamente diferentes. Ou seja, o professor é o morador do mesmo bairro do aluno e vive as mesmas condições precárias de trabalho [...] (GOULART, 2013, p. 78).

Três professores - dois homens e uma mulher - ressaltaram que seus salários seriam suficientes para um jovem, mas são incompatíveis com a vida adulta: “se eu fosse solteiro[e] não tivesse filhos, até que daria, mas para você ter uma vida social, casado e com filhos... para uma vida adulta, meu salário é impossível” (PROFESSOR FRANCISCO). Contudo, como vimos no desenrolar de suas trajetórias, chegar à docência em Sociologia foi um caminho longo, que se manifesta entre decisões, escolhas, opções e demandas feitas na etapa adulta da vida. Embora as escolhas profissionais em todos os campos se deem nesta fase da vida, a contradição para professores de Sociologia reside nas múltiplas decisões subsequentes que ocorrem já quando são adultos, na recondução dos percursos que vinham sendo delineados em suas vidas, principalmente no caso dos professores homens. É na etapa adulta que descobrem o ensino de Sociologia e, por sua vez, se tornar professor de Sociologia também os afasta de vivenciar a fase adulta da vida com plenitude - ou do que consideram como vida adulta. Acompanhando a tendência social dentre os jovens advindos da classe trabalhadora nas grandes cidades, estes professores tiveram acesso à escolarização, ainda que tardia, mas isso não lhes garantiu maiores salários do que tiveram seus pais, menos escolarizados. Há, portanto, um deslocamento nas noções socialmente construídas para os professores de Sociologia sobre ser adulto. Eram mais adultos antes de serem professores de Sociologia? A questão salarial os insere no debate sobre a pobreza que se estende aos trabalhadores que, mesmo em cargos estáveis, não conseguem arcar com os custos da vida adulta. Transição para a vida adulta e vida adulta em transição se manifestam, simultaneamente, no ser docente de Sociologia na rede estadual paulista.

5.3 “Quem é esse professor que tem 30 diários?”: tempo e trabalho na docência em Sociologia

O tempo na escola é o marcador de uma infinidade de relações. Delimita as fronteiras entre uma disciplina e outra, estabelece momentos entre estar na escola e não estar, estar em um espaço ou em outro. É utilizado como parâmetro para avaliar a qualidade do ensino e como base para o salário dos professores. A definição do que é uma disciplina escolar é a condição de ter um horário demarcado no currículo. O que a lei 11.684/2008 garantiu foi um tempo obrigatório reservado para a Sociologia no ensino médio. Estes 50 minutos, a chamada hora-aula, de um determinado conteúdo (e não de outro) é objeto de disputas. Uma hora-aula a mais de determinada matéria implica uma vitória, mais reconhecimento, menos trabalho; uma hora a menos pode resultar em sua inexistência. Contudo, não são somente as horas-aula que determinam o dispêndio de tempo e suas múltiplas relações sociais. Compère (2000) destaca que, na escola, atuam três categorias de tempo a serem consideradas: (1) o tempo de ensino, que é o tempo em sala de aula; (2) o tempo de presença na escola, os tempos de recreio, de refeição; e (3) o tempo das atividades educativas extraescolares, os trajetos de casa para escola, os deveres de casa. Na perspectiva dos docentes, como afirma Souza (2010), há as horas de ensino, aquelas medidas em horas-aula e dedicadas ao trabalho direto com alunos em sala de aula, e as horas de trabalho, dificilmente mensuráveis e nas quais uma gama de tarefas é realizada, como correção de atividades, preparação de aulas etc.

A disciplina pela qual um docente é responsável muda sua relação com a organização do tempo e com a intensidade de trabalho. Nas falas dos professores entrevistados, encontram-se diferentes alusões ao tempo, ao excesso de tarefas, às estratégias adotadas para conseguir conciliar diferentes atividades na vida pessoal e profissional e, também, a forma como adaptam o conteúdo de Sociologia ao tempo limitado das duas horas-aulas semanais.

Como afirma Bernstein (1971), o tempo dedicado a cada conteúdo é uma medida de seu *status* relativo. Além disso, a quantidade de horas oficialmente destinada a uma matéria curricular reverbera sobre a quantidade de trabalho docente, já que, com pouca carga horária de uma disciplina, aumenta-se a quantidade de turmas pelas quais o professor é responsável e, consequentemente, o número de alunos, de trabalhos a serem corrigidos, de diários de classes a serem preenchidos. No mesmo sentido, a quantidade de alunos por sala de aula também é uma forma de aumentar ou diminuir a carga de trabalho de um professor. Haver mais alunos em uma sala de aula significa mais trabalho produzido em uma mesma quantidade de tempo, ou seja, maior intensidade do trabalho.

No sistema de ensino do estado de São Paulo, a carga horária de cada disciplina é definida pela SEE-SP. Por meio da Resolução SE - 98, de 23/12/2008, a disciplina de Sociologia passa a ocupar um horário dentre as disciplinas obrigatórias na matriz curricular do ensino médio das escolas estaduais paulistas. Naquele momento, uma hora-aula semanal era destinada à Sociologia, a menor carga horária dentre todas as matérias⁸⁰. Em 2012, entram em vigor as modificações propostas pelas Resolução SE Nº 81, de 16/12/2011, em que todas as disciplinas do ensino médio passaram a ter duas horas semanais, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa que se mantiveram com cinco horas-aula por semana. Assim, desde que transformada em obrigatória, houve um processo de elevação do *status* da Sociologia e também de diminuição na intensidade de trabalho do professor de Sociologia, como relembra o professor Francisco:

Naquela época, em 2009, cada ano de primeiro, segundo e terceiro era uma aula só de Sociologia. Então eu lembro que, quando eu entrei, eu tinha 30 turmas, 30 diários! Eu lembro que os professores diziam “Quem é esse professor que tem 30 diários? (PROFESSOR FRANCISCO).

Se a condição do professor de Sociologia melhorou com o aumento da carga horária da disciplina, a Resolução SE 2, de 08/01/2016 aumenta o número de alunos por sala de aula e estipula ainda um acréscimo de 10% em casos excepcionais, podendo chegar a 44 estudantes no ensino médio e 49 na educação de jovens e alunos. Deste modo, embora a média de alunos por sala de aula tenha diminuído de forma geral na rede estadual, como visto no capítulo 3, as possibilidades de superlotação estão dadas pela legislação e, com frequência, aparecem na mídia. Destaca-se que o Parecer CNE/CEB 09/2009⁸¹ - que estabelece diretrizes para a elaboração dos planos de carreira docente nos estados e municípios - orienta que as salas de aula no ensino médio não tenham mais de 35 alunos, que um professor não tenha mais do que 300 estudantes por semana num regime de 40 horas semanais, que os sistemas de ensino tenham jornada de trabalho única, com tempo destinado ao trabalho fora da sala de aula e que os professores completem sua jornada em somente uma escola. O número de alunos por sala de aula demanda mais habilidades do professor - esforço físico, emocional e psicológico, atenção, capacidade de manter mais alunos em silêncio - e também acentua o trabalho fora de sala de

---

⁸⁰ A disciplina de Filosofia, que também entrara naquele ano no currículo, dispunha de duas aulas semanais desde o primeiro ano.

⁸¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 09**, de 02/04/2009. Revisão da Resolução CNE/CEB nº 3/97, que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.

aula, como corrigir mais provas. Como ressaltam Dal Rosso e Cardoso (2015), são elementos que caracterizam a intensificação do trabalho.

A regulamentação da jornada docente do professor da rede estadual paulista se dá pela Resolução SE nº 08, de 19/01/2012 e, ao contrário do que orienta o CNE, há diferentes tipos de jornadas de trabalho possíveis; além disso, a Lei Complementar 1.207/2013, que dispõe sobre os concursos públicos do quadro do magistério da rede estadual, permite a ampliação da carga de trabalho com aulas suplementares. Acresce-se, ainda, a possibilidade de acumular cargos públicos, totalizando até 65 horas semanais de trabalho que o professor da rede estadual paulista pode despendar. Assim, além da possibilidade de intensificação de trabalho docente, com mais alunos e mais demandas em um mesmo período de tempo, há também, no caso dos professores, uma associação com o aumento da jornada formal de trabalho, diferentemente de outras profissões:

Intensificação do trabalho e alongamento da jornada são condições que podem conviver juntas enquanto essa união não colocar em risco a vida do trabalhador por excesso de envolvimento com o trabalho. Por isso, Marx concebe a intensificação como uma prática de exploração do trabalho que é colocada em ação pelos capitalistas de maneira sistemática a partir do momento em que as horas de trabalho são controladas por meio de legislação ou por movimentos sociais, e os empregadores ficam impedidos de obter mais trabalho através do alongamento da jornada. Lançam mão, então, do recurso à intensificação do trabalho. Alongamento da jornada e intensificação do trabalho não tendem a operar ao mesmo tempo (DAL ROSSO, 2006, p. 33).

A Resolução SE nº 08, de 19/01/2012, que trata das jornadas docentes na rede estadual, traz uma mudança na forma de medir o tempo de trabalho. Esta resolução visa atender a Lei Nacional do Piso Salarial do Magistério Público, que estipula, além do salário base, uma jornada de um terço do total destinada a atividades pedagógicas extra-classe. Com esta resolução, o estado de São Paulo passa a usar a hora de 60 minutos (hora-relógio) para compor a jornada de trabalho e não mais a hora-aula de 50 ou 45 minutos, utilizada até então. Os dez ou 15 minutos que completariam uma hora são destinados à somatória da quantidade de tempo considerada para preparação das aulas, correção de provas etc., ou seja, desde 2012 não se considera mais a hora-aula como medida do tempo em sala de aula, mas a hora com 60 minutos, conferindo um aumento do tempo de trabalho aos professores. O Quadro 3 apresenta os dados referentes aos diferentes tipos de jornada e à distribuição da carga horária semanal dos professores efetivos da rede estadual paulista.

QUADRO 3 - Distribuição do tempo de trabalho por jornada – professores efetivos - SEE-SP.

Tipo de jornada	Tempo em horas (60 minutos)		Tempo em horas-aula (50 minutos)			
	Jornada semanal	Em sala	Em sala pedagógico na escola (ATPC)	Trabalho pedagógico em local de livre escolha	Trabalho pedagógico em local de livre escolha	Jornada semanal
Integral	40h	26h40min	2	3	13	48
Básica	30h	20h	24	2	10	36
Inicial	24h	16h	9	2	7	28
Reduzida	12h	8h	9	2	3	14

Fonte: Resolução SE nº 08, de 19/01/2012. Organização própria.

Assumir uma jornada de trabalho na rede estadual de 40 horas semanais, significa que 32 aulas não são 32 horas, mas 26 horas e 40 minutos de trabalho em sala de aula, 13 aulas de 50 minutos (ou seja 10,8 horas) para atividades extra-classe e três horas-aulas de trabalho coletivo na escola, geralmente no formato de uma reunião com todos os professores, a denominada aula de atividade pedagógica coletiva - ATPC. Atualmente, a Sociologia possui duas aulas semanais nos períodos matutino e vespertino. No período noturno, o segundo ano possui apenas uma aula, enquanto o primeiro e terceiro têm duas aulas também, o que é lido, pelos professores entrevistados, como uma descontinuidade no tempo destinado à disciplina no decorrer do ensino médio noturno. Como são poucas aulas semanalmente na grade, assim como as demais disciplinas, os professores têm que assumir um grande número de turmas e alunos por semana. Em geral, professores com carga horária reduzida no estado (12 horas) possuem outra fonte de renda, e ainda que não estejam sobrecarregados na rede estadual, acabam tendo um acúmulo de aulas e de disciplinas nas diferentes redes de ensino.

Na prática, a legislação da rede estadual permite aos professores fazerem uma série de combinações em seus horários de trabalho. Prestam dois concursos e assumem dois cargos, da mesma disciplina ou de outra, como a professora Sonia, que ingressou no mesmo ano como professora efetiva de História e de Sociologia ou como o professor Renato, que prestou o concurso em dois anos diferentes para ser efetivo de Sociologia. Há também o caso de atuar em duas ou mais redes de ensino, como o professor Bruno, professor de Sociologia no estado e de educação infantil na prefeitura. Pode-se também assumir uma jornada no estado e complementar as horas de trabalho com mais aulas. Ademais há o caso de professores que já atuavam como professores na rede estadual antes dos concursos de Sociologia, configurando-

se como categoria F, e que posteriormente ingressaram no concurso, mas mantiveram-se em dois cargos, um com categoria F e outro como efetivo, lecionando ou não a mesma disciplina. Nenhum dos entrevistados fazia essa combinação, mas cerca de 8,5% dos professores de Sociologia assumem esse duplo vínculo contratual na rede estadual.

Para uma análise quantitativa, fizemos um levantamento da jornada de trabalho de 200 professores e professoras efetivos de Sociologia da rede estadual paulista. A Tabela 14 mostra as médias, medianas e desvio padrão da jornada de trabalho, separados por sexo, somente na disciplina de Sociologia e no cargo efetivo⁸². A Figura 9 apresenta a distribuição dos professores nas faixas de jornadas de trabalho.

TABELA 14 - Média, mediana e desvio padrão da jornada de trabalho dos professores e professoras de Sociologia da rede estadual paulista, em horas semanais. Maio/2017.

	Homens	Mulheres	Geral
Média	29,4	29,8	29,6
Mediana	30	30	30
Desvio padrão	11,2	9,9	10,5

Fonte: Portal da transparência do estado de São Paulo, 2017. Elaboração própria.

FIGURA 9 - Distribuição das jornadas de trabalho de professores e professoras de Sociologia da rede estadual paulista. Maio/2017.

Fonte: Portal da Transparência do estado de São Paulo, 2017. Elaboração própria.

*Somatória de duas jornadas (12h+24h) de acúmulo de cargos em Sociologia.

⁸² A quantidade de aulas como categoria F destes professores não está disponível, e não foi contabilizada a jornada em outras disciplinas, no caso daqueles que acumulam cargos em duas matérias diferentes.

Docentes de Sociologia trabalham, em média, na rede estadual paulista, em seu cargo efetivo, 29,6 horas semanais, com pequena média de horas a mais de trabalho dentre as professoras. No geral, 50% dos professores e professoras se incluem nas faixas de 24 e 30 horas semanais, ou seja, metade dos professores e professoras de Sociologia não logram cumprir uma jornada completa de 40 horas e, como afirma Hirata (2010), trabalho parcial significa também salário parcial. Segundo o DIEESE (2014), em 2013, 41,3% dos docentes no país trabalhavam de 36 a 40 horas e 6,9% acima de 40 horas semanais. Os dados apresentados não permitem aferir a jornada total dos professores que trabalham em outras redes de ensino, mas sugerem que, na média, professores de Sociologia da rede estadual paulista têm jornadas um pouco menores. A tabela 14 mostra que há certa equivalência entre os sexos na média de horas trabalhadas por semana. Entretanto a Figura 9 ilustra que, assim como os salários, os professores homens são maioria, em pequena proporção, nos extremos, com maiores e menores jornadas, enquanto as mulheres estão mais concentradas em torno da média. Daí o desvio padrão no conjunto dos professores homens quanto à jornada de trabalho ser superior ao das mulheres, ainda que as horas médias sejam equivalentes entre os sexos.

5.3.1 “Eu nunca trabalhei tanto, por tão pouco”: tempo e salário

A Tabela 15 apresenta os dados dos 21 professores e professoras entrevistados quanto à jornada de trabalho, quantidade de turmas e de alunos, na rede estadual e nas demais redes onde acumulam cargos.

TABELA 15 - Jornada de trabalho, quantidade de turmas e de alunos dos professores e professoras de Sociologia entrevistados.

	Jornada semanal total (horas de 60 min)	Jornada semanal estado (Sociologia)	Turmas total	Turmas de Sociologia no estado	Alunos total *	Alunos de Sociologia no estado*
Paola	66	12	29	5	1050	200
Sonia	60	30	26	15	820	450
Bruno	54	24	11	10	430	400
Renato	54	54	25	25	750	750
Sabrina	52	10	11	5	390	180
Carlos	52	12	12	5	450	200
Alisson	48	40	21	17	600	530
Francisco	40	40	16	16	680	680
Camila	40	40	16	16	650	650
Pedro	40	40	16	16	600	600
Marcela	40	40	14	14	700	700
Odair	40	40	16	16	800	800
Ana Luísa	40	40	20	20	800	800
Marina	40	40	17	17	730	730
Mario	30	30	16	16	650	650
Felipe	24	24	12	12	450	450
Raquel	24	24	10	10	420	420
Denise	24	24	12	12	480	480
Paulo	24	24	11	11	420	420
Jose A.	24	24	13	13	520	520
Fabiana	24	24	10	10	450	450
Média	46,6	33,0	17,9	14,1	675,0	547,9

Fonte: Elaboração própria. *Valores estimados pelos/as professores/as entrevistados/as.

As diferentes possibilidades de arranjos nas composições das jornadas de trabalho criam disparidades. O caso mais extremo na amostra é o da professora Paola, que acumula aulas de Sociologia no estado, na prefeitura e na rede privada, mas, de forma geral, temos um terço dos professores com carga de trabalho superior a 40 horas semanais, um terço com carga de 40 horas semanais e um terço com jornada inferior. Como afirma Krein (2007), a flexibilidade pode ser positiva ao trabalhador, quando este consegue usá-la para organizar melhor a própria

vida; por outro lado, os baixos salários levam os professores a ter de assumir longas jornadas e montar um quebra-cabeça para conciliar horários e demandas. No conjunto dos professores e professoras entrevistados, temos, portanto, professores que trabalham de 24 a 66 horas por semana. As médias indicam que trabalham 46,6 horas semanais, 2,6 horas a mais do que permite a legislação brasileira para o conjunto de trabalhadores, contudo se computarmos somente a dedicação à rede estadual, esta média cai para 33,3 horas semanais (um pouco acima da média apresentada pela amostra de 200 professores). Quando analisamos a média dos salários, temos, então, que o professor e a professora de Sociologia da rede estadual paulista que compõem a nossa amostra trabalham em média 33,3 horas por semana por um salário bruto médio de R\$2.526,64 e líquido de R\$1.896,87.

Dos professores que trabalham acima de 40 horas, todos acumulam cargos. Como a Sociologia está restrita ao ensino médio, a rede estadual é uma das poucas oportunidades de trabalho lecionando esta disciplina, assim o acúmulo com outras redes de ensino enseja assumir outras matérias também, como Sabrina, professora de História, Carlos e Alisson, de Geografia, Bruno, professor do ensino fundamental I, ou Sonia, que acumula outro cargo no estado, mas como professora de História. Dos professores que trabalham até 40 horas semanais, que totalizam 14 dos 21 entrevistados, todos dependem exclusivamente da rede estadual, mas nenhum deles ministra outras disciplinas. Neste sentido, tem-se, portanto, que a polivalência dos professores, um dos aspectos que caracterizam a perda de qualidade no ensino e a intensificação do trabalho docente, não ocorre no âmbito da rede estadual, mas quando o professor se vê obrigado a ir para outras redes de ensino para ampliar seus rendimentos.

A jornada formal dos professores não explica a complexidade do uso do tempo. Analisando, ainda, na Tabela 15, a quantidade de turmas e de alunos por docente, ainda que este último não seja um valor exato, temos uma média de 17,9 turmas pelas quais os professores de Sociologia são responsáveis, considerando todas as redes em que trabalham, e levando em consideração somente as aulas de Sociologia na rede estadual paulista a média é de 14,1. Isso significa, somente no estado, preparar 14 aulas semanalmente, preencher 14 diários, passar as notas para o sistema de 14 turmas. Acrescenta-se à quantidade de aulas, a quantidade também de alunos. Em média, são 675 alunos por semana, o dobro do que recomenda o CNE, e quando restrito aos alunos da rede estadual na aula de Sociologia a média é de 547,9 alunos semanalmente. Além das atividades mensuráveis, como correção de atividades de aproximadamente 550 alunos, há aspectos intangíveis, como guardar o nome de todos esses alunos ou lidar com as diferentes características de cada um deles, como afirma o professor Felipe:

Eu gostaria de fazer essa pergunta para o Governador: quantas pessoas você acha que é humanamente possível eu ajudar a formar? Quantas pessoas você acha que é possível formar dentro dessa proposta que vocês exigem da gente? De conhecer a vida do aluno, de tratar cada um na sua individualidade, de saber o nome. Você acha que eu sei o nome de 500 alunos? (PROFESSOR FELIPE).

A quantidade de estudantes por sala acomete diretamente o trabalho docente, demanda maior quantidade de tempo para a realização de atividades extra-classe, e requer mais dispêndio de energia e trabalho em um mesma quantidade de tempo na sala de aula - guardar nomes, falar mais alto, organizar a sala de aula com muitos alunos, prestar atenção nas dificuldades e dúvidas de diferentes perfis de alunos etc. No caso do professor Odair, por exemplo, que se dedica somente às aulas de Sociologia na rede estadual, somam-se 32 aulas por semana, 16 turmas e 800 alunos e, de acordo com a jornada formal docente, tem 13 horas-aula, isto é, 10,8 horas ou 650 minutos, para se dedicar às atividades extra-classe. Este professor tem, portanto, menos de um minuto por semana para se dedicar a cada aluno fora de sala de aula ou ainda 40 minutos semanais para se dedicar a cada uma das 16 turmas. A professora Ana Luísa também tem aproximadamente 800 alunos, mas possui 20 turmas, na carga horária de 40 horas semanais. Ela tem, em média, 32 minutos para se dedicar a cada turma semanalmente. Porém, quanto tempo é necessário para preparar uma aula de Sociologia do ensino médio? Quanto tempo é necessário para corrigir uma atividade? Não há um valor exato. Pode demorar 32 minutos ou cinco horas e, assim, os professores vão tendo de aprender a criar estratégias, que muitas vezes comprometem a qualidade do ensino. A professora Fabiana, ingressante em 2017, relata sua experiência, ressaltando que ainda não conhece as estratégias para otimizar seu tempo:

Eu vou te dizer que eu nunca trabalhei tanto na minha vida como eu trabalhei no fechamento de notas do bimestre passado. E só tenho 24hrs/aulas! Como você é nova e chega cheia de projetos pedagógicos, quer dar uma prova bem elaborada...eu dei cinco questões dissertativas. Imagina o que é corrigir 400 provas com cinco questões dissertativas cada? Eu terminei o fechamento de notas acabada, destruída, exausta. Nunca trabalhei tanto por tão pouco na minha vida! É que o salário não aumenta, é a mesma mixaria por esse tanto de trabalho e foi insano, pra dar conta de prazos, prazos que ficaram super apertados aqui e pilhas e pilhas e pilhas e pilhas de coisas pra corrigir porque eles exigem três notas, então tinha as provas, os trabalhos, as atividades, a participação...eu fiquei quase louca. No próximo bimestre eu vou ficar mais esperta, só questões objetivas, porque não dá (PROFESSORA FABIANA).

A fala da professora Fabiana lembra ainda um outro elemento que compete à intensidade do trabalho dos professores: os prazos. O calendário escolar, definido anualmente pela Secretaria de Educação, é rígido e tende a ter momentos de acúmulo maior de trabalho em determinadas épocas do ano, como no final dos bimestres. O aumento do número de alunos e a

ampliação da burocratização do sistema, em que as notas devem ser lançadas em mais de uma plataforma, por exemplo, intensificam seus trabalhos. Diante do acúmulo de tarefas, os professores podem optar por prolongar voluntariamente suas horas formais de trabalho ou se adaptar a elas. Souza (2010, p.02) afirma que “o trabalho efetivamente realizado e medido pelo relógio não é suficiente para compreendermos o trabalho docente”. Fora da sala de aula, as horas de não trabalho e de trabalho se confundem. Durante a entrevista com os professores, muitas vezes, eles não sabiam indicar qual era sua jornada de trabalho. A concepção de uso do tempo para estes professores é confusa e sobrepõe tempo de trabalho e tempo social.

5.3.2 “Se você respira, você está preparando aula”: tempos de trabalho e tempos de não trabalho

A Sociologia ser uma disciplina recente na grade curricular, e o corpo docente estar há pouco no sistema podem potencializar o acúmulo de trabalho fora de sala de aula e a intensidade do trabalho durante a aula. Insuficiência de materiais disponíveis, inexperiência, pouca tradição sobre quais conteúdos devem ser ensinados, como montar uma avaliação e falta de professores mais experientes de Sociologia na escola para lhes orientar são aspectos que fazem com que os professores de Sociologia - muitos dos quais iniciantes - dediquem mais tempo tentando montar aulas e realizar essas tarefas. Há uma necessidade de se criar, de se construir a disciplina, e isso demanda tempo. No mesmo sentido, articular o tempo de ensino e o tempo de trabalho com a dinâmica da escola é um desafio, como afirma o professor Paulo: “Eu me perco muito pesquisando, às vezes eu consigo juntar muito material e não consigo expor todo esse material em sala. Às vezes você programa uma aula, mas dá tudo errado”.

Na profissão docente, o tempo de trabalho fora de sala de aula confunde-se com o tempo livre, não somente pela quantidade de tarefas (como corrigir provas, por exemplo), mas também pela própria natureza do trabalho realizado, que inclui tempos de estudo, de atualização e “não estaria submetido às mesmas temporalidades da produtividade que repousa, igualmente, sobre o cálculo do tempo das operações e atividades e a diminuição de sua duração” (SOUZA, 2010, p. 02). Neste sentido, como afirma Souza (2008, p.04) “o trabalho de ensinar é um trabalho que se faz o tempo todo”, o que é ratificado também pelos docentes de Sociologia.

Há, ainda, a especificidade da conteúdo ministrado em uma disciplina sobre a qual repousa a organização do tempo. Como veremos no Capítulo 6, os conteúdos abordados pelos professores e professoras de Sociologia estão inseridos na perspectiva do cotidiano, partindo de temas gerados no dia a dia, e buscam aproximar as teorias sociológicas da vivência dos alunos.

Temas que fazem parte da vida dos estudantes são usados como matriz para um processo de desnaturalização da sociedade. Sendo uma disciplina em construção, sobre a organização da sociedade, e que vem sendo desenvolvida com base em temas do cotidiano dos alunos, há uma infinidade de possibilidades, o que pode deixar os professores perdidos no momento de preparar um determinado conteúdo, mas que também se relaciona com a intensidade do processo de autonomia e criação da disciplina pelo professor, conforme proposto pelas próprias OCN's (BRASIL, 2006).

Há que conhecer quais são os temas do cotidiano dos alunos, para seguir com o conteúdo. Tudo isso leva um tempo que não está encerrado em um limite claro. Se é preciso abordar parte do cotidiano, este é múltiplo, e o mundo é complexo, assim, professores de Sociologia reafirmam que estão o tempo todo pensando nas aulas e nos conteúdos. Este processo, por um lado, esgota seus tempos, e por outro alude a um processo de criação constante, em que os professores estão atentos, conectados com a sociologia e seu ensino:

Se você respira, você está preparando aula. Tudo o que você vê... professora de Sociologia eu acho que é pior ainda, senta pra assistir o jornal passa uma notícia eu já anoto, “Eu tenho que passar isso amanhã”. Eu tento me desligar, mas eu sempre estou pensando nas aulas (PROFESSORA ANA LUÍSA).

5.3.3 “*Whataspp é hora extra*”: redes sociais e o tempo dos professores de Sociologia

Além das atribuições tradicionais dos professores e professoras, as novas tecnologias potencializam a disponibilidade do professor ao trabalho. Krein (2007), ao analisar a situação da regulação do emprego no Brasil nas últimas décadas, afirma que as novas ferramentas de comunicação “abrem a possibilidade de ampliar a liberdade de o trabalhador executar o serviço fora do local de trabalho e, ao mesmo tempo, permitem que o empregado fique mais tempo à disposição dos desígnios da empresa” (p. 213). A utilização das redes sociais na comunicação com os alunos esteve presente na fala da maioria dos entrevistados. Alguns deles afirmam que pela falta de tempo para passar o conteúdo durante a aula, complementam o processo de ensino pelas redes sociais, outros dizem que é um canal que facilita o contato e aproxima professores:

Eu fiz um Facebook só para me comunicar com eles. Eu lembro que eles têm que me entregar trabalho, pra levarem a apostila... Eles me mandam mensagens *in box*, às vezes eu mando mensagem *in box* para perguntar se eles estão fazendo o trabalho, mas às vezes eles perguntam: ‘Ah professora, eu tenho que dar um presente para o meu namorado (risos)’ (PROFESSORA MARCELA).

A professora Paola, que trabalha 66 horas por semana, afirma que utiliza todas as redes sociais com os alunos e não vê problemas com isso. Como tem muitas horas de trabalho, os

meios virtuais facilitam sua comunicação, o que retoma a necessidade de montar um quebra-cabeça para equilibrar o acúmulo de trabalho e gera ainda mais trabalho. No caso das professoras, o fato de terem ou não filhos parece ser um elemento que as diferencia na relação com o tempo, estabelecendo com mais rigidez os limites que o trabalho, por meio das redes sociais, avança em suas vidas pessoais. Ao contrário de Paola, que não tem filhos, Denise, Sabrina e Fabiana afirmaram que não acham relevante a comunicação com os alunos por meio da internet, e que esta pode resultar em um acúmulo de trabalho em horários inadequados, como afirma Fabiana:

Eu tentei usar, mas achei um fiasco! Eles começam a te mandar WhatsApp pra resolver problema de última hora... eu estava com meu filho no hospital, e dez alunos de uma sala só me mandando um monte de mensagens. Eu cortei e só me comunico com os representantes de sala (PROFESSORA FABIANA).

A despeito de serem perfis pessoais nas redes sociais, os professores os utilizam como ferramenta de trabalho. Seus usos vão desde a comunicação direta com os alunos, indicando textos, vídeos, recados sobre provas, datas, lembretes. Postam fotos com alunos e fazem reflexões sobre o exercício da docência, como se, por meio da rede social, também construíssem sua identidade de professor de Sociologia, mas que se relaciona com a mistura entre vida privada e profissional. No WhatsApp, com formato diferente do Facebook, os professores participam de diversos grupos sobre a docência, nos quais trocam informações, materiais, sugestões de aula. Há um grupo no WhatsApp somente de professores de Sociologia da rede estadual paulista, o qual se formou durante a discussão da reforma do ensino médio, para que os professores de Sociologia pudessem se conhecer melhor. As redes sociais são ferramentas amplamente adotadas pelos professores e acentuam a falta de clareza quanto ao que é trabalho e ao que não é. Criam maior vinculação do docente com a escola, com os alunos e com o trabalho. Por outro lado, seu uso se contrapõe à ideia difundida de que professores têm dificuldade em se adaptar às novas tecnologias. No caso dos professores de Sociologia, houve uma absorção intensa destes meios.

Entretanto, para os professores entrevistados, o contato virtual com os alunos é positivo e enriquecedor, mas com a gestão da escola e demais colegas, por exemplo, é visto como horas de trabalho não remuneradas. Esta diferença, nos sentidos atribuídos ao tempo dedicado às redes sociais para contatos profissionais, sugere que não são exatamente os novos meios de comunicação em si que misturam os tempos de trabalho, mas a relação estabelecida pelos professores com os alunos e com a escola. Como coloca o professor Pedro: “Eu saí do

grupo do WhatsApp dos professores da escola, e disse: ‘WhatsApp é hora extra!’. Lugar de dar recado é dentro da escola”.

5.3.4 “Voltar à noite para a escola é um tormento”: as rotinas de aula

Além de a jornada de trabalho formal não estar necessariamente de acordo com o tempo de trabalho requerido, a organização da jornada, com a distribuição das aulas em horários descontínuos faz com que os professores e professoras tenham rotinas com uma grande disponibilidade de tempo voltada à escola. Nas escolas estaduais, há as chamadas “janelas”, horário entre aulas que o professor não tem aula atribuída e fica esperando entre uma aula e outra. Este “intervalo” pode ser utilizado para compor o tempo de trabalho com correção de provas, preparação de aulas etc., mas a falta de estrutura das escolas, segundo os professores, dificulta tornar este tempo produtivo. Não ter salas próprias para estudo, falta de computadores, e outros empecilhos fazem com que os professores sintam que este é um momento perdido de trabalho.

No mesmo sentido, as aulas do ensino médio na rede paulista estão, geralmente, concentradas nos períodos matutino e noturno, o que faz com que a distribuição da jornada de trabalho de oito (cinco professoras e três professores) dos 21 entrevistados se divida em aulas nestes dois períodos, ou seja, o horário livre destes professores se dá no período da tarde, após darem as aulas pelas manhãs e tendo que retornar à noite à escola. Deslocar-se duas vezes ao dia para ir ao trabalho, com interrupção do período de descanso, faz com que os professores aumentem sua disponibilidade de tempo para o trabalho.

Não é somente uma coincidência que mais mulheres tenham esta jornada laboral, pois é parte do que Kergoat (2009) chamam de “nomadismos sexuais”, em que a flexibilização no modelo do neoliberalismo se dá em torno do tempo para as mulheres e no espaço para os homens, ou seja, o trabalho feminino ocorre em meio ao “grande aumento do trabalho em tempo parcial, geralmente associado à concentração de horas de trabalho dispersas na jornada ou na semana” (KERGOAT, 2009, p. 05). Para aumentar a renda e conciliar trabalho e família, as professoras acabam tendo que fazer este arranjo em seus horários. A falta de tempo livre na rotina daquelas que trabalham pela manhã e pela noite é acentuada pelo tempo dedicado ao cuidado dos filhos e às tarefas domésticas, elementos que não aparecem nas falas dos professores homens. Para conseguir manter essa jornada, com aulas no período noturno, as professoras com filhos, não dispendo de serviços públicos nestes horários, recorrem a parentes, como Marina, que deixa o filho com o pai dele, Sonia e Camila que deixam com seus pais,

ressaltando que a flexibilidade nos horários se mantém mediante um arranjo familiar que dê suporte às mulheres trabalhadoras. O dia a dia das professoras com filhos é ocupado pelo trabalho nos três períodos, com vários deslocamentos entre casa e trabalho e a conciliação com tarefas familiares. Como descreve a professora Sonia,

Eu levanto às 6h, mando a minha filha para a escola, desço para a escola e volto às 12h20 para casa. Minha filha chega, faço almoço, tenho os afazeres de casa, quando dá umas 18h30 eu vou para a escola de novo, fico até as 22h45. Quando é umas 23h, 23h05 eu chego em casa de novo (PROFESSORA SONIA).

Estes professores constroem uma rotina de ir para a escola pela manhã, em geral entrando às 7 horas, voltando para casa ao meio-dia e retornando à escola pela noite. Esta distribuição de aulas garante algum ganho financeiro pelo adicional noturno, no entanto, implica em ausência de horas livres, cansaço e indisposição, como destaca o professor Felipe:

Eu saio daqui de casa, eu dou aula de manhã e à noite. A preguiça que dá! Se eu volto para casa... ter que voltar à noite para a escola é um tormento. À tarde eu chego muito cansado, suga muito, é tenso porque é muita atenção, é o tempo todo: “Professor! Professor, professor!” (PROFESSOR FELIPE).

5.3.5 “Gente, eu preciso estudar!”: formação continuada, tempo e trabalho

A demanda crescente por aprimoramento profissional - o que, no caso da docência na rede estadual paulista, implica em pontos para a evolução funcional que se refletem no salário, na atribuição de aulas e na própria condição de professor como alguém que sente a necessidade de se formar constantemente - requer mais tempo fora do expediente de trabalho, para qualificação e também requalificação profissional. Os professores entrevistados afirmam seu prazer em estudar e não veem este como um dispêndio de tempo. Em suas falas, é recorrente a menção à vontade e ao prazer de estudar, de se manterem atualizados não só por uma demanda do trabalho, mas por desejo pessoal e, assim, as características dos professores de Sociologia vão assumindo esses contornos, movidos pela curiosidade e pelo gosto, e ainda que seja uma narrativa *clichê*, não deixa de fazer parte de suas expectativas:

Faço um curso EAD de Pedagogia muito ruim. Mas estou fazendo uma especialização na UNIFESP, é presencial, é um curso para problematizar a relação professor-aluno e professor-escola e trabalhar uma pesquisa em cima disso. Eu estou amando! Gente, eu preciso estudar, senão eu vou me sentindo burra, é pra aula não ficar ruim e pra minha vida não ficar ruim (PROFESSORA MARINA).

O conjunto de professores e professoras está constantemente participando de atividades de formação não incluídas na jornada de trabalho. Os cursos a distância são

amplamente adotados como forma de conciliar espaços e tempos. Dos 21 professores, oito não estavam realizando nenhuma atividade formativa, enquanto os demais (13) participam de pelo menos um curso. Os professores se dividem entre cursos de formação para demandas específicas da escola (como ‘formação de grêmio’, oferecida pela SEE), formação para as demandas pessoais diante das aulas de Sociologia (como história da África, citado pela professora Raquel ou história do pensamento político, apontado pela professora Paola), ou cursos para atender as outras áreas em que lecionam quando acumulam cargos em outras redes (como no caso do professor Bruno, que está realizando um curso voltado à educação infantil). Cursos de mestrado e doutorado também fazem parte do repertório de formação, seja como aspiração pessoal ou como oportunidade de outras inserções profissionais. Por fim, realizam outros cursos de graduação, principalmente as mulheres, por medo de que a Sociologia saia da grade curricular obrigatória.

No caso dos cursos de formação em andamento, a experiência de professores e professoras diverge de acordo com o sexo, assim como suas próprias trajetórias. Das dez professoras, somente três não estavam participando de nenhum curso, enquanto dos 11 homens, cinco não estavam, indicando um acúmulo maior do tempo das mulheres dedicado à sua formação profissional. O tipo de curso também varia. As duas mulheres com mestrado, Marcela e Sabrina, já haviam concluído os cursos; Francisco é o único dos professores com o mestrado concluído, enquanto Paulo e Odair ainda o estavam finalizando. No geral, a formação continuada das professoras caminha no sentido de se manterem na educação básica, seja em busca de conhecimentos considerados necessários para o exercício da docência, para acumularem pontos ou para conseguirem alcançar outros cargos.

A realização de cursos a distância aponta ser uma alternativa para as professoras, tanto pelo acúmulo de trabalho formal, como no caso da Professora Paola, que trabalha 66 horas semanais, como pelo acúmulo com as tarefas domésticas, principalmente daquelas que possuem filhos, como a professora Denise: “Estou fazendo uma especialização EAD que posso fazer à noite, no fim de semana, entre uma coisa e outra. É o que dá pra fazer em casa”.

Os professores que estão no estágio probatório têm que realizar um curso de ingressante. Instituído em 2009, pela Lei Complementar 1.094/2009, o curso era uma etapa do concurso público⁸³. Naquele período, era remunerado e o docente só seria nomeado ao cargo e

---

⁸³ “**Artigo 7º** - Os concursos públicos para ingresso em cargos do Quadro do Magistério observarão os requisitos mínimos de titulação estabelecidos no Anexo III a que se refere o artigo 8º da Lei complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997 e serão realizados em três etapas sucessivas, a primeira de provas, a segunda de avaliação de

entraria em sala de aula após término e aprovação no curso. Em 2013, pela Lei Complementar 1207/2013⁸⁴, modifica-se o curso, que passa a ser parte do estágio probatório, realizado a distância, sem remuneração, a ser realizado no tempo livre do professor, sendo mais um elemento que sobrecarrega seu tempo. Não há consenso quanto ao seu conteúdo. Para uns, o curso é positivo: “O curso é bom, o curso é ótimo, discute o currículo mesmo. Eu acho que o curso deveria estar à disposição. Eu achei que é um bom instrumento pra conhecer o currículo” (PROFESSOR ODAIR), e há aqueles que ressaltam a sobrecarga de trabalho associada ao curso, em especial os que ingressaram em 2014 e 2017: “Sinceramente, eu faço de qualquer jeito, nos horários que consigo” (PROFESSORA FABIANA), o que novamente resalta que as condições para professores ingressantes vão, em várias esferas, sendo prejudicadas.

5.3.6 “*Tem sido bem exaustivo*” e “*está muito confortável*”: tempo, trabalho e família

Se a questão dos filhos implica em diferenças nos usos do tempo social entre professoras e professores, as jornadas de trabalho, analisadas a partir do sexo dos docentes, também apontam especificidades. A carga horária de trabalho, descrita na Tabela 15 anteriormente, quando separada por sexo, sugere que as professoras têm jornadas formais de trabalho, em média, maiores do que as dos professores homens, considerando, contudo, o acúmulo de cargos em outras redes. Somente na rede estadual, os homens trabalham mais horas, como se observa na tabela 16 a seguir, que trata das médias na jornada de trabalho:

---

títulos e a terceira constituída por curso específico de formação, sendo a primeira e a terceira etapas eliminatórias e a segunda apenas classificatória.

§ 1º - O curso específico de formação a que alude o “caput” deste artigo será realizado na forma a ser disciplinada em instrução especial contida no edital de cada concurso público e terá carga horária semanal de 20 horas.

§ 2º - Durante o período do curso específico de formação, o candidato fará jus à bolsa de estudo mensal correspondente a 75% (setenta e cinco por cento) do valor da remuneração inicial do cargo pretendido.

§ 3º - A classificação final do concurso decorrerá do resultado obtido pelo candidato na primeira e segunda etapas e somente poderão prosseguir para a terceira etapa os candidatos que obtiverem classificação final equivalente ao número de vagas oferecidas no respectivo edital e que confirmarem o interesse pelas mesmas, em sessão de escolha de vagas organizada pela Secretaria da Educação.

§ 4º - Serão considerados aprovados no concurso, para fins de nomeação, conforme as vagas escolhidas, os candidatos que concluírem com êxito a terceira etapa, de acordo com o resultado de prova a ser realizada ao término do curso de formação” (SÃO PAULO, 2009).

⁸⁴ “Fica instituído o Curso Específico de Formação para o ingressante em cargos do Quadro do Magistério, como parte integrante do período de estágio probatório, com carga horária de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas, na forma a ser disciplinada em resolução do Secretário da Educação” (SÃO PAULO, 2013).

TABELA 16 - Média da jornada de trabalho, quantidade de turmas e de alunos, de professoras e professores de Sociologia entrevistados – comparação por sexo, 2017.

	Jornada semanal total	Jornada semanal estado	Turmas total	Turmas Sociologia estado	Alunos total	Alunos de Sociologia no estado
Médias	39,1	32,0	15,4	14,3	577,3	545,5
Homens						
Médias	41,0	28,4	16,5	12,4	649,0	506,0
Mulheres						

Elaboração própria, 2017.

Pela média, vemos que as professoras têm uma jornada de trabalho que ultrapassa em quase duas horas a dos professores homens; possuem mais turmas e mais alunos, mas isso porque as mulheres, na média, trabalham mais horas nos cargos que acumulam com a rede estadual. Ao analisar somente as aulas de Sociologia na rede estadual, os homens têm mais alunos, mais turmas e mais horas formais de trabalho, o que justifica a diferença salarial entre professores e professoras. Do total, são quatro homens e três mulheres que acumulam cargos, mas o número médio de horas formais de trabalho aponta, também, para uma maior intensidade de trabalho das professoras, que se dá pela maior quantidade de alunos e de turmas. A contradição reside em a docência ser um trabalho feminilizado, mas ao mesmo tempo, a organização do trabalho docente, com suas múltiplas jornadas e baixos salários, acaba prejudicando-as em termos de remuneração e de tempo.

Ainda que ocorram casos como o da professora Denise, que afirma ter escolhido ser professora pela flexibilidade de horário para conciliar a vida laboral com o trabalho doméstico, dentre as professoras entrevistadas, como em outras áreas da docência, esses dados rompem com a ideia de que elas trabalham em jornadas parciais para associar trabalho produtivo e reprodutivo. Destaca-se que, das três professoras com mais de 40 horas semanais de trabalho, duas são mães em arranjos monoparentais. Como afirma SOUZA, (2008):

Esta constatação sobre o tempo de trabalho das professoras brasileiras desconstrói a concepção de que a docência é uma profissão de mulheres pela possibilidade de cumprir jornadas parciais que permitem combinar os tempos de trabalho nos espaços público e privado (SOUZA, 2008, p. 04).

A jornada formal de trabalho associada aos cuidados domésticos cria rotinas diferentes para os professores homens com filhos e para as professoras com filhos, como afirma Deddeca (2004): “as mulheres com filhos com menos de 15 anos realizam jornadas totais de trabalho mais elevadas que aquelas sem filho e os homens” (p. 46), o que se reflete no caso dos

professores e professoras de Sociologia entrevistados também. Enquanto elas têm que adaptar o dia a dia na conciliação com a rotina dos filhos, os professores usam o final de semana e dias pontuais para cuidado dos filhos, tendo mais tempo livre ao longo da semana, reafirmando a tendência de que a maior responsabilidade do cuidado doméstico recai sobre o tempo das mulheres:

Tem sido bem exaustivo. Eu acordo às 5 da manhã, aí me arrumo, arrumo as coisas da minha filha, acordo ela às 6h, 6h30. Coloco ela no transporte escolar, e vou pra escola. Começo a aula no município às 7h da manhã, fico na escola até 13h30, e aí eu tenho 30 minutos pra almoçar. Levo almoço, porque é melhor e também tem uma questão de grana. De lá vou para a escola do estado. Fico até as 16h25 da tarde e volto correndo, porque às 17h minha filha chega da escola e eu vou pro meu 3º turno de mãe e de pai (PROFESSORA SABRINA).

Então, está muito confortável até. De uns dois anos pra cá eu me separei, então voltei pra casa dos meus pais e todo final de semana eu fico com os meus filhos desde sexta até domingo, é reservado só pra eles, mas na semana eu tenho a liberdade de trabalhar a preparação das minhas aulas e tudo mais, está tudo tranquilo, tranquilo até demais (PROFESSOR FRANCISCO).

A flexibilização da jornada de trabalho, em horários dispersos ao longo da semana, como aulas no período noturno, por exemplo, muitas vezes não coincide com os horários dos serviços públicos de atendimento, como as creches, o que leva as professoras a criarem redes de apoio para auxiliarem no cuidado dos filhos. Freitas (2016) constatou que as trabalhadoras de alguns setores se apoiam em outras mulheres da família para articular o trabalho e a família. Apesar da presença das mães no mercado de trabalho, ainda persiste uma divisão sexual do trabalho doméstico no interior familiar. No caso das professoras de Sociologia entrevistadas, o pai da criança ou o avô materno as auxiliam, o que pode apontar como uma exceção à maioria das situações das mulheres trabalhadoras, e que, ainda que persista maior responsabilização delas pelo cuidado dos filhos e outros membros da família, como ressalta a professora Marina (que cuida também da avó), há também a inserção dos homens em suas redes de apoio doméstico. Contudo, em ambos os grupos, o tempo dedicado aos filhos recai em maior medida sobre as mulheres, ressaltando uma assimetria no uso do tempo quando se insere a questão familiar. No Brasil, dados do PNAD de 2014 mostraram que o cônjuge agrega tempo de trabalho doméstico adicional às mulheres, mais do que filhos (WAJNMAN, 2016). Neste contexto, as professoras de Sociologia inserem-se no conjunto de mulheres sem filhos ou com filhos e sem cônjuges, o que, em certa medida, as libera para maior dispêndio de tempo relacionado ao trabalho.

5.3.7 “*Me sinto fechada na escola*”: tempos e espaços

Como informa Basso (1994), a categoria docente, ao vivenciar uma relação de classe ambígua, por ter valores e práticas associados à classe média e a baixos salários, dispense muito de seu tempo em buscar melhores condições de trabalho. Segundo a autora (Ibidem), que acompanhou professores de História no início dos anos 1990, as condições materiais da categoria docente os obriga a terem que gastar tempo e energia em busca de se defender da precarização do trabalho e do rebaixamento salarial principalmente. Contudo destaca-se que, para os professores e professoras de Sociologia entrevistados, a participação política vai além de questões laborais, mas é parte inerente à própria formação e necessária, em seus pontos de vista, ao seu processo de constituição como professores.

Entre os entrevistados, 17 são filiados ao Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo - APEOESP, oito mulheres e nove homens, dos quais três e quatro, respectivamente, são representantes do sindicato na escola, e alguns já foram conselheiros ou se candidataram nas eleições regionais. Participaram também das manifestações, greves e das ocupações estudantis ocorridas em 2015, e muitos reclamam da falta de tempo, por participarem mais ativamente de grupos ou coletivos com fins reivindicatórios. Enfatizam a importância deste processo como formação, tanto para a exigência de melhores condições de trabalho e da escola, mas também para a especificidade de serem professores de Sociologia, ressaltando que, para estes docentes, há uma identidade entre esta disciplina e a formação política:

Participo do grupo de oposição na APEOSP. Esse espaço eu uso para discussão e como aprendizado, por exemplo: na greve de 2015, que eu comecei a ter contato com esses grupos, eu aprendi bastante nessa militância... Para quem é professor de Sociologia, não que para os outros não seja, mas como é a nossa área pesquisa, é como se fosse um pré-requisito, é uma forma de evolução (PROFESSORA MARCELA).

Além das atividades sindicais, professores e professoras participam de outras atividades e coletivos, como movimentos de mulheres, movimentos negros, movimentos culturais ou de partidos políticos. Novamente, para estes docentes, esses são espaços de reivindicação e de formação, mas são também momentos que rompem com os desafios da escola e de onde tiram parte de sua motivação para a docência. São lugares de criação para eles, que vão ajudando a tecer o próprio sentido que a Sociologia, enquanto disciplina escolar, tem para estes professores. Afastar-se da escola e partir de outros espaços de produção coletiva é fundamental, segundo relatam, para seguirem diante das contradições do trabalho: “a escola é esgotante, e a gente tenta se fortalecer em outros espaços. No meu caso, é nos movimentos de

cultura, nos saraus. É ali que me alimento em tudo, de energia, de motivação, de formação” (PROFESSORA ANA LUÍSA).

A questão dos filhos novamente aparece como um elemento que exige uma conciliação dos usos do tempo para as mulheres:

Eu participo das atividades do sindicato. Quando elas são nos horários de aulas e tem uma liberação da escola para a gente participar é mais fácil, quando não tem eu levo meu filho. Arrumei um lugar com televisão no sindicato para ficar com as crianças, para outras mulheres que queiram participar e precisam levar as crianças (PROFESSORA DENISE).

De forma geral, os professores usam seu tempo livre participando de diferentes atividades coletivas, que é também uma extensão ao trabalho na escola e confirmam que ser professor é algo que ocupa todos os tempos e espaços. Seus espaços de lazer, de formação e atuação política são misturados, sem limites precisos. Onde e quando começa e termina seu trabalho de professor não está bem definido. Como afirma a professora Raquel, “Me sinto fechada na escola. Eu sinto muita necessidade de estar em outros espaços para pensar a própria escola, por isso participo do coletivo de mulheres e do grupo sobre educação e política”.

Bandeira (2010) afirma que homens e mulheres mais qualificados restringem o tempo de atividades passivas, como ver televisão, e de atividades reprodutivas para aplicarem seu tempo ao mundo exterior, como eventos culturais, enquanto os menos qualificados dispõem mais tempo em atividades domésticas e também em atividades religiosas, algo que não foi citado por nenhum dos entrevistados. Esta tendência verifica-se no conjunto de professores e professoras de Sociologia entrevistados que, tendo alta qualificação, ao longo de suas falas citam atividades culturais de que gostam de participar e, na maioria, conseguem encaixá-las em suas rotinas, apesar da limitação financeira. Um dos professores, Francisco, afirma que “a limitação é a questão financeira, mas tempo hoje eu tenho com mais tranquilidade”. Para ele, assim como para outros professores entrevistados, o tempo para o lazer não é necessariamente um problema.

Os professores e professoras de Sociologia estão absorvidos por uma série de atividades que misturam trabalho e lazer. Assim como movimentos culturais e políticos fizeram parte de suas escolhas em serem professores de Sociologia, como mostrado no capítulo 4, estas atividades ainda fazem parte de suas rotinas e, quando não o são, tornam-se um motivo de frustração. Há uma disposição tanto dos professores como das professoras em tornar sua rotina ocupada, mas também com atividades agradáveis, como afirma a professora Maria Clara: “Eu consigo participar de várias atividades ligadas à cultura, porque eu jogo tudo para o alto e vou lá participar”. O tempo disponível para o trabalho se relaciona diretamente com seus salários e

os submete a um rotina extensa, preenchida quase sempre na relação com a própria escola, formando uma teia de onde os professores têm dificuldade de sair. Há uma ambiguidade em seus relatos, que descrevem um conjunto intenso de tarefas, reclamam da sobrecarga de atividades, mas ao mesmo tempo afirmam que, com organização, conseguem ‘dar conta’, desempenham aquilo que consideram relevante e constroem cotidianos ocupados, exaustivos, mas ao mesmo tempo, enriquecidos e prazerosos.

Há uma individualização na relação com o tempo, que se responsabiliza por equilibrar as muitas demandas. As mulheres se prejudicam neste processo, mas também se mostram mais efetivas em determinar como será o uso do tempo em suas rotinas. Não à toa, é um grupo de mulheres com poucos filhos. Suas rotinas estão preenchidas com atividades articuladas, em que o trabalho, o lazer e a formação e atuação política são complementares.

5.4 “Tenho medo de me tornar a escola, aquela pessoa que é só escola”: os medos dos professores de Sociologia

Nas 410 páginas de transcrição das entrevistas realizadas com os 21 docentes de Sociologia, o termo “medo” aparece 64 vezes. Se, na linguagem oral, utilizar a expressão “medo” não carrega uma definição conceitual bem delimitada, sua adoção, somada a relatos que expressam inseguranças e constrangimentos, sugere um fluxo de mal-estar que se manifesta de muitas maneiras na escola e aparece sob formas específicas na experiência daqueles que lecionam Sociologia no ensino médio da rede paulista. Sendo funcionários públicos efetivos, não possuem o temor latente de serem demitidos, como ocorre na maioria das profissões, mas têm medo de punições, sentimento de perseguição, exclusão, exposição pública, insegurança diante dos alunos, dos pais dos alunos e dos colegas, se sentem ameaçados pelas reformas escolares e pela incerteza em torno da manutenção ou não da Sociologia como parte do currículo obrigatório.

Não há um agente único que possa ser identificado como promotor deste ciclo de constrangimentos. É uma difusão de atores, são as formas de organização da rede de ensino, do próprio movimento da sociedade como um todo e de sua relação com a escola que se apresentam como responsáveis pelo desconforto no exercício de suas profissões. Seus medos anunciam um período histórico também. Deflagram ações e ideias disponíveis na sociedade que se manifestam na forma como são constrangidos em determinado momento. Neste sentido, buscamos entender a especificidade do professor e da professora de Sociologia quanto às suas

condições de trabalho, caracterizadas aqui por aspectos mais subjetivos, ligados às sensações, emoções e disposições. Não é novo que o medo seja um meio de controlar o trabalhador para aumentar a produtividade, mas há particularidades no assédio ao professor e, consequentemente, ao professor de Sociologia com suas nuances.

Para Aristóteles, segundo Abbagnano (2014), o medo é uma agitação produzida pela perspectiva de um mal no futuro, que possa produzir morte ou dor, ou seja, quando a harmonia dos elementos que compõem a vida é ameaçada ou desequilibrada. Pode ser um elemento de precaução ou um mal presumido sem fundamento na razão. Contudo o medo não é abordado aqui numa perspectiva filosófica ou psicanalítica, mas a partir dos desconfortos relatados pelos entrevistados no exercício da docência no que se refere às sensações e ações que geram insegurança e constrangimentos, indicam uma determinada condição de trabalho e trazem à luz disputas políticas, ideológicas, sociais que permeiam a escola e que se manifestam na disciplina de Sociologia e em seus principais agentes, ou seja, professores e professoras.

Como analisam Souza e Leite (2011), diferentes medos compõem o cotidiano do professor, sendo comum que cheguem a afetar sua saúde. As mudanças no mundo do trabalho reverberam também na profissão docente: intolerância, pequenas violências, uma cultura institucional do medo e da culpa, mudanças constantes na forma de organizar o trabalho, incentivos à competição, avaliações sistemáticas e subjetivas, intensificação do trabalho, funções e atribuições mal delimitadas criam incertezas e caracterizam a base estrutural de um processo de assédio laboral. “Porque o mundo do trabalho mudou de forma significativa nesses últimos trinta anos, a tal ponto que as certezas que antes faziam parte da vida de um trabalhador foram substituídas por incertezas, medos e angústias” (BARRETO; HELOANI, 2015).

Há, por sua vez, as peculiaridades da escola que acarretam sensações próprias. A supervalorização da escolarização em contraponto à desvalorização da profissão docente faz com que professores se sintam humilhados e perdidos, com muitas atribuições que não sabem muito bem quais são e que configuram as causas sociais do sentimento de culpa e de medo ou, como afirma Esteve (1995), um “mal-estar docente”, definido pelo autor como os efeitos negativos, sobre os professores, de mudanças sociais aceleradas. Connell (1985), de outra perspectiva, afirma que há na escola uma pressão emocional muito intensa, sufocante e absorvente, e administrar estas relações emocionais é parte inerente do trabalho do professor. Como afirma a professora Marina, “parece que professor nasce e morre na sala de aula. Tenho medo de me tornar a escola, aquela pessoa que é só escola, que não é mais indivíduo”. Deste modo, a alta carga de trabalho emocional própria da escola, conjugada com a organização do trabalho e suas condições materiais e subjetivas levam os professores a estar sempre atentos.

5.4.1 *“Eu vim cheia de medo dos alunos”: medo e violência escolar*

O primeiro medo relatado pelos professores de Sociologia entrevistados é o medo de ingressarem na carreira, movidos principalmente por uma visão social da escola pública como um lugar perigoso, de violência física. Esse medo de ingressar também aparece no momento em que se chega inicialmente em sala de aula, quando se deparam com os alunos e, muitas vezes, afloram preconceitos. Como disse o professor Pedro, “Eu tive muito preconceito, fiquei assustado, e pensei ‘como eu vou dar bronca nesse menino? Ele vai me pegar lá fora!’”.

A violência escolar gera um medo inicial, inculcado por uma visão social externa sobre a escola. Contudo no interior da escola essa violência é explorada como uma ameaça constante. Se apropriam, na cultura escolar, da narrativa da violência e promovem punitivismos e burocratismos. Uma sensação permanente de que na escola tem que “tomar cuidado com tudo”, criando um clima de medo dos alunos, de sofrerem violência ou punição. Na escola pública, se dissemina o medo, mas este não se fundamenta quando os professores passam a conhecer melhor a escola e, principalmente, os alunos. Nenhum deles afirmou ter medo dos alunos, no sentido de serem vítimas de violência física e afirmam que este é um medo, muitas vezes, infundado, mas que não deixou de estar presente no início de sua trajetória:

Na outra escola tinha uns problemas de indisciplina. Quando eu entrei, eu levei um susto, porque já falaram assim: “se o aluno vier, a primeira coisa que você tem que fazer é colocar a mão pra trás, senão o aluno vai acusar de você ter batido nele”. A primeira dica que me deram foi essa. Eu fiquei com medo e pensei: ‘eu tô entrando onde?’ Mas eu não tenho medo dos alunos não (PROFESSORA RAQUEL).

Assim, se a violência escolar, mencionada por Souza e Leite (2011), é um problema verificado nas pesquisas relativas às condições de trabalho e assusta os professores de forma geral, os professores de Sociologia relatam que existe este discurso, mas que ele não se realiza em suas vivências cotidianas. Funciona como um limitador, como uma ameaça presente a todo momento, mas que não se efetiva. Dos muitos medos relatados, tanto por professoras quanto por professores de Sociologia, aquele relacionado à violência escolar proveniente dos alunos não é central, não se manifesta nas entrevistas realizadas, mas faz parte do imaginário social sobre a escola e da conduta de gestores e professores em geral. Este medo é mobilizado pelo conjunto da sociedade e, ironicamente, é um dos medos que os professores não sentem. Taubman (2009) corrobora a opinião de que o medo da violência na escola é ressaltado pela mídia e pelos gestores, mas que esta sensação não é concreta no dia a dia da escola já que, para alunos, pais e professores, este acaba sendo inclusive um lugar mais seguro do que outros

espaços, entretanto a violência escolar faz parte do discurso social sobre a escola e reforça uma cultura do medo.

Uma outra expressão do medo que faz parte da cultura da escola refere-se às equipes de direção dessas instituições que, segundo os professores, têm medo de perder seus cargos, já que são, em sua maioria, designados e não efetivos. Ao terem medo de perder seus cargos, perdem autonomia na tomada de decisões e, por sua vez, criam excessos de burocratização e obstáculos para o funcionamento da escola:

A direção tem muito medo de tudo. Não tomam várias atitudes importantes por medo de perderem o cargo... Ficam amarrados... Tudo não pode, tudo tem que tomar cuidado... E às vezes tem coisas que podem ser resolvidas, mas que não são, por conta desse medo (PROFESSORA MARCELA).

Se, para estes professores, a equipe gestora é movida por um medo de perder cargos, é também produtora do medo, principalmente por meio da vigilância, de perseguições e de constrangimentos, fazendo a ponte entre o modelo autoritário e neoliberal de gerir a educação do governo estadual de São Paulo e a rotina da escola, com seus múltiplos agentes, produzindo na escola uma rigidez que não deixa espaços para mudanças: “A gestão cobra as coisas, prazos, notas, um monte de avaliação, mas não tem ajuda em nada do que você pede. É mais uma vigilância do que um auxílio” (PROFESSOR ALISSON).

Mais uma vez, o fato de serem ingressantes, reforça a condição de se sentirem vulneráveis. Em muitos relatos, os professores afirmam que ainda não sabiam muito bem como se proteger das pressões, e que a equipe gestora se aproveita de sua condição ingressante para reforçar o medo e o punitivismo.

5.4.2 “Os professores de Sociologia que estavam fazendo a cabeça dos alunos”: política, medo e repressão

De acordo com os entrevistados, o controle por parte da gestão se acentua com a participação política tanto de alunos quanto de professores. Os movimentos políticos que se intensificaram a partir das jornadas de junho de 2013, que na rede estadual se desdobraram na greve de 2015, nas ocupações estudantis em 2015, nas escolas técnicas estaduais em 2016, e menos enfaticamente nas manifestações contra a reforma da previdência em 2017, tiveram consequências no cotidiano das escolas.

O conjunto de professores de Sociologia entrevistados apresenta um discurso político reletivamente uniforme, de apoio às ocupações dos alunos e às greves dos professores. Todos assumiram que a saída da presidente Dilma foi um golpe paralelamente e, à época das

entrevistas, participavam ativamente das manifestações contra a reforma da previdência anunciada pelo governo Temer. Como afirma FRAGO (2008), uma disciplina vai se formando de acordo com um mesmo código disciplinar, que envolve práticas, conteúdos e discursos semelhantes dos professores e demais agentes envolvidos com este campo de atuação. Neste sentido, os professores de Sociologia vão compondo uma forma coesa de se indentificar, que tem, na atuação política, uma de suas referências.

O que há de específico quanto aos docentes de Sociologia é a ampla participação, principalmente nas ocupações dos estudantes. Vivenciaram intensamente este movimento e se sentiram expostos na escola, o que deixou também a própria disciplina de Sociologia caracterizada como uma matéria associada à organização política, segundo relatam. Esta atuação trouxe consequências posteriores na escola que se deram, principalmente, nas relações sociais: “As escolas estão divididas” foi uma frase comum. Se houve ganhos em níveis maiores, como a exoneração do então secretário de educação do estado de São Paulo, Herman Voorwald, e a paralisação do processo de reorganização do sistema de ensino pelo governo estadual, na experiência diária da escola houve a ruptura entre grupos de alunos e de professores em posições opostas. Relatam que foram estigmatizados, se sentiram perseguidos e isolados:

Na época da ocupação, falaram que eram os professores de Sociologia que estavam fazendo a cabeça dos alunos, jogam isso sempre: “Quando vocês não estavam a escola não era assim, não tinha isso” (PROFESSORA RAQUEL).

Por causa da ocupação dos alunos o diretor saiu, e aí mudou toda a equipe. O diretor pediu pra sair. Ele não aguentou o pique da escola depois do processo de ocupação. Os alunos estavam tentando fazer uma assembleia, alguns professores apoiando, mas ele morria de medo dos estudantes, ele não conseguia falar com eles. Ele não quis e proibiu. Simplesmente proibiu. Eu falei “Ok, a gente pediu, vocês viram, todo mundo viu. Eu sou professor de Sociologia, estou saindo daqui e estou indo pra sala e vou continuar o assunto que eles estão tratando, estou seguindo o currículo de Sociologia, o currículo de Sociologia diz “formação crítica dos estudantes aproximando a realidade vivida por eles” e a realidade que eles estão vivendo agora é um processo de reorganização, a gente vai discutir a partir disso. Se alguém quiser me denunciar pode me denunciar, não estou fazendo nada. Mas nisso começou um processo pesado de difamação, porque eu apoiei os alunos e já havia sido preso nas manifestações com eles (PROFESSOR PAULO).

Para os docentes de Sociologia, a participação política e junto aos alunos é parte inerente à profissão, confere sentido às suas práticas e ajuda a consolidar a identidade do professor e da própria disciplina. Por outro lado, ilustra que há, na escola, uma multiplicidade de fatores de controle que cerceia sua atuação profissional e política. Paulo Freire e Ira Shor publicaram, em 1986, o livro cujo título é “Medo e ousadia”, no qual discutem o medo que professores sentem ao se posicionarem politicamente. Apesar de escrito em outro contexto

histórico, suscita reflexões próximas às relatadas pelos entrevistados e permite compreender que professores e professoras de Sociologia se veem politicamente como oposição dentro da escola, o que lhes gera diferentes medos e incômodos.

Quem protesta, agora, torna-se individualmente mais visível, e, portanto, mais vulnerável. Se se está na oposição, em vez de estar seguro dentro do consenso do *establishment* (o currículo oficial), arrisca-se a ser despedido, ou a não ter uma promoção, ou a não ter aumento de salário, ou a não conseguir os cursos que se quer ministrar, ou o horário que se quer, ou a licença que se pediu, ou até mesmo, em alguns casos, fica-se na mira dos grupos ultraconservadores. Quando falo com professores, o medo é uma presença palpável que ronda pela sala (SHOR; FREIRE, 1986, p. 68).

Relatam cartas anônimas com denúncias, apelidos depreciativos, exposição nas reuniões de professores, isolamento social e até mesmo perda de cargos indicados (como o professor que estava na escola de tempo integral e foi demitido por ter apoiado a greve). O momento histórico e as disputas e métodos de controle que se instauram na escola aparecem nos relatos dos entrevistados. Ao se sentirem constrangidos por participarem de movimentos políticos, seja junto aos alunos ou por melhorias nas condições de trabalho, os professores anunciam que sobrevivem estruturas autoritárias na escola pública paulista e também demonstram a pluralidade que compõe o corpo docente, uma vez que o rechaço é proveniente não apenas da equipe gestora mas também de outros professores. Reforçam que a escola é um espaço de conflitos políticos e ideológicos. O fato de se sentirem expostos por adotar determinado posicionamento quanto aos movimentos estudantis e grevistas traz à luz que há diferentes tipos de assédio laboral na rede pública de ensino, ainda que sejam, muitas vezes, indiretos e sutis.

5.4.3 “Estou cumprindo o currículo”: o currículo de Sociologia e o medo da perseguição

Se os conflitos inerentes à participação política na escola atingem os professores de forma geral, os professores de Sociologia usam o próprio currículo oficial como forma de proteção contra acusações e perseguições. Eles se apoiam na legislação, para afirmar que estão dentro do currículo oficial e, assim, atribuem à Sociologia um caráter político, deslocando-o de suas escolhas individuais como professores. O currículo oficial apresenta-se, então, como o suporte que lhes garante autonomia, e eles se apoiam nas diretrizes curriculares para reafirmar sua liberdade de dar aulas. Professores e professoras de Sociologia utilizam o currículo oficial da Sociologia para afirmá-la num sentido de resistência e, assim, a disciplina vai se consolidando como essencialmente contestadora.

A construção que os professores fazem da Sociologia no ensino médio como uma disciplina que por si só é questionadora faz emergir também o medo de abordar determinados conteúdos. Cada vez mais presente, o medo de serem perseguidos, denunciados, insultados por tocar em temas considerados polêmicos tem como agentes alunos, gestores, e também os pais dos alunos. A maioria dos professores relatou algum tipo de incômodo derivado do conteúdo ensinado em Sociologia, com destaque para o controle dos pais dos alunos, que são incentivados pelas reformas educacionais a participar mais ativamente da vida escolar dos filhos, mas que são também considerados uma parte bastante conservadora da comunidade escolar (WHITYY; POWER; HALPING, 1999). As experiências dos professores de Sociologia corroboram esta perspectiva e ilustram que os pais exercem um papel importante de controle curricular:

O pai de uma aluna veio reclamar porque a aluna estava andando com um cartaz de apoio à greve, veio reclamar, me chamou na direção. Aí nesse momento eu era nova aqui, a direção fechou um cerco, o pai veio reclamar porque a filha estava estudando muito Marx. Aí falei: “olha, eu cumprio currículo...”, eu fui chamada na diretoria pra explicar pro pai por que que a filha dele estava tendo esses comportamentos, porque eles achavam que era uma influência da professora de Sociologia (PROFESSORA DENISE).

No ano passado, eu tive uma denúncia de que na minha na aula existia uma defesa do sistema socialista e uma demonização do capitalismo Foi uma carta que um aluno assinava, ele e a mãe juntos. Ele falava que achava importante uma escola sem partido. Eu me apoio no que o currículo diz, que eu tenho que formar um cidadão crítico, então estou fazendo uma crítica a partir da realidade, quem faz a crítica é o Marx. Eu digo que o Weber fala isso e que o Marx fala aquilo (PROFESSOR PAULO).

O contexto político, com avanço e disseminação de propostas como “escola sem partido”, ainda que sem fundamento legal, gera desconforto aos professores de Sociologia, que ficam receosos de ensinar determinados conteúdos. Ao abordar temas como gênero, direitos humanos e as próprias teorias sociológicas, sendo Karl Marx, um dos seus principais autores, os professores de Sociologia se veem associados a pautas ditas “comunistas” e, diante da polarização política crescente no Brasil, se sentem perseguidos. Nesse sentido, a legislação funciona como proteção e não como cerceamento de suas aulas, daí a importância do currículo oficial estar em sintonia com as demandas dos professores, para que eles se sintam amparados.

Contudo não é somente na disciplina de Sociologia que professores se sentem constrangidos de abordar determinados assuntos em contextos específicos. Almeida Neto (2002), por exemplo, menciona que as professoras de História afirmaram que, durante o período da ditadura militar no Brasil, nunca ensinavam o que era comunismo, porque havia medo da palavra, não era seguro falar desse assunto. Trataram de nazismo, fascismo e ditaduras, mas nunca comunismo. No contexto atual, redes sociais e meios de comunicação anunciam que há

uma crescente perseguição de professores por conta de conteúdos abordados, medo de gravarem suas falas, de tirarem fotos divulgarem em páginas da internet de grupos conservadores⁸⁵ etc. Contudo, como os professores ainda possuem respaldo legal, este medo, segundo eles, se dá mais como um desconforto, exigindo certos cuidados:

É uma coisa que me incomoda, porém me dá mais força, porque depois da denúncia, aí que eu comecei a falar mais coisas. Eu pensei: ‘Se antes eu falava pouco, e fui denunciada, exposta, difamada, agora eu vou falar com todas as palavras’. Eu não vou parar de falar sobre o que está acontecendo. Todo mundo diz: ‘você tem que tomar cuidado...’. Eu não vou tomar cuidado! Por que se eu for tomar cuidado, eu não vou dar a minha aula do jeito que eu quero dar! (PROFESSORA MARCELA).

Ao se sentirem perseguidos pelos conteúdos que abordam e pelo aspecto político, de oposição, que atribuem à Sociologia, os professores desta disciplina se veem como alteridade na escola. A coerção da gestão, de outros professores, de pais de alunos e até mesmo de alunos, feita por mecanismos que vão de aspectos sutis, em micro-tempos – “quando eu falo em classes sociais, vejo alguns alunos me olhando feio” disse a professora Denise – até aspectos mais rígidos, como denúncias e exposições públicas, mostram que seus trânsitos e movimentos fazem emergir as disputas ideológicas na escola.

5.4.4 “A lei está me atropelando”: reformas curriculares, o ensino de Sociologia e o medo do futuro

O medo em torno de conteúdos que podem gerar conflitos se manifesta mais como uma sensação de vigilância do que como algo paralisante para os professores de Sociologia, mas ter respaldo na legislação garante maior tranquilidade a eles. Por outro lado, as reformas curriculares, com destaque para a reforma do ensino médio promulgada em 2017 (Lei Nº 13.415, de 2017.), significam uma fonte de insegurança quanto ao futuro e movem os professores no sentido de se preparem para mudanças na estrutura da escola e, por consequência, em suas vidas profissionais. Com medo das reformas, da saída da Sociologia da grade curricular, eles se desdobram em fazer outros cursos para garantir possibilidades futuras. Ainda que realizar outros cursos de graduação seja uma prática comum entre professores, no caso da Sociologia, esta opção formativa se dá baseada no medo, na insegurança que sentem por ministrar uma disciplina que, para eles, não está consolidada no currículo:

Eu estou com medo porque é meu sustento. Aí falei: “vou fazer outra faculdade pensando em uma outra possibilidade, abrir um outro caminho”. Porque a lei está me atropelando mesmo. Ano que vem, já não sei o que vai

⁸⁵ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professores-dizem-sofrer-censura-de-pais-alunos-nas-salas-de-aula-21420798>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

acontecer com a Sociologia, comigo. Ninguém sabe (PROFESSORA RAQUEL).

Me preocupo muito; ser tirada, ser arrancada da sala de aula vai ser uma dor muito grande. Então, eu espero que não dê certo essa reforma do ensino médio, ou então que comecem a dialogar com quem faz parte da realidade educacional desse país, porque não foi isso que aconteceu, essa reforma veio de cima para baixo (PROFESSORA CAMILA).

Se as reformas constantes assustam os professores, de forma geral, no caso dos professores de Sociologia, este medo é potencializado pela trajetória inconstante da disciplina no ensino médio. Além disso, os professores sentem que é uma disciplina que faz oposição ao estabelecido e que muitas vezes não se enquadra no sistema escolar enrijecido. O sentido político e questionador que os professores de Sociologia atribuem à disciplina é também uma tentativa de diferenciá-la dos demais conteúdos da escola, mas ao diferenciá-la, sentem o medo de que ela possa não seguir como parte do currículo. É um movimento contraditório. Professores e professoras de Sociologia, ingressantes em uma disciplina com trajetória inconstante no sistema de ensino, tentam consolidá-la, mas para isso é preciso conhecer as regras que fundamentam o jogo, que garantem que uma área do conhecimento se legitime. A falta de tradição da Sociologia no ensino médio abre possibilidades de construir novos panoramas de ensino, mas também gera medo e insegurança nos professores, por não saberem como agir, como negociar diante de conflitos existentes no campo educacional.

Para além da questão da disciplina de Sociologia, alguns autores afirmam que as reformas neoliberais na educação têm como base inculcar a cultura do medo nos professores. Macedo (2014) faz esta relação entre o currículo, as reformas e o medo que os professores sentem. Segundo a autora, a cultura do *accountability* na escola faz com que professores fiquem com medo de que sua escola feche por baixo rendimento ou de que seja privatizada, por exemplo, então aderem com mais facilidade às normativas e às bases curriculares voltadas para a avaliação. Taubman (2009) analisa que há um discurso que responsabiliza professores pelo fracasso escolar, mas principalmente por não serem capazes de fazer com que a escola seja um elemento de superação de problemas sociais, fazendo com que sintam medo, vergonha, culpa e sentimento de perda. Este discurso é enfatizado por meios de comunicação, gestores educacionais e empresários em geral que ressaltam o modelo de gerenciamento escolar baseado em avaliações e rankeamentos como solução para os conflitos nas escolas, mas que aumentam a sensação de controle e vigilância sobre professores. Para o autor, são novos medos gerados sobre os docentes que, de forma sutil, cerceiam sua autonomia.

O medo de a Sociologia sair da grade curricular obrigatória e a insegurança que isso gera os afetam não necessariamente quanto a serem demitidos, mas sobre qual futuro terão dentro do próprio sistema de educação. A saída da disciplina vislumbrada pelos professores os atinge em suas subjetividades, é como retirar sua identidade:

Sou professora de Sociologia. Se ela sair, vão tirar tudo aquilo [em] que eu tô me fortalecendo. A cada ano você vai aprimorando a técnica, aprimorando um jeito de colocar algumas questões, selecionando o que é mais pertinente, e de repente tiram todos os seus instrumentos (PROFESSORA DENISE).

A reforma do ensino médio, sancionada rapidamente por Michel Temer, e a demora em apresentar a BNCC à população, sem permitir a participação dos professores no processo de elaboração deixaram uma grande confusão em torno das disciplinas de Sociologia e Filosofia. Esta incompreensão tem gerado uma insegurança nos professores de Sociologia, que já não se sentiam seguros mesmo antes das reformas. Os professores não esquecem a menção da ex-presidente Dilma de retirar as disciplinas de Sociologia e Filosofia, feita num debate na televisão quando candidata à presidência em 2014, que reforçou a sensação que eles têm de esta ser uma disciplina indesejada no sistema como um todo. Tendo sido a Sociologia aprovada no governo Lula, a fala de Dilma anunciou que a Sociologia havia deixado de estar sob salvaguarda do PT, e passou a estar, oficialmente, à deriva.

Para Taubman (2009), a insegurança é parte inerente à prática docente. Os medos de perder o controle da sala de aula, de os alunos terem desempenhos ruins ou o “frio na barriga” diante de uma nova sala de aula compõem o compromisso dos professores com seu trabalho. Entretanto, há, neste momento, novos medos e que se manifestam com algumas especificidades nos professores de Sociologia, que são produzidos dentro e fora da escola e trazem à tona os conflitos sociais em torno da escolarização. O discurso sobre a violência escolar e sobre as mazelas da educação deixa os professores com medo de ingressar na carreira, mas este medo se dissipa diante da realidade da escola. Os diretores e demais membros da equipe gestora, com medo de perderem os cargos a que são designados, potencializam a cultura da burocracia, da vigilância, da hierarquia, do punitivismo e reforçam sensações de medo nos professores.

A especificidade dos medos dos professores de Sociologia se manifesta mais efetivamente pela insegurança do lugar que a Sociologia ocupa no sistema escolar. Professores de Sociologia participaram ativamente dos movimentos políticos ligados à escola, se sentiram perseguidos por isso, ilustrando que há na escola um caráter autoritário, e com isso atribuíram à disciplina de Sociologia este caráter político. Ao associar a Sociologia a uma disciplina que por si se contrapõe ao *status quo*, os professores sentem que ela incomoda as relações hierárquicas e, com isso, têm medo de ela não ter espaço legítimo no sistema escolar. Por sua

vez, as reformas escolares, ao serem elaboradas de forma desarticulada com os professores, mal divulgadas e sem diálogos, ampliam a sensação de que a disciplina de Sociologia não se manterá em longo prazo no currículo, gerando mais medo e inseguranças: “a lei está querendo me atropelar”, como disse a professora Raquel; isso resume a sensação, que pode ou não ser fundamentada, dos professores em relação às políticas educacionais. Desconforto, mal-estar, perseguição, insegurança e exclusão são sensações que fazem parte do momento histórico, marcado pela velocidade, instabilidade e fluxo permanente de mudanças sociais, que reverberam na escola e acentuam a insegurança dos docentes de Sociologia no exercício de suas profissões.

5.5 “Eu adoro dar aula de Sociologia, mas a conjuntura me faz repensar”: o passado do futuro

Tempo, salário e medo estão articulados. Formam o emaranhado de situações que circunscrevem o professor e a professora de Sociologia. As condições de trabalho cerceiam o professor e mutilam seu desejo. Mas não é só desânimo. Não vi, nas entrevistas, professores abatidos ou apáticos, pelo contrário: vi seus olhos brilhando ao falar das aulas e não faltaram lágrimas, histórias, projetos. Há uma conjunção entre a desconexão com seus colegas professores, o controle sobre o conteúdo, a intensidade de trabalho, a organização da rotina, os baixos salários que limitam suas vontades, mas que encontra brechas de resistência na sala de aula, no contato com os alunos, nos espaços em que é possível fazer pontes entre escola e cultura, política, arte. Movimentos sociais, atividades culturais, o prazer em preparar aula, o orgulho em ver um aluno superar todos os obstáculos e chegar à universidade são fontes de prazer, de criação, de estímulo. A escola é pura ambiguidade, em que dor e prazer caminham juntos na experiência dos docentes de Sociologia da rede estadual paulista. A escola oferece múltiplas sensações, por meio das quais os professores de Sociologia aprendem sobre si mesmos, sobre o mundo e se repensam continuamente. É o lugar do encontro com o outro, com a alteridade, mas é também o lugar do desalento.

Sobre seus próprios futuros, os professores apresentam falas desorganizadas. Param para pensar antes de responder e interrompem a fala para pensar um pouco mais. A perspectiva da vida acadêmica não se desfez por completo. Alguns ainda a têm no horizonte, mas, ao contrário do tempo em que estavam na graduação, quando sonhavam em ser professores

universitários, diante da precariedade das condições de trabalho na rede estadual, a vida acadêmica é quase uma obrigação, motivada principalmente por questões salariais:

Eu gosto muito da educação básica. Eu acordo contente para ir trabalhar. O exercício é instigante. Mas vai sendo cortado por tantas dificuldades estruturais, financeiras, de organização, que vai dilacerando mesmo esse vigor intelectual com o qual você acorda. Se a educação básica tivesse as mesmas condições da educação superior, eu ficaria na educação básica, experimentando várias facetas. Mas estou caminhando pra sair do estado, buscar me inserir no ensino superior, pelas condições de trabalho mesmo, e pelo salário (PROFESSORA SABRINA).

Pedro, que tem 50 anos e o maior salário por ter trabalhado na rede estadual de saúde, de onde conseguiu acumular parte de sua remuneração por tempo de serviço, diz enfaticamente “quero me aposentar como professor de Sociologia do estado. Não me vejo fazendo outra coisa”. Odair também quer se aposentar na rede estadual, lecionando Sociologia. As mulheres, mais categóricas e também mais prejudicadas pela organização do trabalho docente, afirmam que sua condição como professoras de Sociologia no sistema educacional paulista é insatisfatória. Nenhuma afirmou que pretende continuar na rede estadual, enquanto os homens titubearam em suas respostas, com perspectivas mais vagas sobre o futuro. Afirmam gostar da docência, das aulas de Sociologia, mas ainda não sabem direito o que fazer quanto ao futuro, enfatizando, novamente, que professores e professoras vivenciam a docência em Sociologia de formas diferentes.

A ausência de outras perspectivas profissionais relacionadas às Ciências Sociais limita suas possibilidades. Encaram o futuro com receio, como é próprio do sistema capitalista, em que mudanças são permanentes. A estabilidade do funcionalismo público é, sem dúvidas, ressaltada: lhes trouxe equilíbrio, inclusive emocional, mas ainda não lhes garantiu a tranquilidade profissional. Seguem inquietos. Mais para as mulheres do que para os homens, a docência em Sociologia na rede estadual paulista tende a ser uma passagem, enquanto buscam outras opções que lhes forneçam melhores condições de trabalho. Mas enquanto estão ali, desfrutam, aprendem, se divertem, criam. Porém, numa profusão de sentimentos, se assustam, se preocupam, criam estratégias. Como disse o professor Paulo, “Queria seguir dando aulas de Sociologia, adoro o que faço, mas estou pensando em fazer História, acho mais estratégico. Nós vamos virando estrategistas para sobreviver”.

Professores de Sociologia em trânsito entre o possível e o desejado. Como nos lembra Lefebvre (1991), no cotidiano se manifestam diversos tempos simultaneamente. O passado inconstante da disciplina se faz presente em suas rotinas, e aturdidos em meio a uma profissão em mudanças, os professores e professoras vislubram um futuro incerto. Assumem que suas

trajetórias estão inscritas num período histórico que se esgotou, se veem na sequência de projetos educacionais marcados pelo “lulo-petismo”, de onde conseguiram usufruir de alguns direitos que seus pais não conseguiram. O acesso ao ensino superior pela classe trabalhadora os inseriu na universidade, da mesma forma que a Sociologia se tornou obrigatória mediante a ascensão política do PT, colidida pelo *impeachment* de Dilma Rousseff, o qual representa um ciclo que se encerrou e acentua suas inseguranças. Da mesma forma, a obrigatoriedade da Sociologia lhes encheu de sonhos, lhes deu uma possibilidade de um emprego estável na área que escolheram, mas os sonhos, quando realizados, na cotidianidade, são cheios de pormenores: “o extraordinário do cotidiano era a cotidianidade finalmente revelada: a decepção, o desencanto” (LEFEBVRE, 1991, p. 15). Contudo é no cotidiano, com suas repetições por dias, semanas, meses e gerações, que as mudanças se consolidam e se reproduzem. Os professores de Sociologia viam na força da lei a garantia da legitimidade da Sociologia, mas duvidam que tenha se alicerçado na cultura escolar. Associada a condições de trabalho pouco atrativas, a história da Sociologia no ensino médio se faz lembrar, com suas idas e vindas, e conjuga cotidianos, entre riquezas e misérias: “enquanto puderem viver o cotidiano, as relações se reconstituem” (LEFEBVRE, 1991, p. 39).

6 O CURRÍCULO DE SOCIOLOGIA: MOBILIZAR CONHECIMENTOS, PRODUZIR RELAÇÕES SOCIAIS

O caminho percorrido até aqui foi o de tentar compreender quem são os professores e as professoras de Sociologia e sob quais condições realizam seu trabalho, no contexto da rede estadual de ensino de São Paulo. Este capítulo tenta articular os dados levantados, para esboçar o que é a Sociologia no ensino médio a partir dos relatos dos professores, isto é, em meio à conjuntura que os circunscreve, o que projetam, elaboram e refletem sobre os limites e as potencialidades da Sociologia como uma disciplina obrigatória do currículo escolar.

A metodologia de coleta de dados, baseada em entrevistas, não permite averiguar o currículo na prática. Não foram analisadas suas ações em sala de aula ou seus programas de ensino, mas suas falas. O centro desta pesquisa são os professores e professoras, portanto partimos do que dizem, para pensar a indissociabilidade entre o sujeito e o trabalho e, com isso, buscar entender a Sociologia elaborada por eles. Suas narrativas jogam luz sobre os significados da Sociologia e como esta vai sendo composta cotidianamente, como articulam o lamento e a esperança na relação com a docência e com o conhecimento sociológico que querem construir.

Com suas idas e vindas, a disciplina de Sociologia não saiu e tampouco ficou estável, sempre orbitando a grade curricular. Entre a Sociologia no ensino médio e as Ciências Sociais no campo acadêmico, há momentos que se conectam, mas se diferenciam. No início do século XX, a Sociologia entrou na grade do ensino médio, nos currículos dos cursos regulares, enquanto as Ciências Sociais ainda não haviam se institucionalizado nas universidades brasileiras. Naquele momento, como afirma Meucci (2000), o objetivo de sua inserção como parte do currículo escolar era difundir uma cultura científica, erudita, enciclopédica, voltada ao nacionalismo e aos ideais positivistas, articulada com o perfil elitizado dos estudantes. Quando a Sociologia sai do ensino médio, em 1946, com a reforma Capanema, as Ciências Sociais já estavam em processo de consolidação na universidade. Por outro lado, quando se inicia novamente o debate sobre a reinserção da Sociologia no ensino médio, nos anos 1980, este associa-se mais ao momento de redemocratização e menos ao campo acadêmico, que já havia conquistado legitimidade científica no país. É nesse contexto que se associa a Sociologia ao objetivo de “formação para a cidadania”. Deste modo, nesta relação entre a Sociologia como disciplina escolar e como campo acadêmico, não há necessariamente uma convergência de tempos e espaços, o que reverbera, conseqüentemente, nos currículos desenvolvidos em sala de aula.

O documento que baliza o conteúdo da Sociologia como disciplina obrigatória, neste retorno em 2008, aponta esse espectro amplo e difuso. As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCN's⁸⁶, - reconhecem que não há conteúdos consagrados da Sociologia nesta fase da escolarização, por isso apresentam a disciplina como aquela que tem como objetivo desnaturalizar, historicizar, estranhar os fenômenos sociais e, portanto, promover a racionalidade em sua compreensão. Para tanto, sugere-se a abordagem de teorias, conceitos e temas próprios das Ciências Sociais, mas deixa-se a cargo do professor escolher quais serão abordados, como articulá-los e por quais métodos isso se dará, conferindo-se, portanto, grande protagonismo ao professor na construção curricular. Deste modo, a Sociologia está pouco codificada, ou seja, como enfatiza Bourdieu (2004b), a codificação significa dar uma forma - formalizar - e homologar esta forma, dar a reconhecimento público as regras que comandam determinada prática. A codificação torna as coisas simples, claras, comunicáveis; ela possibilita um consenso controlado sobre seu sentido. Esta ausência de codificação garante maior autonomia aos professores, mas evoca a insegurança a que está submetida. Significa algo que não está socialmente consagrado. O que não está codificado tem dificuldades de se manter no Estado burocrático.

O processo histórico de consolidação de uma disciplina, de acordo com Goodson (2008) tem certo padrão de desenvolvimento. Inicia-se com um *status* inferior no currículo, passando, então, a um estágio utilitário, em que o conhecimento tem alguma funcionalidade reconhecível aos alunos e, por fim, torna-se uma disciplina “com um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos” (p. 120). A consolidação depende, pois, menos da função social que a disciplina adota e mais como esta se integra ao sistema curricular. Para garantir sua legitimidade como disciplina, de acordo com o autor, os docentes submetem os conteúdos ao conjunto de exames e avaliações, ratificados pelo corpo de especialistas do campo acadêmico, o que retira, em certa medida, a autonomia do professor. Contudo, os benefícios advindos de sua consolidação - como garantia de estabilidade, mais recursos, mais aulas etc. - acabam sendo compensatórios.

Connell (1985), observando o caso australiano, faz reflexões semelhantes. A autora observa que, no interior do sistema escolar, diferentes currículos coexistem. Há o currículo hegemônico, que está no centro do sistema escolar, com conteúdos altamente normatizados,

---

⁸⁶ Os consultores na elaboração dos conteúdos de sociologia são: Amaury Cesar Moraes; Elisabeth da Fonseca Guimarães; Nélon Dácio Tomazi. A leitura crítica foi realizada por Ileizi Luciana Fiorelli Silva; Pedro Conteratto; Pedro Tomaz de Oliveira Neto (BRASIL, 2006).

submetidos a exames e vinculados aos especialistas universitários, principalmente por meio dos livros didáticos. Porém, há também o currículo subordinado, mais diversificado, voltado às habilidades e aos interesses dos alunos, com valores intrínsecos aos estudantes, o que garante grande envolvimento quando comparado com os currículos acadêmicos. Entretanto este tipo de currículo está sob pressão constante, pelo modelo hegemônico e pelas avaliações, mas é nesse modelo que há maior contato entre professores e alunos e no qual os professores se sentem mais realizados. A autora ressalta que, quando uma disciplina não acadêmica vai sendo incorporada aos exames, ela tende a se modificar e se ajusta ao ensino tradicional. Por outro lado, há o que Connell (1985) chama de “novos currículos”, com disciplinas que vão sendo, de modo meio desorganizado, incorporadas ao currículo escolar. A autora insere as Ciências Sociais neste modelo.

A crise econômica e o alto desemprego juvenil, de acordo com Connell (1985), influenciam o currículo escolar, pois pressionam por modelos mais voltados à incorporação imediata ao mercado de trabalho para os alunos da classe trabalhadora - *education for survival* -, ou o que seriam hoje as “habilidades e competências”. Os pais da classe trabalhadora são incisivos quanto a este tipo de conteúdo, mas é um modelo que amplia as desigualdades sociais, pois alunos das classes médias e altas não têm de se adaptar a esta urgência. Desta forma, o currículo e as disciplinas, em especial nas escolas públicas, estão constantemente sob demandas antagônicas: atender ao mundo do conhecimento acadêmico ou ao mercado de trabalho imediato? Ball (2005) chama este processo de “esquizofrenia de valores”, pois submete os professores a deixar de atender os interesses dos alunos para promover um ensino baseado em performances e desempenho. Os professores, diante de tais contradições, vão tendo de assumir qual caminho trilhar.

E como a Sociologia, com seus conteúdos, insere-se neste complexo de demandas sociais que atuam sob o currículo?

6.1 “O currículo oficial de Sociologia é tópico, né? Não tem como discordar!”: os currículos oficiais de Sociologia sob o olhar dos professores

A multiplicidade de currículos de Sociologia possíveis na educação básica, associada a um desconhecimento da população, dos pais dos alunos e até mesmo do corpo docente - de forma mais ampla sobre o que trata esta disciplina - acaba sendo um fator que potencializa a autonomia docente e fornece aos professores sensações de liberdade e independência:

Na Sociologia, a gente tem bastante liberdade, porque ninguém sabe o que o professor faz em sala de aula, então você pode fazer o que você quiser. É diferente da Matemática e do Português, que é aquilo e pronto! A Sociologia, como os outros não entendem muito bem, te deixa livre, eu me sinto livre pra experimentar (PROFESSOR FRANCISCO).

Contudo há uma trajetória curricular da Sociologia. Takagi (2007) faz um levantamento dos diferentes currículos de Sociologia elaborados no estado de São Paulo no momento de seu retorno, em meados dos anos 1980. A autora verificou, em livros didáticos, currículos oficiais do estado e programas elaborados por estudantes de licenciatura em Ciências Sociais, quais currículos existem e o que há de contínuo entre eles. Embora com diferenças marcantes, é preciso ressaltar que há, também, aproximações. Nas conclusões de Takagi (2007), as similaridades residem (1) na predominância da “formação para a cidadania” como objetivo enunciado da Sociologia no ensino médio; (2) no estranhamento da realidade social como exercício sociológico proposto; (3) na incorporação das vivências do aluno como elemento relevante para compor o currículo; (4) na predominância da abordagem de Marx, Weber e Durkheim como referenciais teóricos principais; e (5) na diversidade de materiais didáticos propostos, como filmes e músicas. Este parece ser o denominador comum que orientou os currículos oficiais de Sociologia a partir de seu retorno após o fim da ditadura militar.

Como dito anteriormente, o currículo oficial de Sociologia reconhece uma dispersão de conteúdos possíveis e confere autonomia ao professor em delimitar “o quê” e “como abordar” a Sociologia, tendo como base o tripé temas, conceitos e teorias, proveniente das Ciências Sociais. As OCN’s afirmam que há, de forma geral, uma expectativa em torno da Sociologia como formação para a cidadania ou uma suposta “formação crítica”. Entretanto esses objetivos são vagos e não se conectam com as possibilidades concretas que a Sociologia pode fornecer. Nas OCN’s, os objetivos da Sociologia são múltiplos:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país etc. Traz também modos de pensar (WEBER, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade (BRASIL, 2006, p. 105).

E acrescenta:

Para dar um conteúdo concreto a essa expectativa, pensa-se, então, numa disciplina escolar no ensino médio que fosse a tradução de um campo científico específico – as Ciências Sociais (Ibidem, p. 109).

E aqui temos um primeiro acesso ao que é, afinal, a Sociologia no ensino médio: uma tradução das Ciências Sociais como campo científico. Assim, há um certo imbróglio conceitual, a Sociologia, enquanto disciplina universitária, é uma modalidade das Ciências Sociais, juntamente com a Ciência Política e a Antropologia. Entretanto, a Sociologia no ensino médio se refere, em tese, a uma ciência mais ampla, as Ciências Sociais. Algo como uma parte que representa o todo.

Enquanto no âmbito nacional, as OCN's abrem um amplo leque de possibilidades de construção da Sociologia, no estado de São Paulo há definições mais precisas. O documento que define o conteúdo da disciplina, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Sociologia (SÃO PAULO, 2010)⁸⁷ se apoia nas OCN's e nos currículos elaborados no estado de São Paulo nos anos 1980 e 1990. O documento afirma que o objetivo da Sociologia no ensino deve ser o de auxiliar os alunos a se localizarem socialmente no mundo em que vivem, a desenvolverem uma visão sociológica da realidade, a estranharem o mundo e, finalmente, a construírem uma “visão crítica da sociedade”. Tendo como centro do processo educativo o aluno, se apropria das três áreas das Ciências Sociais para alcançar os objetivos propostos, e a pesquisa como ferramenta metodológica de ensino. No currículo oficial paulista, é endossado o sentido da Sociologia associada à cidadania:

Assim, com o presente Currículo, reafirma-se que a volta da Sociologia ao Ensino Médio apoia-se no reconhecimento de que a democratização do acesso ao conhecimento científico tem, na Sociologia, como ciência humana produtora de conhecimentos específicos, uma mediação indispensável para atingir o objetivo de incrementar a participação consciente, racional e bem informada dos cidadãos nos assuntos públicos (SÃO PAULO, 2010, p. 132).

O estado de São Paulo, na década de 1980, foi o primeiro a se movimentar para retomar a Sociologia como componente curricular. Em 1983, a SEE-SP organizou um currículo oficial para a disciplina, publicado em 1985, com a participação de professores; e no ano seguinte realizou um concurso para contratação de novos professores de Sociologia. Imbuído na redemocratização do país, este currículo ainda se faz presente nos sentidos atribuídos à Sociologia. Como analisa Takagi (2007), esta proposta centrava-se na cidadania, no

---

⁸⁷ Os responsáveis pela elaboração das matrizes curriculares de Sociologia no estado de São Paulo foram: Heloisa Helena Teixeira de Souza Martins, Marcelo Santos Masset Lacombe, Melissa de Mattos Pimenta e Stella Christina Schrijnemaekers (SÃO PAULO, 2010).

engajamento e na autonomia do aluno, abrindo espaço para discussões de “questões polêmicas” e com atenção ao cotidiano do educando. Em 1990, este currículo é revisto, e dá lugar a um novo documento que norteia a disciplina em sentido oficial que, de acordo com a autora (Ibidem), propõe um vínculo mais estreito com a perspectiva acadêmica e menos relacionado ao papel do aluno, baseado no estudo das relações entre cultura e sociedade, trabalho e sociedade, e poder e sociedade. Atualmente, todos esses referenciais mesclam-se no currículo oficial paulista e chegam ao professor, principalmente por meio dos Cadernos “São Paulo faz escola”, espécie de apostila distribuída aos alunos, elaborada pela mesma equipe que definiu o currículo em 2010, com as sequências didáticas a partir de tópicos.

QUADRO 4 - Currículo oficial de Sociologia no estado de São Paulo.

	1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
Primeiro ano	O aluno na sociedade e a Sociologia	O que permite ao aluno viver em sociedade?	O que nos une como humanos?	O que nos diferencia?
Segundo ano	De onde vem a diversidade social brasileira?	Qual a importância da cultura na vida social?	Qual a importância do trabalho na vida social brasileira?	O aluno em meio aos significados da violência no Brasil
Terceiro ano	O que é cidadania?	Qual a importância da participação política?	Qual é a organização política do Estado Brasileiro?	O que é não-cidadania?

Fonte: São Paulo, 2010.

Os professores entendem como currículo oficial o documento paulista, e acabam prestando menos atenção às OCN's. Reiteram o caráter tópico do currículo e o consideram bastante abrangente, como afirma a professora Raquel: “O currículo oficial de Sociologia é tópico, né? Não tem como discordar!”. Alguns sugerem incluir ou retirar algum tema, ou mudar a sequência, mas no geral dizem que concordam com o currículo e que o veem como “acolhedor”, como disse a professora Camila. Afirmam que seguem a sequência de tópicos por bimestre, seja porque concordam com ela ou porque estão dentro de um sistema escolar, então precisam ter certa sincronia com as outras escolas de São Paulo e demais professores da disciplina. Se o currículo, diante das reformas educacionais neoliberais propostas pelo Banco Mundial, OCDE etc., é considerado um meio de controle sobre o professor, no caso da Sociologia não há esta sensação. O currículo oficial paulista, ao ser amplo e, até mesmo,

permeado de clichês e objetivos sem muita clareza concreta (como a noção de pensamento crítico e a formação para a cidadania, por exemplo) funciona como uma proteção à autonomia docente, como vimos no capítulo 5. De modo geral, os professores e professoras da disciplina sentem-se confortáveis com os temas propostos pelo currículo de São Paulo e contemplados com o protagonismo conferido a eles pelas OCN's.

Os materiais didáticos são usados num sentido de bricolagem. Afirmam que utilizam as partes mais proveitosas tanto dos cadernos da rede paulista quanto dos livros didáticos distribuídos pelo MEC. A falta de materiais adicionais, de possibilidade de impressão e fotocópia e mesmo as dificuldades de uso das bibliotecas escolares os fazem aproveitar ao máximo qualquer recurso disponível. Afirmam que, por serem esses os únicos materiais à disposição com textos impressos para todos os alunos, adotam os livros didáticos e os cadernos, mas não os seguem à risca, adaptando-os às suas escolhas e misturando, assim, os dois materiais didáticos. Mas, afirmam: “é insuficiente!”, como lembra Denise.

Porém, de forma geral, aceitam o currículo e sentem-se protegidos por ele e pelos materiais didáticos fornecidos. Entretanto, embora não seja consensual entre os professores, há uma tensão em torno da ideia de “formação crítica” proposta pelo currículo paulista. Para eles, este é um objetivo vazio, que afasta a Sociologia de ser uma disciplina consolidada:

Qual sentido de dizer que o objetivo da Sociologia é formar pessoas críticas? Isso é uma pretensão muito grande. Eu jamais vou ter certeza se eu vou concretizar esse objetivo. Então, eu vou viver de ilusão. Como eu posso ter um objetivo que não tenho certeza se vou concretizá-lo? Não posso trabalhar com a ideia de que eu vou formar pessoas críticas, porque ser crítico é uma escolha. Então, eu acho que os objetivos são inadequados. Acho que tem que ser muito mais claro. Por exemplo, se estou dando aula de identidade, é para entender como se dá o processo de construção da identidade, e não é fazer com que o aluno tenha uma identidade e seja feliz. Eu não consigo fazer isso, eu não posso garantir isso (PROFESSOR BRUNO).

6.2 “Não estou formando sociólogos”: os objetivos do ensino de Sociologia

Os objetivos pensados pelos professores para a Sociologia no ensino médio são diversos, mas articulam-se em torno desta amplitude fornecida pelo currículo oficial. A frase que dá título a este tópico foi dita por mais de um professor e reforça seu sentido utilitário, como diria Goodson (2008), assumido pelas disciplinas ingressantes quando passam a compor o currículo escolar. O conhecimento que se pretende com a Sociologia tem uma orientação a um fim relacionado com o uso, com o concreto: o importante para os professores é fazer os

alunos compreenderem que há uma organização social que se cruza com suas biografias. Não estão interessados em fazê-los decorar nomes, ou datas, ou ainda compreender conceitos difíceis e abstratos, distantes de suas experiências. Bruno, Marina e Paola comentaram, por exemplo, sobre o conceito de mais-valia, na teoria de Marx. Segundo eles, não faz sentido o aluno saber descrever com precisão este conceito, mas sim proporcionar a compreensão de que, no sistema de trabalho capitalista, o trabalhador é explorado na relação entre ritmo de trabalho e salário, vinculando a exemplos de seus cotidianos. Ferreira (2011) já havia observado este sentido que a Sociologia vem assumindo por meio dos professores:

Os professores têm qualificado o conhecimento escolar de Sociologia como um instrumento, que mediado pela visão sociológica da realidade, contribui para a formação de cidadãos competentes na capacidade de perceber as relações sociais que envolvem as suas experiências sociais. Assim, o fim último de seu aprendizado não é somente a apreensão de conceitos, mas também uma relação mais autônoma com a realidade social e distante do senso comum. Isso demonstra como a noção de conhecimento oscila entre as práticas reflexivas e instrumentais. Na medida em que as definições se aproximam mais da ciência, enquanto as terminalidades relacionam-se com a aquisição de competências para a formação para a cidadania (FERREIRA, 2011, p. 129).

Esta relação entre o aluno e seu contexto social mais amplo foi descrita de muitas formas pelos professores, ao definirem a Sociologia: “compreender as situações que eles vivenciam, dentro de uma estrutura social”, disse Raquel; “Entender como se dão as relações na sociedade em que eles estão”, disse Bruno; Fabiana, por sua vez, reconhece este processo como um conhecimento bastante refinado:

Desenvolver com eles uma sensibilidade sociológica, para que eles consigam pensar sobre o mundo que os cerca. Então a gente consegue fazer essa relação em muito alto nível. A Sociologia hoje é isso. É aquela matéria que você mostra uma ciência, como essa ciência foi construída ao longo do tempo, quais são os critérios de análise, de estudo, os objetos de estudo, mas tudo isso eles têm que usar, e só vai fazer sentido se eles usarem pra compreender o mundo ao redor deles.

Na articulação entre meios e fins, as teorias, conceitos e temas da Sociologia são ferramentas para localizar o estudante na organização social. Este parece ser, de forma geral, o objetivo almejado. Insere-se na ideia da imaginação sociológica, descrita por Mills (1986), como uma das qualidades intelectuais mais relevantes, pois explica as inquietações das pessoas. Essa perspectiva converge com as falas dos professores, que articulam uma série de conhecimentos historicizados para dar novos sentidos ao cotidiano dos alunos:

O primeiro fruto dessa imaginação - e a primeira lição da Ciência Social que a incorpora - é a ideia de que o indivíduo só pode compreender sua

própria experiência e avaliar seu próprio destino localizando-se dentro de seu período, só pode conhecer suas possibilidades na vida tornando-se cômico das possibilidades de todas as pessoas (MILLS, 1986, p. 13).

Como aparece nos documentos oficiais, a Sociologia no ensino médio é uma tradução das Ciências Sociais acadêmicas, pois incorpora também a Ciência Política e a Antropologia. Os professores se apropriam das ferramentas que cada uma dessas modalidades oferece, mas os limites entre elas não são explorados em termos científicos com os alunos, mesmo assim lhes dão suporte na abordagem e nos próprios objetivos de cada conceito trabalhado. Estão menos interessados em delimitar cada campo e mais atentos ao que essas áreas podem oferecer. As fronteiras das Ciências Sociais não são relevantes em si, mas apropriadas a partir de seus recursos, para auxiliar os alunos na compreensão do processo de formação da organização social.

Como afirmou o professor Bruno - sendo corroborado pela professora Raquel - “não estou formando sociólogos”, ressaltando que, mais do que uma tradução das Ciências Sociais acadêmicas, a Sociologia na escola tem uma dinâmica própria. É uma tentativa de garantir um espaço de autonomia sobre o currículo escolar e de afirmar um campo que não está subsumido aos imperativos da normatização.

6.3 “Dá para montar aulas incríveis com o cotidiano deles”: o cotidiano como eixo do ensino de Sociologia

Em uma palestra proferida durante o movimento paulista pelo retorno da Sociologia, em 1985, o professor Octavio Ianni questionava: “Trabalhamos num ambiente muito rico culturalmente e desafiante. Qual é a maneira de trabalhar esses desafios? Como é que se supera a visão do senso comum e se atinge uma visão, um tanto quanto possível, científica do conhecimento?” (IANNI, 2011, p. 331). Os professores de Sociologia entrevistados aqui encontraram, na historicização do cotidiano dos alunos, as suas respostas. Acompanhando proposições do autor, inserem “a realidade social em movimento, em modificação e em transformação” (Ibid., p. 331) como parte de seus objetivos pedagógicos por meio do contexto de vida dos estudantes. Partir do cotidiano do aluno para compor um currículo não é específico da Sociologia. Está entre as diferentes propostas pedagógicas de alguns importantes teóricos, como Paulo Freire. Muitos dos professores trabalharam em espaços de educação não formal e inspiraram-se nas experiências da educação popular, como afirma Odair, que foi estudar

Sociologia após atuar como conselheiro tutelar: “a Sociologia precisa estudar a cotidianidade”. Entretanto, mais do que um método, o cotidiano é seu objeto.

O conteúdo é o cotidiano, como afirma Paulo: “a partir do que o aluno diz e faz, busco mostrar que eles são seres sociais”. Iniciam e finalizam no cotidiano, que passa a ser visto sob novos olhares. Há, no relato dos professores, um movimento que circula, a todo momento, o dia a dia de uma pessoa comum. Como proposto pelas OCN's, a partir de temas, os professores circunscrevem o cotidiano com teorias e conceitos que predominam como eixo central do ensino de Sociologia. Se inscrevem na perspectiva de que a rotina - o dia a dia ordinário - é estruturada e estruturante da sociedade na qual o político, o econômico e o social se manifestam: “o sociólogo poderia tornar sua a fórmula de Flaubert: ‘pintar bem o medíocre’ ” (BOURDIEU, 1989, p. 20). O autor acrescenta:

O cume da arte, em Ciências Sociais, está sem dúvida em ser-se capaz de pôr em jogo “coisas teóricas” muito importantes a respeito de objetos ditos empíricos muito precisos, frequentemente menores na aparência, e até mesmo um pouco irrisórios (BOURDIEU, 1989, p.20).

Para os professores, o cotidiano é, como lembra Penin (1989), um nível da realidade social, da totalidade, e com isso liga-se a outros níveis da realidade. Os professores fazem um processo de conhecer o cotidiano dos alunos para compreender a sociedade e retornar a seus cotidianos, mas sob a ótica de que são produtos históricos. Alguns, como Marcela, afirmam gostar de traduzir as teorias sociológicas a partir das experiências vivenciadas pelos alunos em seu dia a dia. Bruno acha menos relevante a teoria, e prioriza os temas - o que se relaciona com sua escola, que organiza o currículo não por disciplinas, mas por projetos. Paola, por sua vez, centra-se nos conceitos, que para ela são a chave para abstração das questões sociais: “se o aluno aprende um conceito, de algo que está próximo a ele, então ele ganha o mundo, porque consegue avançar para compreender o que ele quiser”. Desse modo, professores de Sociologia entendem o cotidiano como um suporte de relações e, por sua vez, um objeto privilegiado de análise com os alunos:

Tratando-se do cotidiano, trata-se, portanto, de caracterizar a sociedade em que vivemos, que era a cotidianidade (e a modernidade). Trata-se de defini-la, de definir suas transformações e suas perspectivas, retendo, entre os fatos aparentemente insignificantes, alguma coisa de essencial, e ordenando os fatos. Não apenas a cotidianidade é um conceito, como ainda podemos tomar este conceito como fio condutor para conhecer ‘a sociedade’, situando o cotidiano no global: o Estado, a técnica e a tecnicidade, a cultura (ou a decomposição da cultura) etc. Eis, a nosso ver, a melhor maneira de tratar da questão, o procedimento mais racional para captar nossa sociedade, penetrá-la e defini-la. Não vale

mais a pena, não é mais racional agir assim do que empreender longos desvios que levam para longe? (LEFEBVRE, 1991, p. 35).

Os professores se animam ao elaborar as aulas. Como afirmou a professora Marina: “dá pra montar aulas incríveis com o cotidiano deles”. Francisco fala com a mesma exaltação: “a gente faz muita coisa legal. Eu me envergonho de, no começo, ficar fazendo eles decorarem Durkheim. É muito duro né? Hoje a gente vai trabalhando coisas muito próximas deles e a Sociologia serve de apoio”. Assim, o cotidiano está no centro do processo de ensino. Essa perspectiva se desdobra em uma série de relações. Eles veem a importância de discutir, de pensar com os alunos suas experiências, e isso os motiva. Falam com prazer dos temas que trabalham e das inquietações que isso gera, como exemplifica o professor Odair:

Tem coisas facilitadoras, que não sei se sou eu ou se é da Sociologia, que possibilitam trazê-los pro mundo a partir do que eles fazem. Quando se vai discutir sobre identidade, é muito bom. Eu peço pra eles fazerem uma árvore genealógica, então eles vão buscar quem eles são. Conversam com o pai, com o avô, descobrem quem era o bisavô... então eles voltam com outro entendimento. Teve alunos que falaram “Nossa professor, eu era preto e não sabia!”. Eles começam a ter esses exercícios de identidade.

Um primeiro desdobramento do cotidiano como objeto de estudo é que ele se afasta do modelo de ensino pautado em avaliações externas, que não conseguem incorporar um conhecimento inserido na mediação do professor com o aluno (GOODSON, 2008). Daí o medo dos professores, relatado no capítulo 5. Eles sabem que a disciplina desenvolvida a partir da vivência dos alunos não se encaixa no modelo escolar tradicional e, embora forneça mais liberdade e autonomia, como lembra Connell (1985) a respeito das disciplinas que compõem o currículo subordinado, não atende as demandas que garantem que uma disciplina se estabilize no currículo. Assim, a disciplina se mantém sob os auspícios de uma lei que a protege, mas que não converge com os modelos históricos de disciplinas. Não acompanha o processo de formalização do currículo escolar tal como vem se desenhando. O deslocamento de uma disciplina altamente acadêmica para uma disciplina que discute o cotidiano do aluno se traduz em inseguranças. Muitos professores visualizam que a disciplina será transformada em algo temático. Alguns arriscam: “a Sociologia não durará no currículo, acho que talvez surja uma disciplina de empreendedorismo, algo assim, e nos coloquem para dar aula dessas coisas” (PROFESSORA FABIANA).

Esse deslocamento também reafirma o caráter de ser uma disciplina inovadora na escola. Francisco aponta que, na Sociologia, se desenvolve aquilo que está latente nos alunos, sobre as coisas pelas quais eles têm curiosidade:

A Sociologia discute o que a escola deveria trabalhar, mas não trabalha... é onde você vai discutir sobre a violência, a questão de gênero, sobre política, sobre religião, sobre os problemas da sociedade, do bairro, entre outras tantas coisas.

A amplitude oferecida pelo currículo oficial e o cotidiano como objeto da Sociologia no ensino médio levam-na, portanto, a ser uma disciplina que oscila entre a autonomia do professor e o abandono do sistema de ensino, que tende a buscar soluções improvisadas às suas dificuldades. Ao ser tão fortemente conectada ao cotidiano dos alunos, é uma disciplina bastante pautada na relação professor-aluno, e que produz muito movimento ou, como afirma Martins (2014): “o objeto da Sociologia tem uma dinâmica que o reconfigura continuamente” (p. 15). Daí a dificuldade de fazer planejamentos e de se encaixar nos moldes da burocracia escolar. Os professores afirmam que constantemente mexem em seus planos de ensino para incorporar os acontecimentos que afetam os alunos e transformá-los em aulas.

Essa coisa de você construir junto com o aluno às vezes vira uma bagunça, tem que tomar cuidado. Eles chegam: ‘Professora, a gente está numa discussão muito forte sobre isso aqui. A gente quer debater crise política no Brasil’. Então eu paro o que eu tinha planejado e vamos fazer um debate, esse debate muitas vezes não gera nada. Eu tento fazer um pouco esse processo de ter essa abertura com eles, e às vezes mudar o caminho que tinha traçado (PROFESSORA MARCELA).

Por outro lado, ao tratar o cotidiano dos alunos e alunas como objeto de estudo, o próprio cotidiano vira uma fonte de pesquisa para os professores. Como afirmou o professor Mário:

Tenho que estar antenado sobre o que está acontecendo ao redor deles e ir atrás de aprofundamento. Dados estatísticos, mapa da violência, relatórios da ONU, dos institutos de pesquisa, sobre homofobia, violência contra negros, contra mulheres, e trabalhar isso com eles. Depois eles fazem a catarse deles, é bem individual também, eles colocam pra si, eles verificam isso com a vida deles. Eu acho que isso é legal, é muito enriquecedor para eles e para mim.

Professores de Sociologia e sociólogos da educação? O fato é que os professores se sentem estimulados a buscar. Refazendo seus planos de ensino, aprendem com os alunos: “Eles falam do *youtuber* de que eles gostam, eu anoto e depois pesquiso, pra ver o que eles estão consumindo de informação. Falam de alguma música, eu ouço, busco a biografia do cantor” (PROFESSORA RAQUEL). Na experiência da docência, os professores estão constantemente atentos a compreender seus alunos, suas rotinas e os interesses da juventude. A sala de aula é uma fonte de inspiração e de aprendizado para os professores.

Contudo o cotidiano dos alunos, como ponto de partida e de chegada, ou fio condutor, como afirma Lefebvre (1991), consiste num risco de perder-se nos conteúdos, ou seja, de atender a um espontaneísmo sem ter claro aonde se quer chegar. Como afirma a professora Fabiana, “os alunos têm muitas demandas. Me pedem para discutir o Trump, a Síria, o racismo, o machismo, o comunismo, o fascismo. Eu tenho que frear um pouco, digo, ‘pessoal, tenho um currículo a seguir’, senão fico maluca”. Mário conta que os alunos trouxeram a questão dos transgêneros e transexuais, e ele, que não conhecia o debate, foi pesquisar e achou que seria um bom objeto de análise sociológica, que tinha um caráter didático e ético importante. Alguns alunos, segundo ele, “sabiam muito deste tema e me ajudaram a pesquisar”. Assim, uma parte do trabalho dos professores é encontrar um equilíbrio entre as demandas e vontades dos alunos, um currículo elaborado previamente, com os objetivos e conteúdos considerados relevantes pelos professores e a construção de objetos sociológicos que possam expressar a organização social mais ampla de forma didática.

Para os professores, a possibilidade de usar e refletir sobre o dia a dia dos alunos é a grande potencialidade da Sociologia. Como afirma a professora Ana Luísa,

Eu vou mostrando pra eles como a Sociologia poderia explicar a própria realidade deles naquele espaço, e eles gostam bastante. Eu ouço muita reclamação do pessoal da Filosofia sobre isso. Eles acham que a Sociologia está muito mais ligada à realidade social, às práticas do cotidiano, e isso facilita a aproximação com os alunos, que se interessam mais.

Sônia, que também leciona História, afirma: “eles gostam mais de Sociologia, porque discute coisas próximas a eles. Em História já fica mais distante, então eles não têm tanto interesse”. Para ela, essa questão pode ser um obstáculo, pois os alunos se interessam somente quando há esta conexão direta com a realidade deles, caso contrário, eles se afastam e fica difícil abstrair ou ensinar outras coisas. Outros professores também confirmam a resistência quando o conteúdo está mais distante do universo dos alunos. O tema “trabalho”, por exemplo, foi bastante mencionado nas entrevistas. Abordado no segundo ano no currículo do estado de São Paulo, é um ponto ambíguo. Três professores citaram ter dificuldades de tratar do conceito de “trabalho”, pois os alunos ainda não trabalham e não visualizam esta questão ou, então, porque os conceitos clássicos da Sociologia do trabalho, na figura de Marx e Durkheim, aludem ao trabalho assalariado e industrial, que é muito diferente da realidade dos alunos, mais próximos do setor de serviços e sem contratos formais, como lembra o professor Pedro. Neste sentido, se apoiam em pesquisas empíricas e conceitos contemporâneos da Sociologia. Por outro lado,

alguns professores afirmam que, quando conseguem o vínculo com o cotidiano do aluno, o conceito de trabalho passa a ser esclarecedor das relações sociais:

Trabalho para o segundo ano, é o pior. O trabalho é um conceito muito clássico da Sociologia. Eu nunca consegui falar dos processos de produção no sistema clássico da Sociologia. Eu faço a discussão do que é trabalho e o que é emprego para a gente discutir. Eles trabalham em *buffets* ganhando 40 reais, sem nenhuma proteção. Já vi vários alunos cortados, machucados: ‘gente, vocês podem chamar isso de acidente de trabalho? Isso é emprego?’. Não tem nenhum vínculo. Então, trabalho é muito difícil. O máximo que eu consigo é chegar nesse viés, aí com a relação de trabalho que eles têm, Lava Rápido, Motoboys... ‘Você é motoboy? Trabalha numa terceirizada, não tem vínculo nenhum, ganha por viagem que faz, te obriga a ser acelerado, por isso que tem tanta morte’. É o jeito que eu consigo discutir ‘trabalho’ (PROFESSOR PEDRO).

Quando a gente usa, por exemplo, conceitos do Marxismo, mais-valia etc. e articula com o Mc Donalds, [de] que eles gostam, eles conseguem ver qual é o ritmo de trabalho dessas pessoas, aí você pega o salário *versus* o ritmo de trabalho e quem está enriquecendo ali, você consegue fazer uma análise...E eles participam! Falam da mãe, do pai. Teve um aluno no ano passado que falou da mãe que trabalhava na costura, o quanto a mãe recebia e quanto a roupa custava na loja. Eles vivenciam o trabalho de muitas formas (PROFESSORA PAOLA).

Retratar o cotidiano como objeto sociológico faz com que os alunos gostem da disciplina, mas por outro lado, pode também ser o seu limite. Os professores têm dificuldades em avançar para temas que estão além dos interesses imediatos dos alunos, mas quando conseguem conectar com suas experiências, o processo de ensino vira um momento prazeroso. Para os professores, o mais importante é o aluno se conectar com o mundo e, para isso, a Sociologia é uma ferramenta.

Diante desse movimento, os professores não rejeitam a proposta curricular do estado de São Paulo de “aprender a aprender” e de pautar o currículo em habilidades e competências, e não necessariamente em apreender conteúdos acadêmicos como finalidade do conhecimento escolar. Mas, tampouco negligenciam sua importância. Numa tentativa de conferir inteligibilidade e utilidade social ao conhecimento sociológico, sua relevância aparece como ferramenta e, assim, de forma pendular, tentam integrar esses dois componentes. Para os professores, as habilidades e competências, como a desnaturalização, que para eles é um exercício permanente, e os conhecimentos consagrados, como os conceitos e teorias sociológicas, articulados, podem ganhar densidade e oferecer respostas às demandas sociais pela escolarização.

Neste sentido, a opção pela Sociologia escolar baseada no cotidiano é, também, a possibilidade de se construir um currículo mais democrático, cujo objetivo é acolher a todos os

alunos, inclusive os mais dispersos e desinteressados. Entretanto é um esforço que se limita à própria disciplina. Não se estende à escola como um todo, pois a tentativa de evitar o fracasso escolar por meio do currículo não é coletiva, é individual, do professor de Sociologia insulado em sua aula, resultante do próprio modelo disciplinar do currículo e da escola em salas de aula, que, como lembra Connell (1985), isola e individualiza os professores e os projetos pedagógicos. Diante desse contexto, os professores afirmam que utilizar o cotidiano como mediador do currículo de Sociologia é o modo possível de se obter a participação da maioria dos alunos e viabilizar um conteúdo que incorpore a diversidade e as desigualdades dos estudantes.

O professor Paulo comenta: “são quatro alunos que se interessam pelo ENEM, por ler alguma coisa; então, se não for na discussão ao redor da vida deles, a gente dá aula só para esses quatro alunos”. Se, para a maioria dos professores, a Sociologia baseada no cotidiano é um conhecimento refinado e estimulante, para outros, como Ana Luísa, Paulo e Sônia, esta é a aula baseada no viável e não no ideal. Não se sentem estimulados por promover esse conhecimento, preferem um modelo mais acadêmico e menos utilitário, voltado à apreensão de conceitos elaborados e rigorosos, mas enfatizam que isso implicaria em um alijamento de grande parte dos alunos. Porém, de forma geral, na ordem do factível para alguns e do fundamental para outros, o cotidiano como meio e como fim tem se configurado como o objeto, por excelência, da Sociologia no ensino médio.

6.4 “Com a ocupação, eu mudei minha forma de dar aula”: metodologia de ensino de Sociologia

Para abordar o cotidiano como objeto de estudo, os professores de Sociologia articulam forma e conteúdo na composição do currículo. Para atingir seus objetivos pedagógicos, desenvolvem uma relação de aproximação com os alunos, para compreendê-los e, desta forma, incorporar as regularidades de seus cotidianos no centro do planejamento da disciplina. Como afirma Connell (1985), as disciplinas que não foram incorporadas nas avaliações são mais livres e mais leves, professores e alunos desfrutam desta interação, que se dá muito mais ao lado do aluno do que à sua frente.

Embora a Sociologia no ensino médio faça parte do currículo “subordinado”, como diria Connell (1985), cujo objetivo tem um caráter mais utilitário do que acadêmico, as Ciências Sociais, como disciplina universitária, estão consolidadas no âmbito científico. Deste modo, os

professores fazem esta ponte entre um saber acadêmico e científico e a vida de jovens estudantes da classe trabalhadora. Transformam as Ciências Sociais em instrumento, por meio de uma série de métodos de trabalho: mobilizam debates, aulas expositivas, filmes, músicas, pesquisas, leitura e produção de textos, utilizando a contextualização histórica como elemento sempre presente.

Conversar, perguntar, questionar, ouvir o que eles têm a dizer é o que compõe o dia a dia. Pela interação oral, conhecem melhor seus alunos e conseguem mostrar outros pontos de vista e conceitos, principalmente através de exemplos concretos, de forma a parecer algo espontâneo. “Gosto de provocar os alunos, retruco suas perguntas com outras perguntas” disse Mário. Neste modelo, os alunos propõem muitos debates, afirmam eles: “os alunos querem debater, adoram debates”, como lembra José Antônio. Os debates, de forma geral, se desenvolvem a partir de um tema proposto, em que os alunos participam com suas opiniões, enquanto os professores tentam mediar. Entretanto, embora os alunos gostem deste tipo de atividade, os professores são cautelosos e afirmam que nem sempre é um método produtivo de aprendizagem. Adotam o debate para que a aula ganhe leveza, para que os alunos se expressem livremente, porém, muitas vezes, as falas desconectadas, a ausência de embasamento e mesmo a timidez de alguns alunos fazem com que se avance pouco em termos conceituais. Desta forma, afirmam que o debate precisa estar fundamentado, por isso deve haver um trabalho de preparação do debate, mais teórico, com elementos que eles não conhecem, para que seja mais qualificado e atenda a objetivos pedagógicos.

O professor Mário conta que, em seu primeiro dia de aula como professor, estava empolgado, queria proporcionar uma discussão livre com os alunos, com base no que eles tinham anseio. “O que vocês querem discutir?”disse ele. Discutiram sobre gravidez na adolescência, e a aula terminou com duas alunas brigando violentamente. “Discutir na aula não é isso. Há que preparar, é preciso fundamentar e ter todo um trabalho anterior para que o debate seja produtivo”, concluiu. Mário é um dos professores que fez Sociologia na FESP, mas a licenciatura complementou “numa faculdade qualquer”, segundo ele, ou seja, embora tenha uma boa formação como sociólogo, teve defasagem na sua formação como professor, o que se mostra neste relato sobre sua primeira aula. Como enfatiza a professora Raquel, não é qualquer debate que atende os requisitos da disciplina, pois isso exige rigor metodológico em sua realização:

Eu procuro sempre essa conexão com a vida. Trazer materiais que eles não têm contato, mas que ajudam a contextualizar as coisas que eles vivem. Por exemplo, trouxe pra eles o documentário “Quem matou Eloá”? , que eles não conheciam. Falar de assédio no ônibus é um problema muito concreto para

eles. Puxar isso e tratar como historicamente as mulheres são tratadas é legal, você consegue mais atenção. Mas também tem o problema de abrir muito a discussão, e quando a gente quer dar uma coisa teórica eles rejeitam. Então não dá pra debater tudo e sempre. Eles não entendem isso, eles acham que sempre tem que ir pra uma coisa polêmica. Eles gostam de discutir isso, mas não é só isso, e essa transição é difícil (PROFESSORA RAQUEL).

O debate sistematizado é o que lhes enche de orgulho. Falam com alegria dos debates que promovem no modelo “tribunal”, em que dividem grupos em torno de um tema. Cada grupo defende uma interpretação sobre o que está em debate, e um outro grupo faz o julgamento de qual foi o melhor argumento. Odair adota este modelo de ensino de forma interdisciplinar, com outros professores da escola. Denise também o utiliza. Francisco, muito animado, afirma que promove esse debate no final do terceiro ano, e os alunos passam o ensino médio ansiosos para chegar nesse momento, quando todo o bairro é convidado a assistir e se transforma em um grande evento na escola. Os alunos chamam especialistas, fazem pesquisas quantitativas e qualitativas, estudam a Constituição Federal, para preparar sua defesa. Mário, que também adota o modelo “tribunal”, colocou em debate se deveria, ou não, haver a disciplina de Sociologia na grade curricular. Segundo ele, aprendeu muito ao ver como os alunos fizeram uma análise do próprio sistema escolar a partir disso. Deste modo, para os professores, a oralidade como método de ensino e aprendizagem não é desencadeada de forma desorganizada, mas uma estratégia sistematizada que, por meio da fluidez, reorganiza os saberes do senso comum dos alunos em conhecimentos sociológicos.

Para promover debates fundamentados, os professores utilizam diferentes recursos. Com o objetivo de ampliar o repertório cultural dos alunos e caminhar ao distanciamento, o cotidiano serve como suporte para inserir múltiplas linguagens:

Eu sempre tento pegar uma referência que é mais próxima deles, mas que eu acho que eles não conhecem. Pode até ser que eu não goste, mas se eu vejo que isso ajuda a compreender determinado assunto e que seja novo para eles, eu tento fazer essa ligação e mostrar para eles como é possível fazer com que a Sociologia explique determinadas coisas. Eu trouxe o clipe do Chico Buarque *Paratodos*, para falar da identidade (PROFESSOR RENATO).

Marcela e Bruno enfatizam a dificuldade de leitura dos alunos, como um elemento que demanda esforços do professor de Sociologia: “às vezes eu acho que sou um professor de interpretação de textos, mais do que de Sociologia”, diz Bruno. Entretanto a maioria deles afirma que a leitura é fundamental para que a Sociologia não se misture com um “achismo”, ou um jogo de opiniões desconexas, então inserem textos, com diferentes graus de dificuldades:

Dou texto para eles! Eles odeiam, mas eu dou! A gente tem que trabalhar com leitura, tem que ter paciência, de sentar ler um texto com o vocabulário diferente pra eles conhecerem. Eles dizem “Ai, professora, tem muita palavra difícil”. Eu digo “calma, isso vai te ajudar na redação”, eu passo vários textos difíceis, tem médios e tem os fáceis pra gente ir discutindo (PROFESSORA MARCELA).

O professor Bruno acrescenta que também traz outros materiais, e discutir os processos históricos de produção e difusão desses mesmos materiais é um exercício didático importante para contextualizar os fenômenos sociais:

Se eu passo uma música, eu dou a letra, e a gente discute o que diz a letra, quem é o artista, qual a biografia desse artista e em que contexto conseguiu difundir sua produção. Isso é uma leitura, mas não com aquele peso de que tem que falar o que o autor disse na página tal, não é isso (PROFESSOR BRUNO).

Adotam diversas linguagens para promover o processo de apreensão de conceitos sociológicos, passar do concreto ao abstrato e ressignificar a compreensão sobre o mundo social:

Além do papel fundamental dos conceitos sociológicos, como instrumentos simbólicos, devemos pensar também nas atividades de pesquisa, observação, descrição, interpretação, comparação, análise. É a partir dessas atividades que realizamos o esforço de distanciamento em relação à experiência sensível, para tomar a vida social enquanto objeto de conhecimento. É importante notar também o papel fundamental da escrita nesses processos. O conhecimento científico, como parte da cultura letrada, é viabilizado pela linguagem escrita, uma forma de linguagem privilegiada não só para registrar ou expressar, mas principalmente de organizar o pensamento, de argumentar, analisar, comparar, enfim, de ampliar e produzir conhecimento (SOUZA, 2016, p. 152).

Os textos que os professores trazem, segundo eles, são principalmente provenientes dos livros didáticos e, em menor medida, das apostilas do estado, pois é praticamente o único material a que todos têm acesso. Denise enfatiza o papel da leitura, mas aponta a dificuldade estrutural das escolas como um obstáculo. Gostariam de tirar cópias de textos, imprimir ou ter livros, para além dos didáticos, à disposição dos alunos. Marina e Sabrina às vezes produzem textos autorais como recurso didático. Paola elabora textos em *slides*, que eles copiam, e depois trabalha em cima disso. A lousa é também uma opção utilizada. Passam ali textos curtos e exercícios. Mário diz que gosta de trabalhar com jornal, mas é ele que tem de arcar com as cópias a serem entregues aos alunos. As salas de informática geralmente apresentam limitações infraestruturais que vão da falta de cadeiras à falta de acesso à internet, tornando-se obsoletas como espaço de aulas.

A autonomia do aluno no processo de produção do próprio conhecimento de buscar informação também é destacada. A partir de algum tema, solicitam e acompanham o aluno em atividades de pesquisa, que servirão também de avaliação. Francisco diz, por exemplo, que no conteúdo do terceiro ano está trabalhando com ‘direitos’. Organiza o semestre com algumas aulas expositivas no início, mas a partir disso iniciam-se os trabalhos dos alunos, sendo seu principal papel, como professor, acompanhá-los na realização das atividades.

No primeiro momento, eles vão produzir uma fala, no segundo eles vão criar uma propaganda publicitária sobre a violação dos direitos e aí no terceiro eu peço para eles trazerem linguagens do mundo das artes sobre isso. Ficam de um a dois meses desenvolvendo trabalhos de pesquisa em torno disso. E é muito legal! Há todo um processo que eu vou acompanhando, eles vêm me consultar, e às vezes, três horas da manhã: ‘Professor, eu estou lendo aqui a constituição, tem a ver com isso?’. É um processo onde eles vão descobrindo o caminho. Eu fujo de fazer ‘segundo Marshall, a cidadania...’. Eu tento fazer com que eles se interessem pelo tema e que eles comecem a pesquisar (PROFESSOR FRANCISCO).

A pesquisa como método de ensino da Sociologia, com suas técnicas de coleta de dados, entrevistas, questionários, análises descritivas em cadernos de campo, é ressaltada. Os professores destacam muitas potencialidades didáticas das quais gostam neste tipo de atividade, mas muitos se veem limitados ao exigir atividades extra classe. Professores que dão aulas no período noturno, por exemplo, não conseguem pedir trabalhos para serem realizados fora da sala de aula. Costumam trabalhar com esse tipo de atividade no último ano do ensino médio, com modelos de TCC ou trabalho final do semestre.

Distantes da inércia, os professores de Sociologia estão constantemente buscando repensar conteúdos e métodos. A proximidade com os alunos é uma estratégia importante de seus trabalhos e subsidia a matéria-prima para elaborarem o currículo. Raquel afirma que aprendeu muito com os alunos nas ocupações que ocorreram em 2015, e assim como outros professores, há um processo de aprender a ouvir os alunos e encontrar formas de colocar em prática suas demandas.

Querem superar os limites impostos pelo modo tradicional de dar aula que, como afirma Connell (1985), produz um afastamento entre a experiência vivida e o currículo, o que dificulta o trabalho dos professores, que se veem frustrados diante dos inúmeros casos de fracasso escolar. Entretanto, almeja-se construir currículos em que as expectativas do professor e dos alunos sejam convergentes, e não só mais eficaz para os alunos, como também mais estimulante para os professores. Contudo é um processo que demanda tempo, negociações,

experiências, tentativas e erros, mas que os professores de Sociologia estão empenhados em conseguir e, deste modo, a Sociologia ainda está em construção:

Com a ocupação eu mudei minha forma de dar aula. A aula excessivamente teórica e pouco experimentada, eles reclamavam muito: ‘como funciona isso na realidade?’, ‘pra que serve isso que você quer me ensinar?’. Eles falavam muito que tinham pouca voz, e é verdade! Isso não mudou! A gente decidia as aulas, os conceitos e não escutava. Jogava no colo do aluno um monte de teoria e acabou. Mas eu parei para ouvir o que eles tinham a dizer na ocupação: as salas, a disposição... ‘por que tem que sentar um atrás do outro? Por que não pode no pátio? Por que não pode fazer uma coisa diferente? Por que não pode trazer temas da atualidade? Discutir gênero, racismo?’... isso tudo. Só que a gente está em crise, a gente não conseguiu alinhar as duas coisas ainda, há um problema aí, mas de qualquer jeito, pra gente fez diferença (PROFESSORA RAQUEL).

6.5 “O maior desafio é a estrutura da escola”: a Sociologia na escola

A Sociologia, como vem sendo pensada pelos professores, encontra na forma de organização da escola pública do estado de São Paulo seu grande empecilho. Entretanto é um espaço em disputa que os professores querem ocupar.

As trajetórias dos professores de Sociologia, ligados às artes, à educação popular e a coletivos e movimentos políticos conferem os sentidos da Sociologia: contextualizar o aluno no mundo social. Nisbet (2000) lembra que as principais contribuições da Sociologia se deram nos impulsos que compartilham com a arte e com seu potencial criativo. São esferas simultâneas imbricadas nas práticas dos professores de Sociologia. Querem vivenciar o desvelamento do mundo social junto aos seus alunos, permeados por todos os espaços, linguagens e recursos que têm à disposição.

Em projetos em conjunto com outros professores, em propostas interdisciplinares, ou sozinhos nos tempos da aula de Sociologia, os professores de Sociologia tentam superar os limites do espaço da sala de aula e do formalismo dos conteúdos. Denise desenvolveu um projeto sobre *bullying*, com os professores de Artes e Educação Física. Montaram várias histórias que foram teatralizadas e encenadas com os alunos. Marina se responsabilizou por organizar a semana da consciência negra, com oficinas e saraus, assim como Ana Luísa que junto com os professores de Artes e Português organiza saraus temáticos todos os semestres e Odair, que monta saraus na escola sempre com a temática afro racial. Raquel desenvolve um projeto com cinema com outros professores, no qual passam um filme e cada professor elabora uma questão para debate. A professora Camila e a professora de Educação Física da escola em que trabalha têm um projeto que cria jogos e oficinas com os alunos de acordo com um tema.

Na escola de Paola, os alunos do terceiro ano desenvolvem trabalhos de conclusão de curso, TCC's, e a maioria deles quer estudar temas ligados à Sociologia, sendo ela a orientadora. A escola de Bruno trabalha por módulos, e ele realiza um projeto sobre sexualidade junto com a professora de Biologia, além um projeto também ligado ao cinema. Francisco, junto com professora de Português, faz oficinas de música e conta que um de seus alunos criou um Rap, que ganhou um prêmio do governo do estado. Felipe também tem um projeto com os alunos para que criem músicas a partir de temáticas sociológicas, que desenvolve com outros professores.

Visitas e uso de outros espaços são esforços que os professores tentam inserir no processo formativo. Marina leva os alunos de ônibus ao centro de São Paulo. Raquel leva-os ao Museu da Resistência e à Pinacoteca. Bruno já levou os alunos ao Centro de Cidadania da Mulher, onde acompanharam um julgamento e entrevistaram os funcionários. Odair levou os alunos a uma audiência pública sobre *hip hop* na Câmara dos Vereadores. Carlos acompanha os alunos nas manifestações políticas. Mário também os leva ao Museu da Resistência. Paulo os leva à USP.

Embora todas essas atividades demonstrem seu envolvimento com a disciplina, são também relatadas com desânimo. As visitas, disseram, são cada vez mais difíceis pela burocracia e pela falta de recursos e de apoio. “A direção não gosta; da última vez, tivemos que brigar feio com o diretor para levarmos os alunos na USP”, disse Paulo. Os projetos na escola são mais fáceis, afirmam, mas ainda assim não se encaixam nas estruturas da escola. Muitas vezes, esses projetos demandam horas de trabalho que não são remuneradas, ou faltam espaços e recursos materiais, o excesso de burocracia demanda muito tempo, a organização rígida do horário das aulas cria um cenário limitador que “confronta o trabalho dos professores com uma montanha, maciça e imóvel” (CONNEL, 1985, p. 77). Denise, Felipe e Alisson comentaram que, a despeito dos vários espaços da escola, os alunos têm impedimentos de utilizá-los. Francisco é categórico:

O maior desafio é a estrutura da escola. Acaba cerceando, porque essa rigidez do horário, do tempo, de tudo no seu lugar devido, qualquer coisa que saia da regra é barulho, é bagunça, atrapalha. Não se pode usar aquele espaço, naquele horário, então isso acaba cerceando muito, porque eu queria experimentar mais coisas, sei que podemos fazer muito mais.

Os professores encontram brechas. Como muitos participam de outras atividades no bairro, em coletivos, em organizações, eles convidam os alunos. Marina pede aos alunos para fazerem um trabalho fotográfico sobre os grafites do bairro. Odair os estimula a utilizar a biblioteca do centro cultural do qual faz parte. Ana Luísa os convida para irem ao jongo a que

gosta de ir aos sábados. Alisson passa a agenda cultural de atividades gratuitas na cidade para eles, e Carlos os convida a participar de atos e manifestações políticas que considera importantes.

Tentam fazer as pontes entre os diferentes espaços que conhecem para oferecer aos alunos mais recursos culturais e políticos, que podem dialogar com o objetivo primordial de “conectar o aluno com o mundo social”. Ampliam seu papel de professores de uma disciplina, para estabelecerem um contrato humanístico que favoreça a criação e a fruição da arte, da política e das ciências e, como propõem as OCN’s, tentam fazer da Sociologia na escola um encontro com humanização: “O acesso às ciências e às artes deve ser entendido nesse projeto: a escolha do homem de ser mais humano. Ora, há muito que as Ciências Sociais têm feito essa opção” (BRASIL, 2006). Por outro lado, reconhecem que, deste modo informal, não atingem a todos. Vão os alunos mais interessados e, assim, se torna um elemento excludente na sala de aula.

Florestan Fernandes afirma que, no países periféricos como o Brasil, o cientista social tem um papel ativo na formação intelectual e cultural da população: “O atrativo exercido pelas Ciências Sociais, nesses países, explica-se, assim, pelo que se espera delas, como fonte de alargamento do horizonte cultural e de refinamento das formas de consciência social” (1970, p.421). Os professores de Sociologia buscam conquistar esse lugar na escola, perseguem este objetivo, entretanto o fazem nos limites do possível em que a escola pública os coloca. A figura do professor de Sociologia pressiona a escola e, ao mesmo tempo, tem dificuldades de se adaptar ao modelo tradicional de ensino. Entre o pertinente e o desejado, tentam encontrar um caminho.

6.6 “Eu não vou discutir sexualidade de um jeito moralista”: os interditos da escola e o ensino de Sociologia

Alguns temas que são parte da vida dos adolescentes representam um desafio para a escola em seu conjunto. Sexo, drogas, preconceitos e distâncias, ligados à identidade dos alunos, além de raça, gênero, orientação sexual, classe social e outros que, a despeito de permearem o cotidiano dos estudantes, a escola não sabe muito bem como abordar. Para Connell (1985), no currículo escolar a questão das drogas e da sexualidade são temas tabus, áreas de silêncio do currículo. Pesquisas mais recentes no contexto brasileiro indicam que ainda são pontos constrangedores para professores (SILVA, 2011; SODELLI, 2015). Os PCN’s, nos

anos 1990, tentaram colocá-los como temas transversais, e ainda que reverbere no currículo atual (GALIAN, 2014), a transversalidade teve pouca efetividade diante do modelo disciplinar. Contudo, se são considerados interditos, proibidos, constrangedores no conjunto da escola, são amplamente discutidos pelos professores de Sociologia, que falam sobre todos esses temas de modo muito confortável.

Quanto às questões de gênero e sexualidade, cabe destacar que as professoras de Sociologia se afirmam parte dos movimentos feministas em suas distintas vertentes. Participam de coletivos, atividades políticas e buscam vivenciar o feminismo em suas vidas pessoais e profissionais. Dizem ser constantemente interpeladas pelos alunos: “professora, você é feminista?”... e elas contestam: “mas é claro!”, como conta Marcela. Para elas, a igualdade entre homens e mulheres é um elemento fundamental para a humanização das relações sociais. Os professores, por sua vez, manifestam preocupação em encontrar o caminho de superar privilégios masculinos e, ao lado das professoras, se colocam como agentes engajados em inserir a igualdade de gênero como objetivo escolar.

Como conteúdo sistematizado do currículo de Sociologia, tanto professores como professoras afirmam que gostam muito de trabalhar com esse tema, pois é um debate que estimula os alunos e pode ser acompanhado ao longo de todo o ensino médio, já que serve de apoio a vários conceitos. Ressaltam que ajuda a explicar o processo de construção de identidades, conteúdo do primeiro ano, mais ligado à antropologia, mas seguem utilizando-o ao discutir trabalho, direitos, política. É, para os professores, um tema chave, que articula os interesses dos alunos, uma demanda social, um debate ético e também tem um efeito didático de reconhecer a atuação da sociedade sobre a constituição dos indivíduos. Além disso, frequentemente desenvolvem projetos interdisciplinares sobre esse assunto.

Bruno e Alisson afirmam que este é o tema que mais gostam de trabalhar, pois os alunos se interessam muito por essa discussão. Bruno já desenvolveu vários projetos com esse tema, levou os alunos à delegacia da mulher, por exemplo, e afirma: “Eles têm muita demanda por discutir a própria sexualidade, mas eu não vou discutir sexualidade de um jeito moralista. A gente vai discutir isso dentro de um projeto, de uma proposta que os ajude a pensar sobre isso”. E, assim, mostra que não é um assunto restrito ao universo das professoras mulheres. Ao mesmo tempo, rompe com higienismo, moralismo e vigilância, que caracterizam a abordagem da sexualidade, em especial das alunas, no ambiente escolar, como mostra Silva (2011).

A orientação sexual também aparece como um tema relevante para os professores de Sociologia. Os alunos perguntam muito sobre o tema, e isso ajuda a compreender a relação entre sociedade e indivíduos. Pedro, que é homossexual, afirma que busca oferecer proteção

aos alunos gays e transexuais. Os acompanha nos processos de construir suas identidades e se coloca como uma referência sobre isso na escola. Seu exemplo ilustra como a aula de Sociologia não se limita ao conteúdo acadêmico e nem se concentra nas fronteiras disciplinares do currículo:

Uma coisa que eu faço na escola é acolher os gays. Eu falo na aula “aqui não tem espaço para preconceitos”. Quando eu falo isso, o gay se sente à vontade. Às vezes, ele perde um pouco a noção e então eu chamo e converso “olha, você está chegando agora, a gente está aqui num processo já de anos, é difícil conseguir o respeito das pessoas, que podem ser preconceituosas. Se você vier de travesti, de mulher e quiser mudar o gênero eu estou do seu lado, mas você vai ter que ir com calma, passo a passo”. A escola tem até fama de “escola de viado”. Então muitos gays vêm pra cá. O ano passado a gente tinha um aluno transgênero, que estava tomando hormônio, estava de barbinha, já ia mudar o nome. Então, eles vão se aproximando, quando eles percebem que tem respaldo, tem proteção da escola é fantástico. Se sentem seguros (PROFESSOR PEDRO).

Embora seja um tema de interesse dos alunos, tratar de gênero e sexualidade também envolve resistências, são assuntos polêmicos e que colidem, muitas vezes, com sua formação religiosa e familiar. A professora Marina relata algumas dificuldades e afirma que a superação se deu não somente na aula expositiva, mas fazendo um trabalho de aproximação:

Quando eu falava sobre sexualidade, eu tinha uma aluna que tampava os ouvidos. Fui conversar com ela e perguntei: ‘por que você tampa os ouvidos quando eu falo de assuntos como sexo?’. Ela disse que não conversava sobre isso em casa. Então fui iniciando, paralelamente, uma conversa com ela, sem passar do limite da família, né. Mas eu queria que ela entendesse que eu não estava falando da vida sexual dela, eu estava falando sobre pessoas, sobre relações sociais, né? Se a palavra sexo é forte, então vamos falar em amor, emoção, sentimento. E aí foi legal porque ela foi se acalmando.

A questão das drogas aparece de forma menos organizada. Como lembra Sodelli (2015), apenas 7% dos alunos no Brasil reconhecem a escola como um espaço com informações confiáveis sobre drogas, embora o uso, em alguns casos, até mesmo na sala de aula, faça parte da rotina escolar. Quando os professores de Sociologia se deparam com algum aluno sob efeito ou usando alguma substância entorpecente, relatam não saber o que fazer. Afirmam que, na escola, há um caráter punitivista e moralista, com o qual não corroboram e, por isso, não se associam à equipe gestora quando percebem a relação dos alunos com drogas, lícitas ou ilícitas. Raquel afirma que a política de sua escola é a expulsão para alunos flagrados fumando

maconha, então, ou ela ignora ou conversa em particular com o aluno diante de situações como essa, mas não busca outras instâncias.

Os professores de Sociologia inserem o debate sobre drogas em torno do conteúdo, principalmente junto aos temas vinculados à política; ao abordar os movimentos sociais, por exemplo, falam da marcha da maconha, ou quando falam da violência, no segundo ano, relatam as políticas de guerra às drogas. Pedro, que trabalhou na área da saúde, afirma que discute este tema a partir da perspectiva da redução de danos, abordando-o como temática nas aulas de Sociologia, entretanto tem medo da repercussão: “Como eu trabalhei na área da saúde, nas minhas aulas aparece muita discussão sobre drogas, mas o maior medo que eu tenho é chegar nos pais dos alunos, porque eles não concordam com essa abordagem”. No mesmo sentido que Bruno afirma não tratar a questão de sexualidade de forma moralista, a professora Marina e também a professora Sabrina manifestam a preocupação de não vincular juízos morais ao tratar deste tema, mas utilizam-no como objeto de reflexão sociológica: “vou falar de drogas, aí tento pensar sobre o que é droga de uma maneira mais ampla, conceitual, sem ficar tão focada na parte de usar ou não usar” (PROFESSORA SABRINA).

Encaram o aluno usuário como um problema social a ser analisado, compreendido e trabalhado, mas não como um problema moral ou individual do aluno. Enfatizam a dificuldade da escola, “fechada em si mesma” (PROFESSORA MARINA), em participar das redes de apoio a questões complexas como essa. A voz dissonante foi a da professora Sônia, que identifica os alunos usuários de drogas como um empecilho ao processo educativo na escola: “os alunos não querem, chegam drogados, enchendo o saco, aí fica difícil”. Sua postura, acentuadamente diferente das dos outros professores, se conecta também ao seu percurso ímpar. Buscou a docência em Sociologia diante de uma estratégia pragmática, voltada a ter mais facilidade na atribuição de aulas: “Na verdade, eu me sinto mais professora de História”, diz. As relações de Sônia com a docência mostram que, como defende Goodson (2013), as trajetórias, a escolha pela área, os estilos de vida dos professores se manifestam na composição do currículo e nas concepções de ensino. Sônia destoa dos outros relatos e, embora seja uma professora de Sociologia, não se identifica como tal. Seu protagonismo divergente sugere que, entre os professores de Sociologia, gostar da disciplina, identificar-se com ela, cria também uma cultura própria, diferenciando-os e construindo uma forma de ser “professor de Sociologia”.

A questão racial também é latente dentre professoras e professores. Embora com mais ênfase entre os que se autodeclaram negros, faz parte dos discursos e das práticas de todos e extrapola a sala de aula. No conteúdo sistematizado, aparece como tema ligado a identidade,

violência, desigualdade, trabalho, cidadania. Como é um tema que não está especificamente retratado nos clássicos europeus da Sociologia, é no apoio das pesquisas empíricas e na Sociologia brasileira que os professores encontram mais embasamento.

Camila, uma professora branca, relata que entrou em conflito com outra professora da escola que havia sido racista com uma aluna: “Eu chamei ela de canto e falei: ‘racismo é crime’, mostrei o artigo da Constituição e falei ‘da próxima vez, vou levar para outras instâncias jurídicas, porque você não pode fazer isso’ ”. Seu relato sugere que, mais do que parte da identidade dos professores, estes são temas relevantes na escola, com os quais os professores de Sociologia se comprometem. Pedro, negro, afirma que ajudou os alunos no processo de deixarem de alisar seus cabelos e assumirem o crespo, o “*black*”, como ele disse, e mostra que os limites da sala de aula esbarram nos seus objetivos pedagógicos, de acolhimento dos alunos e de inserção no mundo de forma igualitária. Marina e Odair, militantes do movimento negro, apresentam diferentes espaços para os alunos e reforçam a temática em projetos interdisciplinares.

A classe social também faz parte das relações que professores de Sociologia estabelecem com os alunos. Ao terem origem na classe trabalhadora, há uma identificação pessoal dos professores com os alunos. “Eu me via naquele menino”, disse Pedro. Nesse sentido, os interesses dos professores convergem com os anseios dos estudantes, há uma reciprocidade entre suas demandas, o que promove, aos professores, sensações positivas, de realizar um trabalho socialmente relevante. Além disso, há, sem dúvida, uma aproximação teórica e política com o marxismo, que dá suporte ao seu trabalho, pois Marx é uma referência constante em suas falas e aporta uma visão dialética ao processo educativo. O interesse pela leitura marxista da sociedade aproximou alguns deles das Ciências Sociais, como Pedro, Anderson, Ana Luísa, Carlos e Denise. Isso reverbera na forma como olham e pensam a educação de seus alunos, provenientes da classe trabalhadora. Em primeiro lugar, os professores veem seus alunos, com todas as suas dificuldades e contradições, como produtos de uma sociedade desigual e, a partir disso, buscam desenvolver uma identificação de classe dos estudantes e avançar para uma educação politizada e humanizadora: “Busco ajudar o aluno a se localizar na estrutura de classes e que ele possa encontrar qual a melhor saída para ele. Qual a sua função na sociedade? Qual é o papel de um jovem estudante que se torna um trabalhador hoje em dia?”, afirma o professor Carlos.

No diálogo entre suas vivências pessoais, suas identidades e as dos alunos, os professores usam a Sociologia como ferramenta que vai além de conteúdos e do espaço da sala de aula. Buscam articular espaços e relações sociais. A Sociologia, como disciplina escolar,

pelo olhar dos professores, não começa e não termina na sala de aula, principalmente ao relacionarem as identidades dos alunos, quanto ao gênero, orientação sexual, raça, classe social. A questão das drogas se apresenta como uma dificuldade para os professores, mas ao retirar o julgamento moral e punitivo do debate, os aproxima dos estudantes e deixa transparecer seus conceitos de aluno, juventude e educação. A facilidade com que tocam em temas sensíveis à população confere um caráter politizador à Sociologia na escola, ainda mais em tempos de movimentos neoconservadores, como o Escola sem Partido e o movimento pelo “fim da ideologia de gênero” nas escolas. Por outro lado, se afasta dos percursos que, historicamente, garantem que uma disciplina escolar se mantenha, pois como afirma Goodson (2008): “o conhecimento se tornou cada vez mais descontextualizado e desincorporado, à medida que as disciplinas foram estabelecendo vínculos cada vez mais estreitos com o estado e com os eruditos das universidades” (p. 131).

No que tange especificamente ao gênero, categoria que tem sido utilizada aqui para análise dos dados, a Sociologia apresenta um cenário de maior igualdade entre homens e mulheres, tanto na prática quanto no conteúdo. As professoras rechaçam a figura imaculada que, historicamente, se colocou sobre as mulheres na docência (SILVA, 2011; LOURO, 1997). Se aproximam mais do perfil de professoras “audaciosas”, retratado por Silva (2011), que rejeitam a submissão e a docilidade, para assumirem um papel de enfrentamento, que se expressa em suas vidas pessoais, em seus discursos e até em seus corpos. Camila e Sabrina, por exemplo, têm muitas tatuagens, Marina diz que usava *dreads* quando começou a docência, e que isso lhe conferiu o estigma de “professora maconheira”, e se afastam do estereótipos de professoras cujos comportamentos estão acima do bem e do mal.

Indubitavelmente, os professores e as professoras de Sociologia são veículos de promoção da igualdade de gênero na escola, embora suas vidas pessoais e trajetórias sejam diferentes. A equivalência numérica entre professores e professoras no quadro docente aponta, também, para um cenário de maior igualdade de possibilidades, na representatividade de ambos os sexos e como uma referência aos alunos de que essa não é uma área associada ao feminino ou ao masculino. Da mesma forma, no conteúdo, gênero e sexualidade são problematizados em profundidade tanto pelos homens quanto pelas mulheres. Temas que, teoricamente, seriam nichos de debates relacionados ao gênero dos professores - homens falam de drogas, mulheres de sexualidade com as meninas, por exemplo -, são transgredidos nas aulas de Sociologia. Ambos se sentem confortáveis em tratar todos esses temas e reforçam a Sociologia como mediadora de debates polêmicos, ou ao menos, que podem ser constrangedores para professores de outras áreas, como mostrou o relato de Sônia. Embora cada um acabe tendo mais aptidão ou

interesse por um tema específico, é parte da Sociologia abordar questões que estão sem espaço definido de discussão. Essas abordagens atendem ao que Machado e Lockman (2014) afirmam ser parte do deslocamento do papel do professor, que vem se apartando de conteúdos acadêmicos para lidar com diferentes questões de identidade. Os professores de Sociologia, por sua vez, entendem que esse é o seu principal papel e, mesclando forma e conteúdos, entre conceitos acadêmicos e aproximação com alunos, criam um modelo de dar aulas para que o conhecimento sociológico esteja a serviço do aluno em seu processo de emancipação e inserção na sociedade.

6.7 “Trago poucas coisas do ENEM”: as avaliações e a Sociologia

Como mostramos nos capítulos anteriores, nas políticas educacionais, as avaliações externas tendem a ser centrais na definição do currículo escolar, cada vez mais fortes no cenário econômico da educação, além de encampadas pelos organismos internacionais. Como afirma Goodson (2008), ter um corpo de conteúdos rígidos e passíveis de serem incluídos nas avaliações externas é o processo que contribui para que uma disciplina ganhe estabilidade no currículo escolar, embora, como afirma Galian (2014), seja um risco para a autonomia do professor, em especial no Brasil, com suas grandes proporções e diversidade:

Essa ênfase nas avaliações, com as implicações que gradativamente foram se estabelecendo para o estabelecimento de currículos com base em pautas comuns, vem trazendo limitações de graus variáveis no que se refere à margem de autonomia das instâncias produtoras de propostas curriculares em relação às prescrições centrais, por meio da construção de um discurso que se apresenta como consensual e afinado com as demandas de seu tempo (GALIAN, 2014, p. 656).

No Brasil, a principal avaliação externa que se consolidou foi o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, que possui diferentes atribuições, com centralidade de ser a via de acesso ao ensino superior. Por meio do Sistema de Seleção Unificado - SISU, o ENEM vem se construindo como um fator importante de democratização do acesso às universidades, mas também é uma forma de ranquear as escolas e de influenciar o currículo. Meucci (2015) mostra que o ENEM tem, paulatinamente, aumentado o conteúdo de Sociologia, e que seus objetivos convergem com o conteúdo curricular da Sociologia: “a matriz da área propõe que estudantes articulem os processos históricos, tecnológicos e geográficos, além dos processos identitários individuais, sob a perspectiva de que são fenômenos socialmente condicionados e condicionantes” (p. 258).

Os professores de Sociologia têm uma relação contraditória com o ENEM. Por um lado, afirmam que não se pautam no conteúdo das provas de acesso ao ensino superior para comporem as aulas, usam um pouco, trazem algumas questões, inserem-nas nas provas, e trabalham, principalmente, a redação. Porém, nos últimos anos, a redação do ENEM dialogou com os conteúdos da Sociologia, e isso conferiu maior legitimidade à disciplina. Relatam que os alunos lhes procuram após a prova, dizendo: “professor, na redação lembrei muito das suas aulas”, como afirmou Mário. A relação com o ENEM se dá de forma não sistemática, sem ser uma preocupação que se manifesta organizadamente, mas que coincide com a proposta assumida pelo exame nos últimos anos. Baseados na contextualização e na desnaturalização como exercícios reflexivos, os professores acreditam que isso instrumentaliza o aluno a abstrair para diferentes temas:

Eu tento estimular isso, do aluno saber fazer uma redação e ter uma bagagem, saber contextualizar, porque daí ele pode escrever sobre qualquer coisa. Então o ENEM eu trabalho muito nessa questão de como a Sociologia vai ser importante para dialogar com os temas contemporâneos que caem na redação, por exemplo. O ano passado foi a intolerância religiosa. A gente trabalha, a gente discute muito isso, eles produzem material em relação a isso, mas eu não faço de uma maneira muito sistemática do tipo “Vamos analisar aquela questão...”, até porque são duas aulas, né, então não dá muito tempo (PROFESSOR FRANCISCO).

Em seus relatos, os professores de Sociologia afirmam não usar o ENEM como elemento relevante na composição do currículo, principalmente pela falta de recursos na disciplina. Dizem que os materiais didáticos trazem poucas questões das provas e que a falta de possibilidades de imprimir material dificulta esse trabalho, além do fato de serem poucas aulas desta disciplina por semana. Por outro lado, há quase uma casualidade em suas falas sobre os conteúdos do ENEM que convergem com a aulas: “Quando a redação teve gênero como tema, eles me procuraram, agradecendo. O mesmo ocorreu quando caiu o tema da tolerância religiosa. Mas não que eu tenha trabalhado por causa do ENEM, mas porque é parte do conteúdo da aula mesmo”, disse Ana Luísa.

Alguns professores estão bastante atentos. Alisson disse que presta o ENEM anualmente, para compreender a dinâmica da prova, mas no geral afirmam utilizar algumas questões do ENEM quando o tema coincide com a matéria que está sendo dada, ou seja, o ENEM é um suporte para suas aulas e não o contrário:

Eu acompanho pouco o ENEM. Trago questões, mas não como forma de treino. Vou trazendo coisas que caem lá no ENEM, mas quando ajudam a compreender a Sociologia. Outra coisa que eu faço, eu discuto com eles o que

que é o ENEM “o ENEM não é prova, pessoal, não se passa, não se reprova. O ENEM avalia o que vocês deveriam ter aprendido. É uma atividade puramente interpretativa. São problemas cotidianos, situações problemas que vocês têm que interpretar” (PROFESSOR ODAIR).

Quanto ao SARESP, avaliação da rede estadual de São Paulo, os professores são unânimes e desconsideram essa avaliação na composição do currículo, da mesma forma que afirmam que o bônus, adicional remuneratório proveniente do desempenho dos alunos nesse exame, não é relevante em seus rendimentos, uma vez que é pontual e eles não veem transparência no processo. Tecem muitas críticas ao SARESP, tanto como formato de avaliação, em que os alunos sequer têm uma resposta de como se saíram na prova e por isso o realizam sem compromisso, quanto pelo fato de não o verem como uma fonte legítima de remuneração. Além disso, a Sociologia não compõe a matriz de avaliação do SARESP.

As avaliações internas, para conferir uma nota e acompanhar o desenvolvimento do aluno, estão limitadas pelas condições de trabalho, com muitos alunos, falta de tempo e excesso de burocracia. Fabiana, que acabara de ingressar, contou sua experiência de elaborar uma prova que ela considerava positiva, com questões dissertativas, mas havia se arrependido, pois isso gerou um excessivo acúmulo de trabalho. Muitos não gostam do sistema de avaliação, de aferir uma nota, pois não corresponde ao objetivo traçado por eles para a disciplina. Apesar da dificuldade de corrigir devido à quantidade de alunos, gostam de dar redações, por verem os alunos como autores. Propõem muitas atividades, projetos artísticos, produção de músicas, de fotografias. Adotam seminários e trabalhos em grupos, mas o importante para eles é que o aluno consiga ter coesão na construção argumentativa, seja reflexivo no processo de defender uma ideia e consiga interpretar os fenômenos de forma desnaturalizada. Os professores têm dificuldades de transformar o conteúdo de Sociologia em algo que caiba em um modelo tradicional de avaliação, com “certo e errado”. Tentam usar a avaliação a serviço do aprendizado, mas, de forma geral, se incomodam com a burocratização do processo avaliativo.

Na minha escola tem esse sistema de provão, daí coloco umas questões do ENEM, mas essa prova é mais uma ferramenta de avaliação, não é a principal. A atividade principal são as atividades do dia a dia, e eu uso a somatória de notas. Não tem muito essa questão de certo ou errado, tudo é uma questão, o aluno desenvolveu um texto, ou trabalhou uma ideia, eu dou ponto. Porque a questão da nota tem que dar, senão a gente poderia nem trabalhar com nota, mas tem que ser, porque é a estrutura. Eu sou aquela professora que praticamente nunca reprova aluno, e todo mundo “Ah é nota de Sociologia... Como assim esse menino ganhou tal nota?”. Tem esses questionamentos e eu falo “Ele foi muito bem no desenvolvimento deste conceito” (ANA LUÍSA).

Assim, os professores tentam proteger sua autonomia na construção do currículo de Sociologia. Enquanto o currículo oficial e as avaliações externas dialogam com seus interesses e objetivos pedagógicos, são apropriados como uma ferramenta a mais na composição do currículo prático, mas não são determinantes no ensino promovido pelos professores. Este é um ponto contraditório da própria história das disciplinas, como lembram Connell (1985) e Goodson (2008). O currículo acadêmico é uma ponto de inflexão na escolarização da classe trabalhadora, pois implica em fracasso escolar para uma grande parte de alunos, o que frustra também os professores. Por outro lado, para se manterem estáveis no currículo acadêmico hegemônico e competitivo, as disciplinas vão perdendo seu caráter utilitário, para se transformarem em conteúdos “examináveis” e, assim, se tornam conteúdos “duros”, e descontextualizados da experiência concreta dos alunos, corroborando “a tendência de ultrapassar objetivos utilitários e práticos e chegar a uma forma acadêmica e erudita que refletisse elevado *status* e definições hegemônicas de conhecimento” (GOODSON, 2008, p. 130). Se as avaliações externas de acesso ao ensino superior forem somente pautadas em conhecimentos acadêmicos, os professores terão dificuldade de inserir seus alunos nesses processos. Os professores de Sociologia encontram-se diante desse desafio, mas contam com a coesão do conjunto de materiais que circunscrevem o currículo. Livros didáticos, materiais didáticos e avaliações externas devem convergir em torno de uma proposta curricular, pois o planejamento do currículo é dificultado quando diferentes agendas são concomitantes (BALL; BOWE, 1992).

6.8 “Professor de Sociologia é meio psicólogo”: relações sociais no ensino de Sociologia

O conteúdo da Sociologia que vem sendo elaborado pelos professores está profundamente articulado aos meios que eles utilizam para ensinar. Vinculam forma e conteúdo orientados, também, pela relação estabelecida com os alunos. Para o professor de Sociologia, os estudantes possuem agência e caminham juntos. São fontes de estímulo, de criação, de aprendizado. As angústias materiais, os medos, os baixos salários, o acúmulo de trabalho são, em parte, compensados pelas relações sociais que estabelecem no processo de trabalho, mediadas pelo conhecimento que a Sociologia lhes oferece como suporte.

Como afirma Connell (1985), o trabalho dos professores tem um forte componente emocional, e lidar com essas emoções é parte inerente à docência. No geral, professores gostam dos alunos e querem que os alunos gostem deles. Se divertem, riem com eles, estabelecem

relações de afeto, o que ameniza, em parte, as dificuldades enfrentadas na escola: “esta capacidade de gostar é um fato e uma presença real em seus trabalhos” (CONNELL, 1985, p. 121). Embora, como lembra Carvalho (1999), as emoções envolvidas entre professores e alunos possam ser consideradas um desdobramento da feminização⁸⁸ do magistério, ligada ao cuidado e à maternagem, à desprofissionalização e ao controle social pelo amor, corroboramos com a perspectiva da autora de que é a dimensão relacional do trabalho docente. É imanente ao trabalho e, nas palavras de Marx (2011, p. 288): “O trabalho é fogo vivo, conformador”.

Na Sociologia, pelos relatos dos professores, esta relação emocional é bastante presente tanto por parte dos professores quanto dos alunos. É efeito dos conteúdos que abordam e das opções pedagógicas que adotam. O cotidiano dos alunos como eixo central da disciplina implica um processo estimulante aos professores, mas que exige uma mediação das emoções dos alunos. Como afirma a professora Raquel, suas aulas “remexem temas profundos dos alunos”, que são levados a se repensarem diante dos conteúdos da Sociologia, o que nem sempre é fácil. O professor Mário chama de *catarse*, o processo pelo qual os alunos passam ao discutirem temáticas da Sociologia e enfatiza que eles precisam de um tempo para lidar com os conteúdos, pois ao discutirem sobre identidade, família, religião, classe social, eles pensam e repensam sobre si mesmos, se redescobrimo como sujeitos sociais. Há um tempo de depuração do aprendizado da Sociologia proposto pelos professores. Lidar com essa “catarse” dos alunos é parte também do trabalho dos professores.

Ao abordarem o cotidiano dos alunos, desprovidos de julgamentos morais e pautados pela racionalidade que a Sociologia lhes aporta, os professores possibilitam-lhes espaços de abertura pessoal. Alunos e alunas procuram os professores nas mais diversas situações, que vão além do conteúdo acadêmico, em busca de apoio, conselhos, desabafos. É importante destacar que, para a maioria dos professores de Sociologia, essa relação é parte do ensino da disciplina, da naturalidade com que tratam os temas sociais e dos espaços de solidariedade que buscam construir com os estudantes, mas de onde surgem também questões emocionais, sociais, jurídicas, com as quais os professores muitas vezes não sabem lidar. Dois professores homens afirmaram: “eu não sou psicólogo, não sei o que fazer com muitas questões que eles me trazem” (PROFESSOR MÁRIO). Mário contou que, em um seminário sobre violência doméstica, as alunas contaram que haviam sofrido abuso sexual na infância. Paola teve uma aluna que a

---

⁸⁸ Enquanto o termo “feminilização” refere-se à quantidade predominante de mulheres em determinado campo, a “feminização” alude aos valores sociais de uma profissão associada ao gênero feminino. Para aprofundamento dos conceitos, ver: YANNOULAS, Silvia Cristina. Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis*, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 271-292, fev. 2012.

procurou pelas redes sociais pedindo ajuda: havia sido sexualmente violentada. Ela, então, acompanhou a estudante no processo de relatar para a família e nos procedimentos legais a serem tomados. Pedro contou do aluno homossexual que lhe procurou, pois seus pais o haviam expulsado de casa pela sua orientação sexual. Camila disse que, em uma aula sobre Durkheim, sobre o estudo do suicídio, alguns alunos se aproximaram dela, confessando vontade de tirar a própria vida. Para os professores de Sociologia, tanto a dinâmica da aula como o conteúdo abarcam questões profundas da vida dos alunos e fazem aflorar um diálogo que os aproxima, mas que, também, representa desafios aos professores:

Professor de Sociologia é meio psicólogo. Hoje menos, porque eu estou tentando controlar isso melhor, mas antes o aluno vinha “Professor, preciso conversar, meu namorado me deixou, está com outra e fica passando na minha frente. O que que eu faço?”. Teve uma vez que um aluno no terceiro ano me procurou: “professor, estou com problemas, eu estou querendo me matar”. Eu fiquei um ano acompanhando esse aluno, até hoje eu tenho contato com ele. Então o professor de Sociologia, acho que o de Filosofia também, na escola tem esse perfil de parecer ser um cara que entende tudo. Porque a gente tem esse diálogo muito grande com os alunos, né?! E como a gente traz uma gama de temas muito relacionados ao cotidiano deles, eles se sentem à vontade para falar de tudo (PROFESSOR FRANCISCO).

Além de questões mais profundas, os professores também contam que compartilham com os alunos vivências que lhes parecem engraçadas, divertidas. Alunas e alunos lhes procuram pedindo conselhos amorosos e até mesmo relacionados às suas experiências sexuais. Neste sentido, tanto professores quanto professoras contaram que levam isso de forma divertida, aproveitam para conversar sobre esses temas “tabus” e conseguem transformar essas vivências cotidianas em temas para a aula:

Na aula de Sociologia, eles conversam sobre assuntos próximos, sobre as demandas deles, porque a ideia é ensinar a pensar sociologicamente. Então, como eles têm essa liberdade de falar sem juízo de valor, eles acabam vindo falar de religião, sexo, drogas. Sexo no sentido da prática, sexualidade no sentido de uma identidade. Os alunos que são de uma religião de matriz africana, eles vêm falar comigo, porque se sentem contemplados quando eu falo do candomblé, da umbanda. Acontece muito, mas queria que acontecesse mais, mas nem sempre dá tempo (PROFESSORA SABRINA).

A forma com que lidam com a questão da disciplina e do controle também demanda um trabalho emocional dos professores. Conseguir silêncio e atenção, controlar “a bagunça” são ações importantes que conferem ao professor uma identidade individual na escola e

requerem a operação de diferentes tipos de emoção. A estratégia de gerenciamento das emoções é parte inerente ao trabalho e está relacionada com a estratégia de controle e vigilância: o aspecto emocional do exercício de controle, como lembra Connell (1985). Raquel afirma que, quando começou a dar aulas, era muito rígida ao tentar manter silêncio, mantê-los sentados etc. Marina também disse que tentou se pautar na rigidez disciplinar e assume: “eu exagerei, passei dos limites”. Para elas, esse modelo, além de ineficiente, era desgastante. “Quando eu mudei, passei a estar próxima dos alunos e menos focada em manter silêncio, a aula ficou muito mais legal”, disse Raquel. Reafirmam que é a partir dessa aproximação, da “empatia, como disse Pedro, que conseguem fazer do ensino escolar algo que alcance todos os alunos, inclusive os que têm mais dificuldades:

Eles não querem fazer leitura, não gostam de ler. Então eu tenho que criar empatia com eles, eles têm que saber que eu os protejo, o que leva uns dois meses. Eu vou devagarinho pra não assustar os que têm dificuldades: “Gente, eu vou dar um texto pequeno e vou colocar todas as palavras na lousa. Se não conhecer a palavra, vamos procurar juntos no dicionário”. A leitura não pode ser uma punição, então vamos lendo juntos o texto, eu começo lendo, não deixo tirarem sarro, então chega uma hora que todo mundo quer ler. Um moleque que tem dificuldades, eu repito: ‘calma, é normal, erra mesmo’. Quando passam 6 meses tudo muda, tudo muda. Isso é legal, esse é um jeito humano de dar aula, porque, se você não fizer isso, você não consegue fazer nada (PROFESSOR PEDRO).

Assumem a identidade de serem professores pouco preocupados com a rigidez do controle e da vigilância, ao mesmo tempo que constroem um espaço para interagir com os alunos em questões que não se limitam aos conteúdos formais: “os alunos sabem que podem me procurar para falar de qualquer coisa, tento criar este espaço de abertura”, disse Mário, ou como disse Camila “eles me procuram para falar, e eu gosto muito disso porque eu me disponibilizo e eles aceitam, então eu consigo conquistar a confiança deles a ponto de eles se abrirem”.

Ensinar é emocionalmente desgastante e parte do esforço do trabalho está em manter-se afastado, criar estratégias para limitar o envolvimento emocional. Contudo, controlar as emoções não significa que não estejam envolvidos. Pedro mudou de escola, porque estava tão envolvido com os alunos que, segundo ele, começou a lhe fazer mal. As vidas problemáticas de seus alunos diante de sua sensação de impotência extrapolou o que ele considera uma relação saudável de trabalho. Ana Luísa dava aulas na escola da favela onde cresceu e também pediu remoção para uma escola mais afastada, pois vivenciar, agora como professora, suas experiências de extrema restrição material como aluna, lhe deixava entristecida. Os professores

buscam o equilíbrio entre estar comprometidos e próximos aos alunos e se proteger emocionalmente. Essa busca é parte importante de seu trabalho.

Três professores choraram durante as entrevistas. Se emocionaram ao falar dos alunos, de suas dificuldades, o que joga luz sobre o turbilhão emocional do trabalho docente. Destes três, dois eram homens; em um dos casos, tive que interromper a entrevista, devido à profunda emoção que tomou conta do professor, dando indícios de que, na Sociologia, as relações com as emoções não são exclusivas das mulheres. Carvalho (1999) afirma que os professores homens, ao ocupar um espaço socialmente feminino, são um modelo do “novo homem”, mais sensível e conectado com o universo feminino. Nos relatos, professores e professoras manifestaram a mesma intensidade nas relações afetivas com os alunos, ainda que, para as mulheres, o gerenciamento dessas emoções pareça ser mais fluido: “Fiz o que tinha que fazer. Acompanhar a aluna neste caso de violência extrema é parte do meu trabalho”, relatou Paola, sobre atender a aluna que a procurou quando havia sido sexualmente violentada. Porém, de forma geral, a Sociologia parece ser um espaço em que professores e professoras, a despeito de terem trajetórias diferentes, se aproximam na forma com que combinam currículo e afetos como parte das relações sociais do trabalho docente.

Entretanto esta aproximação não se estende aos outros professores, dos quais querem se diferenciar. Suas relações estão centradas na interação com os alunos. Brincando, Marina diz que gostaria de ir a um “barzinho”, num encontro social com os alunos, mas não com os outros professores. Denise afirma que seu papel como professora de Sociologia acontece na sala dos professores também, onde precisa ensinar alguns conceitos sociológicos para os professores que são, muitas vezes, preconceituosos ou desinformados. Os professores relatam que as ocupações estudantis de 2015 afluíram concepções de mundo dos professores, o que ampliou os distanciamentos. Diferenças que estavam latentes foram desnudadas e impactaram a identificação entre o corpo docente. Embora compreendam que os professores, de forma geral, estão sob condições precárias de trabalho, não querem se associar a eles no processo pedagógico: “dos professores eu não sei se gosto tanto, mas do alunos eu gosto!”, disse Marcela, sintetizando um concepção que foi quase unânime entre os professores entrevistados.

Alguns disseram que construíram amizades na escola, mas as condições de alta rotatividade dificultam o estabelecimento de laços duradouros. Sendo geralmente os únicos professores efetivos de Sociologia da escola, suas relações se dão mais com os que lecionam Filosofia ou Artes, mas se limitam ao campo profissional e não se transformam em amizade. Destaca-se que tanto os homens quanto as mulheres assumiram essa postura. Há, portanto, uma tentativa de se distinguir dos outros professores, o que lhes confere uma identidade na escola,

marcada pela dissonância e pela resistência. Mas essa diferenciação também lhes gera insegurança quanto ao futuro, pois ao mesmo tempo que querem se consolidar na escola, querem se afastar do conjunto de professores. Vinao (1997) afirma que a escola tende ao individualismo docente e chama de “balconização” a forma organizativa que divide e separa os professores, incluindo-os em subgrupos isolados, por áreas, por exemplo, onde se enfrentam entre si dentro de um mesmo quadro docente.

Deste modo, é na relação com os alunos que encontram a força motriz para seguirem. Há uma alquimia da sala de aula que os estimula nas relações cotidianas tecidas em meio às contradições da escola pública. Algumas investigações mostram que, para os professores, de forma geral, o desinteresse dos alunos é um dos principais obstáculos para o ensino (ALMEIDA NETO, 2002; BASSO, 1994; GATTI, 1996; GRECCO, 2014). Nesse sentido, os professores de Sociologia apresentam outro cenário. Com exceção da professora Sônia, todos os demais entendem os alunos como produtos históricos. Analisam sociologicamente seus alunos e tentam, nos limites do possível, compreender o motivo do seu desinteresse. A importância de estar próximo a eles é conhecer a base de suas dificuldades e tentar superá-las, embora reconheçam os limites disso, principalmente quando têm muitos alunos.

Eles não têm curiosidade em aprender. Então, parte do meu trabalho é despertá-los, tentar resgatar um pouco isso: que é legal aprender, que é gostoso saber as coisas. Mas eles são muito desacreditados, de que eles não são capazes, de que não vão conseguir. A baixa autoestima é geral, dizendo que não vão conseguir, de que não é para eles (PROFESSOR PAULO).

No conjunto de conceitos, convicções e práticas em torno da Sociologia na escola pública paulista, os professores de Sociologia buscam historicizar e conferir inteligibilidade para as experiências dos alunos. Empunharam a defesa dos direitos dos alunos nas ocupações estudantis, os apoiam nas diferentes batalhas que enfrentam na escola e em suas vidas pessoais, desde o controle da vestimenta, no caso das meninas, até os casos de abordagem policial que fazem parte da rotina das escolas estaduais. Os professores de Sociologia, ao menos dentre os entrevistados, certamente se apresentam como aliados de seus alunos. Repensam suas práticas e acham importante ouvi-los. Mobilizam todas as ferramentas que têm a seu dispor, inclusive suas horas de lazer, nas redes sociais, na pesquisa para elaborar as aulas, no enfrentamento da burocracia escolar. Fazem a ponte entre seus espaços de lazer, os centros culturais que frequentam, os movimentos políticos de que participam, com sua experiência docente para ampliar o repertório intelectual dos alunos. Como lembra Piozzi (2015), acerca da educação pública nas propostas iluministas de Condorcet e de Diderot, “tendem a transbordar os limites da habilitação ao mercado, ou mesmo da descoberta e do aproveitamento de todos os talentos

para o bem público, em direção a algo mais: a expansão das faculdades intelectuais, livres, em direção ao refinamento geral dos espíritos humanos” (p. 126). Os professores de Sociologia podem ser compreendidos nessa busca, de fazer da escola um processo que seja um exercício de criação, de tornar-se, eles mesmos, professores mais humanos.

Em seus processos de trabalho, na relação que estabelecem com os alunos e com a Sociologia, professores e professoras se repensam. A sala de aula é um balcão de experiências e de alteridade. Fazem da escola um espaço de produção de relações sociais e, nesse sentido, “as relações sociais são atingidas a partir do sensível; elas não se reduzem a esse mundo sensível e, no entanto, não flutuam no ar, não fogem na transcendência” (LEFEBVRE, 2011, p. 54), ou seja, se realizam na mediação entre o prático, o imediato, o sensível e o teórico. Não à toa a arte, a literatura, a política, articuladas aos conceitos e teorias da Sociologia, compõem suas aulas e seus cotidianos; assim, eles buscam, na docência, construir uma rotina enriquecedora para eles mesmos. O cotidiano não é só objeto da Sociologia escolar que desenvolvem com os alunos, mas é também fruição. Buscam inserir o prazer dos tempos do não-trabalho nos tempos de trabalho, fazem da docência como profissão um exercício intelectual, a partir das relações estabelecidas com o conhecimento e com os alunos. Para os professores e professoras de Sociologia, ensinar é a parte positiva da docência quando se centra nas relações humanas envolvidas, tanto em seu processo de elaboração conceitual quanto na própria vivência.

No balanço entre as adversidades da docência, seus problemas estruturais e suas potencialidades, os professores vão tentando se encontrar. Se a Sociologia, tal como vem sendo posta em prática, caberá no ensino médio público, desenhado pelos projetos políticos brasileiros no cenário de aprofundamento do golpe institucional de 2016, o tempo dirá... Entre as reformas curriculares em trânsito, marcadas pela redução brutal das possibilidades de formação aos estudantes da classe trabalhadora, e a obrigatoriedade da Sociologia, que vigorou nos últimos dez anos, professores e professoras estão “espremidos”, mas encontram brechas para experimentar a sala de aula e a disciplina escolar como um espaço, não sem contradições, enriquecedor e múltiplo, para eles mesmos e para seus alunos. O professor Bruno sintetiza:

Eu ainda fico na rede estadual porque eu gosto. Mas é uma linha tênue, porque você percebe que não vai durar muito tempo. Só que dar aula é uma experiência assim, inacreditável, é pessoal e profissional. Porque você retoma muito do que foi a sua vida, você reflete muito do que você foi e do que você consegue fazer com os alunos. Acaba pensando, se você é pai, o que você queria para os seus filhos, o que você quer da sociedade. Você está ali... está nascendo com você a própria sociedade. É uma experiência incrível...(fala interrompida, emocionado).

CONCLUSÕES: A VIDA SOCIAL EM MOVIMENTO

Ainda que as coisas pareçam paradas, elas estão gestando a modificação. Às vezes, o movimento não é claro, não é visível, não é transparente, mas está acontecendo. Outras vezes, o movimento é muito abrupto, forte e visível, por exemplo, num processo eleitoral, numa greve, num golpe de Estado, numa revolução (IANNI, 2011, p. 331).

Esta tese foi realizada num período cujo movimento da vida social e política foi “abrupto, forte e visível”. Estivemos, no Brasil, diante de um momento importante da história. As manifestações de junho de 2013, as maiores desde a redemocratização do país, anunciavam que algo estava em transformação. O marco desse processo se deu com o *impeachment* da então Presidenta da República Dilma Rousseff - lido também como um golpe - e a ascensão de seu vice Michel Temer, em 2016.

O encerramento desta investigação ocorre de modo concomitante à mudança de um ciclo político para o ensino médio no Brasil. Arelada à BNCC, a Lei 13.415/2017 que reforma esta modalidade do ensino desafia o histórico currículo escolar baseado em disciplinas. O título desta tese, “entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares” reivindica uma temporalidade específica e caracteriza, nos movimentos da sociedade, o início de uma nova etapa: cessada a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina, as reformas curriculares se materializaram na letra da lei e se instauraram a despeito da vontade e da participação da comunidade escolar. A opção por rematar esta pesquisa no formato de “conclusão”, além do caráter empírico da pesquisa, justifica-se pela coincidência com o fim de um período para esta disciplina, embora não como algo imutável. Contudo, no momento que se aproxima, professores e professoras de Sociologia já não estarão “entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares”, mas sim diante de outro contexto. Portanto este trabalho acompanhou um momento histórico que se encerrou, e acaba por assumir certo aspecto documental, de como se deu a inserção dos professores de Sociologia durante esse processo, que durou cerca de dez anos. É um intervalo de tempo entre a obrigatoriedade da disciplina e a imposição de um modelo de ensino médio, no qual a Sociologia já não se configura mais como disciplina obrigatória.

Tanto por sua característica principal, sua intermitência no currículo, quanto pelo conteúdo que aborda, ligado ao mundo social, a Sociologia como disciplina escolar se apresentou como um objeto de investigação relevante, na medida em que é uma fração das disputas políticas, econômicas e sociais que se colocam sobre a escolarização. Acompanhar a Sociologia permitiu apreender a articulação entre diferentes grupos, elucidou disputas, e

também alianças, latentes. No âmbito político, as modificações em seu *status* desde a LDB de 1996, ora como “conteúdo” ora como “disciplina” e atualmente como “estudos e práticas” desvelam que a Sociologia foi apropriada como uma peça relevante na maquinaria da recente - e já desgastada - democracia brasileira. Suas alterações na LDB foram acompanhadas pelas mudanças nos grupos de poder.

A cada novo governo, a Sociologia teve um novo formato na legislação curricular. Não porque haja elementos ideológicos inerentes a sua abordagem, mas porque assim foi utilizada no cenário político. O Partido dos Trabalhadores serviu-se do veto de FHC à obrigatoriedade da Sociologia, que já havia sido aprovada pelo parlamento e, sendo o então presidente da República um renomado sociólogo, apostou nisso como uma contradição do PSDB. A partir daí a Sociologia escolar passa a ser palco para um embate partidário. Porém sua associação a um conhecimento relevante para o processo de democratização do país já estava dada, desde os anos 1980, quando se reacende a mobilização sobre seu retorno aos currículos escolares nos estados.

A fala de Dilma num debate presidencial, em 2014, sobre a Sociologia e a Filosofia serem desnecessárias no currículo anuncia o abandono partidário sobre essas disciplinas. Já não eram mais necessárias como marca de um partido. Sob o governo Temer, com a reforma do ensino médio, finda a obrigatoriedade da Sociologia. Associada ao novo regime fiscal com teto para os gastos públicos, a iniciativa privada avança com mais força sobre a educação pública. A publicidade sobre uma educação humanizada, com acesso à Filosofia e à Sociologia, para filhos da elite se transforma em alta nos mercados de ações. Cabe destacar que a inserção de disciplinas obrigatórias na área de humanidades tem um forte componente partidário. Deputados e senadores redigem projetos de lei sobre a obrigatoriedade de uma série infindável de disciplinas escolares para se comunicarem com seus eleitores e manifestarem suas posições. Entretanto, aprová-las é um caminho longo e demanda muitas articulações. A mudança frequente no *status* da Sociologia em tão pouco tempo é um indício de seu potencial articulador.

O objetivo central delimitado pela presente pesquisa era compreender os professores e professoras de Sociologia diante da conjuntura específica que marca sua recente inserção como disciplina obrigatória no currículo do ensino médio. Partiu-se da hipótese de que há especificidades em lecionar Sociologia, já que sua configuração como disciplina instável no currículo oficial lhe confere um contexto peculiar. Na combinação entre as trajetórias pessoais, as condições de trabalho e o currículo que elaboram, encontramos os pontos unívocos da docência em Sociologia: Quem são os professores? Quais as especificidades da docência em Sociologia? Qual currículo é elaborado pelos professores de Sociologia? Foram essas as

questões norteadoras, alicerçadas sobre a compreensão de que o trabalho, como “atividade orientada a um fim”, é categoria central da experiência humana: o sujeito, professor e professora, é permeado pelo conhecimento que mobiliza em seu trabalho. Sob a opção metodológica de circunscrever o estudo à rede estadual de São Paulo com os professores efetivos de Sociologia sediados na cidade de São Paulo, adotamos técnicas quantitativas, para uma aproximação numérica com o quadro docente de Sociologia, e qualitativas, com um grupo de 21 professores efetivos concursados nessa disciplina. A amostra foi composta a partir da diversidade quanto à data de ingresso como professores efetivos, lotados nas diferentes diretorias de ensino da capital paulista, e com homens e mulheres em números equivalentes.

Como categoria analítica, o sexo - feminino e masculino - foi adotado para tentar superar um “professor genérico” e buscar a unicidade da Sociologia sob a perspectiva do corpo docente em sua multiplicidade. Esta categoria foi relevante, principalmente na análise quantitativa, que possibilitou estabelecer um mapeamento da especificidade do corpo docente de Sociologia, caracterizado pelo percentual equivalente de homens e mulheres, de onde se infere um dos dados originais da tese. A partir de um aplicativo de programação (*pearl*) baseado em um algoritmo que distingue nomes femininos e masculinos, a relação do total de professores de Sociologia enviado pela SEE-SE foi analisada e apresenta um cenário singular no ambiente escolar. Enquanto a disciplina Língua Portuguesa é ministrada majoritariamente por mulheres e Matemática por homens, a Sociologia apresenta um panorama de equilíbrio. A partir desse dado, a hipótese se confirmou. Há, na docência em Sociologia, aspectos próprios, a começar por um corpo docente igualmente composto por homens e mulheres. Em uma profissão marcada pelo gênero, esta igualdade é, indiscutivelmente, uma característica ímpar.

Outra característica peculiar da docência em Sociologia é a variedade de experiências que os professores tiveram quando alunos do ensino médio, já que, à época, esta disciplina não era obrigatória. Alguns a tiveram e foram influenciados por isso na escolha por seguir esta área de formação superior. Muitos não a tiveram compondo seus currículos escolares, e outros a conheceram no cursinho pré-vestibular. Assim, não compartilham de memórias, de referências comuns, do percurso de terem sido alunos de bons professores de Sociologia que lhes inspiraram. Com isso, sua trajetória como professores de Sociologia é mais longa do que em outras áreas mais difundidas da docência. Na ausência dessas referências como alunos, os professores são atraídos para a formação em Ciências Sociais, em geral no acercamento que eles têm com as artes, com a política, com a literatura. É a partir do contato com diferentes inquietações sobre a compreensão do mundo social que os professores acabam se aproximando e escolhendo as Ciências Sociais, mas que também implica em uma recondução de trajetórias

antes delimitadas. Após conhecerem as Ciências Sociais como formação, descobrem a docência como alternativa de inserção profissional. Numa combinação entre escolha e possibilidade, assumem um encantamento com a Sociologia.

A partir daí o percurso e as condições de trabalho de homens e mulheres se diferenciam. Provenientes de famílias menos escolarizadas do que as professoras, os professores estavam distantes do ensino superior e descobrem, ao acaso, o curso de Ciências Sociais, com forte presença de amigos que lhes ajudam neste processo. As professoras, por sua vez, encontram as Ciências Sociais na busca acadêmica, com o apoio dos pais, e têm, nas relações com a educação, seus primeiros empregos. Eles provêm do desemprego, do subemprego no setor de serviços ou do operariado, motivados por uma profissão intelectual.

As trajetórias diferentes de homens e mulheres se desvelam sobre perfis também distintos. Dentre as entrevistadas, há mulheres entre 30 e 40 anos, com nenhum ou um filho, os quais tem até dez anos de idade e moram com elas. Somente duas possuem filhos e são casadas. Suas trajetórias até a docência são relativamente estáveis, cursam a graduação ainda jovens. Na docência, seus percursos são mais lineares, mudam de escola, de carga horária, mas sem grandes rupturas. Realizam outros cursos de graduação movidas pelo medo de a Sociologia sair da grade curricular. Nos dados quantitativos, observa-se que seus salários e suas cargas de trabalho estão concentrados dentro da média para a categoria. Formam um conjunto relativamente homogêneo. Os homens, por sua vez, têm percursos turbulentos e formam um coletivo com muitas discrepâncias: experiências, idades, filhos, salários mais díspares. O grupo de professores homens entrevistados tem entre 29 e 54 anos, de nenhum a quatro filhos, com idades que vão de dois a 18 anos, e que geralmente não moram com eles. Assim como as mulheres, somente dois moram com filhos e esposa, o que remonta a modelos alternativos de famílias entre os docentes de Sociologia. Eles são maioria nas faixas salariais mais baixas e também nas mais altas, bem como possuem maior dispersão nas jornadas de trabalho. Ao longo da carreira docente, se movimentam mais, assumem outros cargos, exoneram, retornam.

A partir dos dados quantitativos, temos, então, o perfil do quadro docente em Sociologia na rede estadual paulista, composto por 1.792 docentes efetivos, dentre 6.743 docentes de diferentes categorias responsáveis por ministrar a disciplina. Destes efetivos, 65% ingressaram em 2014, ou seja, há uma uniformidade quanto à etapa da carreira. Na cidade de São Paulo, a rede estadual apresenta menos de 500 professores efetivos para os mais de 400 mil alunos do ensino médio. Acompanhar o período histórico de 2015 a 2017 dos professores de Sociologia ajuda a compreender a dinâmica da rede estadual na cidade de São Paulo. A região central, com as três diretorias de ensino que a compõem (Centro, Centro-Sul, Centro-Oeste)

tem maior saída de professores, mas também maior reposição do quadro efetivo pelo governo. Nas periferias, onde a rede estadual é maior, com mais alunos e mais escolas, há menor quantidade de professores efetivos, uma a cada três escolas. Entretanto, na periferia é onde menos desistem da carreira. A desigualdade da cidade de São Paulo se manifesta também na forma de contratação dos professores de Sociologia.

A obrigatoriedade da disciplina exigiu a abertura de concursos públicos nos sistemas de ensino para contratação de professores efetivos e representa um marco na vida dos professores de Sociologia, que até então estavam submetidos ao trabalho como professores temporários. O arrependimento pela escolha da Sociologia era a sensação que os acompanhava. Já efetivos, as condições de trabalho que os caracterizam relacionam-se a ser um corpo docente homogêneo quanto ao tempo como professores efetivos, sendo a maioria deles ingressantes. Isso significa menores salários e coincide também com um momento de crise econômica. Os salários dos professores da rede estadual são congelados, e o conjunto de professores de Sociologia ingressa na carreira e permanece quatro anos vendo seus já baixos salários serem corroídos pelo encarecimento do custo de vida. Ao estarem, a maioria deles, há pouco tempo no sistema de ensino, há uma combinação de desinformação e acúmulo de tarefas. Desconhecem seus planos de carreira, realizam o curso obrigatório para professores ingressantes e, junto com a grande quantidade de aulas e turmas, têm dificuldades em gerenciar as relações entre trabalho e lazer, em criar estratégias para lidar com a burocracia institucional, em delimitar o tempo para preparar aulas, corrigir atividades, o que ocupa tempos e espaços de suas vidas pessoais.

No geral, tem-se 85% do corpo docente de Sociologia no estado com remuneração entre R\$1.000,00 e R\$3.000,00⁸⁹. A média é de R\$2.675,53 para os salários brutos e de R\$1.882,65 para os salários líquidos, para uma jornada média de 29,6 horas semanais. Metade dos professores tem jornada entre 24 e 30 horas semanais. As múltiplas possibilidades de arranjos e horários na composição do salário na rede estadual prejudicam as mulheres, que ganham, em média um pouco a menos do que os professores homens. Diante de inúmeros estudos que tentam chegar a uma média salarial da categoria docente, todos eles apontam para valores superiores aos recebidos pelos professores de Sociologia. Isso pode ser estendido para pensar que, numa disciplina recém implementada, toda uma categoria de professores estará, por alguns anos, submetida a uma menor remuneração, quando há políticas salariais pautadas nos anos de efetivo exercício como método de evolução nos rendimentos, o que pode se desdobrar

---

⁸⁹ Dados de maio de 2017.

em um obstáculo para esta disciplina se consolidar. A exoneração de professores de Sociologia na rede paulista se deu em torno de 20% num período de dois anos⁹⁰, no estado como um todo, e de 16% na cidade de São Paulo, com distribuição desigual ano a ano.

Os baixos salários impactam suas vidas e anunciam a limitação econômica da categoria docente. A despeito de muitos anos de escolaridade, e de terem um emprego estável, apresentam dificuldades de arcar com as demandas de uma vida adulta: sete deles moram com os pais e dois com amigos, somente dois têm ao mesmo tempo casa e carro próprios, mas estes acumulam cargo na prefeitura, ministrando outra disciplina, ou seja, somente com a docência em Sociologia na rede estadual estão restritos financeiramente.

Com salas lotadas, os professores entrevistados têm, em média, 14 turmas e 550 alunos por semana, considerando somente as aulas de Sociologia na rede estadual. Contudo, quando há acúmulo de cargos com outras redes de ensino, situação que cinco dos 21 entrevistados vivenciam, este perfil muda. São 17 turmas e 675 alunos em média por semana, além de terem que ministrar outra disciplina, já que, fora da rede estadual, poucas são as possibilidades da docência em Sociologia. Por outro lado, quando se deu a obrigatoriedade da Sociologia, esta se tornou também um *locus* de oportunidades, com muitas aulas disponíveis e poucos professores. Este contexto, além de chamar a atenção de professores de outras áreas, que complementam suas formações com a Sociologia para terem mais facilidade em atribuir aulas, também propicia a escolha pela escola e pelos horários em que querem dar aula, o que ameniza a pressão sobre seus cotidianos. Neste sentido, na rede estadual, os professores de Sociologia não têm necessidade de assumir outras disciplinas, a chamada “polivalência” do professor, mas dadas as precárias condições salariais na rede estadual, muitos professores se veem compelidos a assumir cargos em outras redes de ensino, quando, então, viram professores de diferentes disciplinas.

Com relação à formação dos professores de Sociologia, na última década, o curso de Ciências Sociais se expandiu justamente na licenciatura. Relativamente, é um curso menos massificado do que outras áreas das humanidades, com menos oferta de vagas e oferecido principalmente em universidades. Na formação dos professores entrevistados, há em alguns casos um desnível na sua formação como bacharéis e como licenciados. Fazem o bacharelado em cursos reconhecidos e complementam a formação na licenciatura em algum curso rápido, a distância, somente pelo título, o que se deu no caso de alguns homens. Algumas mulheres, por sua vez, fizeram outros cursos de graduação e a complementação nas Ciências Sociais foi feita

---

⁹⁰ De 2015 a 2017.

também de modo aligeirado. Porém, na maioria dos casos, fizeram boas faculdades, articulando licenciatura, geralmente como uma carta na manga, já que a docência não estava inicialmente formulada, com o bacharelado, em faculdades bem conceituadas, em especial na PUC, USP, UEL e Fundação Santo André. As mulheres tiveram apoio dos pais ou de bolsas de estudos para custear a faculdade, e quatro delas realizaram o curso na modalidade a distância. Estas fizeram o curso já adultas e trabalhando. Dos 21 entrevistados, cinco fizeram mestrado, e ainda que não seja representativo do universo dos professores de Sociologia, é um número alto, 24% do total, em contraposição aos 4,5% dos professores brasileiros com este nível de formação. A maioria deles fez um ou mais cursos de especialização. Cabe destacar, por outro lado, a realização de outros cursos de graduação, em geral realizados pelas mulheres. Cursando Pedagogia ou Letras, as professoras são movidas pelo medo de a Sociologia sair da grade curricular e buscam, na formação de professores, cursos que evitarão uma situação de maior vulnerabilidade laboral, mostrando que elas veem a docência como uma profissão a ser seguida e que se preparam para isso.

Professores e professoras afirmam o prazer em estudar, e isso compõe seus cotidianos. Fazem muitos cursos simultaneamente, sobre temas de que gostam, sobre assuntos para melhorar o desempenho como professores de Sociologia, ao mesmo tempo que fazem cursos para garantir sua inserção profissional e, no caso dos professores que acumulam cargos em outras disciplinas, fazem cursos voltados a outras áreas também. Sendo a maioria deles ingressantes, recém terminaram o curso para entrar na rede estadual. Boa parte de seus tempos livres é ocupada com uma variedade de cursos e atividades de formação.

Em 2012, a disciplina de Sociologia na rede estadual paulista aumenta seu *status* relativo e passa de uma para duas aulas semanais, ao lado de todas as outras matérias, com exceção de Português e Matemática. Essa mudança facilita a vida dos professores, que passam a ter menos alunos e turmas. Entretanto é ainda insuficiente, segundo eles. Numa ambivalência em relação aos usos do tempo, professores de Sociologia misturam tempos de trabalho e tempos sociais. Encontram-se aturdidos entre os vários cursos que realizam, as aulas que ministram, o tempo de preparação das aulas, a correção de atividades, o preenchimento de diários, e uma série de atividades que fazem parte da docência e que dificultam separar trabalho e lazer. Esta não é uma especificidade dos professores de Sociologia, mas inerente ao exercício da docência. Contudo os professores e professoras de Sociologia estão profundamente conectados com espaços de cultura e de atuação política. Participam do Sindicato dos Professores, mas também de partidos, coletivos feministas, movimentos negros, grupos de estudos, associações culturais de capoeira, poesia, jongo, saraus, teatro. Do mesmo modo, se apropriam das opções culturais

da cidade: *shows*, teatro, cinema, palestras, oficinas culturais. Esse processo está intrinsecamente relacionado ao perfil desses professores, que usam a Sociologia como ponte entre esses espaços e as aulas, e ajuda a compor o sentido da Sociologia no ensino médio. Há uma combinação entre lazer e trabalho, que eles conseguem estender à sala de aula. Contudo, além deste conjunto de atividades, no caso dos professores com filhos, o trabalho doméstico e o cuidado dos membros da família diferencia a rotina dos professores e das professoras.

Professores e professoras de Sociologia estão presentes nas atividades políticas das escolas. Ofereceram apoio aos alunos nas ocupações estudantis, participam das greves, paralisações, manifestações, passeatas e são representantes de escola no sindicato. Este ativismo os deixou também estigmatizados dentro da comunidade escolar e conferiu um sentido político à própria Sociologia como disciplina. Para os professores, essas atividades são parte do exercício do ensino de Sociologia, e o currículo oficial, neste sentido, mais do que um limitador, é uma proteção às suas escolhas. Em seus relatos, medos e inseguranças quanto à perseguição política na escola se fazem rotineiros, tanto pela postura política que assumem quanto pelo conteúdo que trabalham na disciplina. Baseada no processo de desnaturalização dos fenômenos sociais, na abordagem da teoria de Marx, dos direitos humanos, das relações de gênero, a Sociologia chama a atenção dos pais dos alunos, cada vez mais ligados a movimentos conservadores, como o Escola sem Partido. Denúncias contra suas aulas são constantes e fazem com que sintam que a Sociologia é um componente curricular indesejado. Se sentem, portanto, uma oposição na escola, ao mesmo tempo em que deslocam suas opções políticas para o currículo oficial da Sociologia. Contudo, esses medos expressam a relevância da Sociologia na escola como objeto de investigação, pois trazem à tona elementos da vida social. Seus medos jogam luz para uma sociedade em que o pensamento conservador e as estruturas autoritárias se manifestam no processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora.

Acompanhando as Orientações Curriculares Nacionais, o objetivo do ensino de Sociologia pelos professores é auxiliar os alunos no processo de se compreenderem como sujeitos sociais e cruzarem suas biografias com a história social. Embora a Sociologia no ensino médio tenha como objetivo ser a abordagem das Ciências Sociais, essa confusão nas nomenclaturas não se apresenta como uma dificuldade para os professores, que usam as Ciências Sociais como ferramenta para que os alunos se compreendam a si mesmos. Há um caráter utilitário da Sociologia desenvolvida pelos professores, pois o fim não está na Sociologia, ou nas Ciências Sociais em si, mas em como podem ajudar os alunos a se localizarem no mundo social. Para isso, utilizam todos os recursos que consideram relevantes

nas Ciências Sociais, mas também no mundo das artes e da política, que fazem parte de suas rotinas, para incorporar às aulas.

Para alcançar esses objetivos, conjugam, no método de ensino, relações sociais. Desenvolvem grande aproximação com os alunos, que emergem como uma figura mais forte na escola com o apoio dos professores de Sociologia. Os temas que circunscrevem a rotina dos alunos passam a ser o eixo central da Sociologia para que possam, desse modo, compreender e repensar o cotidiano, por meio da Sociologia. Neste percurso, mobilizam seus espaços pessoais, de lazer, de cultura, de formação, de política, num intercâmbio com a sala de aula. Nas minúcias, nas sutilezas do cotidiano dos alunos e alunas, veem uma fração da realidade social, que exploram não somente como meio para despertar interesse dos alunos, mas como objetivo do ensino. Interpretar sociologicamente o dia a dia dos alunos.

A sala de aula é um lugar de alteridade. É o contraponto das condições precárias de trabalho e exerce certo fascínio aos professores de Sociologia, que se repensam também; gostam dos alunos e sofrem com eles. Como especificidade da docência em Sociologia, diferenciando-se do que apontam pesquisas de outras áreas do currículo, os alunos não são vistos como desinteressados, ou como uma fonte de frustração, mas são compreendidos como sujeitos históricos. Sendo professores e alunos provenientes da classe trabalhadora, há uma proximidade de classe entre eles, o que promove uma relação positiva, sensações de que a Sociologia é útil para suas vidas. Neste sentido, temas que muitas vezes são tratados com dificuldade na escola - como sexo, drogas, preconceitos - não somente são parte do conteúdo oficial da Sociologia, como também são abordados de forma muito confortável pelos professores. Não se intimidam nem se constrangem diante da diferença geracional que os aparta dos alunos, e tentam desnaturalizar, sistematicamente, temas que são parte da experiência dos alunos, mas que podem ser polêmicos, o que, por sua vez, é o elemento que lhes gera insegurança diante do avanço do controle conservador sobre a escola. Se opõem a posições punitivistas e moralistas que, segundo eles, permeiam a gestão escolar e parte do professorado, e se consolidam como professores cujo traço intransferível é o da resistência e da dissonância às práticas opressoras no ambiente escolar. Tanto professores quanto professoras assumem esta posição.

Deste modo, professores e professoras de Sociologia são veículos de difusão da igualdade de gênero na escola. Seja pela representatividade, na igualdade numérica que compõe o corpo docente, seja no conteúdo que abordam, professores e professoras constroem a Sociologia como um espaço em busca de igualdade. Neste sentido, cabe destacar que estudos que buscam compreender outros aspectos das identidades dos professores - como raça ou

orientação sexual - são escassos, mas relevantes para apreender como os professores se apropriam de suas identidades para conferir à Sociologia um espaço de igualdade interseccional.

No primeiro capítulo, o conjunto de pesquisas sobre professores de Sociologia mostrou que o currículo prático desta disciplina se desenha no processo de mediação e de possibilidades que cruzam documentos oficiais, formação de professores, condições de trabalho, identidades profissionais e subjetividades dos professores e dos alunos. É, deste modo, uma relação entre sujeitos: conhecê-los aporta um dado relevante para a compreensão das relações sociais na escola e também em torno dela.

Esse posicionamento e essa forma de construir o currículo os deixa satisfeitos, mas também inseguros. A sensação de medo, de perseguição, e também de que a Sociologia pode incomodar a estrutura da escola é, em parte, porque entendem que a forma como a constroem não cabe nos modelos que regem o currículo escolar. A tradição das disciplinas que se consolidam e se mantêm estáveis no currículo oficial, como mostra Goodson (2008), alude para um distanciamento de seu caráter utilitário e de aproximação a um corpo coeso e rigoso de conteúdos, passíveis de serem examinados nas avaliações externas. A sensação de medo ou mal-estar é um reconhecimento de que estão diante de demandas contraditórias, entre o que consideram relevante na formação dos estudantes e de quais estratégias são necessárias para garantir incorporação efetiva no conjunto de conhecimentos escolares legitimados.

O cotidiano é o elemento central que emergiu das entrevistas para compreender a dinâmica dos professores de Sociologia. Se, por um lado, o cotidiano dos alunos é alçado como objeto de estudo da Sociologia, seus próprios cotidianos são fontes de enriquecimento intelectual. Tentam, entre cursos, atividades de lazer e de trabalho, ter rotinas prazerosas e estimulantes, e encontram na sala de aula a viabilização desse projeto. Estão preocupados em produzir relações sociais, pensá-las e repensá-las, exercitá-las, o que confere sentido a suas vidas profissionais e pessoais, misturadas e combinadas. Os alunos são o meio que encontram para estabelecer relações sociais produtivas, no sentido artístico, político e intelectual. A docência, para eles é criação, é potência, mas num descompasso, a escola pública é também fonte de angústia, principalmente pelo lugar instável que a Sociologia ocupa no currículo, pelos baixos salários e pela falta de infraestrutura. A docência em Sociologia é, portanto, uma oscilação permanente entre lamento e esperança, dor e prazer.

Conjugar o caminho da Sociologia na legislação educacional com a fala dos professores, envoltos pelas condições específicas de trabalho da rede paulista, permitiu observar não somente as condições concretas desses professores, como também se mostrou um

objeto relevante para compreender as disputas em torno da escolarização pública. Os medos dos professores denunciam projetos políticos e expectativas sociais em torno da escola, enquanto seus estímulos anunciam a vivência da juventude contemporânea. No centro de tudo isso, o cotidiano dos professores é produto e produtor de uma sociedade em transformação.

De modo a sistematizar quais foram os achados desta investigação quanto à especificidade da docência em Sociologia, podemos encontrar dois eixos principais. Um deles refere-se a sua recente incorporação como disciplina obrigatória do currículo, a qual se reflete na dispersão de experiências dos professores quando alunos do ensino médio, e se desenvolve à margem de uma memória ou de referências comuns, amplia possibilidades de criação da disciplina, de estabelecer o novo, de atualizar a experiência escolar. Porém também deixou desconhecido o caminho até a docência em Sociologia. Num movimento duplo, descobrem, já na vida adulta, em meio a outros projetos em andamento, as Ciências Sociais e a docência, não necessariamente nesta ordem. As Ciências Sociais despontam em suas vidas na combinação entre escolha e possibilidade. Além disso, nos primeiros anos de sua obrigatoriedade, todo o corpo docente está numa mesma etapa inicial de ingresso na carreira como professor efetivo, que se desdobra em um conjunto de professores de uma mesma disciplina, com salários abaixo da média do professorado, com ausência de professores mais antigos da disciplina, com desconhecimento dos planos de carreira e também com alto investimento de tempo na composição da atuação profissional.

O segundo eixo remete-se à natureza do conhecimento sociológico que os mobiliza e é mobilizado por eles. Interessados por compreender a sociedade, caminhavam entre as artes e a política, numa diversidade de linguagens sobre o mundo social. Essa conciliação os levou até as Ciências Sociais e se reflete na Sociologia que constroem em sala de aula, mas que também lhes gera medos, sensações de vigília e de desamparo, principalmente por desnaturalizar estruturas sociais que afrontam lugares comuns e denunciam relações de poder. Diante disso, opondo-se à leitura de que o currículo oficial seja uma amarra aos professores, na Sociologia o currículo oficial os protege. Se sentem contemplados pela amplitude conferida pelos documentos do currículo para gerirem com autonomia suas aulas, sob o auspício fornecido pelos objetivos oficiais da disciplina. Do mesmo modo, se diferenciam dos professores de outras áreas, como mostram algumas pesquisas, que se desmotivam diante das dificuldades dos alunos. Na Sociologia, ao contrário, sem preconceitos e sem moralismos, veem seus alunos de forma contextualizada. Buscam as causas sociais de seus desânimos e têm uma relação de profundo respeito e acercamento com os estudantes, inclusive para garantir maior democratização do ensino. É a Sociologia como espaço e tempo delimitados na escola o lugar

do encontro com os aspectos positivos da docência. Conseguem, com isso, encontrar no cotidiano de alunos e alunas o objeto da Sociologia, ao mesmo tempo em que possuem uma disposição de transformar seus próprios cotidianos em rotinas nas quais o prazer intelectual está presente. Menos interessados em fazer com que seus alunos apreendam a Sociologia como ciência, ela é construída por eles como uma ferramenta que alimenta relações sociais.

Num balanço final da pesquisa, aponto que o desafio principal desta tese se deu na minha identificação com os entrevistados. Sendo também professora de Sociologia, encontrar meu lugar de pesquisadora limitava o distanciamento requerido. Em alguns momentos, deixei a voz dos professores falar por mim; em outros, evitei tocar em temas que pudessem incomodar os professores. Na leitura do “Esboço de auto-análise”, de Bourdieu (2005), encontrei um caminho para objetificar minha experiência como professora de Sociologia e, com isso, enriquecer a análise dos dados em vez de criar um cenário analítico em que eu negasse minha trajetória. Optei por articular meus papéis de professora de Sociologia e de pesquisadora sobre a docência em Sociologia.

De forma a contribuir com pesquisas futuras, levanto algumas dificuldades encontradas no fazer desta investigação. Entendendo que a pesquisa é um ofício, acredito que destacar estas dificuldades desvela desafios metodológicos a serem superados. O primeiro desses obstáculos refere-se ao uso do questionário como ferramenta de coleta de dados objetivos. A experiência da docência é tão múltipla que algumas informações consideradas bastante determinadas - ano de ingresso como docente ou a remuneração mensal, por exemplo - podem ocultar um complexo de relações. Por isso, nem sempre a utilização do questionário é adequada. Considero que se houvesse incorporado as perguntas do questionário à entrevista, teria mais efetividade nas respostas. Outra dificuldade foi o uso do algoritmo e do programa para análise quantitativa de nomes femininos e masculinos. Minha limitação técnica na área não permitia aferir a veracidade da análise. Nas relações nominais mais curtas enviadas pela SEE-SP, conferi manualmente se a quantidade era equivalente à apresentada pelo programa, e a margem de erro se apresentou dentro do definido pelo algoritmo. Contudo, aproveito para suscitar que, nas pesquisas em ciências humanas, a combinação entre pesquisas qualitativas e quantitativas pode oferecer recursos relevantes para a compreensão do objeto de estudo, entretanto precisamos incorporar novas ferramentas, habilidades, e recursos, que muitas vezes não desenvolvemos ao longo de nossos percursos.

Como afirma Ianni (2011, p. 331): “é preciso apanhar o movimento do social”. No desfecho desta pesquisa, reivindico novamente o momento histórico. Com a aproximação do fim do ciclo político em que a Sociologia foi, necessariamente, uma disciplina obrigatória, abre-

se, portanto, um novo momento a ser acompanhado pelas pesquisas. Como a escola, os professores de Sociologia que já fazem parte do corpo docente dos sistemas públicos de ensino resistirão? Serão assimilados? Haverá, na prática, mudanças? Este é o leque de possibilidades que esta pesquisa deixa como sugestão. Estamos diante de um conjunto de reformas políticas e econômicas; acompanhá-las cientificamente se faz relevante para entender os “movimentos do social”, que professores e professoras das diferentes disciplinas, cada uma com suas especificidades, podem ajudar a desvelar.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 7. ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2014.
- ABRANCHES, S. Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 31, n. 1, p. 3-55, 1988.
- ALMEIDA, C. F. **As vicissitudes na implantação do componente curricular Sociologia no ensino médio da rede pública do estado de São Paulo**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013a.
- ALMEIDA, F. R. F. **Tornar-se professor de sociologia no ensino médio: identidade em construção**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2013.
- ALMEIDA NETO, A. S. **Dimensão utópica nas representações sobre o ensino de história: memórias de professores**. 2002. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- AMARAL, D. P; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, agosto, 2011.
- ARAÚJO, P. Perfil parlamentar e composição das comissões no Senado Federal. In: VIII Encontro da ABCP, 2012, Gramado. **Anais do VIII Encontro da ABCP**, 2012b. Disponível em: <<https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/02/perfil-parlamentar-e-composicao-das-comissoes-senado-federal.pdf>> Acesso em: 09 abr. 2018.
- ARAÚJO, P. M. O bicameralismo no Brasil: argumentos sobre a importância do Senado na análise do processo decisório federal. **Política & Sociedade**, v. 11, p. 83-135, 2012^a.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior brasileiro: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte, MG: Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 2016. p. 81-94.
- AZEVEDO, G. C. **Sociologia no ensino médio: uma trajetória político-institucional (1982-2008)**. 2014. 222 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2014.
- BALL S. Global Educational. In.: **New policy networks and the neo-liberal imaginary**. Great Britain: Routledge, 2012.
- BALL, S. J.; BOWE, R., Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v.24, nº 2, p. 97-115, 1992.
- BANDEIRA, L. M. Importância e motivações do Estado Brasileiro para pesquisas de uso do tempo no campo de gênero. **Revista Econômica**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 47-63, jun. 2010.

BARBOSA FILHO, F. H.; PESSOA, S. A. A carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 965-1001, ago. 2011.

BARRETO, M.; HELOANI, R. Violência, saúde e trabalho: a intolerância e o assédio moral nas relações laborais. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 123, p. 544-561, set. 2015.

BASILIO, J. R. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista** (1974-2009). 2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2010.

BASSO, I. S. **As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente**: um estudo a partir do ensino de História. 1994. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 1994.

BATISTA, A. S.; CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: CODO, W. (coord). **Educação, carinho e trabalho**. RJ: Vozes, 1999. p. 60-85.

BERNSTEIN, B. On the classification and framing of educational knowledge. In: YOUNG, M. F. D. (Org). **Knowledge and Control**. London: Collier-Macmillan, 1971.

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

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A Miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Meditações pascalinas**. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2001.

_____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. **Lei n. 9.394**. Diretrizes e bases da educação nacional: promulgada em 20/12/1996. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 3. Brasília, 2006.

_____. **Lei 11.684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008.

_____. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018

_____. Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. **Pátria educadora**: A qualificação do ensino básico como obra de construção nacional. Versão preliminar, Brasília, 22 de abril de 2015.

_____. **Emenda Constitucional 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: proposta preliminar, segunda versão, revista. Brasília, abr. 2016a.

_____. **Lei 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em: 09 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: Educação é a base. Ensino médio. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf> Acesso em: 07 abr. 2018.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, T. K. P. **Ensino de sociologia**: elementos da prática docente no Ensino Médio. 2012. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte (MG), 2012.

CASEY, K. Teacher as Mother: curriculum theorizing in the life histories of contemporary women teachers. **Cambridge Journal of Education**, v. 20, nº3, p. 301-320, 1990.

CAVALCANTE, T. G. **Adoção do livro didático de sociologia na educação básica**: estudos com docente da rede pública da primeira gerência regional de ensino da Paraíba. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado profissional em Ciências Sociais para o ensino médio) - Fundação Joaquim Nabuco, Recife (PE), 2015.

CHERVEL, A. Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. **Revista de educación**, n. 295, p. 59-111, 1991.

_____. **La Culture scolaire**: une approche historique. Paris: Belin, 1998.

COHEN, L.; MANION, L. **Research methods in education**. 3. ed. London: Routledge, 1994.

CONNELL, R. W. **Teacher's Work**. Sidney: Macarthur Press, 1985.

CUSSÓ, R.; D'AMICO, S. From Development Comparatism to Globalization Comparativism: Towards More Normative International Education Statistics. **Comparative Education** v. 41. n. 2, p. 199–216, 2005.

DALE, R. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, M. Z. C.; CARVALHO, M. E. P.; PORTO, R. C. C. **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

DEDECCA, C. S. Tempo, trabalho e gênero. In: COSTA, A. A. *et al.* (orgs.). **Reconfiguração das relações de gênero no trabalho**. São Paulo: CUT, Brasil, 2004. p.21-52.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Nota Técnica no.141**. Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica. São Paulo: DIEESE, 2014.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41-61, 1991.

_____. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 5-17, set./dez. 1996.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. 2. ed. IN: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Celebra, 1995. p. 93-124.

FERNANDES, F. O dilema educacional brasileiro. In: FORACCHI, M. M.; PEREIRA, L. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 5. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

FERREIRA, E. C. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia**. 2011. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR) 2011.

_____. **A sociologia ou o vir-a-ser de uma disciplina escolar**: articulações entre espaços, instituições e profissionais especializados (1996-2008). 2016. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FOLHA DE SÃO PAULO. Governo sanciona lei para ensino de filosofia em escola. Brasília. 03/junho/2008. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0306200824.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

FRAGO, A. V. Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-historica: tradiciones y cambios. In: ENGUITA, M. (org.). **Sociologia de las instituciones de educación secundaria**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1997.

_____. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: Continuidades y cambios. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

_____. A história das disciplinas escolares. **Revista Brasileira de História da Educação**, 18, p.243–269, 2008.

FRANÇA, V. F. **O “entorno” da transposição didática da disciplina de Sociologia no Paraná** - a construção de seu universo gravitacional. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2009.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

FREITAS, T. V. **A quem serve a disponibilidade das mulheres?:** relações entre gênero, trabalho e família. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2016.

FUENTES, J. H. D. **A precarização do trabalho docente e a disciplina de Sociologia no ensino médio:** um estudo no município de Ourinhos/SP. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2015.

GALDINO, M. S. **O ensino de sociologia:** entre o currículo prescrito. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais para o ensino médio) - Fundação Joaquim Nabuco, Recife (PE), 2015.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 153 (jul/set), p. 648-669, 2014.

GATTI, B. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 98, p. 85 – 90, 1996.

GOODSON, I. La construcción social del currículo: posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, n. 295, p. 7–37, 1991.

_____. Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. **Revista Mexicana de Investigación Educativa.**, vol. 8, n. 19, p. 733-758, 2003.

_____. **Currículo: teoria e história.** 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

GRECO, F. A. S. **Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio?:** um estudo sobre o ensino de geografia nas escolas. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

HIRATA, H. S. Novas Configurações da Divisão Sexual do Trabalho. **Tecnologia e Sociedade**, v. 6, n. 11, 2010.

HIRATA, H; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA. A. (ed.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, 1992. p.31- 61.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009.

IANNI, O. Globalização: novo paradigma das ciências sociais. **Estudos avançados**, v. 8, n. 21, p. 147-163, 1994.

_____. O ensino das ciências sociais no 1º e 2º graus. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 327-339, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo do Ensino Superior. Sinopse estatística da educação superior. Brasília: MEC, INEP, 2005. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

JULIÁ, D. Le choix des professeurs en France: vocation ou concurs? 1700-1850. In: **Paedagogica histórica: international journal of the history of education**. n. 1, v. 30, p.175-207, 1994.

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

_____. Disciplinas escolares: objetivos, ensino e apropriação. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, H. *et al* (orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 67-75.

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estud. - CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010.

KREIN, J. D. **Tendências recentes nas relações de emprego no Brasil: 1990-2005**. 2007. 329 f. Tese (Doutorado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2007.

LEFEBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro Editora, 2011.

LEITE, M. C. S. “Faz sentido?” – **Práticas docentes no ensino médio na disciplina Sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LENNERT, A. L. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho**. 2009. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2009.

LIMA, F. C. F. **A Sociologia no ensino médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife (PE), 2012.

LIMA, L. B. **A universidade aberta do Brasil e a formação do professor de Sociologia a distância**. 2013. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LOPES, A. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 2008.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 443-481.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa** n. 99, p. 5-15, 1996.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista Científica e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, R. B.; LOCKMANN, K. Base nacional comum, escola, professor. **Revista Científica e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1591-1613, 2014.

MAIA, A. A. M. **Educação para a cidadania no ensino médio**: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da Sociologia. 2014. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa (PB), 2014.

MARSHALL, T. H. A. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

MARTINS, J. S. **Uma sociologia da vida cotidiana**: Ensaios na perspectiva de Florestan Fernandes, de Wright Mills e de Henri Lefebvre. São Paulo: Contexto, 2014.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-58: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELLO, H. D. **O Banco Mundial e a educação no Brasil**: convergências e torno de uma agenda. 2012. 435 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2012.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. 157 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

_____. Sociologia na educação básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 251-260, set./dez. 2015.

MORAES, A. C. Por que Sociologia e Filosofia no ensino médio?. In: CARVALHO, L. M. G. (Org.). **Sociologia e ensino em debate**. Ijuí-RS: Ed. Unijuí, 2004. p. 95-103.

_____. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 31, p. 359-382, 2011.

_____. Curso de Ciências Sociais: currículo, mercado de trabalho e formação docente. **Perspectiva** (UFSC), v. 35, p. 17, 2017.

MORAES, L. F. N. **Da sociologia cidadã à cidadania sociológica**: as tensões e disputas na construção dos significados de cidadania e do ensino de Sociologia. 2009. Xxx f. Dissertação (Mestrado em sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2009.

MOTTA, Á. R. R. **Que sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico**. 2012. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2012.

NISBET, R. A sociologia como uma forma de arte. Plural. **Revista de Ciências Sociais**. São Paulo, vol. 7, p. 111-130, 2000.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Making the curriculum work**. Paris, França: Publishing and Centre for Educational Research and Innovation, 1998.

_____. **Global competency for an all-inclusive world**. Paris: Directorate for Education and Skills, OCDE, 2016. Disponível em <<https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

OLIVEIRA, K. M. **Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2015.

ORTIZ, R. **Um outro território**: ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

PENIN, S. T. S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção; o poder das práticas cotidianas na transformação da escola. São Paulo: Cortez, 1989.

PEREIRA, C; MUELLER, B. Uma teoria da preponderância do poder Executivo: O sistema de comissões no Legislativo brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 15, n. 43, p. 45-67, 2000.

PEREIRA, M. M. T. **A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar**: que sociologia é essa? 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PIOZZI, P. Marx, o operário, e as leis da beleza. **Mouro-Revista Marxista**. Núcleo de Estudos d'O capital, São Paulo, ano 6, n. 9, p. 132-143, 2015.

PRICE, T. A. Comum para quem?. **Revista Científica e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 1614-1633, 2014.

QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

ROSA, M. **O trabalho docente com a disciplina de sociologia**: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina. 2009. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), 2009.

SACCHET, T. Capital social, gênero e representação política no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 306-332, nov. 2009.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÃO PAULO (Estado). **Lei complementar nº 180** de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1978/lei.complementar-180-12.05.1978.html>>. Acesso em: 23 jul. 2017.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE Nº: 62/2006**, de 20 de setembro de 2006. Dispõe sobre a inclusão obrigatória de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível: http://deadamantina.edunet.sp.gov.br/legislacao/ind_CEE_62_2006.htm>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. Secretaria da Educação. In: FINI, Maria Inês (coord). **Matrizes de referência para avaliação Saesp**. São Paulo: SEE, 2009.

_____. **Resolução SE Nº 70**, de 26 de outubro de 2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/> >. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Secretaria da Educação. In: FINI, Maria Inês (coord). **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2012.

_____. **Lei Complementar 1.207**, de 05 de julho de 2013. Dispõe sobre os Concursos públicos regionalizados para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2013/lei.complementar-1207-05.07.2013.html>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 31, n. 112, p. 769-787, set. 2010.

SILVA, R. P. **O conceito de cidadania no ensino de sociologia no estado de São Paulo**. 2016. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba (SP), 2016.

SILVA, S. M. P. **A mulher professora e a sexualidade no espaço escolar**. São Luiz (MA): Edufma, 2011.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995. p. 184-202.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte (MG): Autêntica, 1999.

SHOR, I.; FREIRE, P. Medo e ousadia. **O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SANTOS, R. **Desigualdade de rendimentos e discriminação por gênero no Brasil**. 2005. 88 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2005.

SODELLI, M. Drogas, prevenção e as ações redutoras de vulnerabilidades. In: BOKANI, V. (org.). **Drogas no Brasil: entre a saúde e a justiça: proximidades e opiniões**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 223-235.

SORDI, D. N.; MORAIS, S. P. “Os estudantes ainda estão famintos!”: ousadia, ocupação e resistência dos estudantes secundaristas no Brasil. **Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, Quito, Ecuador, v. 1, n. 2, p. 25-43, 2016.

SOUSA, M. D. **Identidade e docência: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos-PI**. 2012. 191f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal (RN), 2012.

SOUSA NETO, M. M. **A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar de sociologia em três escolas do Ceará**. 2014, 156f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2014.

SOUZA, A. N. Professores, trabalho e mercado. **Cad. CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 47-55, abr. 2007.

_____. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil-França. **Seminário da Rede Latino-americana de estudos sobre o trabalho docente** – Rede Estrado, v. 7, 2008.

_____. Tempo de Trabalho, Tempo de Ensino. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. (Org.). **Dicionário Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte (MG): Gestrado, UFMG, 2010.

_____. A modernização do trabalho de professores: processos de precarização e ataque ao trabalho. In: **36ª. Encontro Anual da ANPOCS**. Águas de Lindóia/SP – 21 a 25 outubro, 2012.

SOUZA, A. N.; LEITE, M P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, 2011.

SOUZA, E. K. Linguagem e ensino de sociologia: reflexões sobre a apropriação da linguagem sociológica. **Em Tese**, v. 13, n. 1, p. 141-160, 2016.

TAUBMAN, P. M. **Teaching by numbers: deconstructing the discourse of standards and accountability in education**. New York: Routledge, 2009.

THE WORLD BANK. **Priorities and strategies for education: a World Bank review**. International Bank for Reconstruction and Development. Washington, DC: The World Bank, 1995.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Formação de Professores no Brasil**. Dados de 2015 sobre o perfil formativo docente, 2016. Disponível em:

<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/2016_11_aprmeta15_opne.pdf>
Acesso em: 02 abr. 2018.

TORINI, D. M. **Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: Unesco, Orealc, 2008.

VIANNA, C. P. Magistério paulista e transição democrática. In: Gênero, identidade coletiva e organização docente. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p.75-85, dez. 1996.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

VINCENT, G., LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, jun., p. 7-48, 2001.

WAINMAN, S. “Quantidade” e “qualidade” da participação das mulheres na força de trabalho brasileira. In: ITABORAI, N. R.; RICOLDI, A. M. (Org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Belo Horizonte: Abep, 2016. p. 45-58.

WHITYY, G.; POWER, S.; HALPING, D. **La escuela, el estado y el mercado: Delegación de poderes y elección en educación**. Madrid: Ediciones Morata; A Coruña: Fundación Paideia, 1999.

WOESSMANN, L. Education policies to make globalization more inclusive. In: BACCHETTA, M.; JANSEN, M. (coord). **Making globalization socially sustainable**, Genebra: World Trade Organization; International Labour Organization, 2011. p. 297-317.

ZANARDI, G. **A re-introdução da Sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente**. 2009. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara (SP), 2009.

ANEXOS

I. DADOS QUANTITATIVOS: SOBRE O ALGORITMO

Primeiro ele determina a última letra do nome. Para cada letra há um *default* e uma tabela de terminações que são exceções.

As terminações estão com as letras invertidas em ordem alfabética para que a função **PROCH** do Excel aja como um batimento parcial por prefixo. Em certas situações é necessário um batimento exato; para isso servem as barras verticais no fim de algumas delas.

Se o nome constar na tabela de exceções, o resultado será o inverso do *default*; caso contrário, será o *default*. Zero é feminino, um é masculino

Em uma lista de nomes e sexos (principalmente resultados de corridas, tais como a São Silvestre e as promovidas pela Corpore) foi rodado um algoritmo de particionamento recursivo por sufixo. Ele chegou à tabela mínima de sufixos necessária para implementar uma árvore de decisão que proveja o exato mesmo resultado da lista original. Contudo, o uso de sufixos mínimos adiciona a capacidade de lidar com nomes que não constavam na lista original. Assim, chegamos a uma tabela relativamente compacta (601 elementos, como mostra o total geral na planilha) que contém *ossuffixos determinantes*; isto é, aqueles que são realmente os decisivos para determinar o gênero da palavra.

A precisão medida é de 99,66%.

Autor: Marco Antonio Carnut dos Santos. Disponível em <
<http://www.postcogito.org/Kiko/PlanilhaMascFemPtBr.html>> Acessado em julho de 2016

II. QUESTIONÁRIO

-Escola(s) em que leciona: _____

- Bairro de residência: _____

- Com quem mora? _____

- Data de nascimento: ____/____/____

- Cidade/bairro onde nasceu/cresceu: _____

- Sexo: _____ - Cor/raça: _____

- Qual a sua religião ou culto? _____

- Grau de escolaridade dos pais: Mãe: _____ Pai _____

- Profissão dos pais: Mãe: _____

- Filhos: Sim / Não   Se sim, quantos? _____ Idade dos filhos? _____

Aonde estudam/estudaram? _____

- Vive em companhia de cônjuge? ____Se sim: Escolaridade do/a cônjuge? ____

Profissão do/a cônjuge? _____

- Qual o seu rendimento mensal individual?

- Qual a renda total da sua família?

- Possui casa própria: Sim / Não

- Possui automóvel: Sim / Não

Percurso de formação:

- Aonde estudou no ensino médio? Rede pública/ Rede privada/Ensino técnico

- Graduação em que área: _____ Tem licenciatura? _____

- Instituição em que se formou na graduação: _____

- Como custeou a graduação? _____

- Teve bolsa na graduação: Qual? _____ Ano de conclusão: ____/____/____

- Pós graduação: Sim / Não

- Especialização ☐

Instituição: _____ Área: _____ Bolsa: _____ Ano de conclusão: _____

- Mestrado ☐

Instituição: _____ Área: _____ Bolsa: _____ Ano de conclusão: _____

- Doutorado ☐

Instituição: _____ Área: _____ Bolsa: _____ Ano de conclusão: _____

Percurso profissional:

- Ano de ingresso no magistério: _____

- Ano de ingresso na rede estadual: _____

Ano de ingresso como efetivo: _____

- Está filiado à APEOSP? Sim / Não   Se não, já foi filiado? Sim / Não

- Tem ou teve cargo na APEOSP? Sim / Não

- Carga horária semanal de aulas:

Estado _____ Município _____ Rede privada _____ Outras _____

- Em quais disciplinas você tem aulas atribuídas? _____

- Quantas turmas têm atualmente? _____

- Quantas turmas têm de sociologia? _____

Quantos alunos tem de sociologia por semana?

- Número de aulas atribuídas de sociologia por série na rede estadual?

1º ano EM _____ 2º ano EM _____ 3º ano EM _____

- Quantos alunos têm aproximadamente, no total? _____

- Distribuição de aulas na semana:

	2ª-feira	3ª-feira	4ª-feira	5ª-feira	6ª-feira
Manhã					
Tarde					
Noite					

III. ROTEIRO DE ENTREVISTA

Percurso biográfico

- Como chegou a ser professor/a de sociologia?
- Teve sociologia em sua formação na educação básica? Como conheceu as ciências sociais?
  - Quando e como foi sua decisão de ser professor de sociologia?
  - Como chegou a ser professor/a na rede estadual de São Paulo?
  - Quais foram os estímulos que você teve para se tornar um/a professor/a de sociologia?
- A docência foi seu primeiro emprego?
- Como foi o seu início na carreira de professor/a? Quais foram seus principais desafios?
- Como foi o processo seletivo para ingressar na carreira de professor de sociologia para você?

Cotidiano

- Como é uma semana típica no seu cotidiano?

Formação permanente

- Está realizando algum curso no momento?
- Participa de congressos? Seminários? Com que frequência?
- Costuma escrever? De modo formal ou informal?
- Quais as atividades culturais de sua preferência? Consegue inseri-las na sua rotina?
- Participa de algum coletivo (movimento social, partido político, grupo de estudo, grupo religioso)? Qual a importância destes para você?
- Você participa do ATCP? O que acha deste espaço?
- Fez o curso de formação para professores ingressantes? O que achou?

A escola

- Como é/são as escolas em que trabalha? Grandes/pequenas? Tem infra-estrutura adequada?
- Quais são as vantagens e desvantagens desta/s escola/s?

Alunado

- Como você descreveria o perfil do aluno da sua escola?
- Em sua opinião, qual a relação deles com a escola, de forma geral?
- Você usa as redes sociais? Tem contato com seus alunos e colegas por meio delas?

Relações sociais na escola

- Há outros professores de sociologia na escola? Vocês conversam, trocam informações?
- Desenvolve algum projeto interdisciplinar na escola? Faz atividades conjuntas com outros professores? De que matéria eles são?
- Qual a sua opinião sobre a gestão na sua escola?
- Você é amigo/a pessoal de outros professores? Se encontram em outros espaços?

Condições de trabalho

- Em qual nível de evolução na carreira você está? Já participou das provas de evolução funcional?
- Recebe algum bônus ou prêmio, além do salário?
- A sua escola possui ALE (Adicional de local de exercício)?
- Participa de algum projeto remunerado na escola?
- Como avalia seus rendimentos como professor/a? Considera adequado?
- Possui alguma outra fonte de renda?

Relação com as políticas públicas educacionais

- Você está acompanhando a discussão sobre a reforma do ensino médio? Qual sua opinião sobre ela?
- Você acompanhou as ocupações dos alunos quando o governo do estado anunciou a reorganização escolar em 2015? O que achou do movimento?
- Conhece o movimento pela escola sem partido? O que acha deste movimento?

A disciplina de sociologia

- Qual a relevância da sociologia no ensino médio para você?
- Como você vê a relação dos alunos com a disciplina de sociologia? Eles gostam?

- Qual o maior desafio enfrentado por você no ensino da sociologia?
- Que aspectos da sociologia você acha um elemento facilitador no processo de aprendizagem dos estudantes?
- Tem alguma aula, dentro do currículo de sociologia, que você mais gosta de dar? Qual você acha sua melhor aula?
- Qual conteúdo você tem mais dificuldade de abordar? Por quê?
- Qual é o livro didático adotado na sua escola? Você o utiliza? Você que fez a escolha por este livro?
- E a apostila do estado de São Paulo? Você a utiliza em suas aulas? O que acha dela?
- Você utiliza outros materiais como recurso didático? Quais?
- Costuma fazer visitas técnicas? Sair da escola com os alunos?
- Você conhece os materiais oficiais sobre o currículo de sociologia (Diretrizes curriculares nacionais, orientações curriculares do estado de SP)? O que acha deles? Se sente contemplado/a por tais propostas?
- Você prepara um plano de curso? Como e quando?
- E as aulas? Você as prepara? Quando?
- Como você avalia o desempenho dos alunos
- Você acompanha o Enem e os vestibulares? Trabalha os conteúdos de sociologia destes exames com os alunos?
- E o Saresp? Você o acha relevante na preparação de suas aulas?

Perspectivas futuras

- Em termos profissionais, quais são as suas perspectivas futuras? Quais são suas maiores preocupações e também aspirações, neste sentido?
  - Pretende continuar como professora de sociologia na rede estadual?
- Tem alguma outra informação que você ache relevante comentar para ajudar a compreender os desafios e as possibilidades ligadas à disciplina de sociologia?
- Você dá aulas de sociologia....você se considera um/a professor/a de sociologia? Esta é a sua profissão?
- O que você diria a um jovem professor de sociologia que acaba de ingressar na escola?

IV. QUADRO DE DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA 2009-2016

Título	Autor	Tipo de publicação	Ano de publicação	Instituição	Local de publicação
Formação imicial de professores de sociologia: uma análise de suas necessidades formativas	Rafael Fernando da Costa	Dissertação	2009	PUC - Camp	SP
O "entorno" da transposição didática da disciplina de sociologia no ensino médio do Paraná: A construção de seu universo gravitacional	Valnei Francisco de França	Dissertação	2009	UFPR	PR
Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho	Ana Lucia Lennert	Dissertação	2009	Unicamp	SP
O ensino de sociologia: uma experiência na sala de aula	Patrícia Pereira Cunha	Dissertação	2009	UFC	CE
O trabalho docente com a disciplina de sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de santa catarina	Maristela Rosa	Dissertação	2009	UFSC	SC
A re-introdução da sociologia nas escolas públicas: caminhos e ciladas para o trabalho docente	Gabriel Seretti Zanardi	Dissertação	2009	UNESP	SP
A influência social na construção do conhecimento	Ivete Stempkowski	Dissertação	2010	PUR-RS	RS
Sobre a noção de conhecimento escolar de sociologia.	Eduardo Carvalho Ferreira	Dissertação	2011	UEL	PR
A Sociologia no Ensino Médio e sua Articulação com as Concepções de Cidadania dos Professores	Fabiana Conceição Ferreira de Lima	Dissertação	2012	UFPE	PE

Título	Autor	Tipo de publicação	Ano de publicação	Instituição	Local de publicação
Que sociologia é essa? Análise da recontextualização pedagógica do conhecimento sociológico.	Átila Rodolfo Ramalho Motta	Dissertação	2012	UEL	PR
Identidade e docência: o saber-fazer do professor de sociologia das escolas públicas estaduais de Picos - PI	Maria das Dôres de Sousa	Tese	2012	UFRN	RN
Formação e identidade profissional : a trajetória de egressos de Ciências Sociais	Danilo Martins Torini	Dissertação	2012	USP	SP
Ensino de sociologia: elementos da prática docente no Ensino Médio	Tatiane Kelly Pinto de Carvalho	Dissertação	2012	UEMG	MG
Formação do professor de sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de ciências sociais da Universidade de São Paulo	Cassiana Tiemi Tedesco Takagi	Tese	2013	USP	SP
A construção social da identidade da sociologia como disciplina escolar: que sociologia é essa?	Marcia M. T. Pereira	Dissertação	2013	UERJ	RJ
Saberes da docência aprendidos no PIBID: Um estudo com futuros professores de sociologia	Cláudio Cesar Torquato Rocha	Dissertação	2013	UFC	CE
Tornar-se professor de sociologia no ensino médio: identidades em construção	Francisca Rosânia Ferreira de Almeida	Dissertação	2013	UFCE	CE
As vicissitudes na Implantação do Componente Curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo	Carlos Fernando Almeida	Dissertação	2013	PUC-SP	SP

Título	Autor	Tipo de publicação	Ano de publicação	Instituição	Local de publicação
Educação para a cidadania no ensino médio: uma aproximação das articulações discursivas de alunos, docentes e documentos curriculares no âmbito da sociologia	Maia, Angélica Araújo de Melo	Dissertação	2014	UEPB	PB
Reflexões sobre o ensino de sociologia: a prática docente com estudantes do curso médio integrado	Silmara Aibes dos Santos	Dissertação	2014	PUC-PR	PR
Conhecimento, Escola e Cultura/s: Ensino de Sociologia e Educação Intercultural	Neves, Fagner Henrique Guedes	Dissertação	2014	PUC-RJ	RJ
Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da sociologia	Gregório Antonio Fominski do Prado	Dissertação	2014	UEL	PR
A relação entre currículo, culturas escolares e conhecimento escolar em três escolas do Ceará	Manoel Moreira de Sousa Neto	Dissertação	2014	UFCE	CE
Sociologia no ensino médio: diretrizes curriculares e trabalho docente	Ana Carolina Bordini Brabo Caridá	Dissertação	2014	UFSC	SC
A formação inicial de professores de sociologia: elementos de constituição da profissionalidade docente	Anna Christina de Brito Antunes	Dissertação	2014	UFSC	SC
A Universidade Aberta do Brasil e a formação do professor de sociologia à distância	Letícia Bezerra de Lima	Dissertação	2014	UERJ	RJ
Formação de professores de sociologia: possibilidade de crítica à sociedade de massas	Rafael Ademir Oliveira de Andrade	Dissertação	2014	UFRO	RO

Título	Autor	Tipo de publicação	Ano de publicação	Instituição	Local de publicação
“Faz sentido?” – Práticas docentes no ensino médio na disciplina Sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo	Maria Cristina Stello Leite	Dissertação	2014	USP	SP
Experiências de ensino de sociologia/ciências sociais no ensino fundamental: análises das práticas dos professores	Jaqueline Fabeni dos Santos	Dissertação	2014	UEL	PR
Aprendizagem e ciência no ensino de Sociologia na escola: um olhar desde a Antropologia	Graziele Ramos Schweig	Tese	2015	UFRGS	RS
O currículo da disciplina de sociologia nas escolas públicas de ensino médio na rede estadual de Florianópolis/SC	Suelen Cristine Fruneaux	Dissertação	2015	UFSC	SC
O ensino de sociologia: entre o currículo prescrito e o real	Marcelo Sales Galdino	Dissertação	2015	Fundação Joaquim Nabuco	PE
Contextos e possibilidades de formação continuada para professores de sociologia no ensino médio: a experiência do IFPE Campus Pesqueira	Anicélia Ferreira da Silva	Dissertação	2015	Fundação Joaquim Nabuco	PE
Representações sociais da identidade docente na formação inicial de professores de sociologia da UFRN	Karla Michelle de Oliveira	Dissertação	2015	UFRN	RN
A presente do trabalho docente e a disciplina de sociologia no ensino médio: um estudo no município de Ourinhos/SP	Jorge Henrique Dias Fuentes	Dissertação	2015	UEL	PR

Título	Autor	Tipo de publicação	Ano de publicação	Instituição	Local de publicação
Adoção do livro didático de sociologia na educação básica: pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba	Thayene Gomes Cavalcante	Dissertação	2015	Fundação Joaquim Nabuco	PE
A teoria sociológica nos planos de curso de sociologia da rede estadual de Pernambuco (GRE-Garanhuns)	Victor Cesar R. de Menezes	Dissertação	2016	Fundação Joaquim Nabuco	PE
O conceito de cidadania no ensino de sociologia no estado de São Paulo	Ricardo Pereira da Silva	Dissertação	2016	UFSCar	SP
Ensino de sociologia no Sertão Alagoano: o discurso oficial e a concepção dos professores	Valci Melo Silva dos Santos	Dissertação	2016	UFAL	AL
O ensino de sociologia hoje: práticas docentes e o livro docente	Jorge José Lins de Quieroz	Dissertação	2016	Fundação Joaquim Nabuco	PE
O ensino de sociologia mediado pelas tecnologias da informação e da comunicação: saberes e práticas docentes	Josiane Carla Medeiros de Sousa	Dissertação	2016	UFRN	RN
A abordagem da cultura popular no ensino de sociologia: a prática docente como estímulo à intervenção social ou à reflexão crítica do aluno na escola média	Anderson Felipe dos Santos Duarte	Dissertação	2016	Fundação Joaquim Nabuco	PE
Análise dos desenhos curriculares dos cursos superiores de formação de professores em ciências sociais	Gabrielle Cotrim Dalecio	Dissertação	2016	UFRJ	RJ
As Ciências Sociais na UFMA e a formação dos professores de Sociologia	Leomir Souza Costa	Dissertação	2016	UFMA	MA

Título	Autor	Tipo de publicação	Ano de publicação	Instituição	Local de publicação
As representações sociais sobre o ensino de sociologia e a formação docente: um estudo acerca do Pibid de sociologia da UFPI	Bruna Karine Nelson Mesquita	Dissertação	2016	UFPI	PI
Os nós da docência: As vivências escolares de docentes e jovens alunos permeadas pelo Ensino de Sociologia	Marcos Antonio Silva	Dissertação	2016	UFMG	MG
Os significados da identidade docente dos graduados no curso de licenciatura em ciências sociais da UEMS/Paranaíba	Maria Cristina Leal de Freitas	Dissertação	2016	UEMS	MS
A prática docente e o currículo no ensino de sociologia em Fortaleza/CE	Jose Anchieta de Sousa Filho	Dissertação	2016	UERN	RN
Ensino de sociologia e currículo: um olhar docente sobre suas (re)significações em duas escolas de Fortaleza/CE	Bruna Muniz da Silva	Dissertação	2016	UECE	CE
Afinal, o que faz o Programa de Iniciação à Docência - PIBID? Um estudo sobre a formação de professores na UEL, 2010-2016	Franciele Rodrigues	Dissertação	2016	UEL	PR