

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva

O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
UBERLÂNDIA-MG (2018 - 2020): TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS,
PRÁTICAS DIDÁTICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Uberlândia

2021

Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva

O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE
UBERLÂNDIA-MG (2018 - 2020): TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS,
PRÁTICAS DIDÁTICAS E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Texto apresentado como requisito parcial
para a obtenção do título de mestre em
Ciências Sociais pelo Programa de Pós
Graduação em Ciências Sociais da
Universidade Federal de Uberlândia, sob a
orientação da Profa. Dra. Marili Peres
Junqueira.

Área de Concentração: Cultura, Identidades,
Educação e Sociabilidade.

Uberlândia

2021

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2021	<p>Silva, Gustavo Gabaldo Grama de Barros, 1997- O ensino de Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia-MG (2018 - 2020) [recurso eletrônico] : trajetórias históricas, práticas didáticas e condições de trabalho docente / Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva. - 2021.</p> <p>Orientadora: Marili Peres Junqueira. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Ciências Sociais. Modo de acesso: Internet. Disponível em: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.332 Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Sociologia. I. Junqueira, Marili Peres, 1973- (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós- graduação em Ciências Sociais. III. Título.</p> <p>CDU: 316</p>
--------------	--

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco H, Sala 37 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3230-9435 - www.ppgcs.incis.ufu.br - ppgcs@incis.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ciências Sociais				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado nº 43 do PPGCS-UFU				
Data	25 de Junho de 2021	Hora de início:	14h	Hora de encerramento	17h
Matrícula do Discente:	11912CSC006				
Nome do Discente:	Gustavo Gabaldo Grama de Barros Silva				
Título do Trabalho:	“O Ensino de Ciência Sociais na Educação Básica em Uberlândia-MG (2018-2020): trajetórias históricas, práticas didáticas e condições de trabalho docente”				
Área de concentração:	Sociologia e Antropologia				
Linha de pesquisa:	Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidades				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Novos desafios para o ensino de Sociologia: jovens em trânsito".				

Reuniu-se na sala virtual via webconferência pela Plataforma MConf (remoto-<https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/marili-peres-junqueira-2->), a Comissão Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. A Comissão Examinadora foi composta pela Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (UFC-Examinadora), Prof. Dr. Amurabi de Oliveira (UFSC-Examinador) e Profa. Dra. Marili Peres Junqueira (UFU-Orientadora).

Iniciando os trabalhos a presidente da mesa, Dra. Marili Peres Junqueira, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do discente foi conforme as normas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

A seguir a senhora presidente concedeu a palavra aos examinadores, pela ordem sucessivamente, que passaram a arguir o candidato. A duração da arguição e as respostas foram conforme as normas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais. A Comissão Examinadora em sessão secreta atribuiu o resultado final considerando o candidato:

APROVADO.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Marili Peres Junqueira (UFU-Orientadora)

Profa. Dra. Danyelle Nilin Gonçalves (UFC-Examinadora)

Prof. Dr. Amurabi de Oliveira (UFSC- Examinador)

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Comissão Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Marili Peres Junqueira, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/06/2021, às 16:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amurabi Pereira de Oliveira, Usuário Externo**, em 25/06/2021, às 18:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danyelle Nilin Gonçalves, Usuário Externo**, em 25/06/2021, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2832046** e o código CRC **9E7BF410**.

À Maria Rosa, minha futura esposa,
agradeço a companhia, força e tranquilidade
que você me proporcionou durante esse
trajeto. Aos meus pais, Cristiane e Ricardo,
pelo apoio e pelos ensinamentos durante
toda minha vida.

AGRADECIMENTOS

Minha trajetória pelo mestrado me permitiu conhecer um pouco mais sobre as Ciências Sociais, a partir de um contato aprofundado com autores e temas que já me eram caros, contudo, foi o convívio cotidiano com colegas, professores e outros pesquisadores que me garantiram os momentos mais valiosos.

Primeiramente, agradeço o companheirismo, força e inteligência da minha namorada, Maria Rosa, cujas conversas e reflexões me proporcionaram novas perspectivas sobre meu trabalho e minha vida. Também aos meus pais, Cristiane e Ricardo, pelo apoio que dura mais de 24 anos, cujos exemplos de vida me guiam em todos os momentos. Aos meus familiares, Renato Grama, Mariinha Gabaldo, Marluce Ribeiro, Joaquim Rocha, Andrea Gabaldo, Arthur Gabaldo, Germano Cardoso, Dodorinha Ávila de Paiva, Gabriela de Paiva Cardoso, Sofia de Paiva Cardoso, Rosa Maria Ávila de Paiva, Cristóvão Anchieta de Paiva, Carmem Ávila de Paiva e Neli Melo, pela sabedoria, acolhimento e fé oferecidos em todos os momentos.

À minha orientadora, professora, e, creio que posso chamá-la assim, amiga, Profa. Dra. Marili Peres Junqueira, pelo brilhantismo de seus apontamentos, serenidade das sugestões e disposição pela vida. Incontestavelmente guardarei para sempre seus ensinamentos.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia pelas disciplinas e sabedoria que me ofertaram, além de renovadas visões sobre a sociedade, Profa. Dra. Claudia Wolff Swatowski, Prof. Dr. Marcel Mano, Profa. Dra. Maria Lúcia Vannuchi, Prof. Dr. Roberto Puentes (PPGED) e Profa. Dra. Patrícia Vieira Trópia. Igualmente aos integrantes do Colegiado do PPGCS e do INCIS pelo trabalho conjunto realizado.

Aos funcionários do INCIS e PPGCS da UFU.

Aos meus colegas de turma, Amilton Lima, Camila Costa, Charles Magalhães, Natália Dreossi, Pedro e Simone Gonçalves, pela amizade e parceria em todos os momentos, por tornarem a pesquisa não um momento de solidão, mas de união.

Aos professores e professoras de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, pelo tempo, reflexões e paciência com minha pesquisa, sem os quais a mesma não seria possível.

Aos colegas e estudantes da E.E. Frei Egídio e E.E. do Prata, onde lecionei e

aprendi muito sobre Educação, Ensino e Sociologia. Além de ter sido um espaço de trabalho fundamental para meu amadurecimento e crescimento.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da presente pesquisa.

À Profa. Dra. Cristiane Fernandes e ao Prof. Dr. Mário Bispo dos Santos pelas discussões, indicações e, sobretudo, a argúcia durante meu processo de qualificação. Esta primeira, além de tudo, foi minha professora desde meu primeiro semestre no curso de Ciências Sociais, me ensinando sobre Durkheim, passando pela Iniciação Científica, até as fases finais de meu mestrado.

À minha terapeuta, Cláudia Soares, por me garantir uma nova percepção sobre mim mesmo.

Aos meus amigos e amigas, Artur Orlandini, Caio Pertile, Rafael Chueiri, Mikael Boche, Mateus di Simoni, Aline Costa, Gabriela Mello, João Pedro Pajaro, Estevão Macedo, Lucas de Sá, Lais Borges, Gustavo Rodrigues, Rodrigo Braga, Eduardo Henrique Monteiro, Ana Laura Lopes, Iago Perissotto, Renan Weinhal, José Luiz Oliveira, Gabriela Barbano, Marcos Soares, Rômulo Souza, Paula Goulart, Saulo Fasciani, Juliane Baldow, Ilgner Barcelos, Talles Abdalla, Bárbara Ferreira, Mayara Santiago, Guilherme Schnekenberg, Gustavo Carrijo, Bruno César, Gustavo Francisco Galvão, Tiago Alves e Reginaldo Santos por todas as conversas, visões únicas sobre a realidade e companhias em bares, almoços e jantares. E por me fazerem compreender, profundamente, a frase de Hanya Yanagihara (2016, p. 231), “Você pode não entender agora, mas um dia entenderá: o único segredo da amizade, acredito eu, é encontrar pessoas melhores que você [...] mais bondosas, mais generosas e mais piedosas, e tentar dar ouvidos a elas quando dizem algo sobre você, não importa o quanto seja ruim, ou bom, e confiar nelas, o que é a coisa mais difícil. Mas também a melhor”.

Aos meus livros, discos e filmes, pela “disposição de espírito”, como coloca Benjamin (1987, p. 227), que esses objetos despertam naquele que os possui.

É paradoxal o fato de que o autor das “Formas Primitivas de Classificação” e das “Formas Elementares da Vida Religiosa” não se tenha dado conta, em seus escritos dedicados à educação, de que, do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação Pierre Bourdieu (1974, p. 205).

RESUMO

A presente pesquisa volta-se para uma análise das condições socioculturais das relações de ensino e aprendizagem envolvendo a disciplina de Sociologia na Educação Básica pública de Uberlândia, no estado de Minas Gerais. Por meio do levantamento de dados a partir de uma pesquisa empírica quantitativa, realizada pela aplicação de 17 questionários e uma investigação qualitativa, fundamentada por dez entrevistas semi-estruturadas, procurou-se construir uma sólida base de dados acerca do corpo dos professores dessa cidade. Com base nas informações levantadas e em diálogo com a literatura da área, buscou-se definir o perfil docente responsável pela Sociologia escolar no Brasil, em Minas Gerais e em Uberlândia. De modo geral, encontrou-se um perfil docente local bastante distinto, em vários aspectos, daquele verificado nacional e estadualmente, principalmente no tocante à formação dos educadores, haja vista os altos índices dos professores de Uberlândia licenciados em Ciências Sociais e que dispõem de diplomas de especialização e mestrado. Quanto aos instrumentos de mediação pedagógica e as teorias didáticas que orientam o trabalho desses docentes, notou-se uma heterogenia de mecanismos e sistemas conceituais, que são mobilizados pelos sujeitos frente as distintas situações educacionais experimentadas. Entretanto, constatou-se entre tais profissionais condições de trabalho precarizadas e extenuantes, sobretudo entre aqueles docentes cujas relações de labor são mediadas pelo contrato temporário. Igualmente, verificou-se entre a população investigada uma perspectiva sobre a disciplina de Sociologia fundamentalmente acadêmica e disciplinar, voltada para a formação de perspectivas científicas entre os alunos, por meio de análises sobre as dimensões sociais da realidade. Além disso, os professores de Ciências Sociais apresentaram um *habitus* docente comum, tendente para a aproximação dos conteúdos da disciplina com as distintas condições sociais nas quais os estudantes estão inseridos. Portanto, a presente pesquisa visa constituir um embasamento científico para o desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas, formativas e teóricas para o Ensino de Ciências Sociais nessa região e no Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Ciências Sociais; Sociologia da Educação; Docentes de Sociologia; Relações de Ensino e Aprendizagem; Ciências Sociais no Ensino Médio; Educação.

ABSTRACT

The present research analyzes the social and cultural conditions of the teaching and learning relations involving the school subject of Sociology in the public high schools in Uberlândia, in the state of Minas Gerais. Through a data survey using an empiric quantitative research, with the application of 17 questionnaires and a qualitative investigation, established by ten semi-structured interviews, a solid data base concerning the teachers of this city was built. Based in these data, and in consonance with the area literature, it searches to determinate the profile of the Sociology teachers in Brazil, Minas Gerais and Uberlândia. Generally, among these professionals, it is verified that they have a distinct profile, in many aspects, that those observed in a state and national level, mainly relating to their academic education, considering the high index of Uberlândia's teachers graduated in Social Sciences and with specialization and master's degrees. Touching on the pedagogical mediation instruments and the didactic theories that guide the work of these educators, it's noticed an heterogeny of educational mechanisms and conceptual systems, which are mobilized by the subjects facing the different experienced situations. However, it's noticed that these teachers face precarious and strenuous work conditions, specifically among those who are in temporary labor relations. Additionally, the Sociology teachers presented an academic and scientific representation on this subject, oriented by the construction of scientific prospects among the students, through an analysis of the social dimensions of reality. Also, the Social Sciences teachers presented a common teaching *habitus*, reasoned by the approximation of this school subject's contents with the distinct social conditions in which students are inserted. Therefore, the present study aims to constitute the scientific basis for the development of new pedagogic, formative and theoretical strategies for the teaching of Social Sciences in this region and in Brazil.

Key Words: Social Sciences teaching; Sociology of Education; Sociology teachers; Teaching and Learning Relationships; Social Sciences in High School; Education.

RESUMEN

La actual investigación analiza las condiciones socioculturales de las relaciones de enseñanza-aprendizaje de la asignatura escolar de Sociología en la Educación Básica pública de Uberlândia, en el estado de Minas Gerais. Mediante el levantamiento de datos por una averiguación empírica cuantitativa, por medio de la aplicación de 17 cuestionarios y una pesquisa cualitativa, fundamentada por diez entrevistas semi estructuradas, buscase construir una base sólida de datos acerca de los profesores de la región. Basado en las informaciones recogidas y en diálogo con la literatura del área, se procuró definir el perfil de los profesores de Sociología en Brasil, Minas Gerais y Uberlândia. De modo general, encontró-se un perfil de profesores local bastante distinto, em aspectos variados, de aquellos verificados nacional y estadualmente, principalmente en relación a la formación académica de los educadores, considerando las altas tasas de profesores de Uberlândia graduados en Ciencias Sociales y con títulos de especialización y maestría. En relación a los instrumentos de mediación pedagógica y las teorías didácticas que orientan el trabajo de estos docentes, se notó una heterogenia de mecanismos y sistemas conceptuales, que son movilizados por los sujetos frente a las diferentes situaciones educacionales vividas. Sin embargo, fue encontrado entre estos profesionales, condiciones de trabajo precarias y agotadoras, sobre todo entre aquellos profesores en situaciones temporarias de empleo. Ídem, se verificó entre la población investigada una perspectiva sobre la asignatura de Sociología fundamentalmente académica y disciplinar, dirigida para la formación de perspectivas científicas entre los estudiantes, por medio de análisis sobre las dimensiones sociales de la realidad. Además, los educadores de Sociología presentaron un *habitus* docente común, orientado por la aproximación de los contenidos de la disciplina con las distintas condiciones sociales de los estudiantes. Por lo tanto, la actual pesquisa visó la constitución de una base científica para el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas, formativas y teóricas para la enseñanza de las Ciencias Sociales en esta región y en Brasil.

Palabras Clave: Enseñanza de Ciencias Sociales, Sociología de la Educación; Profesores de Sociología; Relaciones de Enseñanza y Aprendizaje; Ciencias Sociales en la Escuela Secundaria; Educación.

SUMÁRIO

1. Introdução	20
2. As Condições Socioculturais Relativas ao Ensino de Ciências Sociais	25
2.1 Campo de Conhecimento e Ensino de Ciências Sociais	27
2.2 Sistemas de Ensino e Privilégios de Classes Sociais	31
2.3 Educação e Violência Simbólica.....	37
2.4 Educação e <i>Habitus</i>	38
2.5 Neoliberalismo, Estruturas e Práticas Sociais	41
2.6 A Hegemonia do Poder Privado sobre os Governos, as Instituições e as Subjetividades ..	45
2.7 Racionalidade Neoliberal e a Educação	48
2.8 Um Breve Balanço das Teorias Pedagógicas na Educação Brasileira	49
3. O Desenvolvimento Histórico do Ensino de Ciências Sociais no Brasil: processos, disputas e institucionalizações	56
3.1 Um Panorâma Geral Sobre o Desenvolvimento Histórico das Ciências Sociais na Educação Básica Nacional (1882 – 2015)	56
3.2 Os Sentidos e Implicações Educacionais da Reforma do Ensino Médio de 2017	75
4. Metodologia: convergências e particularidades entre métodos quantitativos e qualitativos ...	93
5. Investigações Quantitativas Sobre o Perfil dos Docentes de Sociologia	107
5.1 O Perfil Nacional dos Docentes de Sociologia da Educação Básica.....	113
5.2 O Perfil dos Docentes de Sociologia da Educação Básica de Minas Gerais.....	139
5.3 O Perfil dos Docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia.....	156
6. Representações Socioculturais, Práticas Pedagógicas e Perspectivas Políticas dos Docentes de Sociologia de Uberlândia	203
6.1 Formação e Experiência dos Docentes de Ciências Sociais da Educação Básica de Uberlândia	208
6.1.1 Experiência, Identidade Didática e Carreira Docente	208

6.1.2 Itinerários pela Licenciatura.....	209
6.1.3 Os Professores de Sociologia Escolar de Uberlândia e os Cursos de Formação Continuada	216
6.1.4 O Curso de Ciências Sociais e a Transformação Epistemológica dos Docentes.....	219
6.2 Práticas Didáticas, Teorias Pedagógicas e Dinâmicas Educacionais	222
6.2.1 Sociologia e Interesse Discente.....	223
6.2.2 A Disciplina de Sociologia: entre a curiosidade intelectual e a polêmica política ...	227
6.2.3 As Dificuldades Pedagógicas dos Discentes e a Especificidade do Conhecimento das Ciências Sociais.....	232
6.2.4 Adversidades Institucionais no Ensino de Ciências Sociais.....	235
6.2.5 Hibridismo dos Instrumentos de Mediação Pedagógica	241
6.2.6 Teorias Pedagógicas e os Professores de Ciências Sociais: sistematizações, mobilizações e dinâmicas.....	248
6.2.7 A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública de Uberlândia	255
6.3 As Condições de Trabalho dos Docentes de Sociologia de Uberlândia.....	266
6.3.1 A Docência de Ciências Sociais no Ensino Médio: aspectos favoráveis e desfavoráveis de uma carreira.....	267
6.3.2 As Jornadas de Trabalho dos Professores de Sociologia.....	276
6.3.3 A Docência de Sociologia Escolar e suas Consequências Físico-psíquicas.....	279
6.3.4 Professores e suas Mobilizações Políticas.....	282
6.3.5 Trabalho Docente e Sistemas de <i>Accountability</i>	285
6.3.6 Continuidades e Descontinuidades na Carreira Docente.....	289
7. Considerações Finais.....	294
8 - Referências.....	302
Anexo 1	321

Lista de Ilustrações

Tabela 1 - Distribuição de docentes de Sociologia por sexo - Brasil - 2018.....	113
Tabela 2 - Distribuição dos docentes de Sociologia por instituição de formação superior - Brasil - 2018	118
Tabela 3 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de contrato de trabalho - Brasil - 2018	136
Tabela 4 - Distribuição dos docentes de Sociologia por sexo - Minas Gerais - 2018.....	140
Tabela 5 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de instituição de formação superior - Minas Gerais - 2018.....	142
Tabela 6 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de formação continuada concluída - Minas Gerais - 2018.....	149
Tabela 7 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de contrato de trabalho - Minas Gerais - 2018	152
Tabela 8 - Distribuição de docentes de Sociologia por sexo - Uberlândia - 2020	157
Tabela 9 - Distribuição de docentes de Sociologia por estado civil e número de filhos - Uberlândia - 2020	161
Tabela 10 - Distribuição de docentes de Sociologia por estado civil e idade - Uberlândia - 2020	162
Tabela 11 - Distribuição de docentes de Sociologia por idade e número de filhos - Uberlândia - 2020.....	162
Tabela 12 - Distribuição dos docentes de Sociologia por instituição de formação superior - Uberlândia - 2020.....	174
Tabela 13 - Distribuição dos docentes de Sociologia por primeiro curso de formação superior - Uberlândia - 2020.....	175
Tabela 14 - Percentual da participação dos docentes de Sociologia em eventos acadêmicos/grupo de estudos voltados às Ciências Sociais - Uberlândia - 2020.....	185
Tabela 15 - Percentual de participação dos docentes de Sociologia em eventos acadêmicos/grupos de estudos voltados à Educação ou Ensino de Ciências Sociais - Uberlândia - 2020.....	185
Tabela 16 - Distribuição dos docentes de Sociologia por dependência das escolas em que lecionam - Uberlândia - 2020	189
Tabela 17 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de contrato de trabalho - Uberlândia - 2020	194

Tabela 18 - Fontes de renda para além da docência entre professores de Sociologia - Uberlândia - 2020	198
Tabela 19 - Participação dos docentes de Sociologia em associações sindicais - Uberlândia - 2020	199
Tabela 20 - Interesse de permanência na carreira docente voltada à Educação Básica, por parte dos professores de Sociologia - Uberlândia - 2020.....	200
Gráfico 1 - Distribuição dos docentes de Sociologia por sexo e tempo de formação - Brasil - 2016	115
Gráfico 2 - Distribuição dos docentes de Sociologia por cor/raça - Brasil - 2018.....	116
Gráfico 3 - Distribuição dos docentes de Sociologia por faixa de idade - Brasil - 2018	118
Gráfico 4 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de instituição de formação superior - Série Histórica - Brasil.....	119
Gráfico 5 - Distribuição dos docentes de Sociologia por curso de formação superior - Brasil - 2018.....	126
Gráfico 6 - Distribuição dos professores de Sociologia por ano de conclusão da graduação - Brasil - 2018	131
Gráfico 7 - Distribuição dos professores de Sociologia por tipo de formação continuada concluída - Brasil - 2018.....	133
Gráfico 8 - Distribuição dos professores de Sociologia por dependência das escolas em que lecionam - Brasil - 2018.....	135
Gráfico 9 - Distribuição dos professores de Sociologia por tipo de contrato de trabalho - Série Histórica - Brasil	136
Gráfico 10 - Distribuição dos professores de Sociologia por cor/raça - Minas Gerais - 2018..	140
Gráfico 11 - Distribuição dos professores de Sociologia por faixa de idade - Minas Gerais - 2018	142
Gráfico 12 - Distribuição dos professores de Sociologia por curso de formação superior - Minas Gerais - 2018.....	143
Gráfico 13 - Distribuição dos professores de Sociologia por ano de conclusão da graduação - Minas Gerais - 2018.....	147
Gráfico 14 - Distribuição dos professores de Sociologia por dependência das escolas em que lecionam - Minas Gerais - 2018	150
Gráfico 15 - Distribuição dos professores de Sociologia por cor/raça - Uberlândia - 2020.....	158
Gráfico 16 - Distribuição dos professores de Sociologia por faixa de idade - Uberlândia - 2020	159
Gráfico 17 - Distribuição dos professores de Sociologia por estado civil - Uberlândia - 2020	160

Gráfico 18 - Distribuição dos professores de Sociologia por número de filhos - Uberlândia - 2020	160
Gráfico 19 - Distribuição dos professores de Sociologia por situação de moradia - Uberlândia - 2020.....	163
Gráfico 20 - Distribuição dos professores de Sociologia por religião - Uberlândia - 2020	164
Gráfico 21 - Distribuição dos professores de Sociologia por estado de origem - Uberlândia - 2020	170
Gráfico 22 - Distribuição dos professores de Sociologia por nível de escolaridade do pai - Uberlândia - 2020.....	171
Gráfico 23 - Distribuição dos professores de Sociologia por nível de escolaridade da mãe - Uberlândia - 2020.....	171
Gráfico 24 - Distribuição dos professores de Sociologia por instituição de formação - Uberlândia - 2020	175
Gráfico 25 - Distribuição dos professores de Sociologia por segundo curso de formação superior - Uberlândia - 2020	179
Gráfico 26 - Distribuição dos professores de Sociologia por tipo de formação continuada concluída - Uberlândia - 2020.....	182
Gráfico 27 - Grau de interesse dos discentes dentro de sala de aula em relação à disciplina Sociologia, segundo os professores - Uberlândia - 2020	183
Gráfico 28 - Grau de interesse dos discentes fora de sala de aula em relação à disciplina Sociologia, segundo os professores - Uberlândia - 2020	183
Gráfico 29 - Tipos de eventos/grupos de estudo/projetos mais relevantes para a formação dos docentes de Sociologia - Uberlândia - 2020.....	187
Gráfico 30 - Distribuição dos docentes de Sociologia por participação em programas institucionais de formação de professores durante a graduação - Uberlândia - 2020	188
Gráfico 31 - Distribuição dos professores de Sociologia por disciplina que lecionam na Educação Básica - Uberlândia - 2020.....	191
Gráfico 32 - Distribuição dos professores de Sociologia por número de horas/aula semanais - Uberlândia - 2020.....	193
Gráfico 33 - Distribuição dos professores de Sociologia por número de escolas em que lecionam - Uberlândia - 2020	196
Imagem 1 - Perfil do professor de Sociologia do Ensino Básico por formação - Brasil - 2016	
121	
Imagem 2 - Indicador de adequação da formação docente do Ensino Médio por disciplina - Brasil - 2016	122

Imagem 3 - Habilitação do professor que leciona Sociologia no Ensino Básico - Brasil - 2017	123
Imagem 4 - Adequação da formação docente para o Ensino Médio - Brasil - 2017.....	124
Imagem 5 - Adequação da formação docente para o Ensino Médio - Brasil - 2018.....	125
Quadro 1 - Cronologia geral acerca da História das Ciências Sociais na Educação Básica brasileira	

Lista de Abreviaturas

ABA - Associação Brasileira de Antropologia
ABS - Associação dos Sociólogos do Brasil
AD - Aprendizagem Desenvolvimental
APSERJ - Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro
BNCC - Base Nacional Curricular Comum
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cemepe - Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais
CERIS - Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais
CLT - Consolidação das Leis de Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
DCEM - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio
DLICE - Divisão de Licenciatura
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMC - Educação Moral e Cívica
FACED - Faculdade de Educação
Fagen - Faculdade de Gestão e Negócios
Fapemig - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNS - Federação Nacional de Sociólogos
Gepres - Grupo de Extensão e Pesquisa em Redes Sociais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incis - Instituto de Ciências Sociais
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBT - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais e Transgêneros
MAR - *Missing at Random*
MCAR - *Missing Completely at Random*
MEC - Ministério da Educação
MP - Medida Provisória

NDP - Nível de Desenvolvimento Potencial

NDR - Nível de Desenvolvimento Real

Neab - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

NMAR - *Not Missing at Random*

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCN - Orientações Curriculares Nacionais

OMS - Organização Mundial da Saúde

OSPB - Organização Social e Política Brasileira

PAAES - Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior

PAIES - Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior

Parfor - Plano Nacional para Formação de Professores

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PGDI - Plano de Gestão do Desempenho Individual

Pibic - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Pibid - Programa Institucional de Iniciação à Docência

PLC - Projeto de Lei Complementar

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional da Educação

Pnld - Programa Nacional do Livro Didático

PPGCS - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Prodocência - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PSB - Partido Socialista Brasileiro

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RP - Residência Pedagógica

SAS - *Statistical Analysis System*

SEE - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

Seplag - Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão Regional de Minas Gerais

SES - *Sciences Économiques et Sociales*

SindUTE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais

SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNIPAC - Universidade Presidente Antônio Carlos

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

1. Introdução

“Se a Sociologia é uma Ciência crítica, talvez seja por estar ela própria numa posição crítica” “Questões de Sociologia” de Pierre Bourdieu (2003, p. 24).

Se para um sociólogo como Pierre Bourdieu as práticas científicas estão submetidas, e também submetem, às estruturas sociais, é evidente que se faz necessária uma investigação empírica direta entre sociedade e Ciência em seus múltiplos desdobramentos. Tomando a história teórica e institucional da Sociologia, desde a publicação das primeiras obras de Durkheim como “Da divisão do trabalho social” e “As regras do método sociológico” em 1893 e 1895, respectivamente, até a consolidação de centros de pesquisa sociológica da contemporaneidade, tem-se uma trajetória complexa.

Na França, local do surgimento da Sociologia enquanto disciplina, sua consolidação como campo científico demandou profundos esforços teóricos e políticos, envolvendo, como indica Dubar (2002), processos múltiplos de pesquisa, profissionalização e ensino. A trajetória dessa Ciência francesa foi marcada sobretudo por ascensões e declínios, desde a formação da cátedra de *Sociologie* de Durkheim em 1913 e do Instituto Francês de Sociologia em 1924, passando pelo descrédito do campo a partir de 1939 até seu ressurgimento na década de 1960 com a criação de Centros de Pesquisa, cursos de licenciatura em Sociologia e a introdução da disciplina *Sciences Économiques et Sociales* (SES) nas escolas francesas em 1972 (FILHO, 2014). Contudo, mesmo com tal processo gerador e constitutivo, Bourdieu observa como a Sociologia na França ainda “tem o triste privilégio de se confrontar incessantemente com a questão de sua cientificidade “ (2003, p. 24).

O caso brasileiro apresenta características relativamente similares. Apesar de surgir no campo escolar ainda em fins do século XIX, desenvolver-se cientificamente no país desde a década de 1930, consolidar-se academicamente nos anos 1960 até sua implementação efetiva nas escolas a partir do decênio de 1980, como indica Oliveira (2013, p. 180), a Sociologia no Brasil, tanto na Educação Básica quanto no campo

acadêmico, ainda enfrenta problemas de legitimidade. Tomando como referência a relação dessa Ciência com a escola, observa-se tanto no caso francês quanto no brasileiro, um desenvolvimento tardio deste espaço em relação ao campo universitário.

Desse modo, assim como as dificuldades enfrentadas pela Sociologia na esfera científica, o mesmo ocorre na adaptação dessa Ciência no espaço escolar. Tais dificuldades devem-se tanto à própria constituição tardia da Sociologia enquanto conhecimento científico até a presença intermitente dessa disciplina, sobretudo, no caso brasileiro¹ (MENDONÇA, 2017, p. 58). Portanto, uma investigação sociológica acerca das condições sócio-culturais de ensino e aprendizagem envolvendo os conteúdos das Ciências Sociais no espaço escolar deve levar em consideração as dificuldades teóricas e de legitimação que envolvem a referida tarefa. Se, como Bourdieu aponta, “a Sociologia constitui um problema” (2003, p. 24), problema este que abrange desde questões de reconhecimento até dificuldades metodológicas e analíticas, os mesmos não devem impedir o estabelecimento e a realização de um projeto científico amplo que são as Ciências Sociais.

Portanto, considerando as dificuldades interpostas pela constituição histórico-social da área, a presente dissertação visa, de modo geral, investigar as condições sociais que medeiam as relações de ensino e aprendizagem envolvendo a disciplina Sociologia na Educação Básica. De certo modo, intenta-se compreender de quais maneiras um conhecimento científico específico, no caso, as Ciências Sociais, é transposto para o ambiente escolar, além de como seus conteúdos são interpretados, mediados e significados pelos docentes dos sistemas de ensino.

Como recorte empírico para tal investigação optou-se por analisar as escolas públicas que oferecem o Ensino Médio regular² na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. Tal escolha justifica-se pela própria constituição privilegiada do Ensino de Ciências Sociais nessa localidade, que desenvolveu-se desde 1989, como indica Guimarães (2004b, p. 181-190). Por conseguinte, enquanto Minas Gerais e Uberlândia, desde finais da década de 1980, contavam com a Sociologia como parte obrigatória do currículo da Educação Básica do Estado, outras regiões passaram pelo mesmo processo cerca de décadas depois. Assim, o processo de institucionalização das Ciências Sociais na referida

¹ Apesar de não ser categorizada enquanto “intermitente”, a Sociologia enquanto disciplina escolar na França enfrentou dificuldades de institucionalização: foi incluída em 1920 nas escolas normais primárias, retirada em 1934 e reintroduzida em 1972 sob o nome SES, como indica Filho (2014).

² Nesse caso, a população referente aos estudantes do Ensino Médio de escolas públicas de Uberlândia investigado não inclui alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

região é particular em comparação à trajetória nacional, e cabe, portanto, à presente pesquisa, investigar os desdobramentos contemporâneos desse fenômeno.

Buscou-se, ao longo da análise, estabelecer o perfil dos professores da referida cidade, no tocante à origem social, formação acadêmica, condições de trabalho e prática docente, bem como os sentidos e interpretações que esses agentes estabelecem em relação aos estudantes, a escola, o campo acadêmico e o Ensino de Ciências Sociais.

Desse modo, procura-se realizar aqui uma

sociologia dos sociólogos [e professores de Ciências Sociais], portanto [que] envolve objetivar a relação do sociólogo com seu objeto, contribuindo para que este se torne mais consciente acerca das finalidades sociais não explicitadas sob a persecução explícita de certos fins científicos [e pedagógicos] (MORAES, 2015, p. 38).

Portanto, além de investigar as condições sociais e culturais sobre as quais as relações de ensino e aprendizagem envolvendo a disciplina de Sociologia se dão, o presente estudo visa verificar padrões acerca da explicitação, por parte dos agentes, dos sentidos de suas práticas e valores. Almeja-se, assim, realizar a finalidade primeira da Sociologia, de caráter reconstitutivo, segundo Bourdieu, visto que

A sociologia talvez não merecesse uma hora de esforço se tivesse por finalidade apenas descobrir os cordões que movem os indivíduos que ela observa, se esquecesse que lida com os homens, mesmo quando estes, à maneira das marionetes, jogam um jogo cujas regras ignoram, em suma, se ela não se desse à tarefa de restituir a esses homens o sentido de suas ações (BOURDIEU, 2006, p. 92).

Assim, mais do que a compreensão de um fenômeno social complexo como o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, que envolve elementos econômicos, históricos, políticos, científicos, culturais e educacionais, pretende-se construir um quadro de referência sociológica que corresponda aos anseios dos agentes investigados sobre o objeto em questão.

Entre alguns dos elementos fundamentais da presente pesquisa, destacam-se uma apresentação, ainda que breve, da trajetória histórica e institucional das Ciências Sociais na Educação Básica brasileira. Desse modo, são analisados tanto os múltiplos sentidos adquiridos por essa disciplina desde fins do século XIX até as primeiras décadas do século XX, quanto as disputas político-científicas envolvendo as Ciências Sociais na Educação Básica. Ainda, são destacados aspectos históricos de constituição da disciplina na região analisada, no caso, Minas Gerais e Uberlândia. Assim, constata-se de que maneira essa

área relaciona-se com determinadas mudanças sociais, múltiplos agentes do campo político e educacional, e as instituições acadêmicas, escolares e políticas.

Além disso, intentou-se empreender um estudo comparativo em três níveis geográficos sobre aspectos sócioeconômicos e culturais de um grupo de agentes caro à pesquisa: os docentes de Sociologia. A partir de um estudo quantitativo sobre tal população em nível nacional, estadual e municipal, fundamentado por um levantamento local e o Censo Escolar mais recente (INEP, 2018), buscou-se, a partir de exercícios de inferências e cotejamento, apontar convergências entre os professores da área em três camadas distintas.

Igualmente, uma investigação qualitativa com os professores da cidade investigada garantiu elementos compreensivos acerca das trajetórias, sentidos, práticas didático-pedagógicas e condições de trabalho dos agentes em questão. Consequentemente, essas análises possibilitaram um dimensionamento aprofundado acerca de determinados elementos subjetivos, políticos e culturais que compõe o Ensino de Ciências Sociais nas escolas de Uberlândia.

A pesquisa em questão se trata, ao meu ver, de um desdobramento teórico-científico de minha própria trajetória enquanto indivíduo. Assim, à medida que a presente investigação desenvolveu-se, cada vez mais o sentido subjetivo de escolha do objeto em questão fez-se mais evidente para mim. Tendo em vista que tive aulas de Sociologia desde meus 15 anos no primeiro ano do Ensino Médio em uma escola da cidade com um ótimo professor, inclusive, egresso da primeira turma de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, vejo, agora, que sou fruto e grande devedor³ da trajetória histórica única das Ciências Sociais na cidade de Uberlândia.

Por conseguinte, após o contato adiantado com as Ciências Sociais no Ensino Médio, optei por entrar no curso superior da área na UFU, sem maiores pretensões profissionais, movido apenas pela curiosidade de leitura e compreensão ampliada do campo. Posteriormente, passando por um estágio não-obrigatório na Divisão de Licenciatura (DLICE) da mesma universidade; um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), realizado conjuntamente com as/os docentes Marili Peres, Cristiane Fernandes, Cláudia Swatowski e Luciano Senna, e analistas técnicos Bruno e Fernanda, cujo tema, educação e juventude, aproximava-se fortemente da área de investigação deste trabalho; pela Residência Pedagógica (RP), que envolveu discussões

³ Uso aqui um termo empregado pelo Prof. Dr. Mário Bispo dos Santos em seu comentário em meu processo de Qualificação, do qual foi parte integrante da banca avaliadora.

teóricas, práticas e investigativas acerca do Ensino de Ciências Sociais; e, por fim, um grupo de estudos sobre Educação e Ciências Sociais organizado pela Profa. Dra. Marili Peres garantiram e fundamentaram meu interesse pessoal pelo objeto aqui abordado.

Portanto, este estudo me permitiu observar como meu contato com as Ciências Sociais desde minha juventude, no interior da escola, me garantiu novas formas de pensamento e análise da realidade e de minha subjetividade, além de ter me direcionado para uma carreira e um campo que até então me eram completamente desconhecidos. Assim, à parte de todo sentimentalismo, penso, cada vez mais, como o contato da sociedade civil, e, sobretudo, das juventudes, com os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos a partir do ambiente escolar é uma das formas mais democráticas e amplas de disseminação desses conteúdos científicos.

De modo geral, o presente trabalho está dividido nas seguintes seções, o segundo capítulo aborda, de um ponto de vista teórico, aspectos relevantes para uma análise sociológica sobre as relações entre sociedade, Educação, neoliberalismo e práticas didático-pedagógicas. O terceiro capítulo investiga alguns dos processos históricos de institucionalização da disciplina de Sociologia na Educação Básica no Brasil, desde suas primeiras tentativas de inserção em finais do século XIX até seu tratamento no interior da reforma do Ensino Médio regulada pela Lei n. 13.415/2017. O quarto capítulo destaca alguns elementos importantes para o desenvolvimento metodológico da pesquisa em questão, sobretudo acerca da complementariedade dos métodos quantitativos e qualitativos na pesquisa social.

O quinto capítulo, dividido em três sub-seções, analisa e coteja o perfil dos professores de Sociologia da Educação Básica em nível nacional, estadual e local. Por fim, o sexto capítulo dissecar determinados componentes das relações de ensino e aprendizagem envolvendo a Sociologia escolar em Uberlândia, entre eles, destacam-se a formação acadêmica, as práticas didáticas e as condições de trabalho desses profissionais.

2. As Condições Socioculturais Relativas ao Ensino de Ciências Sociais

Uma aproximação sociológica das relações de ensino e aprendizagem deve, como nos apontam Almeida e Martins (2008, p. 9), analisar os processos de “inculcação”⁴ e as instituições responsáveis pela transmissão de conhecimentos tidos como necessários para uma participação satisfatória em determinada formação social. Indo mais além, pode-se indicar como nas sociedades industriais (ou pós-industriais), a educação instaura-se, concomitantemente com a família, como esfera fundamental de formação das novas gerações (RINGER, 1979).

Ao tratar desse campo na sociedade brasileira contemporânea, observa-se, para além das relações pedagógicas de mediação do conhecimento e das instituições reguladoras dessas interações, as confluências de outras determinações sociais sobre a esfera educacional. Seja por meio dos influxos com a Economia, o Direito, a Cultura, a Política e a Ciência; a esfera educacional, desde suas composições estruturais até as práticas microssociais, perpassa e é impactada por esses domínios da sociedade. Partindo do objeto aqui tratado, o Ensino da disciplina Sociologia no Ensino Médio em Uberlândia, Minas Gerais, tem-se uma série de agentes, historicidades, instituições e processos recorrentes que necessitam de especificação histórico-teórica. Contudo, cabe lembrar que essas particularidades regionais estão sempre em diálogo com movimentos macrosociais de ordens distintas, e que, portanto, acompanharão constantemente a análise aqui realizada.

Busca-se portanto, na presente investigação, responder a uma lacuna acerca de estudos locais sobre o Ensino de Ciências Sociais⁵, haja vista que

apesar da relevância de revisitarmos a história do Ensino de Sociologia em nível nacional, é necessário a realização de um esforço mais contundente de pesquisa em torno das histórias locais sobre as Ciências Sociais na Educação Básica, pois ainda que conhecemos pouco dos caminhos particulares que essas ciências percorreram nas diversas realidades estaduais Brasil afora, tanto no que se refere à presença disciplinar da Sociologia nos currículos, quanto à sua presença em meio a outras disciplinas escolares (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 30).

⁴ O termo em questão é de ordem polêmica, justamente por indicar um processo unilateral e reprodutivista da Educação, contudo, uma análise sociológica de seu sentido será realizada adiante a partir de Bourdieu (1974).

⁵ Apesar do objeto do presente trabalho ser o Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia, uma série de referências bibliográficas empregadas caracterizam o Ensino de Ciências Sociais como Ensino de Sociologia, devido à nomenclatura desta disciplina na Educação Básica e ao próprio processo histórico de constituição do campo das Ciências Sociais no Brasil. Entretanto, opta-se pelo uso do primeiro termo pela disciplina de Sociologia ser composta, também, por conteúdos da Antropologia e da Ciência Política.

Por mais que a análise de um fenômeno social geograficamente restrito possa indicar uma certa simplicidade de interações e determinações coletivas, as propriedades do objeto revelam-se, em realidade, como profundamente complexas. Ao tratar do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia, deve-se levar em conta, para além dos processos de institucionalização tardia dessa Ciência no Brasil (MICELI, 1989) e da história nacional desse saber na Educação Básica (GONÇALVES; SILVA, 2017), as relações de ensino e aprendizagem cotidianas entre os docentes da disciplina e os estudantes do Ensino Médio, os sentidos e as implicações desses conteúdos em relação aos professores, as condições materiais de trabalho desses profissionais, o caráter da formação universitária dos educadores, as práticas pedagógicas recorrentes, além das representações, perfis e posições que os múltiplos agentes e instituições envolvidos no fenômeno estabelecem entre si. De fato um universo bastante complexo para pesquisas. Assim, busca-se aqui compreender e analisar as multicausalidades que compõem, em parte, a configuração atual do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica em Uberlândia, Minas Gerais. A relação temporal da pesquisa empírica será os anos de 2018, 2019 e 2020.

Contudo, apesar de tal indicação analítica acerca da multidimensionalidade do objeto, considera-se aqui a afirmação axiomática de que “O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2008, p. 258). Por conseguinte, é necessário indicar a impossibilidade epistemológica acerca da análise total das variáveis que compõem um fenômeno social. Assim, a seleção subjetiva de alguns elementos da realidade para o presente estudo estrutura apenas parte das relações e dinâmicas componentes do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia.

De um ponto de vista teórico, tratar-se-á, simultaneamente, o “Ensino de Ciências Sociais” como prática educacional e como subcampo científico de análise. Isso indica que, se por um lado o exercício profissional de docência específico à disciplina em questão constitui aqui o objeto de investigação, por outro a reflexão científica sobre essa prática já constitui esforços analíticos relativamente crescentes no interior das Ciências Sociais brasileiras (OLIVEIRA, 2015), e, desse modo, nos servirá de base teórica para o exame do fenômeno selecionado localmente.

Tomando como base o segundo sentido indicado acerca do Ensino de Ciências Sociais, este é entendido como sub-campo científico a partir de indicações feitas por Moraes (2003), Ferreira e Oliveira (2015) e Carvalho e Handfas (2019). Dessa forma, apesar da crescente produção acadêmica sobre este tema no Brasil nas duas últimas décadas, o “Ensino de Ciências Sociais” ainda é privado de uma identidade, aceitação e

inserção consolidadas no próprio espaço acadêmico. Isso deve-se, em certa medida, pelas pesquisas de caráter fronteiriço em relação ao tema, ora realizadas junto à Programas de Pós-Graduação em Educação e ora em Programas de Ciências Sociais (CARVALHO; HANDFAS, 2019, p. 215). Outros fatores como a intermitência desse objeto de estudo na Educação Básica ao longo da história educacional nacional (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 32), a distância da Sociologia científica praticada nas universidades em relação à pesquisa acerca do Ensino de Ciências Sociais durante diversos momentos do século XX (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 35), que implicam, conseqüentemente, na baixa legitimidade teórico-metodológica de investigações deste fenômeno na pesquisa em Ciências Sociais (NEUHOLD, 2014). Além dos referidos elementos, destaca-se também a relativa dependência institucional que o Ensino de Sociologia na Educação Básica detém em relação aos campos jurídico e político. Devida à presença inconstante dessa disciplina nos currículos da Educação Básica, ora respaldada por diretrizes nacionais no campo educacional, ora relegada institucionalmente ao esquecimento, essa prática depende de diversas condições contingenciais externas, de teor jurídico e político, para sua garantia de exercício estável (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 37).

2.1 Campo de Conhecimento e Ensino de Ciências Sociais

Para Bourdieu (2004, p. 20-21) a categorização de um campo se constitui a partir de um

espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem.

Assim sendo, para um campo científico ser entendido como tal, segundo Bourdieu, são necessárias propriedades de “refratação” frente a outros domínios do saber, a determinação de leis de funcionamento relativamente autônomas, o estabelecimento de hierarquias acerca dos métodos, temas, objetos e modelos linguísticos de produção do conhecimento, bem como da formação mais ou menos autosuficiente de capital simbólico no interior do campo.

Portanto, se tais pré-requisitos são necessários para a efetivação de um campo científico, o “Ensino de Ciências Sociais” não os tem em sua amplitude, justamente pela intermitência tanto de seu objeto de investigação, quanto de suas pesquisas científicas. É

em razão desses elementos que se pode observar neste subcampo uma baixa autonomia em relação à campos consolidados, como a Sociologia da Educação e a Pedagogia, cujo uso de métodos de pesquisa, instrumentos conceituais de análise e macroteorias revelam a frágil constituição identitária e o incerto pertencimento de área do “Ensino de Ciências Sociais” (CARVALHO; HANDFAS, 2019, p. 215). Desse modo, entende-se tal subcampo sob esta denominação justamente porque

Se a capacidade de autonomia de um campo é medida pela possibilidade de “refratar” as influências de outros campos, podemos indicar aqui que o Ensino de Sociologia certamente não é um campo autônomo, tendo em vista que tanto é fortemente influenciado pelos campos da Sociologia como da Educação, em termos científicos e também políticos (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015, p. 37).

Para além dos referenciais específicos do sub-campo do Ensino de Ciências Sociais no Brasil, empregar-se-á a teoria sociológica de Bourdieu sobre a constituição do campo educacional, científico e social como um todo. Entretanto, faz-se necessário indicar alguns dos limites da teoria bourdieusiana à respeito da transmissão dos bens simbólicos e culturais a uma família, que pode ocorrer de modos não-automáticos, opostos aos mecanismos com que Bourdieu os coloca: por osmose. Essas formas de transmissão de saberes a partir do campo familiar, nos indica Lahire (1995), dependem das configurações afetivas e da distribuição específica das diversas categorias de capitais no interior de cada família. Assim sendo, ao analisar fenômenos de ordem educacional sob a ótica e a praxeologia bourdieusiana, são necessárias ressalvas sob a força de cada uma das variáveis a serem consideradas na investigação do fenômeno, dependendo das condições e práticas objetivas constatadas, sobretudo na compreensão de casos particulares e locais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 34-35).

Além disso, mais três limites à teoria de Bourdieu são delineados por Nogueira e Nogueira (2002, p. 33-34), o primeiro deles liga-se à multiplicidade de determinantes que organizam o conteúdo escolar, podendo, não necessariamente, serem selecionados por pertencerem às classes dominantes, e, na verdade, terem qualidades epistemológicas superiores intrínsecas. O segundo aspecto indicado por tais autoras diz respeito à diversidade qualitativa interna aos sistemas de ensino que, segundo elas, podem funcionar de modos distintos. O último *déficit* da teoria educacional de Bourdieu reside em uma espécie de pessimismo teórico, que observa o campo educacional como inevitavelmente reprodutor das desigualdades culturais e sociais. Desse modo, mesmo com “A ampliação do acesso (e mesmo do aproveitamento) das classes médias e populares à escola, por

exemplo, seria acompanhado de uma elevação paralela do nível e da qualidade da escolarização das elites” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 34). Para as autoras, por mais que em âmbito macrosocial essas inferências sejam relativamente corretas, no plano microsociológico as práticas pedagógicas podem participar da “reprodução social” de modos distintos.

O estabelecimento de tais *déficits* permite a avaliação teórica das nuances de sentidos e práticas captáveis pela investigação empírica. Desse modo, caso os dados recolhidos indiquem contradições entre a realidade social observada e as categorias bourdieusianas empregadas, os limites destas últimas poderão ser supridos por aportes conceituais distintos, que abordem dinâmicas e fenômenos sociais não apreensíveis por meio de Bourdieu. Essa delimitação também justifica-se para indicar a incapacidade de qualquer teoria social de abranger a realidade em sua totalidade, ou seja, um sistema de conceitos sempre necessitará de novos aportes analíticos e empíricos para uma renovada investigação sobre as distintas esferas sociais.

Portanto, de forma geral, as críticas direcionadas à Bourdieu separam-se em dois grupos: o primeiro assinala as complexidades de origem social e de organização dos sistemas de ensino, que vão para além das determinações próprias às classes sociais; e o segundo aponta para as lacunas de aplicação da teoria geral bourdieusiana para fenômenos locais e microsociológicos. Tendo em vista tais limites, cabe à investigação empírica da presente dissertação incorporar ou dispensar as teorias bourdieusianas, bem como as demais aqui referenciadas, à medida que os fenômenos acerca dos modos e sentidos do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica em Uberlândia forem constatados e analisados.

Entretanto, apesar de tais ressalvas, a relevância deste autor para a compreensão de fenômenos educacionais, especialmente no Brasil, mostra-se crescente, como aponta Medeiros (2013), a partir de um extenso estudo quantitativo acerca das apropriações dos escritos de Bourdieu em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil entre 1965 e 2006. Nesta pesquisa, de modo geral, constatou-se um aumento significativo do emprego deste autor em teses e dissertações a partir dos anos 2000, além de que, a área da Educação é a que mais investe em produções científicas com este referencial teórico-metodológico em comparação a outros campos. Assim, é curioso observar, de um ponto de vista bourdieusiano, como a teoria desse autor passa a ocupar uma posição hierárquica superior no interior do campo educacional-acadêmico brasileiro a partir da virada do século, em meio a disputas de força simbólica com sistemas teóricos distintos. Desse

modo, tanto as formulações teóricas quanto as investigações empíricas de Bourdieu são de ordem essencial para uma análise dinâmica de fenômenos da natureza aqui selecionada, apesar dos limites que tal obra pode apresentar.

Portanto, a teoria bourdieusiana perpassa uma série de esferas sociais e a educação é um de seus pontos centrais de inflexão. De acordo com suas análises, a instituição escolar nas sociedades modernas possui a função social central de integração cultural (ou lógica). Aplicando os esquemas compreensivos durkheimianos (DURKHEIM, 2000) acerca da origem do pensamento lógico nas sociedades totêmicas pela religião sobre os sistemas de ensino das nações industrializadas, Bourdieu aponta como é a esfera educacional que garante a formação mais ou menos generalizada das categorias de pensamento próprias a essas organizações sociais, tornando assim possível a comunicação (1974, p. 205).

A escola, assim, é organizada como instituição autônoma, que detém o monopólio da reprodução e transmissão das categorias lógicas, organizada especificamente para tal fim. Desse modo, “os indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação, constituem o produto mais específico de um sistema de ensino” (BOURDIEU, 1974, p. 206). Tendo como base tal função social dos sistemas de ensino modernos, é imprescindível perceber como, a partir dessa instituição, instauram-se os lugares comuns, os problemas obrigatórios de indagação, o repertório linguístico e analítico mais ou menos geral adotado por determinada sociedade em certo período do tempo. É apenas a partir da instituição escolar e suas leis específicas que é possível se estabelecer um “acordo mesmo em terrenos de desacordo” (1974, p. 207). Portanto, segundo Bourdieu (1974, p. 208), as transformações no campo educacional ocorrem impreterivelmente de modo sucessivo e, de certa forma, cumulativo. Os temas educacionais próprios de cada época definem-se sem rupturas radicais, enquanto que os temas secundários, relevantes a gerações anteriores, são apenas relegados e nunca completamente abolidos. Essa continuidade, aponta Bourdieu, é o que permite a perpetuação de comunicação entre as gerações e também o que garante a própria inércia à essa instituição.

Segundo Bourdieu (1974, p. 204), no momento em que Lévi-Strauss caracteriza as práticas comuns do ensino de Filosofia na *Sorbonne* em “Tristes Trópicos”, evidencia na verdade os *topoi* específicos do sistema educacional superior francês. Ou seja, trata-se tanto de lugares e temas comuns à determinada formação intelectual de uma sociedade, quanto das normas e possibilidades de invenção lógica possíveis àquele campo,

disponibilizados aos sujeitos inseridos nessa formação social especificamente pela instituição escolar. Assim sendo, a compreensão de uma geração intelectual, ou até mesmo o “espírito” cultural de uma nação, deve sempre ser correlata à uma investigação sobre as configurações próprias dos sistemas de ensino. Por essa razão que

embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a “personalidade intelectual” de uma sociedade [...] é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito da cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão (BOURDIEU, 1974, p. 227).

Para além dos fundamentos para uma Sociologia do Conhecimento, Bourdieu indica nestes pontos a importância adquirida pela instituição escolar nas sociedades modernas. Tomando como referência o presente objeto de investigação, será de ordem imprescindível levantar e sistematizar os temas e categorias comuns à Sociologia na Educação Básica de Uberlândia. Buscando compreender, assim, em que medida assuntos locais e globais intercalam-se e são interpretados pelos discentes e docentes durante as aulas e as discussões. Desse modo, verificar quais os *topoi* sociológicos que se deseja (ou não) construir.

2.2 Sistemas de Ensino e Privilégios de Classes Sociais

Adicionalmente ao controle da instituição escolar na transmissão das categorias lógicas próprias a determinada sociedade, Bourdieu indica como toda ação pedagógica pode ser definida invariavelmente como um conjunto de imposições de arbitrários culturais. Esses procedimentos de inculcação das normas culturais são efetivados a partir de um processo dual de dissimulação, justamente por um “arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca” (1974, p. 120). É precisamente por meio da seleção dos conteúdos passíveis e não-passíveis de serem ensinados, bem como dos seus modos válidos de transmissão, apropriação e manipulação que os sistemas de ensino constituem-se como campo autônomo dotado de funções particulares de legitimação, consagração e conservação cultural (BOURDIEU, 1974, p. 120).

Esses processos de legitimação cultural realizados pela escola estão intimamente ligados com às distintas configurações assumidas pela cultura nas sociedades modernas, podendo ser categorizada como produto erudito ou oriundo da indústria cultural. Os conteúdos a serem inculcados pelos sistemas de ensino são, segundo Bourdieu (1974, p.

116-117), predominantemente direcionados aos bens simbólicos eruditos. Entretanto, são dissimulados enquanto tais por meio dos inúmeros mecanismos de avaliação, transmissão, escrita e leitura próprios à escola; convertidos assim, em bens culturais legítimos, circunscritos e canonizados por este campo. É justamente por essa razão que, em Bourdieu (1974, p. 120), os sistemas de ensino são dotados de uma função conservadora, por representarem uma espécie de ortodoxia cultural, ou seja, de proteção de bens simbólicos eruditos específicos em um campo amplo de produtos culturais, que disputam entre si por posições favoráveis de legitimação e reprodução.

Para compreender a relação entre sistemas de ensino e os campos de produção de bens culturais, é fundamental uma caracterização dos seus mecanismos de geração a partir da teorização de Bourdieu. Em vista disso, considera-se que o campo da produção erudita, em suas normas autônomas de funcionamento, é caracterizado enquanto sistema produtivo de bens e instrumentos de consumo próprios, destinados a produtores de bens culturais, não apenas consumidores dessas mercadorias (BOURDIEU, 1974, p. 105). Desse modo, as mercadorias, sua avaliação e seu consumo são produzidos e realizados no interior do campo cultural erudito, e respondem às normas relativamente próprias de reprodução, decifração e inovação. Já a indústria cultural direciona seus produtos para um público quantitativamente mais amplo, formado sobretudo por não-produtores de bens culturais (BOURDIEU, 1974, p. 105). Em virtude dos objetivos e público aos quais são direcionados, os bens simbólicos da indústria cultural são regidos pela lei da concorrência econômica, com vistas a conquistar o maior mercado possível.

Reside justamente nessa diferença, posicional e categórica, um dos motivos da correspondência entre o campo educacional e o campo de produção erudita indicado pela teoria bourdieusiana. Assim sendo,

enquanto que a recepção dos produtos do sistema da indústria cultural é mais ou menos independente do nível de instrução dos receptores (uma vez que tal sistema tende a ajustar-se à demanda), as obras de arte erudita derivam sua raridade propriamente cultural e, por esta via, sua função de distinção social, da raridade dos instrumentos destinados a seu deciframento, vale dizer, da distribuição desigual das condições de aquisição da disposição propriamente estética que exigem e do código necessário à decodificação (por exemplo, através do acesso às instituições escolares especialmente organizadas com o fim de inculcá-la), e também das disposições para adquirir tal código (por exemplo, fazer parte de uma família cultivada) (BOURDIEU, 1974, p. 117).

Portanto, é por meio dos sistemas de ensino, como instituição legitimada e legitimadora, e seus processos de inculcação e reprodução das práticas, modos

linguísticos, imaginação, concepção, expressão e apreciação disponíveis em determinada sociedade, que a cultura erudita apoia-se. Visando, desse modo, a reprodução e legitimação de si, representando-se e sendo representada, indiscutivelmente, como única expressão cultural relevante (BOURDIEU, 1974, p. 117).

A partir de tal perspectiva, pode-se indagar, de que modo o Ensino de Ciências Sociais nas escolas de Educação Básica em Uberlândia relaciona-se com a “cultura erudita” e como tal dinâmica está conectada a prática e formação docente? De que modo as avaliações e as habilidades intelectuais pré-requisitadas no interior do espaço escolar dialogam com os distintos bens simbólicos disponíveis? É possível afirmar uma coincidência das práticas pedagógicas do ensino dessa disciplina com produtos culturais oriundos do campo erudito? Tais indagações e constatações compõem alguns dos elementos fundamentais para a compreensão efetiva dos sentidos e desdobramentos que o Ensino de Ciências Sociais adquire no universo delimitado.

Bourdieu questiona a neutralidade e os conhecimentos transmitidos pelo campo educacional, revelando que seus parâmetros de julgamento baseiam-se, majoritariamente, em práticas, categorias de pensamento e valores oriundos do campo erudito. Tal campo, por sua vez, deve seu valor à raridade de seus bens e às especificidades das disposições e códigos necessários a fruição dos produtos por ele produzidos (BOURDIEU, 1974, p. 117). Disposições estas correspondentes às práticas, valores, inclinações e modelos de pensamento das classes dominantes. Portanto, é justamente por essa correspondência estrutural entre as classes dominantes e a cultura erudita, posicionadas nos estratos superiores das estruturas autônomas que ocupam (campo das classes sociais e campos de produção cultural), que a escola é tida por Bourdieu como fundamentalmente reprodutora de desigualdades sociais. Esse processo se dá especialmente, porque

o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo - ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação - no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18-19).

São, rigorosamente, as conexões entre a origem social e os parâmetros de avaliação da escola que Bourdieu constrói o centro de sua teoria sociológica da educação. Por esse campo estabelecer seus padrões valorativos a partir das propriedades da cultura

dominante, os estudantes das classes - ou frações de classe - superiores tendem a obter maior reconhecimento escolar que seus pares das classes médias ou baixas. É justamente pela ampla distância estabelecida entre a familiaridade dos estudantes das classes inferiores e os conteúdos escolares, e suas propriedades de pensamento, que o êxito e o reconhecimento desses sujeitos neste campo são relativamente baixos em relação à seus pares das classes altas. Este afastamento, inclusive, forma-se tanto pelas dificuldades de apreensão dos conteúdos no interior do ambiente escolar quanto pelos modos de educação familiar recebidos pelo sujeito ao longo de sua trajetória pessoal.

Essa inclinação, ou familiaridade, que os estudantes oriundos das classes altas possuem em relação à cultura escolar deve-se, como nos aponta Bourdieu (1974, p. 216), primordialmente à educação familiar que recebem, próximos, desde o nascimento, das normas linguísticas, gostos, disposições, referências culturais e práticas exclusivas das classes dominantes e dos bens simbólicos eruditos.

Portanto,

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” - no sentido duplo do termo - das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a recebem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus semelhantes (BOURDIEU, 1974, p. 221).

O que Bourdieu indica como uma cultura “no sentido dos etnólogos”, diz respeito, especificamente, aos processos de socialização e inculcação de categorias intelectuais e práticas realizadas pela família sobre a criança. É justamente esta “primeira educação familiar” que garante aos estudantes das classes dominantes as disposições necessárias e favoráveis à apreensão da cultura escolar, direcionando-os às posições de reconhecimento superiores do campo educacional. A força que Bourdieu atribui à educação familiar, contínua e primordial, sobre a constituição das disposições culturais de um indivíduo justifica-se à medida que

O sujeito que tem acesso à compreensão imediata e concreta do mundo familiar, do ambiente de origem no qual e pelo qual foi educado, acaba sendo privado, por este motivo, da possibilidade de apropriar-se de maneira plena e imediata do mundo estrangeiro. Ter acesso à cultura é o mesmo que ter acesso a *uma* cultura, a cultura de uma classe de uma nação (1974, p. 229).

Em função de a cultura familiar dos estudantes das classes superiores corresponder à cultura erudita e à cultura escolar é que esses indivíduos adquirem as inclinações necessárias para sucederem e adquirirem ganhos simbólicos e posições favoráveis nesses campos⁶. É neste ponto que a teoria bourdieusiana ocupa-se da tarefa de “desnaturalização” própria à Sociologia. Indicando as bases desiguais, os parâmetros arbitrários e os mecanismos de correspondência entre o campo educacional e a cultura das classes superiores, Bourdieu aponta como o sucesso escolar antes vinculado ao “dom”, esforço pessoal ou constituições fisio-psicológicas dos sujeitos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18), agora perpassa, necessariamente, pelo território das hierarquias sociais em todas suas implicações e complexidades. Inclusive, a transformação de posições sociais favoráveis ao sucesso escolar em características intrínsecas aos sujeitos, constitui, segundo Bourdieu, um dos mecanismos ideológicos de dissimulação dos modos efetivos de funcionamento do campo educacional.

Desse modo, a própria categorização dos discentes enquanto “talentosos”, “precoces” ou “naturalmente inteligentes” constitui uma das formas de adiantamento dos ganhos simbólicos desses estudantes frente aos demais. Desse modo, “o sistema de ensino não cumpre apenas uma função ideológica, mas de fato concede a sanção de seus vereditos a uma das formas mais encobertas e mais eficazes de privilégio de classe, aquilo que se poderia denominar o privilégio de uma forte aceleração” (BOURDIEU, 1974, p. 241).

Para além dessas incursões, um outro elemento fundamental da teoria bourdieusiana diz respeito ao seu conceito de “capital cultural”. Essa configuração de capital se distingue tanto do capital econômico, marcado por ganhos exclusivamente financeiros de rendimentos, meios de produção ou posições profissionais ocupadas pelos sujeitos; quanto do capital social, categorizado como um “conjunto de recursos atuais ou potenciais ligados à posse de uma ‘rede durável de relações’ mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, ‘à vinculação a um grupo’” (BOURDIEU, 1998, p. 67). Desse modo, o capital cultural

⁶ Para além do sucesso escolar e do acesso a posições prestigiadas, Bourdieu (1974, p. 216) assevera que a cultura erudita serve de base como “cultura comum” das classes superiores, configurando-se por uma série de esquemas compartilhados de ordem linguística, prática e de admirações frente a determinados bens simbólicos. E esses *topoi* de classe constituem “um dos fundamentos mais seguros da cumplicidade profunda que une os membros das classes dominantes a despeito das diferenças de situação profissional e de condição econômica” (1974, p. 217). Desse modo, essa comunicação tácita dos gostos e práticas próprios às classes superiores garantem a formação de um inconsciente cultural sólido, bem como uma coesão social profunda, que vai além dos interesses econômicos e profissionais pelos quais caracterizam-se.

detêm particularidades que o constituem e que regem suas normas de transmissão e conservação; sendo formado por uma “herança familiar” medida pelo nível escolar atingido pelos ascendentes em duas gerações, as referências aos bens culturais eruditos legítimos, domínio da forma culta da língua, a curiosidade intelectual, assim como os modos hiperespecíficos de disposições frente ao saber escolar (BOURDIEU, 1974, p. 264). Desse modo, como evidencia Bourdieu, o capital cultural não se forma apenas pela aquisição pura dos conteúdos escolares, fundamenta-se em larga medida pelas formas sutis de distinção e apropriação dos saberes. Em que

As qualidades que definem positivamente o bom-tom universitário, decorrem naturalmente desta busca de conciliação dos contrários: é este misto de “juízo” e de “gosto”, de “medida” e de “finura” que engendra os pesamentos, as *nuances*, as distinções obsessivamente designadas como “justas e finas” e que põe a salvo das “falhas de tom e de gosto”, do “impudor” e da “vulgaridade” (BOURDIEU, 1974, p. 251-252).

Outro ponto fundamental da composição do capital cultural de Bourdieu refere-se ao reconhecimento consciente das normas de funcionamento e organização do sistema de ensino. Segundo Vasconcellos (2002, p. 22), quanto maior o grau de inteligibilidade que um indivíduo possui do campo educacional, mais amplas são suas chances de elaborar estratégias eficazes à sua posição para o acesso, ou manutenção, de posições rentáveis cultural e simbolicamente.

Portanto, as probabilidades de sucesso no campo educacional ligam-se, devido aos seus parâmetros de reconhecimento e êxito, aos níveis de capital cultural previamente possuídos por um sujeito inserido em determinada posição da estrutura social. Dessa forma, o campo educacional está intrinsecamente ligado às estruturas de classes sociais, pois estabelece padrões exclusivamente direcionados aos costumes e práticas das classes superiores, estando assim, embrincado em um processo dialético de reprodução sociocultural. Resumidamente, como aponta Baudelot (2002), conforme citado por Vasconcellos (2002, p. 80), “O que Bourdieu demonstra é que existe uma relação entre a cultura e as desigualdades escolares: a escola pressupõe certas competências que são de fato adquiridas na esfera familiar”.

Tendo em vista os referidos aspectos da teoria bourdieusiana acerca da dinâmica própria de produção e circulação de bens simbólicos, a saber: a relação estabelecida por esse processo com a estrutura de uma sociedade de classes, bem como com o campo educacional dessas formações sociais, cabe à presente investigação verificar em que medida os conteúdos sociológicos administrados nas escolas analisadas dialogam com o

campo cultural erudito próprio das classes superiores, ou com outros estratos sociais. Buscar nas teorias e práticas pedagógicas, nas avaliações e materiais didáticos das aulas da disciplina escolar Sociologia resíduos ou referências desse processo, é de ordem fundamental para aferir localmente a teoria bourdieusiana.

2.3 Educação e Violência Simbólica

Ainda em Bourdieu, é necessária a compreensão profunda dos modos que operam a manutenção dos campos educacional, de classes e de produção de bens simbólicos. Para explicar a reprodução e a aceitação de uma inserção subalterna por parte de determinadas classes ou frações de classe, este autor desenvolve o conceito de “violência simbólica”. Portanto, esta “é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem, na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1997, p. 22).

Além de que, “O que denomino de violência simbólica ou dominação simbólica, ou seja, formas de coerção que se baseiam em acordos não conscientes entre as estruturas objetivas e as estruturas mentais” (BOURDIEU, 2014, p. 282). A “cumplicidade tácita” diz respeito, especificamente, aos mecanismos de dissimulação das reais dinâmicas de funcionamento das instituições nas quais a violência simbólica é exercida. Esta tem como função impelir, a partir de instrumentos autoritários legitimados, os sujeitos a aceitarem inconscientemente as normas que regem as várias dimensões da vida em sociedade, inclusive aquelas normas cujo funcionamento assegura princípios de conservação das desigualdades de posições econômicas ou culturais.

Assim, a adesão das classes inferiores às normas dos campos efetua-se diante da não compreensão das posições hierárquicas ocupadas pelos sujeitos, dos arbitrários culturais constitutivos dos campos sociais, das disputas simbólicas entre os agentes, bem como das sanções de julgamento, pautados por parâmetros específicos e realizados pelas instituições sobre os indivíduos. Segundo Bourdieu (1974), a adesão por parte das diversas classes e frações de classe às leis que gerem o campo educacional, por exemplo, depende de sua posição na estrutura social de determinada sociedade, bem como do nível de capital cultural possuído por seus membros. Desse modo, a relação com a instituição escolar pode adquirir tanto um caráter de admiração profunda, típico das classes médias, quanto de um distanciamento respeitoso, próprio de frações das classes inferiores.

Por conseguinte, em Bourdieu, até mesmo os sentimentos dos indivíduos frente à determinada instituição ou campo social estão fortemente relacionados às origens e posições sociais que estes ocupadas por eles. Dessa maneira, o próprio exercício da

autoridade legítima é realizado por intermédio do monopólio da violência simbólica, que garante a adesão de grupos sociais dominados pelas dinâmicas e estruturas sociais hegemônicas (VASCONCELLOS, 2002, p. 81).

Aplicando esta categoria ao campo educacional, é necessário observar que a aparente neutralidade e a dita avaliação igualitária dos sistemas de ensino constituem um conjunto de dissimulações das reais sanções da instituição escolar sobre os estudantes das classes dominadas. Ao representar seus conteúdos, procedimentos linguísticos e padrões avaliativos como intrinsecamente válidos e neutros, todavia correspondentes aos valores e práticas das classes dominantes, o campo educacional emprega a violência simbólica como instrumento de legitimação de suas práticas. Portanto, os processos de legitimação a partir de sanções simbólicas exercidas nos sistemas de ensino podem ser descritos da seguinte maneira,

dizer que os agentes reconhecem a legitimidade de uma instância pedagógica é dizer somente que faz parte da definição completa da relação de força, na qual eles estão objetivamente colocados, impedindo-os da apreensão do fundamento dessa relação. Desse modo, deles se obtém práticas que objetivamente levam em vontade, mesmo quando são desmentidas pelas racionalizações do discurso ou pelas certezas da experiência, a necessidade das relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p. 35).

É justamente com a função de solapar as reais determinações sociais do êxito escolar, as dinâmicas dos rendimentos econômico-simbólicos nesses espaços e garantir a adesão à essas leis por parte de todos os grupos sociais, especialmente daqueles que possuem baixas chances de sucesso ou vantagens nesses campos, que a violência simbólica serve como base de entendimento para a noção geral de “reprodução social” em Bourdieu, como também em Passeron.

2.4 Educação e *Habitus*

A última categoria bourdieusiana a ser tratada é a sua noção de *habitus*. Esse conceito é uma resposta de Bourdieu aos paradigmas subjetivistas e objetivistas que têm perdurado durante toda história teórica das Ciências Sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 19-20). Assim, para Bourdieu, se de um lado o subjetivismo tende a garantir um peso excessivo na ação individual, em suas representações, práticas e escolhas frente à realidade social, desconsiderando a força que as condições objetivas e as estruturas sociais implicam na experiência individual; por outro as teorias objetivistas carecem de um sistema conceitual capaz de explicar as dinâmicas e fundamentos da ação individual,

encerrando-se assim em explicações mecânicas, incapazes de realizar a transição analítica entre as estruturas sociais e a ações dos sujeitos.

Como resposta a um dos dilemas constitutivos do campo das Ciências Sociais, Bourdieu (2002, p. 175) define o *habitus* como

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, quer dizer, enquanto princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem que, por isso, sejam produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas, sem serem o produto da ação combinada de um maestro.

Dessa forma, a ideia de *habitus* serve como mecanismo mediador entre as estruturas sociais objetivas de determinada sociedade e as representações, práticas e estratégias de seus sujeitos. Funciona, portanto, como uma série de disposições inconscientes, operando, simultaneamente, como estruturas estruturadas, pela influência que recebem das estruturas e campo sociais; e como estruturas estruturantes, pelo papel que desempenham na delimitação estatística das ações e estratégias possíveis de efetuarem-se na realidade microsociológica dos indivíduos. Conceituado desse modo, o *habitus* permite tanto a reprodução e a continuidade das regularidades inscritas nas estruturas sociais objetivas quanto a realização de ajustes práticos por parte dos indivíduos frente a novas condições históricas.

A formação do *habitus*, contudo, corresponde diretamente às noções bourdieusianas de classe, origens sociais, capital cultural e reprodução, justamente por isso é de extrema relevância para a compreensão de fenômenos oriundos do campo educacional, espaço em que todos os conceitos citados podem auxiliar na análise. Assim sendo, esse sistema de disposições inconscientes, gerador de práticas e estratégias, é determinado diretamente pela posição ocupada por um indivíduo na estrutura social, bem como pelo seu grau de capital cultural (VASCONCELLOS, 2002, p. 79). Consequentemente o *habitus* de um sujeito ou grupo social converte-se, para Bourdieu, em *habitus* primário de classe e educação familiar. São as disposições inconscientemente ajustadas à posição que se ocupa em uma estrutura, tanto pelo cálculo subconsciente das possibilidades de sucesso nos diversos campos da vida social quanto pela educação familiar recebida, que se formam um conjunto de valores, orientações práticas, gostos,

modos de comunicação e estratégias possíveis de serem efetivados na ação dos indivíduos. Assim,

De fato, as disposições mais inconscientes [...] se constituíram através da interiorização de um sistema objetivamente selecionado de signos, índices e sanções, que nada mais são do que a materialização, nos objetos, nas palavras e nas condutas, de um sistema particular de estruturas objetivas. Tais disposições permanecem o princípio de seleção de todos os signos e índices produzidos pelas situações extremamente diversas que são capazes de determinar sua atualização (BOURDIEU, 1974, p. 161).

De forma geral, o *habitus* atua como uma estrutura sócio subjetiva de cálculo estatístico dos rendimentos econômicos e simbólicos possíveis de serem conquistados por um sujeito, ou por um grupo social, a partir de sua posição ocupada em determinado campo. Justamente por aliar condições estruturais a determinações inconscientes que o *habitus* atua como mecanismo de conservação e reprodução social, já que esses processos de delimitações de possibilidades objetivas e subjetivas “tendem a conduzir cada agente, mesmo ao preço de algumas tentativas e erros, ao ‘lugar natural’ que lhe está destinado de antemão pela estrutura do campo” (BOURDIEU, 1974, p. 162).

Tendo como base o conceito de *habitus* em Bourdieu, observa-se de que modo esta categoria resolve os paradigmas entre estrutura e ação, ou objetivismo e subjetivismo, no campo da teoria social. Fugindo das armadilhas deterministas do estruturalismo objetivista, Bourdieu indica como a força das estruturas sobre os indivíduos ocorre de dentro para fora, ou seja, a partir de uma formação subjetiva - comandada por estruturas objetivas - no interior da esfera familiar, em que os sujeitos incorporariam determinado *habitus* que os conduziria posteriormente nos diversos campos de ação da vida social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20). Além do mais, as ações do agente na acepção bourdieusiana não são mecânicas e regidas por estruturas estáticas, mas caracterizam-se por um conjunto de orientações atualizáveis pelas circunstâncias enfrentadas pelo indivíduo. Simultaneamente, o conceito de *habitus* nega qualquer autonomia excessiva do sujeito e suas práticas, principalmente ao indicar como as posições em uma estrutura social convergem para determinados tipos de comportamentos e representações. É justamente pela origem social e as distintas “bagagens” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21) carregadas por um sujeito que os *habitus* diferenciam-se entre si, constituídos por combinações variadas de capital econômico, capital social e capital cultural e convergindo em igualmente heterogêneas disposições subjetivas de julgamento.

Desse modo, o agente social construído por Bourdieu é rigorosamente delimitado por um sistema amplo de determinações sociais, que seguem regras relativamente autônomas de normatizações e que calculam a amplitude da ação possível dos sujeitos, bem como de seus graus de êxito, a partir da posição estrutural que ocupam. Segue, portanto as orientações sociológicas de Mauss, ao indicar que

na sociedade há apenas quantidades estatísticas; contínuos de frequência, curvas de um lado, com os descontínuos, os quanta, os limites destas curvas, de outro. Admitamos que estas curvas só descrevem o exterior dos fenômenos, mas este aspecto é sua única parte perceptível e imediatamente racional. Ademais, nada mostra que haja no mundo outra coisa além das frequências apreciáveis e dos limites do acaso (1979, p. 157).

Assim como apontado por Mauss, Bourdieu delimita de que forma a força das estruturas sociais impelem as ações e representações ideológicas dos sujeitos, estabelecendo tendências gerais e padrões dessas práticas. Desse modo, é precisamente por essa ampla determinação do social que se pode observar os fenômenos sociais a partir da ótica estatística, que, como Mauss indica (1979, p. 157), significa apreendê-los em suas amplitudes e recorrências. Por conseguinte, e em diálogo com essa perspectiva, Bourdieu revela quão profundamente social a humanidade é, e, no caso das sociedades modernas estruturadas em classes sociais, o mesmo processo se aplica a partir de normas específicas, mas que delimitam, estatisticamente, as possibilidades de ação, pensamento e representação de um indivíduo ou grupo social.

2.5 Neoliberalismo, Estruturas e Práticas Sociais

Para compreender as particularidades das condições de exercício profissional por parte dos docentes é necessária uma compreensão profunda das estruturas que regem o campo produtivo atual. Para além dos apontamentos bourdieusianos sobre os modos de funcionamento da sociedade de classes, empregara-se aqui as teorias que se debruçam sobre as metamorfoses do capitalismo contemporâneo e seus desdobramentos estruturais, práticos e subjetivos desenvolvidas por Dardot e Laval (2016) e Foucault (2008).

A partir de tais autores, entende-se que a forma específica de ordenação e formação dos sujeitos e das esferas sociais no capitalismo contemporâneo dá-se por meio das fundamentações teóricas e práticas do neoliberalismo, entendido aqui não apenas como uma estrutura econômica (DUMENIL; LÉVY, 2004), mas como fenômeno definidor de relações sociais relativamente novas. Mais do que uma reestruturação dos processos de produção, o neoliberalismo cria um novo sistema de mediação das relações

entre os Estados, as corporações, os movimentos sociais e os indivíduos, tal como um fato social total *maussiano*⁷. Pode-se categorizá-lo como tal justamente por sua capacidade de impelir, regular e construir, por meio de seus dispositivos, a ação dos sujeitos em todas as esferas da vida social, desde a econômica até a jurídica, passando pela sexual e pela educacional (FOUCAULT, 2008, p. 302). Nestes termos, “a originalidade do neoliberalismo está no fato de criar um novo conjunto de regras que definem não apenas outro ‘regime de acumulação’, mas também, mais amplamente, *outra sociedade*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 24).

A fundamentação teórica ora abordada justifica-se à medida que tais autores fornecem conceitos e genealogias de subjetividades e instituições fundamentais para a compreensão do neoliberalismo como processo social geral. Conceitos como “capital humano”, “razão neoliberal”, “governo/sujeito empresarial” e “*homo oeconomicus*” serão de ordem primordial para a análise de qualquer categoria produtiva inserida no capitalismo contemporâneo, inclusive a do trabalho docente na Educação Básica brasileira.

As aproximações teóricas entre Foucault, Dardot e Laval, sucedem tanto por estes autores compartilharem perspectivas sobre a ordem de transformações sociais gerais, especialmente pelo emprego do conceito de “estratégia neoliberal”, entendido enquanto conjunto heterogêneo de meios utilizados para a implementação de condições sociais favoráveis ao desenvolvimento do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 191), quanto pela importância que estes três autores conferem às esferas institucionais, jurídicas, educacionais e ideológicas na estruturação do neoliberalismo enquanto fenômeno gerador da vida social como um todo.

Foucault (2008), ao construir genealogias das formações institucionais, interações sociais, subjetividades e saberes envolvidos na produção de poder, compreende o neoliberalismo como uma prática social específica de exercício político. A partir da análise da relação entre micropoderes e estruturas centrais, como o Estado, Foucault

⁷ O conceito de “fato social total”, central na teoria de Mauss, pode ser definido da seguinte forma: “Existe aí [nas sociedades arcaicas] um enorme conjunto de fatos. E fatos que são muito complexos. Neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas – até às da proto-história. Nesses fenômenos sociais ‘totais’, como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições: religiosas, jurídicas e morais – estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição –; sem contar os fenômenos estéticos em que resultam estes fatos e os fenômenos morfológicos que essas instituições manifestam” (MAUSS, 2003, p. 187). Portanto, justamente por envolver todas esferas da vida social, que o neoliberalismo pode ser entendido aqui como fato social total.

verifica quais pressupostos neoliberais formam dispositivos sistematizadores de condutas sociais.

Para Foucault (2008, p. 302), a compreensão do neoliberalismo perpassa, obrigatoriamente, a análise da teoria do capital humano em seus múltiplos desdobramentos. Essa categoria torna-se central para a investigação da razão neoliberal devido ao caráter metodológico e programático que ocupa no interior dessa forma de pensamento e organização social, prevalecendo como ponto fixo orientador das decisões e práticas do sujeito neoliberal.

Para compreender essa teorização, torna-se premente observá-la a partir de um processo constitutivo dual, formado, em primeiro lugar, pela expansão da análise econômica de campos não-econômicos e, conseqüentemente, da interpretação absolutamente econômica de fenômenos culturais, educacionais, subjetivos e matrimoniais, dentre todos os outros possíveis.

Desse modo, apesar de tal elemento teórico ter-se iniciado como uma crítica neoliberal à economia política clássica e seu relativo abandono em tratar teoricamente as complexidades qualitativas da categoria “trabalho”, converteu-se em uma mudança epistemológica de ampliação do objeto de análise no campo econômico (FOUCAULT, 2008, p. 302-306). Enquanto economistas liberais como Smith e Ricardo ocuparam-se, essencialmente, dos processos de produção e troca nas sociedades modernas, os teóricos neoliberais impeliram suas análises econômicas ao campo das opções substituíveis, ou, em outras palavras, à investigação dos modos específicos de alocação de bens raros à necessidades distintas. Como identificado por Robbins, os neoliberais teoricamente delimitam que “A economia é a ciência do comportamento humano, a ciência do comportamento humano como uma relação entre fins e meios raros que têm usos mutuamente excludentes” (ROBBINS, 2012, p. 15).

Deixando de constituir uma análise dos processos produtivos e buscando o exame das lógicas internas e estratégicas dos indivíduos, o neoliberalismo “reintroduz” a categoria “trabalho” como conduta racionalizada que persegue determinados fins, composta por elementos qualitativos múltiplos que implicam em desdobramentos econômicos diversos. Sobre a “reintrodução” da categoria “trabalho” nas investigações econômicas pelo neoliberalismo, Foucault (2008, p. 304) indica como esta corrente teórica desconsidera quaisquer contribuições marxianas ou marxistas sobre a análise qualitativa desse conceito, restringindo-se à uma reflexão exclusiva da história teórica da Economia Política Clássica. Assim, segundo os neoliberais, o objeto da Economia

delimita-se a partir das propriedades constitutivas dos indivíduos que formam seu fluxo de renda, ou seja, do sujeito trabalhador. Desse modo, a análise do trabalho sob essa perspectiva

Não é uma concepção da força de trabalho, é uma concepção do capital-competência, que recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo. Temos aqui, [...] a ideia de que a análise econômica deve encontrar como elemento de base dessas decifrações, não tanto o indivíduo, não tanto processos ou mecanismos, mas empresas. Uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresas: é isso que é, ao mesmo tempo, o princípio de decifração ligado ao liberalismo e sua programação para a racionalização tanto de uma sociedade como de uma economia (FOUCAULT, 2008, p. 310).

Acompanhando essa profunda renovação do objeto de investigação no campo liberal, transmuta-se também o próprio conceito de sujeito dessas teorias. Enquanto o liberalismo clássico caracterizava-se pelo *homo oeconomicus* parceiro da troca comercial, o indivíduo neoliberal fundamenta-se como empresário de si (FOUCAULT, 2008, p. 311). Sendo fonte de seu próprio capital, esse novo *homo oeconomicus* é simultaneamente, para si mesmo, seu produtor e origem de renda. Além disso, o fundamento ontológico dessa nova concepção de sujeito é profundamente baseada nas capacidades produtivas, e rentáveis, que um indivíduo possui em todas as dimensões de sua vida. Dessa forma, até mesmo o consumo aparece para a teoria neoliberal como um fator produtivo, cujo produto é a própria satisfação daquele que o realiza.

Complementar a essa concepção de sujeito, o conceito de “capital humano” diz respeito justamente a essas qualidades produtivas de um sujeito, ou em outras palavras, suas “competências-máquina” (FOUCAULT, 2008, p. 311). Competências essas compostas tantos de elementos inatos, disposições físicas e psicológicas, quanto de componentes adquiridos, caracterizados por investimentos educacionais, médicos, estéticos e afetivos sobre o sujeito. São esses os aspectos constitutivos dos níveis de capital humano em determinado indivíduo, que, por sua vez, determinam suas capacidades produtivas e rentáveis. Desse modo, ao analisar os modos específicos de produção e acumulação de capital humano que as categorias econômicas passam a ser aplicadas em esferas sociais não-econômicas, justamente por funcionarem como instrumentos teóricos de cálculo acerca das dinâmicas e consequências dos distintos arranjos de capital humano na vida dos sujeitos.

De forma geral, essa aplicação da análise exclusivamente econômica sobre

campos sociais distintos caracteriza-se por contínuas inquirições da racionalidade pautada pela lei da oferta e procura, aliada à eficácia de investimentos e satisfação, sobre os modos de funcionamento e rendimentos possíveis das instituições estatais, escolares, médicas, científicas, sociais, culturais, sexuais e afetivas. A renovação teórica do neoliberalismo sobre categorias como trabalho, *homo oeconomicus* e capital humano não se trata, portanto, de uma “crítica simplesmente política, que não seja uma crítica simplesmente jurídica. É uma crítica mercantil” (FOUCAULT, 2008, p. 338).

Em consonância com a análise de Foucault, Dardot e Laval (2016) realizam uma genealogia focalizada exclusivamente na história ideológica e político-institucional do neoliberalismo. Por terem escrito sobre o neoliberalismo quase 30 anos depois de Foucault, aqueles autores dispõem de materiais históricos e dados mais numerosos, e, portanto, realizam um estudo sobre outras vertentes desse fenômeno. Traçando um histórico que perpassa desde as raízes do pensamento liberal britânico no século XVIII, até o ordoliberalismo alemão da década de 1930 e o neoliberalismo norte-americano dos anos 1980; Dardot e Laval apontam como essa racionalidade deve ser entendida enquanto fenômeno social formado por processos complexos e agentes heterogêneos. A partir desses elementos, estes autores constroem categorias analíticas centrais para a compreensão do pensamento neoliberal como um todo, em seus aportes teóricos e implicações sociais.

2.6 A Hegemonia do Poder Privado sobre os Governos, as Instituições e as Subjetividades

A partir das posições de Foucault acerca dos mecanismos de funcionamento do neoliberalismo, especialmente da aplicação da grade econômica à variados campos da vida social, faz-se necessário aqui uma delimitação teórica sobre o conceito de “dispositivo”. Em termos foucaultianos, podemos entender os dispositivos como instrumentos complexos de constituição e organização de sujeitos de determinada sociedade (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 135). Dessa forma, tanto os novos mecanismos de regulação do Estado e de funcionamento da subjetividade dos sujeitos correspondem à componentes de

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2000, p. 244).

A partir desse elemento conceitual, Dardot e Laval (2016) elaboram dois conceitos centrais para a compreensão dessa nova razão: o governo empresarial e o sujeito neoliberal. Ambas categorias correspondem aos desdobramentos dos dispositivos neoliberais sobre a esfera estatal e subjetiva no capitalismo contemporâneo, constituindo-se como dispositivos do poder neoliberal. Abordando o paradigma simplista acerca da relação entre Estado e mercado no capitalismo moderno, cujas posições variam entre o fortalecimento ou de um mercado livre autorregulador ou de uma intervenção estatal na esfera econômica, Dardot e Laval (2016, p. 272) indicam como, desde a década de 1930, a questão deixou de abordar os níveis de intervenção estatal e passou a ocupar-se dos modos e objetivos das ações governamentais.

É a partir dessa nova referência que elaboram sua noção de “governo empresarial”. Os regimes político-sociais neoliberais dependem, menos de um suposto afastamento estatal dos diversos setores produtivos, do que de um modelo de ação pública específico, regido pelas regras do setor privado. Portanto, as leis concorrenciais da oferta e demanda, a rentabilidade dos investimentos, o estabelecimento de novos parâmetros de avaliação da eficácia das práticas governamentais tornam-se coincidentes com os modos de funcionamento das instituições privadas. A reestruturação neoliberal do Estado atrela-se,

portanto, a uma análise econômica que se deseja submeter a ação pública para discriminar não apenas as *agendas* e as *não agendas*, mas a própria maneira de realizar as *agendas*. Esse é o objetivo da linha do “Estado eficaz”, ou do “Estado gerencial” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273).

Essa categoria liga-se diretamente às propriedades delimitadas por Foucault (2008) acerca das particularidades teóricas do neoliberalismo, ao indicarem que, apesar de o Estado ainda deter funções relativamente estáveis de regulação e administração social, ele o faz, em um regime neoliberal, a partir das normas de funcionamento e eficácia da esfera privada. Trata-se, na realidade, da aplicação de categorias econômico-administrativas, como o *management*, a flexibilização dos serviços, atendimento pró-ativo e eficaz ao consumidor, à ação estatal.

Entretanto, os limites dessa concepção residem justamente na subversão dos fundamentos modernos e democráticos do Estado, ao relativizar o reconhecimento de direitos intrínsecos à cidadania nessas formações sociais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274). Desse modo, a conversão de quaisquer instituições em “unidades-empresa”, corre o risco de influir diretamente sobre os modos próprios de funcionamento, função social e

produção do “interesse geral” pelos quais esses domínios são responsáveis. Analisar o campo educacional, estatal ou médico a partir de parâmetros exclusivamente econômicos de rentabilidade tende a subverter seus papéis intrínsecos de acesso ao conhecimento, à saúde e à serviços públicos obrigatórios.

Dessa maneira, o governo empresarial é constituído em um contexto sócio-político específico em que

a instituição do mercado regido pela concorrência - construção apoiada e desejada pelo Estado - foi fortalecida e prolongada por uma orientação que consistiu em “importar” as regras de funcionamento do mercado concorrencial para o setor público, no sentido mais amplo, até que o exercício do poder governamental fosse pensado de acordo com a racionalidade da empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274-275).

Já a concepção do “sujeito neoliberal” construída por Dardot e Laval (2016) diz respeito à uma necessidade complementar desse regime, em que uma nova norma subjetiva, adaptada ao novo contexto, deve substituir o sujeito produtivo, calculista e comedido das sociedades industriais. Em consonância com a noção de Foucault (2008) do novo *homo oeconomicus*, o sujeito neoliberal corresponde a inúmeros dispositivos de desempenho e gozo que regem as interações sociais contemporâneas. Profundamente competitivo em todas os campos da vida social em que age, o sujeito neoliberal é ativo e envolvido integralmente com suas atividades profissionais, interessado em um investimento constante de si a partir da ampliação de seu capital humano.

Como Foucault (2008) aponta, esse dispositivo de ação e pensamento em um contexto neoliberal rege desde a escolha da escola dos filhos até as roupas que se usa, da opção matrimonial à ocupação profissional e curso universitário, todas decisões passíveis de cálculos econômicos de rendimentos, investimentos e eficácia. Desse modo, justamente por orientar todas decisões individuais frente a uma infinidade de opções, a partir dos parâmetros da rentabilidade, da concorrência e do *desejo*, é que a nova subjetividade neoliberal se constrói.

Dada a posição teórica neoliberal acerca do trabalho, inferindo exclusivamente sobre o indivíduo e suas competências-máquina a responsabilidade pela auto-rentabilidade e satisfação qualitativa de seus desejos, que a ideologia empresarial constitui-se enquanto “entidade psicológica, social e mesmo espiritual” (TILLIETE, 1990). A transferência da dedicação e êxito produtivo em desejo subjetivo proporcionou às sociedades capitalistas contemporâneas as condições sociais necessárias para a implementação de uma nova normatividade, fundamentada, em todos os seus campos,

pelos valores da concorrência e do investimento de si.

Assim sendo, “A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o ‘colaborador’ da empresa, enfim o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327), e deve ser interpretado, no contexto neoliberal, em termos de um novo regime político de formação de sujeitos. Desta forma entende-se o desejo como um dispositivo central de auto-coação para determinadas condutas e representações.

A partir dos nexos construídos entre desejo subjetivo, concorrência, mercado de trabalho, investimento de si e da análise estritamente econômica de todas ações individuais, o neoliberalismo estrutura um complexo sistema de retribuições e condicionamento das ações dos sujeitos, visando a instituição de condições sócio-culturais do desenvolvimento desse regime. A contradição presente nas sociedades capitalistas industriais da primeira metade do século XX que envolvia, simultaneamente, certo ascetismo no trabalho e um hedonismo do consumo, foi superada pelo neoliberalismo por meio da identificação do desempenho ao gozo, ou à retribuição, fundamentada pelo princípio da autosuperação e do excesso (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 355)

Portanto, fundamentalmente, a visão do mercado enquanto campo generalizado de interação social regulado por determinado sistema de regras jurídicas majoritariamente privadas, a concorrência enquanto princípio fundamental das interações socio-institucionais e a indexação do Estado e dos sujeitos enquanto empresas caracterizam as bases dessa razão e dessa sociedade, como nos apontam Dardot e Laval (2016, p. 377-378).

2.7 Racionalidade Neoliberal e a Educação

Dessa maneira, tomando como referência tais categorias e autores, busca-se quais implicações formadas pelo modelo neoliberal de gestão e orientação dos sujeitos verificam-se nas práticas e perspectivas dos docentes investigados. Seja por meio da flexibilização ou precarização do trabalho docente, ou dos instrumentos de controle e gestão do trabalho adotados pelas Secretarias Estadual de Educação, até as representações e sentidos que esses indivíduos possuem da própria posição social e suas práticas profissionais e pedagógicas em um contexto regido pelos princípios neoliberais; pode-se compreender quais os desdobramentos locais e microsociológicos de transformações macrosociais profundas no campo produtivo, social e cultural.

A análise das configurações locais do Ensino de Ciências Sociais a partir das

modificações proporcionadas pela hegemonia do neoliberalismo nas últimas décadas segue uma série de estudos que investigam o mesmo processo aplicado a campos sociais distintos. Assim como pesquisas acerca de modificações sociais contemporâneas, engendradas pelo desenvolvimento do neoliberalismo⁸, na esfera econômica, no mundo do trabalho, no espaço urbano, na indústria cultural e na subjetividade, busca-se aqui evidenciar as implicações dessa nova razão do mundo sobre uma subesfera do campo educacional brasileiro.

2.8 Um Breve Balanço das Teorias Pedagógicas na Educação Brasileira

Para além das análises dos referidos campos sociais como a instituição escolar e as condições macrosociais contemporâneas de produção de bens materiais e culturais faz-se necessário uma investigação teórica acerca das possíveis práticas pedagógicas envolvidas no Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia.

Entende-se, portanto, que as formas de mediação pedagógica dos conteúdos escolares estão profundamente relacionadas com as estruturas sociais que regem determinada sociedade (BOURDIEU, 1974, p. 222). A partir disso, portanto, é mister uma investigação teórica, como parâmetro referencial, de algumas das concepções pedagógicas presentes na historiografia educacional brasileira. Trata-se, nesse momento, da construção de um quadro geral dessas concepções para comparação com os relatos e observações empíricas realizados pela presente pesquisa. Não se busca aqui uma análise histórico-epistemológica minuciosa sobre as distintas vertentes educacionais no Brasil e sim uma delimitação, a partir das extensas pesquisas realizadas sobre o assunto⁹, dos possíveis caminhos didáticos elegíveis pelos docentes de Sociologia investigados.

Alia-se à esta delimitação teórico-analítica a preocupação com as várias configurações possíveis dispostas pelo Ensino de Ciências Sociais. Longe de enxergá-la enquanto disciplina escolar ontologicamente crítica e contra-hegemônica, entende-se aqui, a partir de Oliveira (2013, p. 181), que a docência dessa matéria pode adquirir configurações variadas de significação¹⁰. Portanto, mesmo não negando o potencial

⁸ Para uma análise aprofundada das implicações do neoliberalismo sobre a esfera econômica, consultar a obra “Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico” de Leda Paulani (2008). Acerca das transformações do mundo do trabalho ver o livro “Uberização” de Tom Slee (2017). No que se refere à modificação do espaço urbano ler “Cidade de Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo” de Teresa Caldeira (2000). Em relação às transformações observadas no campo da indústria cultural, seus produtos simbólicos e implicações sociais, verificar o livro de Sílvia Viana “Rituais de Sofrimento” (2013). E, por fim, para compreender os desdobramentos do neoliberalismo sobre a subjetividade examinar o livro “Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros” de Christian Dunker (2015).

⁹ Tais como Saviani (2007), Ramos (2010), Gadotti (2006), Romanelli (2014) e Silva (1999).

¹⁰ Como aponta DeCesare (2014), a Sociologia lecionada nas *high school* norte-americanas caracteriza-se fundamentalmente pela análise de problemas sociais, distantes de teorias sociológicas científicas ou

crítico da Sociologia na Educação Básica, suas disposições

dependerão de outras questões que estão para além da simples presença desta nos currículos escolares, perpassando a formação dos professores, as condições de trabalho, o amadurecimento do debate acadêmico em torno do ensino específico desta ciência na Educação Básica e a própria relação com o saber que os alunos estabelecem (OLIVEIRA, 2013, p. 185).

Desse modo, a delimitação conceitual de tendências pedagógicas heterogêneas, que podem orientar a prática docente, garante o fundamento comparativo para a compreensão das bases didáticas que fundamentam o Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia.

Partindo da ordem cronológica, mas compreendida aqui enquanto não-linear, do desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil, seu início em termos modernos ocorreu com a denominada Pedagogia Tradicional Jesuítica. Fundada em meados do século XVI, a partir de processos de catequização dos povos nativos pelos jesuítas ibéricos, visando sobretudo a alfabetização em língua portuguesa e a doutrina cristã, essa concepção pedagógica logo transferiu-se para as poucas instituições de ensino da Colônia, dedicadas exclusivamente aos filhos das elites dirigentes do país (SAVIANI, 2007).

A pedagogia tradicional católica no Brasil é fundamentada teórica e metodologicamente pelo *Ratio Studiorum*, obra organizada pela Companhia de Jesus¹¹ e pautada por teores universalistas, devida à generalidade de aplicação do método de ensino, e elitistas, justamente pela exclusividade hierárquica de seu público. Nessa acepção pedagógica, o conteúdo é de caráter livresco e religioso, cuja transmissão era unidirecional e expositiva, partindo da figura central do saber, figurada pelo docente, em direção aos estudantes. As relações professor-aluno, inclusive, eram marcadas exclusivamente por interações de autoridade e obediência, já as habilidades a partir desse método ligavam-se à capacidade de memorização, enquanto que a avaliação obtinha caráter punitivo (SAVIANI, 2007).

Outra configuração desse tipo de Pedagogia desenvolveu-se sob mecanismos didáticos similares, entretanto, sem estar pautada por pressupostos de catequização cristã.

métodos de investigação da realidade social. Como visto em DeCesare (2014, p. 117), o sentido da disciplina neste país pode ser resumido pela “ênfase em problemas sociais e sua reforma. [Sendo que a] Sociologia como ciência não é mencionada”. Desse modo, os sentidos da Sociologia na Educação Básica dependem mais das condições sociais de seu exercício professoral do que de qualidades intrínsecas dos saberes sociológicos.

¹¹ A Companhia de Jesus é uma ordem religiosa católica, fundada por Inácio de Loyola em 1534, com papel seminal na colonização e catequização das colônias ibéricas até meados do século XVIII. Para uma história detalhada dessa instituição ver Leite (2005).

Fundamentada por Herbart a partir do século XIX, a Pedagogia Tradicional Moderna estabeleceu, que

a mente funciona com base em representações. Estas se fazem a partir das sensações, da relação do homem com o mundo por meio dos sentidos. É a partir da experiência sensível que o homem forma sua subjetividade e ideias. Aplicando estas concepções a sua pedagogia, Herbart percebe o aluno como receptor passivo do conhecimento, enquanto o professor é o detentor do saber, devendo transmiti-lo. Este, além de transmitir conhecimento, é responsável por controlar os impulsos, desejos, emoções e ideias dos alunos, sendo o principal condutor do processo de ensino-aprendizagem (RAMOS M., 2010, p. 173-174).

Desse modo, apesar dos fundamentos teóricos distintos em relação à Pedagogia Tradicional Jesuítica, ambas vertentes educacionais objetivam a formação moral dos estudantes em processos passivos de aprendizagem. A partir de uma sistematização metódica dos processos de ensino, Herbart racionaliza as interações de aprendizagem em todas as suas minúcias, conferindo um caráter científico à sua teoria pedagógica.

Para além dos modelos tradicionais de ensino, a Pedagogia Liberal Nova surge, no Brasil durante a década de 1930, como alternativa prático-teórica de Educação. Essa corrente pedagógica é fundamentada por um deslocamento pedagógico voltado às experiências, às formações psicológicas, aos métodos de ensino, à participação ativa do aluno na aprendizagem, ao professor enquanto facilitador e aos processos de construção do conhecimento pela curiosidade e inventividade. Assim, a Pedagogia Nova fundamenta-se pela

ideia de um currículo integrado associado a duas questões: a natureza do conhecimento e a experiência da criança. Na base dessa proposta estava a crítica à compartimentalização e à estratificação do conhecimento em disciplinas isoladas. Em contraposição, as matérias seriam desenvolvidas em conexão ativa e concreta com o mundo (RAMOS M., 2010, p. 184).

A configuração Tecnicista das Pedagogias Liberais desenvolveu-se no Brasil a partir do início da década de 1960 e buscou uma sistematização científica dos processos de ensino e aprendizagem. Nessa concepção o aluno é categorizado enquanto reproduzidor dos conhecimentos transmitidos pelo professor, a organização do conteúdo é realizada por meio de manuais pragmáticos regulados por princípios de eficiência e a educação é tida como instituição central para o desenvolvimento sócio econômico das formações sociais. Portanto, de modo geral, a Pedagogia Liberal Tecnicista fundamenta-se

no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga

a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2007, p. 379).

Em contraposição às tendências pedagógicas liberais, a partir da década de 1970 desenvolvem-se no Brasil uma série de correntes didáticas de ordem contra hegemônica. A partir de críticas acerca da correlação entre os modos de dominação nas sociedades capitalistas modernas e a educação liberal, essas Pedagogias buscam a construção de um projeto educacional alternativo e crítico às estruturas dominantes, visando uma mudança sócio-cultural profunda (SAVIANI, 2007).

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire é uma das correntes centrais dessa categoria e um dos movimentos teórico-políticos mais importantes na renovação da Pedagogia Brasileira na segunda metade do século XX (RAMOS, 2010, p. 212). Nessa perspectiva, o professor atua como organizador dos conteúdos, que, por sua vez, surgem por meio de problematizações coletivas das condições sociais específicas nas quais os estudantes estão inseridos. Categorizada enquanto pedagogia da educação popular, a Pedagogia Libertadora pauta-se por métodos ativos, críticos, criticizadores e dialógicos de construção de conhecimento (FREIRE, 1963, p. 107), visando a eliminação de quaisquer hierarquias entre os sujeitos das relações de ensino e aprendizagem.

Outra configuração desse grupo de correntes didáticas é representada pela Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos desenvolvida no Brasil a partir da década de 1980 com os escritos de José Carlos Libâneo e, sob influência de Snyders, reconhece a primazia dos conteúdos na organização das relações de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2007, p. 416). Buscando aliar a apreensão dos conteúdos às condições sociais de aprendizagem, essa corrente pedagógica visa a construção de conteúdos escolares significativos e concretos, ligados diretamente aos interesses populares e suas origens sociais. Esse processo ocorre, na Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a partir de metodologias de mediação pedagógica entre os conteúdos cientificamente produzidos e a cultura escolar a ser apreendida em contextos culturais específicos.

No caso da Pedagogia Histórico-Crítica, surgida na transição da década de 1970 para os anos 1980, pautou-se essencialmente pelo método materialista histórico. A partir de uma abordagem dialética da Educação, ela adquire o papel de elaborar conscientemente no indivíduo a humanidade produzida histórica e socialmente pelo conjunto dos homens (RAMOS M., 2010, p. 226). Diferenciando-se da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a Pedagogia Histórico-Crítica concebe enquanto elementos

educacionais centrais tanto as categorias culturais incorporáveis pelos sujeitos, ou em outras palavras, os conteúdos; quanto os instrumentos efetivos de apropriação desses componentes, ou seja, os “métodos de ensino” (RAMOS M., 2010, p. 226).

Concomitante à essas delimitações, a escola na perspectiva Histórico-Crítica serve como instituição central das relações de ensino e aprendizagem do conhecimento científico sistematizado, saber este que está sempre em transformação dialética à medida que é apreendido pelos sujeitos. Nesta perspectiva, o aluno deve, portanto, para além da apreensão dos conteúdos, transformá-los em uma prática pedagógica organizada cientificamente pelos sistemas de ensino e pelos centros de pesquisa. Assim, a escola adquire papel central como mecanismo de transformação da realidade social a partir de reflexões científicas sobre a sociedade em suas múltiplas dimensões. Portanto, na perspectiva Histórico-Crítica, é indissociável a relação entre prática pedagógica e prática científica, bem como a produção do conhecimento e seu acesso igualitário por todos os indivíduos de uma formação social. Por conseguinte, assim como método e conteúdo formam uma unidade nessa corrente pedagógica, a Escola e a Ciência são partes integrantes de um mesmo processo de prática social (SAVIANI, 2007, p. 420).

Por fim, cabe aqui uma delimitação geral das propriedades conceituais da Aprendizagem Desenvolvimental (AD) inserida no campo da Psicologia Histórico-Cultural, enquanto teoria pedagógica contra-hegemônica. Essa Pedagogia, aponta Puentes (2019a, p. 31), surge na década de 1950 na antiga União Soviética, a partir de pressupostos como os fundamentos psicológicos de Vygotsky acerca da subjetividade infantil, o papel da aprendizagem sobre o desenvolvimento e a unidade da psique e da atividade. Os múltiplos entendimentos dessas bases teóricas geraram uma série de sistemas didáticos fundamentados pela Psicologia Histórico-Cultural da atividade. Portanto, o sistema Zankoviano, sistema Galperin-Talízima e o sistema Davidov-Elkonin-Repkin possuem entendimentos específicos sobre a aprendizagem e suas dinâmicas, apesar de comporem o mesmo campo desenvolvimental.

De modo geral, apontou Davidov (PUENTES, 2019a), qualquer teoria da AD deveria considerar tanto as condições específicas para o desenvolvimento de formações psicológicas e habilidades entre os estudantes, quanto os axiomas baseados nas obras de Vigotski a partir de suas noções sobre atividade, aprendizagem, desenvolvimento psíquico e as forças histórico-culturais que medeiam esses processos.

Enquanto que Repkin (1997), ao indicar sua noção sobre o papel da educação, demonstra que a AD procura a criação e a organização de condições pertinentes à

aprendizagem, e concomitantemente, à modificação do sujeito, seus objetivos, ações e motivos. Essa vertente toma o estudo como atividade principal no processo de desenvolvimento psicológico e social do aluno. Por esses fatores, aponta Repkin (1997, p. 30-31), “formar os motivos desde fora, por exemplo, é impossível. Eles são o produto da vida do homem entre seus pares, o resultado de sua atividade em comum”.

Teoricamente, a AD baseia-se em determinadas concepções da atividade, principalmente ao assumir o papel central que conceitos como “tarefa” e “ação” possuem, ao estabelecerem as condições e os objetivos para transformações da realidade e do próprio aluno em um processo dialético (PUENTES, 2019a). Desse modo, em comparação com as demais, essa corrente pedagógica considera como fundamentais certos componentes da atividade, tais como: as necessidades, motivos, tarefas, ações e operações.

Além do mais, a partir desses elementos, esse sistema busca o desenvolvimento dos níveis colaborativo e autônomo de desenvolvimento do aluno. A organização didática das condições para o exercício amplo das atividades, inicialmente mediada pelo professor e posteriormente autogerida pelo aluno, é a grande tarefa da AD, segundo Davidov (PUENTES, 2019a) e Repkin (1997).

As particularidades da AD respaldam-se nas suas formas de apropriação específicas dos conceitos da Psicologia Histórico-Cultural Vygotskiana acerca dos níveis e zonas de desenvolvimento subjetivo. Os conceitos de Vygostky (1984) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), composto pela diferença entre Nível de Desenvolvimento Real (NDR) do sujeito, que se refere as atividades realizadas autonomamente pelos indivíduos, e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP), ligado às atividades realizáveis pelo sujeito com a mediação de outros, são apropriados pela AD com conceitos próprios acerca do desenvolvimento, assimilação e estudo. Diferenciando-se da teoria psicológica da aprendizagem de Piaget, essa corrente pedagógica observa uma correlação dialética direta entre aprendizagem e desenvolvimento (RAMOS M., 2010, p. 240).

Portanto, por meio de uma breve categorização conceitual das diferentes teorias pedagógicas¹², tem-se um quadro referencial acerca dos fundamentos didáticos aos quais

¹² É claro que o quadro referencial construído aqui não abrange todas as teorias didáticas existentes, pois não se trata de um levantamento minucioso acerca das diversas tendências pedagógicas existentes e sim do estabelecimento de tipos ideais investigativos aos quais poderão ser empregados durante a análise do material empírico recolhido. Por esse motivo correntes didáticas tais como o neoprodutivismo,

os docentes de Sociologia do Ensino Médio em Uberlândia podem relacionar-se. É importante delimitar que as formas de interação dos professores com as distintas “Pedagogias” podem efetuar-se na prática ou tratar-se apenas de aproximações teóricas e até mesmo revelarem distanciamento ou seu desconhecimento.

É importante observar, também, as condições sociais nas quais essas teorias educacionais se estabelecem, ou seja, no interior do campo acadêmico e escolar essas distintas vertentes encontram-se em disputa direta, cujo objetivo final é a ocupação de posições hierárquicas superiores. Desse modo, como indicado anteriormente, cada perspectiva didático-pedagógica destacada possui uma concepção específica sobre o papel da escola, do docente, do estudante, as formas de transmissão e recepção dos conteúdos, tanto em um âmbito científico quanto político, portanto, são justamente essas concepções que se inserem em um “campo de forças e um campo de lutas” (BOURDIEU, 2004, p. 22).

Consequentemente, tendo em vista tal disputa entre diferentes correntes teóricas, situadas em posições de prestígio distintas, se faz necessário considerar em que medida esse processo verifica-se na prática do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia. Desse modo, uma análise sobre a relação dos docentes dessa disciplina com as distintas formas de teorização e gestão do trabalho pedagógico permitirá uma compreensão aprofundada sobre as formas didáticas dominantes que permeiam as relações de ensino e aprendizagem dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos na cidade em questão.

Entretanto, essa investigação fundamentar-se-á apenas a partir do exame empírico acerca dos relatos docentes em relação às teorias didáticas. Dessa forma, ocupar-se da análise dos impactos que o número de aulas ministrado pelos professores, a participação em programas institucionais de formação docente durante a graduação ou de forma continuada, a instrução em licenciatura desses profissionais, bem como os modos dessa preparação sobre as práticas pedagógicas dos docentes de Sociologia no Ensino Médio é fundamental para uma interpretação satisfatória do fenômeno sob o ponto de vista sociológico.

neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo, bem como métodos de ensino tais quais o “método mútuo” e o “método indutivo” não serão abordadas.

3. O Desenvolvimento Histórico do Ensino de Ciências Sociais no Brasil: processos, disputas e institucionalizações

3.1 Um Panorâma Geral Sobre o Desenvolvimento Histórico das Ciências Sociais na Educação Básica Nacional (1882 – 2015)

Compreender as dinâmicas particulares do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia também significa, para além das complexidades teórico-metodológicas no objeto de estudo, revisitar os processos históricos constitutivos dessa disciplina na Educação Básica brasileira. Busca-se neste capítulo analisar de que modo as especificidades formadoras do Ensino de Ciências Sociais implicam consequências práticas e institucionais sobre a docência desse campo na contemporaneidade.

O intuito aqui é fazer uma incursão acerca das medidas institucionais, reformas educacionais e desenvolvimento das reflexões sobre as Ciências Sociais no Ensino Médio, que se estendem desde fins do século XIX até a recente reforma do Ensino Médio de 2017. Estudos realizados por Oliveira e Oliveira (2017), Jinkings (2017), Mendonça (2017), Meucci (2011) e Oliveira (2013) servirão como base teórica e histórica no que concerne aos processos de institucionalização e consolidação dessa disciplina na Educação Básica brasileira.

Graças aos recentes processos de institucionalização e obrigatoriedade jurídica da presença da Sociologia no Ensino Médio, como a inclusão da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e da Lei nº 11.684/08, expandiram-se os estudos acerca dos processos históricos de formação da Sociologia na Educação Básica (BODART; CIGALES, 2016, p. 23). A partir de algumas destas investigações, busca-se compreender quais estruturas sociais e quais disputas de poder tem feito parte da complexa história do Ensino de Ciências Sociais no Brasil. Atentando-se, simultaneamente, para os sentidos e práticas recorrentes no decorrer dessa trajetória.

Parte-se, portanto, do axioma de que compreender os processos históricos de constituição de uma disciplina mostra-se relevante

tanto do ponto de vista epistemológico quanto hermenêutico, visto que a compreensão da gênese e da trajetória histórica da disciplina de Sociologia permite um conhecimento das relações sociais que estiveram presentes na constituição desse campo de ensino e pesquisa. Em outras palavras, fazer a História do ensino de Sociologia é o mesmo que fazer a Sociologia do ensino de Sociologia, sobretudo ao desvendar as condições sociais e as relações de poder que estiveram presentes em seu desenvolvimento (BODART; CIGALES, 2016, p. 24).

Para além desse pressuposto de legitimação científica, investigar as particularidades formativas da Sociologia significa analisar sociologicamente de que modo essa disciplina, enquanto modelo científico de compreensão e organização da realidade, é apreendida pelas sociedades modernas. Por meio da investigação acerca das correlações entre a história dessa disciplina e as esferas educacionais, político-jurídicas e científicas nacionais, pode-se compreender, sob perspectivas renovadas, como se constitui a interação entre a sociedade brasileira e a Sociologia.

Em vista disso, é importante delimitar que os processos de institucionalização do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica brasileira são permeados por particularidades que os diferenciam dos demais movimentos internacionais, como a trajetória francesa (FILHO, 2014, p. 64) ou de alguns países latino americanos (OLIVEIRA, 2013, p. 179). A primeira dessas particularidades refere-se aos campos de inserção do conhecimento sociológico, propriamente dito, na sociedade brasileira; iniciados não no Ensino Superior, mas na Educação Básica, sobretudo nas Escolas Normais¹³ (OLIVEIRA, 2013, p. 179). A segunda particularidade remete-se à presença, em “segundo plano”, de categorias e reflexões sociológicas em escritos de alguns intelectuais brasileiros desde o século XIX, principalmente sob influência das teorias positivistas francesas (VILLAS BÔAS, 2006). Por fim, certas noções sociológicas também se encontravam presentes em discussões no interior das Faculdades de Direito durante a virada do século XIX para o XX, pautadas, principalmente, pelas teorias evolucionistas e positivistas (CANDIDO, 2006).

Essas indicações permitem corroborar a perspectiva de que, mesmo quando não construída institucionalmente enquanto Ciência ou disciplina propriamente ditas, as Ciências Sociais e seus conceitos mostravam-se presentes de modo capilar na sociedade brasileira (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 17). Desse modo, mesmo até em momentos de exclusão ou marginalidade institucional, como será colocado a seguir durante a trajetória intermitente dessa disciplina, os conteúdos sociológicos nunca desaparecem completamente dos campos educacionais e científicos do Brasil (MORAES, 2011).

A primeira proposta institucional de inclusão da Sociologia enquanto disciplina na Educação Básica e Superior no Brasil partiu dos pareceres de Rui Barbosa em 1882. Planejada pela Comissão de Instrução Pública, essa inclusão integrava uma reforma modernizante do campo educacional brasileiro, definida pela instituição do curso de

¹³ As Escolas Normais foram, desde a primeira metade do século XIX até meados do século XX, a instituição central formadora de professores no Brasil (SAVIANI, 2007)

bacharelado do ensino secundário com duração de seis anos, composto por novas disciplinas com elementos de Sociologia e Direito Constitucional. Para além dessas mudanças na Educação Básica, a Sociologia também estaria presente nos cursos superiores de Direito (BARBOSA, 1942).

Desse modo, o primeiro processo histórico de inclusão da Sociologia na Educação Básica refere-se à um movimento de transição entre o Império e a República, marcado por disputas políticas envolvendo poderes federais que buscavam a centralização política do país e as oligarquias regionais. Assim, apesar desse projeto modernizador nacional, do qual os Pareceres de Rui Barbosa faziam parte, a educação sempre ocupou posição secundária nessas reformas, cujo acesso restringiu-se à grupos sociais formados pela elite econômica brasileira (CARVALHO, 2007).

Para além destes apontamentos é importante observar que a reforma proposta por Rui Barbosa era apenas uma das existentes no referido momento histórico e os modos de inserção da Sociologia nos sistemas de Ensino foram marcados por uma imbricação deste campo com o Direito (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 20).

A segunda tentativa de institucionalização do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica foi realizada por Benjamin Constant a partir do Decreto nº 330 de 12 de abril de 1890. Tal proposição efetivar-se-ia por meio da inclusão, no último semestre de um ciclo de sete anos da Educação Básica reformada, da disciplina de “Sociologia e Moral”, além da presença de disciplinas distintas de “Sociologia” e “Moral” nas Escolas Normais e da matéria de “Sociologia e Noções de Moral Teórico e Prática” inserida na Escola Politécnica e na Escola de Minas de Ouro Preto (MACHADO, 1987).

Nessa reforma em questão, a Sociologia e a Moral eram caracterizadas por Constant, por influência das teorias positivistas acerca da hierarquia dos conhecimentos científicos, enquanto “ponto de convergência de todas as verdades, de todos os princípios até então adquiridos e foco único de luz capaz de alluminar e esclarecer o destino racional de todas as concepções humanas” (Reforma Benjamin Constant *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 20). Assim, apesar de tais propostas, a reforma de Constant não chegou a ser efetivada.

Contudo, ainda que tal proposta educacional de Benjamin Constant não instituiu-se em nível nacional, constata-se o surgimento, no mesmo período, da disciplina de “sociologia, moral, noções de economia política e direito pátrio” no Atheneu Sergipense em Aracaju. Como indicam Alves e Costa (2006, p. 35), apesar de não configurar

enquanto disciplina específica de conteúdos sociológicos, o sentido da disciplina em questão ligava-se à temas como

a civilidade, a moralidade, o respeito à ordem, o civismo, a responsabilidade moral, a política-social, a formas de governo, a importância da família e do Estado, além de muitas noções de direito, ou seja, pautam-se nas idéias da ciência positivista, principalmente na instauração da razão para a busca da ordem social.

Desse modo, constata-se como, apesar de não ter efetivado-se em nível nacional, a Reforma Benjamin Constant, no tocante à inclusão da disciplina de Sociologia no currículo obrigatória da Educação Básica, encontrou uma aplicação específica no Atheneu Sergipense a partir de 1892. Por fim, apesar da instituição de tal disciplina, sua obrigatoriedade finda-se em 1901, a partir da Reforma Eptácio Pessoa, como aponta Moraes (2015, p. 22-23).

Portanto, tendo em vista as qualidades dos projetos institucionais de inserção da Sociologia no sistema de ensino nacional na segunda metade do século XIX, marcados pela restrição dessa disciplina ao último ano da Educação Básica e em determinados cursos da Educação Superior, tem-se que “Nessas injunções, a Sociologia foi elitizada, porque apenas um grupo ‘seleto’ teve acesso a esse conhecimento no ensino secundário, no qual a disciplina foi incluída” (GUELF, 2001, p. 120).

A partir do início do século XX, entretanto, duas reformas educacionais instauraram uma série de marcos significativos para a institucionalização do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica brasileira (SILVA, 2010). A primeira denominada Reforma Rocha Vaz, elaborada em 1925, renovou a estrutura das disciplinas do Ensino Secundário e inseriu a Sociologia enquanto conteúdo componente, embora com carga horária mínima, na Educação Básica. A segunda nomeada Reforma Francisco Campos, instaurada em 1931, dividia o Ensino Secundário em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos de extensão, em que a Sociologia figurava como um de seus componentes complementares.

Para além dessa matriz, a Reforma Campos previa a Sociologia

como uma disciplina obrigatória para o ingresso dos cursos jurídicos, de medicina, farmácia e odontologia, engenharia e arquitetura. No mesmo decreto havia a indicação que o regulamento da Faculdade de Educação, Ciências e Letras discriminará quais as matérias do curso complementar que serão exigidas para a matrícula em seus cursos (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 21).

Essas medidas institucionais de inserção da Sociologia nos sistemas de ensino devem ser lidas, entretanto, a partir de sua correlação com os contextos socioeconômicos do período. Em primeiro lugar, Meucci (2011, p. 57) assinala que no interior dessas reformas buscava-se uma renovação da vida intelectual brasileira, cuja Sociologia Científica deveria ocupar o lugar do “ensaísmo jurídico e literário”. Entende-se, portanto, esta inserção da Sociologia na Educação Básica e Superior como reflexo do projeto modernizante das estruturas nacionais, que visava a integração e formação de um Estado Nação consolidado.

Um segundo ponto a ser explorado refere-se à falta do estabelecimento de cursos de professores de Sociologia à medida que a institucionalização da disciplina ocorria, deixando à cargo de profissionais liberais como advogados, médicos e engenheiros a docência de tal matéria no Ensino Secundário (MORAES, 2011, p. 362).

Por fim, os sentidos e os objetivos pedagógicos adquiridos pela Sociologia no período eram fruto de disputas político-ideológicas da própria sociedade brasileira das primeiras décadas do século XX. Os embates entre intelectuais católicos e liberais seculares reverberaram na elaboração dos primeiros manuais e livros didáticos de Sociologia demandados pelas referidas reformas educacionais. Enquanto algumas obras, como o manual “Sociologia: Compendio Escolar para o Curso Gymnasial” de Lorton (1926), eram marcadas por análises fundamentalmente cristãs da sociedade, com proposições axiomáticas do tipo “II - Como Deus a estabeleceu, consta, a sociedade de elementos desiguais. Deve-se reprová-la, porque é contrário à natureza, qualquer projecto de nivelamento, absurdo e inexecutável, das condições humanas” (LORTON, 1926, p. 4, *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 24).

Outras publicações, de caráter iminentemente secular, eram fundamentadas pelo positivismo durkheimiano e pelo Movimento da Escola Nova, que visavam conferir aspectos científicos à educação nacional (OLIVEIRA, 2013, p. 181-182). Nagale (1976) inclusive aponta que devido à essa interpretação da Sociologia, esta adquiriu papel central nos cursos de formação docente das Escolas Normais durante a primeira metade do século XX.

Entretanto, apesar de tal dicotomia entre autores “liberais” e “católicos” na elaboração dos primeiros manuais de Sociologia, é necessário reconhecer as nuances das disputas ideológicas entre tais agentes. Ao mesmo tempo que se percebe, ao longo das décadas de 1930 e 1940, uma “cientificização” e racionalização dos manuais católicos de Sociologia (OLIVEIRA, 2013, p. 182), observa-se também, à medida que o campo das

Ciências Sociais autonomiza-se no país, uma crítica acadêmica sobre os aspectos autodidatas e não-científicos dos primeiros manuais e docentes de Sociologia do ensino secundário (RAMOS, 1954, p. 46-47, *apud* OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 22-23)

Tais elementos fornecem os fundamentos para a compreensão dos processos de institucionalização da Sociologia na Educação Básica enquanto fenômeno complexo, intimamente ligado com às disputas ideológicas e estruturas sociais reguladoras da sociedade brasileira do início do século XX. Inicialmente, a inserção da Sociologia no Ensino Secundário pelas referidas reformas é proposta por um governo autoritário da primeira República, sob a égide de Arthur Bernardes (MORAES, 2011, p. 362), posteriormente é institucionalizada sob bases contraditórias, tendo em vista a insuficiência de docentes e sua instrução para a disciplina. Por fim, dá continuidade ao caráter elitista e excludente das primeiras reformas do século XIX ao tratá-la enquanto disciplina “obrigatória no segundo ano dos cursos complementares, voltada para a formação das elites que buscavam o ingresso nos cursos superiores” (OLIVEIRA, 2013, p. 182).

A presença da Sociologia na Educação Básica, a partir das referidas reformas, também fornece dados empíricos valiosos para uma análise da relação entre Sociologia e formação de perspectivas críticas. Esse tema, inclusive, se trata de uma das discussões centrais no interior do sub-campo de Ensino de Ciências Sociais, em que pode verificar-se duas posições divergentes. Por um lado, alguns autores defendem a hipótese da relação de antagonismo entre regimes autoritários e a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia, tendo em vista uma suposta caracterização de criticidade imanente às Ciências Sociais e que o ensino de seus conteúdos abriria campo para instrumentos teóricos e políticos de crítica às gestões totalitárias, como apontam P. Silva (2020, p. 23) e Machado (1987, p. 120). A posição divergente, por outro lado, constrói a hipótese de que não existe uma relação entre regimes autoritários e exclusão da Sociologia dos currículos obrigatórios da Educação Básica Brasileira. Ou, em outras palavras, essa hipótese indica que a disciplina em questão não funciona como uma espécie de “índice de democracia” (MORAES, 2011, p. 366).

Contudo, para além das duas posições teóricas conflitantes em relação à dinâmica entre o Ensino de Ciências Sociais, seu aspecto crítico-reflexivo e estruturas políticas democráticas ou totalitárias, duas questões adjacentes à essa disputa podem ser constatadas. A primeira delas diz respeito aos próprios mecanismos de funcionamento de um campo, ou, neste caso, sub-campo, científico, no que diz respeito às lutas entre os

grupos de agentes em torno do estabelecimento de teorias, métodos e objetos hegemônicos. Como indicado por Bourdieu,

todo campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças [...] Nessas condições, é importante, em seguida, para a reflexão prática, [compreender] o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. É a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são, para empregar a metáfora “einsteiniana”, os princípios do campo (2004, p. 22 – 23).

Desse modo, quando aplica-se tal conceito sobre um tema em disputa no interior do sub-campo do Ensino de Ciências Sociais, tem-se uma perspectiva aprofundada, e uma constatação, acerca das dimensões sociais que regulam o funcionamento da Ciência. No caso em questão, tem-se um fenômeno socialmente estabelecido enquanto ponto válido de investigação, sendo aqui, a relação entre a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na Educação Básica, os sentidos de seus valores formativos e o caráter dos regimes políticos em que ela se insere.

Além disso, constata-se também uma disputa interna, ou, nas palavras de Bourdieu, “um campo de lutas”, em torno do estabelecimento de uma teoria entre dois grupos distintos: aqueles que indicam uma relação profunda entre as variáveis em questão e aqueles que negam tal interação. Por conseguinte, é a partir da disputa científica no interior do campo, envolvendo instituições, relações entre agentes, periódicos e eventos acadêmicos, que uma das posições busca transformar suas hipóteses em teorias hegemônicas, amplamente aceitas pelo sub-campo de forma mais ou menos axiomática.

Para além deste elemento, observa-se também, no interior das duas posições estabelecidas em torno do tema, duas formas distintas de compreensão dos fenômenos sociais, que podem estar presentes nas interpretações dos autores de forma intencional ou involuntária. Esses posicionamentos analíticos, que balizam as investigações dos dois grupos acerca da história do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica no Brasil, dizem respeito à relação entre consciência e mudança social. Em outras palavras, a grande questão que fundamenta o tópico em disputa é justamente o seguinte: pode-se afirmar que a disciplina foi retirada do currículo de forma deliberada pelos agentes burocráticos e políticos dos diferentes contextos considerados, justamente pelo enquadramento da Sociologia enquanto disciplina crítica?

Desse modo, a partir de tal questionamento, desprendem-se duas análises diferentes. A primeira delas, que sugere uma conexão direta entre a exclusão dessa disciplina dos currículos pelos regimes autoritários devido à seu aspecto crítico, parece indicar que existe uma forma deliberada de transformação macrosocial no campo Educacional. Assim, essa análise pressupõe a existência de forças políticas que atuam conscientemente na direção de determinadas transformações ou conservações das estruturas institucionais. Existe aqui, portanto, um entendimento teórico acerca do

surgimento de uma nova forma social [que] devesse ser reconduzido à consciência de um ou mais estrategistas como sua fonte ou seu foco genuíno e como se o recurso à intencionalidade de um sujeito fosse o princípio último de toda inteligibilidade histórica (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 22-23).

Desse modo, apesar de tal citação refirir-se à posição teórica de alguns autores em relação ao neoliberalismo, como em Duménil e Lévy (2004) e em certa medida em Harvey (2008), a mesma pode aplicar-se no caso da discussão acerca da história das Ciências Sociais na Educação Básica. Por conseguinte, a posição que estabelece uma intencionalidade ampliada em torno dos agentes burocrático-institucionais dos regimes democráticos ou autoritários e os processos de exclusão ou inclusão da disciplina de Sociologia nos currículos, vai ao encontro de uma posição teórica que fundamenta suas análises no pressuposto de que mudanças sociais são, mais ou menos, objetos de escolhas completamente racionais e controladas.

Assim, no caso dessa primeira posição, a linha teórico-argumentativa indica que, frente uma ameaça político-ideológica às elites e ao regime estabelecido pela Sociologia na Educação Básica, os dirigentes e burocratas do campo educacional brasileiro deliberadamente optariam pela retirada da disciplina em questão do currículo. Esse processo, portanto, é entendido aqui como uma espécie de decisão consciente a partir do enquadramento das Ciências Sociais enquanto disciplina iminentemente crítica.

De outra forma, a hipótese divergente estabelece que não existe uma relação direta entre o caráter do regime político considerado, a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos currículos e um aspecto de criticidade interno à área de Ciências Sociais. Desse modo, esta posição indica a relevância de outras variáveis para além da intencionalidade política de determinados grupos que seriam contrários à criticidade proporcionada pelo ensino dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos. Nesse caso, considera-se variáveis como o caráter mutável dos sentidos da disciplina em determinados contextos sócio-históricos (OLIVEIRA, 2013, p. 181), a indefinição do

papel da Sociologia na Educação Básica em certos períodos, a incapacidade de convencimento e articulação dos defensores da área frente a burocracia educacional (MORAES, 2011, p. 365).

Assim, essa segunda hipótese converge com uma posição teórica que tende a interpretar as transformações sociais como fruto de uma “estratégia sem sujeito” ou, em outras palavras, uma “estratégia sem estrategistas”, como sugerido por Foucault (2001, p. 306 – 307 *apud* DARDOT; LAVAL, 2016, p. 192). Por conseguinte, essa posição teórica pressupõe que, mais do que uma decisão pré-elaborada com alvos já definidos, as mudanças sociais são fundamentadas por uma série de condições político-institucionais específicas, que por sua vez, acabam por atrair forças relativamente díspares sobre determinado domínio social.

Portanto, compreender as transformações macrosociais sob essa perspectiva significa, fundamentalmente, pensar uma lógica das práticas, em que

primeiro, há as práticas frequentemente díspares, que instauram técnicas de poder (entre as quais, em primeiro lugar, as técnicas disciplinares) e são a multiplicação e a generalização de todas essas técnicas que impõem pouco a pouco uma direção global, sem que ninguém seja o instigador desse ‘impulso na direção de um objetivo “estratégico”’ (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 192).

Tomando como referência o fundamento axiomático, conscientemente adotado ou inconscientemente aceito, pela segunda posição acerca das relações entre regimes autoritários, obrigatoriedade da Sociologia e o aspecto crítico dessa disciplina, tem-se uma compreensão aprofundada de sua linha argumentativa. Dessa forma, a partir dessa hipótese, percebe-se que as constantes retiradas e inclusões da disciplina no currículo da Educação Básica nacional são compreendidas como desdobramentos de uma série de condições sócio-institucionais, que delimitam a validade e a compatibilidade dos conteúdos das Ciências Sociais para a formação do estudante brasileiro em determinado momento histórico.

Portanto, estabelecido o quadro de disputa político-institucional e também dos pressupostos teóricos que ancoram as duas hipóteses divergentes acerca dos sentidos das inclusões e retiradas da disciplina de Sociologia da Educação Básica desde o século XIX, admite-se, aqui, uma validade ampliada para a segunda posição¹⁴. Assim, a admissão de

¹⁴ Apesar da compatibilidade teórica entre o presente trabalho e a segunda posição estabelecida acerca da relação entre a obrigatoriedade do Ensino de Ciências Sociais, regimes autoritários e o caráter crítico-reflexivo dessa disciplina, entende-se aqui que tal questão ainda merece mais atenção por parte dos

tal hipótese vai ao encontro tanto das referências bibliográficas empregadas no presente trabalho quanto do caráter explicativo aprofundado oferecido pela posição teórica em questão.

Por conseguinte, entende-se aqui que, ao contrário do que comumente indica-se acerca de uma espécie de propriedade ontológica do Ensino de Ciências Sociais de formar agentes críticos e reflexivos acerca das condições sociais que enfrentam, a Sociologia “pode ser apresentada também como uma disciplina conservadora, preocupada em afirmar uma visão harmônica da realidade social, preocupada ainda com o processo de construção de determinada concepção de homem” (OLIVEIRA, 2013, p. 181).

Por conseguinte, uma investigação sobre os processos de inclusão e exclusão da Sociologia na Educação Básica deve perpassar, fundamentalmente, a análise das disputas político-ideológicas, as estruturas sociais envolvidas na institucionalização dessa disciplina e as condições socio-institucionais sobre as quais as transformações ocorrem, bem como os modos práticos e científicos de sua implementação pedagógica. Isso ocorre pelo entendimento de a Sociologia dever seus sentidos e possibilidades emancipatórias às condições sociais de sua prática didática, e não a elementos inerentes à sua forma de percepção e transformação da realidade.

Tendo em vista tal fundamentação, interpreta-se a Reforma Capanema em outros termos. Por ter sido a medida institucional que retirou a obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica em 1942, as ações da Reforma Capanema, elaborada pelo Estado Novo varguista, foi comumente interpretada como um instrumento de abolição da educação crítica proporcionada pela Sociologia no Ensino Secundário. Entretanto, entende-se aqui que a

exclusão da Sociologia do currículo prende-se menos a preconceitos ideológicos e mais à indefinição do papel dessa disciplina no contexto de uma formação que se definia mais orgânica, resultado do estabelecimento de uma burocracia mais técnica e mais exigente ou convicta em relação à concepção de educação. De certa forma, pode-se dizer que os defensores da Sociologia não conseguiram convencer essa burocracia educacional quanto à necessidade de sua presença nos currículos (MORAES, 2011, p. 365).

Portanto, a Reforma Capanema é interpretada aqui menos como um instrumento deliberado de solapamento da Sociologia na Educação Secundária e mais como uma reforma centralizadora, modernizante e dualista da educação nacional, a partir do

pesquisadores do sub-campo, tendo em vista que ambas posições ainda se tratam de hipóteses não confirmadas.

estabelecimento de um projeto pedagógico do Ensino Secundário desvinculado do Ensino Superior. Principalmente por seu sentido pedagógico ser mais de ordem preparatória do que formativa, com o fim dos cursos complementares de preparação para as universidades, a Sociologia deixa de categorizar-se enquanto disciplina obrigatória nesse nível de ensino (SOARES, 2009, p. 79).

Nesse passo, apesar do fim da obrigatoriedade da Sociologia nos currículos da Educação Básica brasileira, ela continuou a compor os cursos oferecidos pelas Escolas Normais (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 27), pelo menos até 1973, quando foi retirada do currículo obrigatório dessas instituições a partir da Reforma Passarinho. Desse modo, esse movimento confirma, em certa medida, o apontamento anterior acerca da presença dos conteúdos das Ciências Sociais no campo educacional brasileiro mesmo em momentos de exclusão da disciplina dos currículos da Educação Básica.

Desse modo, entre o período da exclusão institucional da Sociologia da Educação Básica em 1942 pela Reforma Capanema até meados da década de 1980, em que alguns movimentos sociais e certas medidas políticas estaduais reinserem o Ensino de Ciências Sociais nas escolas básicas, alguns processos representativos evidenciam-se para a compreensão do fenômeno em questão.

O primeiro desses processos se refere à elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1961 que, mesmo deliberada em um contexto sócio-político democrático, a Sociologia permanece ausente dos currículos obrigatórios das instituições de ensino de nível básico¹⁵. Esse processo dá fundamentos empíricos, em parte, para a hipótese de que não existem correspondências em si mesmas entre o estabelecimento de regimes democráticos e a obrigatoriedade do Ensino de Ciências Sociais.

O segundo caracteriza-se por uma espécie de readequação de área de atuação da Sociologia brasileira, transferida, desde a década de 1950, da Educação Básica para a Educação Superior. Devidos tanto a processos institucionais como a retirada dessa disciplina do Ensino Secundário em 1942, quanto à reforma universitária de 1968, que garantiu certa autonomia de atuação científico-acadêmica para o campo das Ciências Sociais brasileiro (JINKINGS, 2017, p. 36), o número de investigações acerca do ensino dessa ciência e a preocupação com a formação de professores de Sociologia para a Educação Básica declinou (SILVA, 2010).

¹⁵ Apesar da não obrigatoriedade prevista pela LDB de 1961, a Sociologia ainda se encontrava presente como disciplina optativa em certos currículos escolares estaduais (JINKINGS, 2017, p. 41).

Por fim, o terceiro processo histórico inserido no período delimitado que impactou no Ensino de Ciências Sociais diz respeito à Reforma Passarinho de 1971, pautada pela nova LDB aprovada no mesmo ano. De modo geral, essa reforma educacional reestruturou os objetivos de ensino da Educação Básica (1º e 2º graus conforme a nomenclatura do período), pautados pela formação profissionalizante¹⁶ e com um novo quadro disciplinar (JINKINGS, 2017, p. 38). Estabeleceu-se, nesse momento, que a base comum entre estes dois graus do ensino dar-se-ia pelas áreas de Comunicação e Expressão; Ciências e Estudos Sociais (BRASIL, 1971). Como partes constitutivas da área de Estudos Sociais, as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC)¹⁷ e Organização Social e Política Brasileira (OSPB)¹⁸ constavam como obrigatórias a serem oferecidas pelas instituições de ensino.

A inserção dessas disciplinas não substituiu a Sociologia na Educação Básica, haja vista a distância temporal entre a retirada efetiva da Sociologia do currículo e a institucionalização da EMC e OSPB (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 28-29). Na realidade, estas disciplinas configuravam-se enquanto amálgamas de conhecimentos históricos, geográficos, políticos, sociológicos e antropológicos, em que “Somente alguns de seus conceitos (sociológicos e antropológicos), em especial aqueles relacionados aos processos de integração, tinham alguma importância” (SANTOS, 2004, p. 149).

Portanto, apesar da não obrigatoriedade da Sociologia no Segundo Grau da Educação Básica do período em questão, alguns conceitos das Ciências Sociais perpassavam o campo educacional brasileiro, ainda que de forma capilar e por meio de interpretações correlatas à ideologia de Estado, como aponta Perucchi (2009) acerca do tratamento das disciplinas de EMC e OSPB sobre categorias sociológicas como “trabalho”, “Estado” e “sociedade”.

Como indica Jinkings (2017, p. 43), os anos finais da década de 1970 foram marcados pelo ressurgimento de lutas populares e associações científicas em torno da “questão” educacional brasileira. Desse modo, uma série de agentes do campo mobilizaram-se em torno de questões como os significados políticos e sociais da

¹⁶ Constata-se aqui a coincidência no desenvolvimento e emprego da Pedagogia Tecnicista, voltada à formação de mão-de-obra, pela Reforma Passarinho de 1971.

¹⁷ Como estabelecido pelo artigo 1º do Decreto - Lei n.º 869 de 12 de setembro de 1969, em que “É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas estolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.”

¹⁸ Ainda que seja central para a compreensão do campo educacional durante o Regime Militar no Brasil, a disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) foi criada em 1962 durante o mandato de João Goulart (MARTINS, 2014, p. 43), sendo ideologicamente redirecionada pelo governo militar posteriormente.

educação, novas propostas de construção da escola pública, lutas políticas em torno da conquista de direitos educacionais e o surgimento de pedagogias contra hegemônicas¹⁹. Esses movimentos da sociedade civil contribuíram diretamente para a decretação da Lei Federal nº 7.044 de 1982, que rescindia os aspectos profissionalizantes e tecnicistas do segundo grau da Educação Básica. Essa deliberação jurídica abre então espaço para a possibilidade de inclusão de novas disciplinas e debates nos currículos escolares desse nível de ensino.

Concomitante à essa medida, a Resolução n. 6 do Conselho Federal de Educação reformula em 1986 o currículo do Segundo Grau, instituindo a composição desse nível a partir de dois núcleos: um obrigatório, denominado de “acadêmico”, e outro optativo, chamado “profissionalizante”.

É a partir deste contexto sócio-político que o debate acerca da inclusão da Sociologia na Educação Básica retorna ao campo educacional e científico brasileiro. A discussão realizada por docentes do Ensino Médio, associações científicas de Sociologia como a Associação dos Sociólogos do Brasil (ABS), posteriormente renomeada de Federação Nacional de Sociólogos (FNS), a Associação Profissional dos Sociólogos do Estado do Rio de Janeiro (APSERJ), além de políticos e intelectuais como Octavio Ianni e Florestan Fernandes formaram as bases para a reinserção progressiva dessa disciplina em diversos currículos estaduais no período.

O primeiro dos Estados da Federação a reintegrar a Sociologia enquanto disciplina obrigatória nos currículos do Segundo Grau foi São Paulo, a partir da Resolução S.E. nº 236 de 1983. Essas novas diretrizes da rede estadual educacional de São Paulo recomendavam o Ensino de Ciências Sociais enquanto parte componente da seção “diversificada” dos currículos. Posteriormente, em 1989, uma lei estadual no Rio de Janeiro reintroduziu a disciplina, em forma obrigatória, no Segundo Grau da Educação Básica. Esse processo foi acompanhado por uma forte atuação da APSERJ e de debates acerca da capacitação docente, das metodologias de ensino a serem operadas e da necessidade de concursos para a nova função (CONTERATO, 2006). Em Minas Gerais, a partir da organização de discentes e docentes de cursos do Ensino Superior de Sociologia e Filosofia, as referidas disciplinas tornaram-se obrigatórias no Segundo Grau por meio da inclusão do parágrafo único no artigo nº 195 na Constituição do Estado em

¹⁹ Os fundamentos teóricos e os sentidos políticos das vertentes didático-pedagógicas anti-hegemônicas surgidas no contexto do declínio do Regime Ditatorial no Brasil do final da década de 1970 foram analisados no capítulo anterior.

23 de dezembro de 1989 (GUIMARÃESb, 2004). Desse modo, foi instituído em tal seção da lei que

Art. 195 – A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Parágrafo único – Para assegurar o estabelecido neste artigo, o Estado deverá garantir o ensino de Filosofia, Sociologia e noções de Direito Eleitoral nas escolas públicas do ensino médio. (Parágrafo com redação dada pelo art. 1º da Emenda à Constituição nº 62, de 23/12/2003.) (MINAS GERAIS, 2020, p. 152-153).

Tratando especificamente do caso da cidade de Uberlândia, local do objeto aqui investigado, no processo de reintrodução da Sociologia na Educação Básica em Minas Gerais, faz-se necessário levantar dois pontos. O primeiro diz respeito à introdução da disciplina enquanto conteúdo componente das avaliações de vestibular da UFU, e o segundo refere-se à introdução da Sociologia como temática integrante do Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES).

Guimarães (2004b, p. 191) indica como ambos processos sedimentaram-se sobre três pontos básicos nas disputas da reintegração da Sociologia na Educação Básica. A primeira delas relaciona-se ao próprio artigo nº 195 da Constituição Mineira de 1989, que institucionalizou o Ensino de Ciências Sociais no Segundo Grau; a segunda concerne à proposição científico-acadêmica dos docentes e discentes da UFU do campo acerca da importância da construção de conhecimentos das Ciências Sociais durante a Educação Básica; por fim, as discussões presentes no Fórum avaliativo do vestibular da UFU em 1994, que visava a reestruturação do referido concurso, foram de ordem fundamental para a reintrodução analisada. As alterações do vestibular foram impulsionadas por discussões com relação as novas legislações de diretrizes e bases da educação, além da necessidade interna de alteração da forma de ingresso na UFU.

De modo geral, os debates realizados no Fórum mencionado envolviam tanto docentes do Ensino Superior quanto da Educação Básica, assim como representantes administrativos da Superintendência Regional de Ensino (SRE), das escolas públicas, particulares e de cursos pré-vestibulares. Guimarães (2004b, p. 192-193) destaca que durante o processo as disputas ideológicas entre representantes dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia frente a sujeitos dos setores privados da educação regional e de alguns departamentos da Universidade marcaram o debate. Enquanto os primeiros defendiam a redefinição dos objetivos da prova pelo requerimento de habilidades críticas e reflexivas

de pensamento e escrita; a segunda categoria de agentes lutava pela conservação das bases do exame, principalmente pelos custos financeiros que a reestruturação da prova acarretaria sobre as instituições privadas de ensino (GUIMARÃES, 2004b, p. 193).

Nota-se aqui, portanto, dois grupos de interesse em posições distintas em disputa por um objeto comum: a inclusão dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos nos exames de vestibular da referida Universidade. Desse modo, observa-se nesse campo os múltiplos sentidos de ordem econômica, educacional e política em conflito, assim, se por um lado determinado grupo buscava ampliar a atuação dos egressos dos cursos de Ciências Sociais e de Filosofia no mercado de trabalho educacional, por outro, determinadas associações negavam a abertura de tal espaço, justamente pelos dispêndios econômicos que tal transformação acarretaria nos fluxos de rendas das instituições de ensino, tanto aquelas do âmbito particular quanto pela Universidade gestora da prova.

Além disso, um debate educacional verifica-se neste confronto, haja vista que um dos grupos indica a necessidade de o vestibulando demonstrar determinadas habilidades de ordem “reflexiva” e “crítica” no momento do exame, capacidades estas garantidas pelos conteúdos das Ciências Sociais e Filosofia. Em contrapartida, tais capacidades são compreendidas pela posição oposta enquanto ilegítimas e desnecessárias enquanto parâmetros de seleção dos candidatos à entrada na UFU.

Por fim, o sentido político das posições em questão torna-se explícito à medida que se compreende o caráter transformador de um dos grupos e o teor conservador do outro, tendo em vista que os defensores da presença dos conteúdos das Ciências Sociais e da Filosofia nos exames de vestibular reivindicavam uma reestruturação profunda de toda prova e, conseqüentemente, dos sentidos do Ensino Médio local. É neste sentido que diferentes sujeitos, docentes do Ensino Superior, discentes dos cursos de Ciências Sociais e Filosofia, egressos da área, pesquisadores e profissionais do campo educacional encontraram nessa disputa um direcionamento institucional para reivindicações múltiplas. Desse modo, pode-se compreender de que forma determinadas condições sociais como os requerimentos estaduais em torno da obrigatoriedade do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, a necessidade de ampliação de postos de trabalho na área, o debate nacional acerca do papel da Educação Pública e a busca pela legitimação institucional de conhecimentos sociológicos, antropológicos e políticos garantiram as bases ideológicas para esse “impulso na direção de um objetivo estratégico” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 192).

Contudo, após quatro anos da realização do Fórum,

Ficou definido que as questões deveriam priorizar a preparação que o 2º grau, hoje Ensino Médio, oferecia ao aluno. Deveria refletir os conhecimentos recebidos nos três anos desse nível de escolaridade e não o contrário. Todas as disciplinas nele ministradas deveriam estar representadas no exame, ser avaliadas com peso equivalente, de modo a evidenciar, concretamente qual foi o preparo que o aluno recebeu (GUIMARÃES, 2004b, p. 192).

Em 1998, o processo de definição dos conteúdos do PAIES seguiu as mesmas determinações do vestibular da UFU. O PAIES foi um programa institucional de ingresso à UFU alternativo ao vestibular, e caracterizava-se por uma avaliação progressiva durante os três anos do Ensino Médio. Como apontado por Gomes e Lima (2010, p. 69), “um de seus principais objetivos era resolver o problema das diferenças educacionais oriundas das seletividades pelos processos da avaliação para ingresso na Educação Superior da UFU, especialmente, no que se refere aos alunos oriundos da escola pública”. Entretanto, uma década depois do projeto, os resultados delimitados não foram atingidos, e, aliado ao processo de sistematização e institucionalização da política de cotas para ingresso em instituições de Ensino Superior no Brasil, o PAIES se extinguiu em 2008 pela resolução nº19/2008^a do Conselho Universitário da referida universidade. Sendo substituído na UFU pelo Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), fundado também em 2008, que também visava criar condições mais democráticas de acesso à universidade em questão, garantir a permanência e conclusão dos discentes egressos das escolas públicas e aprimorar a educação básica do ensino público (GOMES; LIMA, 2010, p. 80).

A partir da análise desse processo observa-se como a inclusão da Sociologia enquanto conteúdo avaliativo do vestibular local e do PAIES foi posterior à institucionalização dessa disciplina na Educação Básica do estado de Minas Gerais, a introdução dessa disciplina nesses exames serviu como mecanismo de legitimação institucional acerca dos saberes sociológicos. Portanto, a partir de um movimento dialético, iniciado por organizações locais de docentes e discentes, entre a obrigatoriedade da disciplina nos currículos escolares e a presença desses conteúdos nas provas de acesso ao Ensino Superior, tem-se um fortalecimento sócio-institucional das Ciências Sociais na Educação Básica na referida região. Algumas escolas privadas e cursos preparatórios para o vestibular que visavam a entrada de seus estudantes na UFU também incluíram as disciplinas escolares de Sociologia e de Filosofia bem antes delas se tornarem obrigatórias

pela Lei nº 11.684 de 2008, fomentando o processo de consolidação dessas disciplinas na Educação Básica da cidade de Uberlândia.

Simultaneamente, outros estados aprovaram leis similares de inclusão da Sociologia nos currículos escolares do Segundo Grau: o Pará o fez a partir da Lei 75/1989 tornando-a disciplina obrigatória, assim como o Distrito Federal em 1985²⁰ e Santa Catarina pela Lei Complementar nº 173 de 1998²¹.

Após os processos de institucionalização estadual das Ciências Sociais na Educação Básica da década de 1980, alguns processos durante a década de 1990 são fundamentais para a compreensão do fenômeno em questão. Entre os quais, a formação da nova LDB, inicialmente debatida e redigida em 1987 por educadores fundamentados por pressupostos de inspiração socialista e pelas reivindicações de amplos setores da sociedade civil brasileira, passou por um complexo processo de reconfiguração até ser efetivamente aprovada (JINKINGS, 2017, p. 49-50). Em consonância com as estruturas socioeconômicas do período, fundamentadas pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo, a LDB aprovada em 1996 era marcada tanto pela valorização dos mecanismos de mercado e regulação privada sobre a esfera educacional quanto pelo afastamento de ações e investimentos públicos em relação a este campo (SAVIANI, 2003, p. 200).

Em relação à Sociologia, a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) trata-a enquanto conhecimento necessário ao exercício da cidadania, entretanto não a configura enquanto disciplina obrigatória. Posição esta reforçada pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEM) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), publicadas em 1998 e 1999, respectivamente. Esse processo ocorre justamente pelos referidos parâmetros e diretrizes presidirem um tratamento dos conhecimentos das Ciências Sociais a partir de uma perspectiva interdisciplinar, sem necessariamente configurá-los enquanto disciplina autônoma obrigatória propriamente dita. Assim, como desdobramento de tal deliberação, a Sociologia além de perder seu caráter disciplinar,

²⁰ No caso do Distrito Federal, a Sociologia tornou-se obrigatória neste período como parte do currículo diversificado do curso acadêmico, além de estar presente no componente profissionalizante do curso Normal; tendo seu primeiro concurso público para professores de Sociologia da Educação Básica realizado em 1997 (JINKINGS, 2017, p. 46).

²¹ Sobre o processo de inclusão da Sociologia no segundo grau em Santa Catarina, Jinkings (2017) indica como a atuação da Proposta Curricular de Santa Catarina, formada por educadores a partir de uma perspectiva pedagógica crítica, teve papel fundamental nesta reintrodução. Por conseguinte, observa-se que a Sociologia já compunha a primeira proposta curricular desse movimento em 1991, compondo a parte diversificada do currículo e recomendada pela Secretaria de Educação.

enfrenta um esvaziamento de seus conteúdos científicos, haja vista o tratamento didático-metodológico dado a suas teorias, temas e conceitos.

Por fim, o veto presidencial sobre o Projeto de Lei Complementar nº 9/00, de autoria do então deputado Padre Roque do Partido dos Trabalhadores (PT), que se referia à explicitação na redação da LDB de 1996 sobre a obrigatoriedade do Ensino de Ciências Sociais, sedimentou os processos recorrentes enfrentados pela institucionalização dessa disciplina na Educação Básica brasileira durante a década de 1990.

Tendo em vista tais processos, é importante ressaltar dois pontos centrais: o primeiro com relação ao sentido atribuído à Sociologia pelos documentos educacionais abordados e o segundo vincula-se aos modos de abordagem pedagógica previstos pelos mesmos registros. Sobre a primeira questão, tem-se uma reincidência da identificação do Ensino de Ciências Sociais com o exercício da cidadania, cujos conteúdos contribuiriam para a prática e formação política no “futuro dos alunos” (OLIVEIRA, 2013, p. 184). Entretanto, conforme este autor, o conceito de “cidadania” empregado pelos documentos além de o tratarem como elemento abstrato, universalizante e liberal, distante das condições sociais objetivas de sua significação e exercício, tomam-no sempre sob o horizonte vindouro dos estudantes, como se a prática “cidadã” não pudesse efetivar-se no cotidiano escolar juvenil.

No tocante ao segundo ponto, avulta-se que “transdisciplinaridade” como método de abordagem dos conteúdos das Ciências Sociais no Ensino Médio, de acordo com as DCEM e PCNEM. Entretanto, uma série de problemas interpõem-se entre os postulados dos documentos oficiais e as condições efetivas de exercício docente, tais como os modos indefinidos de incorporação dos conteúdos sociológicos por outras disciplinas, a formação teórica insuficiente de docentes de outros campos para lecionarem os conceitos próprios às Ciências Sociais e o emprego defasado de métodos interdisciplinares e intercontextualizados (MORAES, 2007, p. 247).

Não obstante, respeitando as normas da intermitência do Ensino de Ciências Sociais no Brasil (MENDONÇA, 2017, p. 58), os processos históricos ocorridos na primeira década do século XXI abriram novas possibilidades para a ampliação da institucionalização dessa disciplina na Educação Básica.

Iniciando-se pela proposta de Projeto de Lei 1641 de 2003, redigida pelo então deputado Ribamar Alves do Partido Socialista Brasileiro (PSB), buscava-se, assim como o Projeto de Lei Complementar (PLC) de Padre Roque, alterar a LDB de 1996 visando a inclusão da Sociologia enquanto disciplina obrigatória na Educação Básica. Essa proposta

de lei teve papel central no processo de regulamentação da obrigatoriedade dessa disciplina, como ver-se-á a seguir.

Além disso, a partir de um parecer realizado por Amaury Cesar Moraes (2007) em 2005, a pedido do Ministério da Educação (MEC), acerca das DCNEM, evidenciou-se algumas contradições jurídicas entre esse documento, as PCNEM e a LDB nº 9394/96. Por conseguinte, o referido parecer converteu-se em consulta do MEC frente ao Conselho Nacional de Educação (CNE), analisada e debatida por inúmeros agentes do campo educacional na Câmara de Educação Básica sob o título temático de “Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão dos componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 2006b, p. 2).

Na referida discussão, chegou-se à conclusão de que se observava um amplo movimento nacional, produzido por inúmeras mudanças estaduais e reivindicações por parte da sociedade civil, de adesão ao Ensino de Ciências Sociais por instituições públicas e privadas da Educação Básica. Simultaneamente, nos Estados cuja presença da disciplina não fora efetivada, verificava-se uma desigualdade de acesso ao conhecimento sociológico no sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 2006b, p. 3). Desse modo, dadas as conclusões dos debates junto à Câmara de Educação Básica o parecer foi aprovado pelo CNE em 2006, convergindo na Resolução CNE nº 04/2006, concedendo um ano de prazo para a adaptação dos sistemas de ensino à inclusão da disciplina no currículo (MENDONÇA, 2017, p. 65).

Concomitante a esse processo, três medidas jurídico-institucionais reforçaram a obrigatoriedade e a cientificidade da disciplina de Sociologia na Educação Básica. A primeira delas refere-se à aprovação das Orientações Curriculares Nacionais (OCN) em 2006, cujo conteúdo reafirma a importância da presença disciplinar da Sociologia no Ensino Médio e resinifica sua metodologia e prática pedagógica ao estabelecer que seu objetivo na Educação Básica liga-se à processos de desnaturalização e estranhamento das formações sociais (BRASIL, 2006a, p. 105-106).

A segunda medida foi a aprovação da Lei 11.648 em 2008, a partir do Projeto de Lei 1641/2003 de autoria do deputado Ribamar Alves (PSB), que modifica a LDB nº 9394/96 ao categorizar a Sociologia enquanto disciplina obrigatória a ser oferecida no Ensino Médio em todo território nacional (BRASIL, 2008). Por fim, a inclusão da Sociologia no PNLD em 2011 contribuiu para a consolidação dos processos de institucionalização do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica.

Para além dessas medidas, a implementação de uma série de políticas públicas e desenvolvimento de pesquisas científicas no campo educacional contribuíram para o aumento da legitimação do Ensino de Ciências Sociais enquanto prática profissional e acadêmica (MENDONÇA, 2017, p. 67). O estabelecimento de programas institucionais como o Plano Nacional para Formação de Professores (Parfor), o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) fomentaram discussões teóricas e inovações pedagógicas na licenciatura brasileira, impactando diretamente sobre as práticas didáticas e consolidação da Sociologia na Educação Básica. Para além disso, nota-se um aumento de pesquisas acadêmicas, tanto em programas de pós-graduação e graduação em Ciências Sociais ou Educação, tomando como objeto o Ensino de Ciências Sociais, como apontam Carvalho e Handfas (2019). E um amplo crescimento no número de publicações de artigos sobre a temática em revistas bem classificadas na avaliação Qualis-Periódicos, de acordo com Bodart e Souza (2017, p. 556).

A partir de tais movimentos verifica-se, portanto, que à medida que reivindicações sociais e regulações institucionais acerca do Ensino de Ciências Sociais desenvolvem-se, abre-se campo para a investigação científica, a prática docente reflexiva e a elaboração de políticas públicas sobre a docência dessa disciplina escolar. Isso porque assegura-se um espaço relativamente consolidado com surgimento de novos fenômenos educacionais e sociais, aos quais necessitam, consequentemente, de novas explicações e reajustes práticos. Demanda essa respondida tanto por investigações científicas junto aos Institutos de Ciências Sociais e Educação, quanto por parte dos professores da Educação Básica e seus discentes.

3.2 Os Sentidos e Implicações Educacionais da Reforma do Ensino Médio de 2017

Tendo em vista o complexo processo de constituição e institucionalização das Ciências Sociais na Educação Básica até meados do século XXI, faz-se necessário um destaque analítico sobre uma série de reformas no campo educacional brasileiro que dão indícios acerca de mudanças nos sistemas de ensino e, consequentemente, nos modos de docência de Sociologia na Educação Básica.

Como observado por Mendonça (2017, p. 71) e Burgos (2017, p. 105), o golpe²² contra a então presidenta Dilma Rousseff em 2016 marcou uma série de mudanças

²² Mobiliza-se aqui o termo “golpe” para referir-se ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016 a partir de alguns indicativos teóricos e históricos de Souza (2016). Contudo, a própria denominação deste

profundas nas bases institucionais e sociais do Ensino de Ciências Sociais. Tanto pelo emprego de medidas autoritárias e desvinculadas das discussões presentes nas comunidades científicas e educacionais acerca da elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BURGOS, 2017), quanto por proposições de projetos de lei como a “Escola Sem Partido” e a Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, indicada para reconfigurar o Ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio e a própria estrutura desse nível de ensino, conforme pautas e fundamentos jurídico-políticos sólidos.

Contudo, mesmo que a deposição de Rousseff em 2016 tenha garantido as condições políticas e institucionais para uma modificação profunda das estruturas do campo educacional no Brasil, faz-se necessário indicar que tal processo, especialmente da Reforma do Ensino Médio em seus sentidos hoje compreendidos, teve seus primeiros indícios ainda durante a gestão do PT. O primeiro dos elementos que apontam para uma tentativa de reconfiguração desse nível de ensino, sob o pretexto de seu caráter inchado e ultrapassado, são encontrados no Projeto de Lei nº 6840 de 2013, liderados pelos então deputados Wilson Filho do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e Reginaldo Lopes (PT). Segundo o texto do projeto de lei em questão, buscava-se modificar

as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências (BRASIL, 2013, p. 1).

Desse modo, constata-se no cerne do projeto de Lei considerado a proposição de reconfiguração do Ensino Médio no Brasil, principalmente a partir de dois dispositivos: o ensino integral e a organização curricular em áreas de conhecimento. Por conseguinte, nota-se aqui a presença de elementos centrais que constituirão, em 2016 na M.P. nº 746 e na própria Lei nº 13.415, o sentido central da Reforma do Ensino Médio de 2017.

Ainda sobre a proposta de Lei, observa-se na justificativa do projeto o estabelecimento do consenso de que,

o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (BRASIL, 2013, p. 7-8).

processo político, trata-se, atualmente, de um polêmico debate acerca da legalidade e das disputas que envolveram a derrubada desta chefe de Estado.

Assim, constata-se aqui um diagnóstico das causas das lacunas e problemas encontrados na estrutura do Ensino Médio muito próximas àquelas estabelecidas pela M.P. 746/2016. Portanto, tem-se que os sentidos e direcionamentos encontrados na reforma do Ensino Médio de 2017 já estavam presentes, em nível político e institucional, em alguns dos setores do Estado desde 2013.

Além disso, pode-se destacar que a própria presidenta dava indicativos, ainda que superficiais e indiretos, acerca da necessidade de reformulação do Ensino Médio nacional em ao menos duas ocasiões. A primeira delas, no momento de sua campanha eleitoral em setembro de 2014, a então presidenta afirmou, em entrevista ao programa Bom Dia Brasil da emissora Rede Globo, que

O jovem do ensino médio não pode ficar com 12 matérias, incluindo matérias como 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 (O GLOBO, 2014).

Dessa forma, observa-se aqui um apontamento relativamente próximo aquele encontrado tanto no PL nº 6.840/2013 quanto na M.P. nº 746/2016 e na Lei nº 13.415/2017. Ainda, nota-se o destaque dado pelo discurso de Rousseff justamente às disciplinas de Sociologia e Filosofia, delimitadas aqui como matérias dispensáveis e com baixa atratividade para o corpo discente do Ensino Médio.

A segunda ocasião na qual a ex-presidenta referiu-se à proposta de Reforma foi em seu próprio discurso de posse em janeiro de 2015, ainda que mencionada superficialmente. Como consta na transcrição do discurso, verifica-se que um dos planos de governo envolvia a execução

da alfabetização na idade certa e da educação em tempo integral. Condição para que a nossa ênfase no ensino médio seja efetiva porque através dela buscaremos, em parceria com os estados, efetivar mudanças curriculares e aprimorar a formação dos professores. Sabemos que essa é uma área frágil no nosso sistema educacional (AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2015)

Assim, embora a então presidenta não tenha entrado em detalhes acerca de questões práticas ou aprofundadas sobre o tema em seu discurso, evidencia-se aqui alguns elementos da reforma educacional preservados pela Lei nº 13.415/2017. Entre esses pode-se destacar a implementação do ensino integral e mudanças de caráter curricular na

estrutura desse ciclo educacional. Portanto, apesar dos discursos em questão²³ apresentarem aspectos gerais acerca da posição de Dilma Rousseff a respeito da Reforma do Ensino Médio, nota-se, ainda que superficialmente, um movimento por parte de certos agentes em busca da reconfiguração desse nível de ensino antes de 2016.

Por fim, constata-se algumas experiências empíricas à nível estadual que visaram estabelecer reestruturações na Educação Básica com sentidos mais ou menos semelhantes àqueles empregados pela Reforma de 2017. Um desses exemplos pode ser indicado pelo projeto “Ênfase” de Minas Gerais, ocorrido em 2009, que planejava o estabelecimento do Ensino Integral. Contudo, como observado por pesquisadores do Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a proposta malogrou justamente pela falta de fundos para estruturar, tanto no sentido material quanto de recursos humanos, tal mudança. Por conseguinte, as demandas dos estudantes não foram atendidas e as escolas participantes do projeto apenas ofereceram alguns dos percursos formativos disponíveis²⁴ (OBSERVATÓRIO DA JUVETUDE - UFMG, 2016, p. 3).

Desse modo, considerando os processos políticos anteriores à Reforma do Ensino Médio de 2017, ela é entendida enquanto dispositivo das profundas transformações sociais pelas quais o Brasil passou nos últimos cinco anos, marcadas pelo fortalecimento do neoliberalismo enquanto base ideológica do Estado, pela flexibilização e precarização das condições de trabalho e o desenvolvimento de uma nova configuração da classe trabalhadora nacional.

Tendo como referência a trajetória histórico-política do Ensino Médio brasileiro, apontada anteriormente, focaliza-se neste ponto uma análise das mudanças ocorridas nesse nível do sistema educacional nacional a partir de 2016. Toma-se como centro da investigação neste momento o exame de dois documentos, imprescindíveis para uma compreensão aprofundada das estruturas, dinâmicas e disputas envolvendo o Ensino Médio, a saber: a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) requerida pelo então Ministro de Estado da Educação, José Mendonça Bezerra Filho; e sua conversão na Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Tais documentos aportam juridicamente a denominada “Reforma do Ensino Médio”; e suas análises nortearão um exame crítico de

²³ A seleção das duas falas em questão da ex-presidenta Dilma Rousseff foi de caráter subjetivo e foram citadas com o intuito de indicar justamente um movimento, ainda que incipiente, no interior do próprio Estado brasileiro em direção a determinada configuração de Reforma do Ensino Médio desde 2014.

²⁴ Nota-se aqui, inclusive, uma aproximação terminológica entre a experiência do Projeto Ênfase de Minas Gerais em 2009 e a Reforma do Ensino Médio de 2017, enquanto a primeira categoriza os diferentes ciclos de aprendizagem e áreas do conhecimento como “percursos formativos”, a segunda o faz como “itinerários formativos”.

suas finalidades, implicações e contradições ideológicas e políticas.

Parte-se da perspectiva de que tal reestruturação do último nível da Educação Básica categoriza-se enquanto dispositivo de fundamentação de uma racionalidade neoliberal²⁵. Busca-se evidenciar aqui, portanto, a dinâmica convergente entre essa reforma e a construção de uma sociedade neoliberal em seus múltiplos desdobramentos, nos quais o campo educacional tem papel seminal para a construção de sujeitos e condutas orientados por uma nova racionalidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 326-327).

Inicia-se tal investigação pelo conteúdo da M.P. 746/2016, especificamente na subseção de Exposição de Motivos²⁶. Essa seção enceta-se por uma crítica à então estabelecida LDB de 1996 e às Diretrizes Curriculares do Ensino Médio de 1998. Segundo o texto, tais diretivas foram incapazes, ao longo de sua vigência, de atingirem os resultados esperados do Ensino Médio brasileiro. A grande causa da estagnação desse nível de ensino, aponta o documento, deve-se ao fato de que: “Atualmente o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016b).

A construção discursivo-política da M.P. 746 sobre a LDB categoriza-a de modelo educativo reificado, ultrapassado e estático. Tanto por delimitar um currículo imenso, desagregado e imóvel com treze disciplinas obrigatórias (tal número é reiterado em três tópicos no documento), quanto por não alcançar resultados quantitativos esperados de avaliações nacionais e internacionais. A LDB, segundo a M.P. em questão, deve ser reformulada imediata e conjuntamente com o Ensino Médio. Essa era inclusive a justificativa para o encaminhamento de uma M.P. para alterar a LDB e não a abertura de debate com os agentes envolvidos nessa reforma.

A questão aqui não se reduz à reestruturação das leis reguladoras da educação nacional, mas sim de todo Estado: a LDB não é nada mais do que uma manifestação específica do decadente Estado nacional em todas suas dimensões, segundo a M.P., por mais que tal legislação fora desenvolvida a partir de concepções neoliberais de educação. A retórica neoliberal justifica-se aqui pelos dados evocados no documento do sexto tópico ao décimo segundo, acerca da incapacidade e fragilidade da atual legislação de organizar

²⁵ Os sentidos do emprego de termos como “neoliberalismo” e “dispositivo” no presente trabalho foram conceituados anteriormente no capítulo 2.

²⁶ A análise desse documento focalizar-se-á apenas nesta seção, pois seu conteúdo propriamente jurídico passou por alterações em sua conversão na Lei 13.415/2017. Dessa forma, o exame das delimitações formais do “novo Ensino Médio” ocorrerá nos parágrafos seguintes na análise da citada lei.

o Ensino Médio do país. Os dados em questão, recolhidos e calculados com base em parâmetros internacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), versam sobre a baixa performance e proficiência dos alunos nas disciplinas de “Matemática” e “Português”, exclusivamente, frente a tais padrões.

Contudo, cabe-nos destacar como essas avaliações quantitativas de desempenho e os dados empregados no documento correspondem a dois elementos complementares da racionalidade neoliberal: a teoria do capital humano e as tecnologias de avaliação da ação. Ambos instrumentos visam, a partir da aplicação da análise econômica sobre campos não-econômicos, a introdução de “modos de controle mais refinados [...] alinhando-os formalmente a uma produção do setor privado” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 317). A análise do Ensino Médio pela M.P. avalia tal esfera meramente por indicadores de desempenho quantitativos e, desse modo, visa estabelecer como solução para o problema diagnosticado um sistema de ensino orientado apenas para o alcance de tais parâmetros.

Desse modo, tanto na instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral quanto nas análises de desempenho do Ensino Médio presentes na Lei 13.415/2017, as avaliações quantitativas são os únicos parâmetros valorativos das políticas educacionais propostas pela Reforma. Entretanto, vários aspectos a serem analisados no campo educacional não podem ser convertidos em indicadores quantitativos, e o atendimento destes critérios não necessariamente convergem em transformações qualitativas nas instituições escolares do Ensino Médio. Portanto, o grande risco envolvido na aplicação da grade econômica sobre domínios não-econômicos, como o campo educacional, reside em uma possibilidade de “fetichização do número [que] conduz essa hiper-racionalização à ‘fabricação de resultados’ que estão longe de traduzir as melhorias reais [...] Os critérios de avaliação quantitativa estão longe de concordar sempre com os critérios qualitativos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 318).

Segundo o texto da M.P. 746, não se trata de construir um sistema de ensino público amplamente democrático, que se preocupa com o desenvolvimento qualitativo dos estudantes, a melhoria das condições da carreira docente ou pela construção de condições materiais adequadas ao ambiente escolar. Na verdade, esta etapa da Educação Básica deve almejar “como principal determinação a flexibilização do Ensino Médio” (BRASIL, 2016b), mais para garantir resultados positivos frente a avaliações nacionais e internacionais do que garantir bases de ações democráticas, coletivas e igualitárias qualitativamente positivas.

Tais propostas são indicativas de um processo de metamorfose da esfera pública

brasileira: da mesma maneira que as empresas do setor privado, a avaliação dos serviços oferecidos pelo Estado deve ser realizada mediante sistemas racionalizados de quantificação de resultados. A otimização entre investimentos e retorno, medida por parâmetros internacionais e nacionais de controle é, na teoria neoliberal, o grande norteador da ação estatal. No caso da Reforma do Ensino Médio, o estabelecimento jurídico de “parâmetros quantitativos” para o repasse financeiro para a estruturação das instituições de ensino de tempo integral, para o diagnóstico da condição em que o Ensino Médio brasileiro e seus estudantes encontram-se, e como sistema avaliativo exclusivo do Ensino Médio após sua reestruturação apontam para a absorção de lógicas normativas do setor privado pelo Estado brasileiro. Trata-se, portanto, da construção, a partir da análise do ramo educacional, de um “governo empresarial”, em que

a instituição do mercado regido pela concorrência - construção desejada e apoiada pelo Estado - foi fortalecida e prolongada por uma orientação que consistiu em “importar” as regras de funcionamento do mercado concorrencial para o setor público, no sentido mais amplo, até que o exercício do poder governamental fosse pensado de acordo com a racionalidade da empresa (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 274-275).

Verifica-se portanto, do modo semelhante que a M.P. 746/2016 fundamenta-se por pressupostos neoliberais acerca do papel do Estado e suas obrigações frente ao Ensino Médio, especificamente.

Para além desse aspecto, é importante destacar outro elemento norteador da M.P. 746/2016 que justifica sua proposta de reformulação do Ensino Médio pelo Estado: a falta de diálogo entre esse nível de ensino e o setor produtivo. Essa dissociação deve-se, segundo a ótica do documento, ao fato de os estudantes serem “forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016b). Novamente a questão do inchaço e incapacidade estatal de estruturar um sistema de ensino dinâmico e em contato com as “demandas do século XXI” que legitima a elaboração de uma nova proposta de Ensino Médio (BRASIL, 2016b). Desse modo, reitera-se pelo texto da M.P. uma crítica neoliberal recorrente ao “inchado” Estado brasileiro, no que se refere à sua falta global de eficácia e produtividade no âmbito das novas exigências impostas pela globalização: ele custa caro demais em comparação com as vantagens que oferece à coletividade e põe entraves à competitividade da economia.

Tal argumento evidencia-se na medida em que o Ensino Médio, regulado pela LDB de 1996, não forma sujeitos altamente competitivos e dotados de capital humano considerável para sua inserção em um mercado amplamente concorrencial globalizado,

segundo a avaliação relatada pelo texto da referida M.P.. Desse modo, a reforma do Ensino Médio visa a formação de um novo estudante, pautado pelo ideário concorrencial e do investimento de si, e que é incompatível com aquele proposto pelas antigas bases jurídico-institucionais da Educação Básica nacional. Segundo a M.P. 756/2016, é justamente pela clivagem entre o sujeito que se forma no Ensino Médio e o ideário de sujeito neoliberal que

este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma **população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico** (BRASIL, 2016b, grifo nosso).

Portanto, trata-se não só da reestruturação de um sistema de ensino, mas da reconstrução do Estado brasileiro, seus deveres institucionais, a aproximação radicalizada desta instituição com os setores produtivos privados e até mesmo a reformulação dos próprios pressupostos político-sociais de formação do cidadão brasileiro, visando uma aproximação deste sujeito com valores exclusivamente econômicos. Desse modo, essas medidas e suas formas de legitimação referem-se a um processo mais amplo, de “uma política econômica ou uma política de economização de todo campo social” (FOUCAULT, 2008, p. 332).

Tendo em vista a análise do conteúdo da exposição de motivos da M.P. 746/2016, faz-se necessária uma investigação de sua conversão na Lei 13.415 de fevereiro de 2017. Tal análise dá continuidade aos objetivos e avaliações enumerados na M.P. e convertidos em uma estrutura jurídico-institucional do “novo Ensino Médio”. Procura-se verificar de que maneira a nova configuração desse ensino, em suas determinações jurídicas, corresponde a axiomas neoliberais de organização social e quais suas implicações políticas sobre o Estado e a sociedade civil brasileira.

As três grandes modificações propostas pela Lei 13.415/2017 dizem respeito à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, da flexibilização dos currículos escolares e da alteração da forma de financiamento das escolas. Tomando como referência o diagnóstico da M.P. 746/2016 acerca do caráter inerte e excessivo das disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Ensino Médio e pela incapacidade deste sistema garantir resultados profícuos em avaliações nacionais e internacionais; a proposta da “reforma do Ensino Médio” visa a ampliação de horas na escola pelo ensino integral e a criação dos denominados “itinerários formativos”, para além de uma BNCC, como mecanismo de exercício de liberdade de escolha individual por parte dos estudantes frente

à programas disciplinares que poderão cursar.

Sobre a primeira modificação, o Art. 1º da Lei 13.415/2017, que transforma o art. 24 da LDB de 1996, em seu primeiro parágrafo institui que “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” (BRASIL, 2017). Dessa forma, as antigas 800 horas anuais a serem cumpridas pelo Ensino Médio, segundo a LDB de 1996, ampliam-se para 1.400 horas anuais, instituindo assim o ensino integral nesta etapa da Educação Básica. Concomitante à este artigo cabe-nos destacar o Art. 3º desta lei, que, em seu quinto parágrafo deimita que

A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

A partir de tais delimitações, verifica-se de que maneira o ensino integral da reestruturação do Ensino Médio dar-se-á por uma ampliação de horas na escola durante os três anos desta etapa, entretanto, os conteúdos gerais e comuns a todas as instituições de ensino do país reduzir-se-ão à 40% da totalidade da carga horária. Além disso, em vez de se definir a carga horária mínima de formação para cumprimento das BNCC ao qual o estudante deve ter direito, o documento define um teto, cujo risco é o de aumentar ainda mais as disparidades escolares regionais (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE - UFMG, 2016, p. 4).

Para além dessa ampliação formal das horas a serem cumpridas pelo novo Ensino Médio, o documento não dá indicações acerca de possíveis modificações estruturais e materiais no espaço escolar, a fim de atender uma nova demanda expandida. Essa modificação sempre fica à cargo dos próprios sistemas de ensino e de seu “contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (BRASIL, 2017). Além desses elementos, o financiamento das escolas proposto pela reforma segue novos padrões. O aporte financeiro para o estabelecimento das escolas em tempo integral deve pressupor:

- I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas;
- II - metas quantitativas;
- III - cronograma de execução físico-financeira;
- IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017).

Em vista disso, observa-se o estabelecimento de padrões exclusivamente quantitativos para o financiamento das instituições, em consonância com os padrões neoliberais de avaliações e otimização de resultados. Para além desse elemento, o art. 20

do referido documento que trata da regulamentação de orçamento da reforma estabelece que

Os recursos financeiros correspondentes ao apoio financeiro de que trata o parágrafo único do art. 13 correrão à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual (BRASIL, 2017).

Destarte, o próprio financiamento da reforma do Ensino Médio depende dos limites dos orçamentos conjunturais propostos aos MEC e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Com isso, dependendo das condições históricas as quais o Estado se encontra, e dos contextos políticos que regem suas decisões, o aporte financeiro destinado à reforma do Ensino Médio poderá variar. E, assim como uma companhia privada deve gerir seus interesses a partir de pressupostos de diminuição de gastos e otimização de resultados, o Estado também deve, se as condições permitirem, modificar as formas como oferece e financia serviços essenciais à população, como a Educação, a Saúde e a Segurança. Observa-se, por conseguinte, a fundamentação jurídico-institucional de uma reforma não só da estrutura do Ensino Médio brasileiro, mas das próprias bases de atuação do Estado nacional.

Aliado a essa modificação, os artigos referentes aos “itinerários formativos” são de ordem fundamental para a compreensão dos sentidos e das possibilidades de formação propostas pela reforma do Ensino Médio, principalmente por seus conteúdos comporem pelo menos 60% da carga horária total desta etapa. O art. 4º, que modifica o artigo 36 da LDB (BRASIL, 2017), estabelece as seguintes alterações:

Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional.

Duas implicações decorrem da instauração de tais itinerários. A primeira delas evidencia uma contradição no interior do conteúdo da Lei 13.415/2017 e da M.P. 746/2016 no que se refere ao novo Ensino Médio e sua capacidade de diálogo dinâmico com a multiplicidade de demandas da juventude e do século XXI. Como apontado na M.P., a reforma visa “ofertar um Ensino Médio atrativo para o jovem, além da liberdade

de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida” (BRASIL, 2017), entretanto, como institui o art. 4º desta lei, esses itinerários serão definidos pelas escolas e sistemas de ensino em suas possibilidades. Dessa forma, a então evocada “liberdade individual dos estudantes” de escolha de seu destino escolar é regida por determinações mais amplas e macroestruturais.

Como já alertado por alguns pesquisadores²⁷, existe uma grande possibilidade dos sistemas de ensino não aportarem o oferecimento de todos os cinco itinerários formativos em uma mesma escola ou em uma mesma região. Pelo déficit de disponibilidade de docentes em todas as áreas, salas de aula insuficientes para todos os estudantes e períodos, laboratórios e espaços de socialização aquém do aumento do número de estudantes, escassez de corpo administrativo para coordenar a dinâmica ampliada do novo Ensino Médio e incerteza do aporte financeiro federal para tal implementação, que, como consta do Art. 20 do documento, depende da programação orçamentária de cada ano, assim, tal reforma enfrenta impedimentos materiais e humanos para sua ampla e efetiva implementação (RAMOS, FRIGOTTO, 2016, p. 38).

A grande realidade de implementação prática dessa reestruturação, segundo o Observatório da Juventude da UFMG (2016, p. 3), assemelhar-se-á ao projeto “Ênfase” ocorrido em Minas Gerais em 2009, que visava similar instituição do ensino integral. Desse modo, como sucedido no referido programa,

Na medida em que as escolas não podiam atender às diferentes demandas das/os estudantes, estas/es foram obrigadas/os a se submeterem ao percurso formativo que as escolas podiam ofertar, em função tanto das/os professoras/es com as/os quais contavam, quanto em relação ao número de estudantes que as salas comportavam. As enturmações, no caso da experiência de Minas Gerais, não respeitaram a ênfase almejada pelas/os estudantes por absoluta falta de condições humanas e materiais para atendê-las (OBSERVATÓRIO DA JUVENTUDE - UFMG, 2016, p. 3).

Aliando tais determinações empíricas relativas à realidade do sistema educacional brasileiro à outras resoluções da Lei 13.415/2017, têm-se uma segunda implicação. Soma-se ao já referido art. 4º, o primeiro parágrafo de tal seção que indica “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (BRASIL, 2017). Dadas as condições de modificação do Ensino Médio, abre-se a possibilidade de reestruturação do

²⁷ Tais como Observatório da juventude - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (2016, p. 3), cujo texto foi elaborado por uma Comissão de professoras(es) da Faculdade de Educação da UFMG, e Ramos e Frigotto (2016, p. 40).

dualismo histórico²⁸ dessa etapa educacional (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18296).

Assim como estabelecido durante diversos momentos da história da Educação Básica brasileira, a reforma do Ensino Médio abre brechas jurídicas e práticas para o estabelecimento de dois modelos de educação distintos. O oferecimento dos cinco itinerários formativos ficará a cargo das instituições de ensino para além das disciplinas obrigatórias, entretanto, não existe obrigatoriedade jurídica para a disponibilização de todos os percursos educacionais por parte das escolas. Portanto, torna-se possível a instauração de uma instituição escolar de nível médio que forneça apenas as disciplinas obrigatórias e um dos itinerários formativos disponíveis. Aliando essas condições às facilidades institucionais propostas pela Reforma de execução do itinerário técnico-profissionalizante, como a adoção de docentes com notório saber e a colaboração formativa com o setor privado nesse ciclo, abre-se a possibilidade de formação de escolas de nível médio voltadas exclusivamente para o ensino técnico em seus ciclos específicos.

Desse modo, as condições empíricas de cada instituição determinarão o oferecimento das etapas formativas à sociedade civil. Portanto, reconhecendo a insuficiência de recursos financeiros, condições materiais e de corpo docente por parte dos sistemas estaduais de ensino, amplia-se flanco para o estabelecimento de escolas públicas com itinerários formativos reduzidos. Simultaneamente, abre-se maior campo de disponibilidade dos itinerários por parte dos sistemas privados de ensino, tendo em vista suas condições específicas de financiamento e atendimento de um corpo discente reduzido (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18296). Tomando como referência tais condições, a reestruturação de um sistema dual de ensino neste contexto torna-se possível justamente pelas possibilidades de flexibilização e redução do currículo comum propostas pela referida Reforma.

Assim, caso seja estabelecido em âmbito nacional, esse modelo educacional enseja o aprofundamento de desigualdades educacionais e culturais entre os estudantes do Ensino Médio brasileiro. Por conseguinte, a pré-destinação de sujeitos à campos produtivos específicos pela própria escola garante, simultaneamente, uma forma institucionalizada de clivagem profunda das classes sociais, em um processo ampliado de

²⁸ O “dualismo histórico” refere-se a um processo recorrente na história da Educação Básica brasileira, marcado pelo estabelecimento institucionalizado de um sistema duplo de modalidades educacionais: uma de ordem profissionalizante e outra de teor científico (ZOTTI, 2006). A primeira, direcionada para as classes populares e visando sua inserção no mercado de trabalho, estabelecia um currículo exclusivamente técnico; enquanto que a segunda se voltava a setores da classe média e das elites nacionais, preparando seus discentes para a inserção no Ensino Superior.

reprodução da estrutura social em questão, (BOURDIEU, PASSERON, 2008, p. 11).

A reforma do Ensino Médio, por pautar-se em pressupostos neoliberais de competitividade e de subjetivação do sujeito voltada à superação de si, oculta as reais implicações dessa reestruturação. Por meio de determinados dispositivos, busca legitimar tal mudança pelo discurso de uma adequação dinamizada do Ensino Médio nacional tanto às novas condições do século XXI quanto às aspirações individuais de seu corpo discente.

Nesses termos,

O cerne da contrarreforma está na dissociação entre ensinar e educar e na condução de um processo de ensino com base na fragmentação e no pragmatismo. Reitera e incorpora as medidas dos períodos autoritários, sob ditaduras ou não, que afirmaram, ao longo do século XX, a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura, de acordo com a classe social (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 44).

Para além destas duas profundas implicações, verificam-se outras contradições no texto da Lei 13.415/2017. Dentre elas destaca-se a disparidade, ocultada pela retórica da “igualdade de oportunidades”, entre os objetivos formativos do Ensino Médio, dispostos em seu 7º parágrafo do artigo 3º: “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); e as habilidades a serem desenvolvidas ao longo dessa etapa, enunciadas no 8º parágrafo do Art. 3º.

§8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Contrapõem-se, dessa forma, duas concepções distintas acerca dos objetivos almejados pelo Ensino Médio reformado: por um lado busca-se a formação integral do aluno, desde aspectos fisiopsicológicos até funções cognitivas, por outro, as habilidades e disposições a serem desenvolvidas pelos estudantes restringem-se a apenas dois campos do conhecimento: produtivo e das linguagens. A incongruência do texto reside no fato de ser impossível formar um estudante integralmente a partir do desenvolvimento de duas capacidades e conhecimentos específicos. Ao invés de pautar-se por uma formação integral, que compreenda as diversas formas de saberes científicos sobre a realidade, visando a constituição de um sujeito autônomo, a reforma visa a constituição de um aluno

bidimensional, que deverá dominar apenas dois campos do conhecimento, um voltado às tecnologias exclusivamente produtivas, em consonância com as categorias neoliberais empregadas no texto, e outro fundamentalmente linguístico, adquirindo um caráter quase instrumental do uso da comunicação.

Ademais, uma das grandes críticas ao Ensino Médio feita pela M.P. 746/2016 era justamente pela formação fragmentada do estudante, entretanto, a alternativa proposta aprofunda ainda mais uma perspectiva educacional dispersa. Como indagam Ramos e Heinsfeld (2017, p. 18924), “se a formação do aluno deve ser integral, por que ao final do Ensino Médio o aluno deve apenas mostrar-se apto em determinadas áreas, em detrimento das demais?”.

Concomitante a essa disposição, abrem-se caminhos para a discussão acerca do ensino de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física conforme destacadas pela Lei 13.415/2017. Por mais que inúmeros debates envolvendo a sociedade civil e o campo político indicassem que a reforma do Ensino Médio corresponderia à exclusão dessas quatro áreas da Educação Básica, o texto da lei em questão indica, formalmente, o contrário. No segundo parágrafo do art. 3º estabelece-se que: “A Base Nacional Curricular Comum referente ao Ensino Médio, incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia” (BRASIL, 2017).

Contudo, em comparação com o terceiro parágrafo do mesmo artigo, há uma precisão na composição da lei. Neste, define-se que: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017). Enquanto o parágrafo relativo às disciplinas Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia as tratam “estudos” e “práticas” obrigatórias; no caso da língua portuguesa e da matemática são classificadas de “ensino”. Adicionalmente, o sétimo parágrafo do segundo artigo prescreve: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput” (BRASIL, 2017).

Essa Lei torna-se ainda mais abrangente nesse tópico, à medida que a categorização de campos como a Sociologia, a Filosofia, a Educação Física e as Artes enquanto “estudos” e “práticas” confere um valor não-científico aos conhecimentos produzidos por essas áreas. Em comparação com esferas científicas historicamente consolidadas e instituídas enquanto disciplinas propriamente ditas, como a Língua Portuguesa e a Matemática, aqueles campos sequer são categorizados enquanto

disciplinas teórica e cientificamente estruturadas. Desse modo, a Lei 13.415/2017 e a M.P. 746/2016 questionam até mesmo a validade epistemológica das referidas áreas ao tratá-las na condição de estudos díspares e não sistematizados.

Desse modo, por mais que formalmente a presença no Ensino Médio das referidas disciplinas esteja garantido pela Lei 13.415, existem possibilidades hermenêuticas de tratar tais conteúdos em outras aulas ou práticas, não contemplando, portanto, matérias destinadas ao estudo exclusivo desses conhecimentos. Consequentemente,

é possível que as temáticas sobre educação física, arte, sociologia e filosofia não só não configurem disciplinas formais, como seus conteúdos sejam considerados parte dos temas transversais, sendo facultado aos sistemas de ensino o trabalho com projetos e pesquisas para a integralização curricular (RAMOS; HEINSFELD, 2017, p. 18295-18296).

Tendo em vista os objetivos de flexibilização desse nível de ensino pela reforma, observa-se sua convergência com o discurso e a estratégia da flexibilização da vida social presentes no cerne da racionalidade neoliberal (AUDIER, 2008, p. 69). Segundo Tietmeyer (1999, p. 81), a flexibilidade deve ser tanto um princípio de conduta quanto um modo de regulação competitiva entre os sujeitos. Nesse passo, em consonância com a subjetividade neoliberal,

Um novo discurso de valorização do “risco” inerente à vida individual e coletiva tenderá a fazer pensar que os dispositivos do Estado social são profundamente nocivos à criatividade, à inovação à realização pessoal. Se o indivíduo é o único responsável por seu destino, a sociedade não lhe deve nada; em compensação, ele deve mostrar constantemente seu valor para merecer as condições de sua existência. A vida é uma perpétua gestão de riscos que exige rigorosa abstenção de práticas perigosas, autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 213).

A partir de tal delimitação compreende-se o que a “flexibilização”, tão evocada pelos textos da M.P. 746/2016 e pela Lei 13.415/2017, significa. Trata-se muito mais de garantir as condições no discurso, por mais que sejam estabelecidas em patamares desiguais, para o exercício pleno das capacidades e liberdades individuais diante de um mundo infinito de possibilidades que é o capitalismo, segundo a teoria neoliberal. Aplicado à vida escolar, trata-se de garantir ao estudante a liberdade de escolha frente a um variado número de itinerários formativos, e desde cedo, imbuir no sujeito uma racionalidade voltada à competitividade, escolha racional e à “superação de si” (FOUCAULT, 2008, p. 311).

Pela flexibilização do sistema educacional em seus vários sentidos, desde a variabilidade de percursos formativos possíveis até a categorização do setor público e privado como empresas ofertantes de determinado produto educacional em competição mercadológica, busca-se a formação de um novo *homo oeconomicus* a partir da esfera educativa. Como apontado anteriormente, pelo caráter generalizante do neoliberalismo, essa nova concepção de sujeito e os dispositivos que ingerem em sua formação estão presentes em todos os campos da vida social; entretanto, dado objeto da presente investigação, focaliza-se a formação desse *homo oeconomicus* a partir da esfera educacional. Contudo, o mesmo se forma simultaneamente em suas relações econômicas, sexuais, culturais, subjetivas e todos os demais modelos interacionais. Portanto, para além de uma definição moderna do termo, o *homo oeconomicus* neoliberal é

aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações nas variáveis do meio, esse *homo oeconomicus* aparece justamente como o que é manejável, o que vai responder sistematicamente a modificações sistemáticas que serão introduzidas artificialmente no meio. O *homo oeconomicus* é aquele que é eminentemente governável. De parceiro intangível do laissez-faire, o *homo oeconomicus* aparece agora como o correlativo de uma governamentalidade que vai agir sobre o meio e modificar sistematicamente as variáveis do meio (FOUCAULT, 2008, p. 369).

Justamente pela reforma do Ensino Médio pressupor tal perspectiva em sua estruturação do campo educacional é que ela funciona como dispositivo, que impele e regula a ação e a subjetividade dos sujeitos em detrimento de determinada concepção de mundo, legitimada como a mais produtiva possível. Os dados quantitativos, as manobras discursivas no campo jurídico, político e midiático e o rearranjo institucional são todos dispositivos componentes de uma determinada racionalidade e determinado projeto de sociedade.

Portanto, tendo em vista a complexa história de institucionalização do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica no Brasil, os fundamentos empíricos trazidos aqui corroboram com algumas conclusões recorrentes sobre esse objeto. Em primeiro lugar confirma-se que a história do Ensino de Ciências Sociais é marcada por processos intermitentes de institucionalização (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017). O segundo ponto relaciona-se com a hipótese de que não existe uma correlação direta entre uma prática intrinsecamente crítica do Ensino de Ciências Sociais e sua presença em regimes autoritários (OLIVEIRA, 2013), tendo em vista o caráter indiciário da Reforma, presente no interior da estrutura político-institucional brasileira desde 2013. O terceiro elemento atesta que a noção de que o Ensino de Ciências Sociais pode ser categorizado enquanto

subcampo científico, mesmo com a descontinuidade de seu objeto de investigação (MENDONÇA, 2017). Consequentemente, produziu-se a inconstância de produções científicas na área, bem como dificuldades de compreensão dos processos e definições dos conteúdos e métodos adequados à disciplina escolar no Ensino Médio (SILVA, 1999, p. 23-24).

Tendo em vista tais delimitações históricas e teóricas, cabe agora identificar quais as implicações que os processos históricos formativos do Ensino de Ciências Sociais no Brasil possuem sobre a prática docente na cidade de Uberlândia. De que maneira tais condições estabelecidas historicamente desdobram-se sobre a posição dos professores frente as diferentes teorias e métodos pedagógicos, aos sentidos da docência, a representação que possuem dos estudantes e de si, das condições de trabalho, da formação docentes, além das possibilidades e sentidos que essa disciplina escolar no Ensino Médio oferece na formação dos sujeitos que perpassam e são perpassados por ela.

Dessa forma, entende-se a necessidade de observar a complexidade intrínseca ao fenômeno do Ensino de Ciências Sociais, em suas dimensões históricas, econômicas, subjetivas, pedagógicas, científicas e culturais como indicado por Oliveira (2013, p. 187), para a compreensão sociológica de suas configurações contemporâneas e as possibilidades factuais de seu exercício pedagógico desnaturalizador.

Quadro 1 - Cronologia geral acerca da História das Ciências Sociais na Educação Básica brasileira

Data	Fato Histórico
1882	Pareceres de Rui Barbosa para a inclusão da Sociologia na Educação Básica e Superior
1890	Reforma Benjamin Constant e a proposta de inclusão da Sociologia no último ciclo da Educação Básica
1892	Instituição da disciplina “Sociologia, Moral, Noções de Economia Política e Direito Pátrio” no Atheneu Sergipense
1925	Reforma Rocha Vaz e a inclusão da Sociologia enquanto conteúdo componente do currículo da Educação Básica
1931	Reforma Francisco Campos e a divisão do Ensino Secundário em dois ciclos, em que a Sociologia forma um de seus componentes curriculares
1942	Reforma Capanema e a retirada da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia
1961	Aprovação da primeira LDB, em que a Sociologia aparece ausente enquanto disciplina obrigatória
1971	Reforma Passarinho e o estabelecimento de um processo de profissionalização da Educação Básica, além da instituição de disciplinas como a EMC e a OSPB
1983	Inserção da Sociologia na parte diversificada do currículo estadual de São Paulo, a partir da Resolução SE nº 236

1989	Reintrodução da disciplina de Sociologia como obrigatória para o Segundo Grau do Rio de Janeiro
1989	Reintrodução da disciplina de Sociologia como obrigatória para o Segundo Grau de Minas Gerais
1996	Aprovação da nova LDB, que não configura a Sociologia enquanto disciplina obrigatória, mas como conteúdo interdisciplinar
1997	Proposição do PL 3178 de autoria de Padre Roque (PT) para inclusão da Sociologia enquanto disciplina obrigatória da Educação Básica brasileira
1997	Inclusão de conteúdos da disciplina de Sociologia no Vestibular da UFU
1998	Inclusão de conteúdos da disciplina de Sociologia no PAIES da UFU
1998	Aprovação das DCNEM, que trata a Sociologia enquanto conteúdo interdisciplinar
1999	Aprovação dos PCNEM, que trata a Sociologia enquanto conteúdo interdisciplinar
2001	Veto presidencial ao PL 3178/1997, que previa a inclusão da Sociologia em forma disciplinar no currículo da Educação Básica brasileira
2003	Proposição do PL 1641 de Ribamar Alves (PSB) pela inclusão da Sociologia enquanto disciplina obrigatória na Educação Básica Nacional
2005	Parecer de Amaury Moraes sobre incongruências jurídicas nos textos da LDB, DCNEM e PCNEM
2006	Consulta do MEC ao CNE intitulada “Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão dos componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia”
2006	Aprovação da Resolução do CNE nº 4, concedendo um ano de prazo para a adaptação dos sistemas de ensino à inclusão da disciplina de Sociologia no currículo
2006	Aprovação das OCN, que reforçam a importância do caráter disciplinar da Sociologia na Educação Básica
2008	Aprovação da Lei nº 11.648, que torna obrigatória a disciplina de Sociologia na Educação Básica Nacional
2011	Inclusão da Sociologia no PNLD
2016	Apresentação da MP 747, que propõem uma reforma do Ensino Médio, com possíveis consequências sobre a disciplina de Sociologia
2017	Aprovação da Lei 13.415, que instaura a “Reforma do Ensino Médio”, cujo objetivo visa modificar o caráter e a estrutura disciplinar desse ciclo educacional

Fonte: Dados analisados pelo autor (2020).

4. Metodologia: convergências e particularidades entre métodos quantitativos e qualitativos

Tomando como referência as particularidades do objeto aqui estudado, a presente investigação demanda bases metodológicas sólidas. Apesar de ser um fenômeno local, o Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia envolve uma ampla gama de agentes e instituições, bem como de processos históricos micro e macrosociais que influem sobre as configurações e dinâmicas dessa prática. Tratar sociologicamente qualquer fenômeno educacional também significa abranger uma gama variada de campos, sendo necessário o emprego de instrumentos metodológicos variados capazes de recolherem dados indicativos acerca das nuances do objeto.

Dado que a análise se volta para os docentes de Sociologia do Ensino Médio, que lecionam em espaços escolares circunscritos em um espaço sócio-geográfico comum, a cidade de Uberlândia, foi construída uma pesquisa de teor qualitativo e quantitativo, simultaneamente.

Pela referida posição metodológica perpassar uma densa discussão teórica acerca das particularidades e limites da pesquisa social, e, mais ainda, das influências que cada método e técnica de pesquisa sociológica imprime sobre a apreensão dos fenômenos sociais, faz-se necessário uma justificativa, de ordem teórico-metodológica, em vista do modelo investigativo aqui empregado.

Parte-se do axioma de que uma investigação de cunho qualitativo e quantitativo não só é possível, como garante uma compreensão multidimensional do fenômeno. Um exame sobre as características gerais dos docentes analisados, por meio de instrumentos de recolhimento de dados quantitativos, em consonância com dados qualitativos sobre os mesmos agentes, propicia não só riqueza maior de dados como permite uma validação científica mais aprofundada das inferências construídas.

Desse modo, admite-se que, frente a determinadas especificidades e dinâmicas dos fatos sociais tratados, os métodos devem adaptar-se às particularidades daqueles, respeitando sempre as normas sociológicas gerais de investigação e teorização. Entra-se aqui em convergência com a perspectiva de Becker (1999), cuja análise sobre o distanciamento entre teoria e metodologia no campo sociológico norte-americano, sugere a liberdade de manipulação dos instrumentos que se julgam para o desenvolvimento da pesquisa sociológica. Por essa razão, é preciso “incentivar os pesquisadores a formular

seus próprios métodos de maneira que se adequem a seus próprios problemas e ambientes” (BECKER, 1999, p. 15).

O ponto central defendido por Becker sobre a associação entre pesquisa empírica, teórica e metodológica, vai ao encontro da perspectiva de Mills (2009) sobre o “artesanato intelectual”. Mills também rejeita formas rígidas de procedimentos metodológicos e favorece o desenvolvimento intelectual individual, referente tanto ao método empregado quanto à teoria desenvolvida, frente aos problemas particulares enfrentados pelo pesquisador.

Ambos os autores, inclusive, apontam para o uso de diversas fontes disponíveis como material de análise, desde experiências pessoais até leituras que aparentemente nada têm a ver com a pesquisa do sociólogo. Devido ao objeto geral das Ciências Sociais ser os problemas do homem em sociedade, e o próprio pesquisador inserir-se como parte desse universo amplo a ser apreendido, quaisquer secções vivenciadas podem surgir como dado analisável. Ou seja, a condição humana, enfrentada por todos sujeitos históricos em seu cotidiano, seus pensamentos, ações e interações são o substrato desse campo do conhecimento (MILLS, 2009).

Tendo como base a manipulação relativamente livre dos métodos de análise pelo sociólogo defendida por Becker e Mills, tem-se uma convergência desta perspectiva com a literatura especializada sobre a metodologia nas Ciências Sociais. Autores como Richardson (1985, p. 29), Martins (2004, p. 293) e Ramos (2013, p. 59) evidenciam como a metodologia de uma pesquisa define-se pelo objeto e pelos problemas de pesquisas colocados.

Portanto, uma fórmula metodológica totalizante não é efetivamente aplicável no universo das Ciências Sociais. Tendo como base a amplitude de questionamentos e dinâmicas possíveis de serem estudadas por este campo, chegam-se, conseqüentemente, a inúmeras possibilidades metodológicas utilizáveis para o levantamento de dados de naturezas distintas. Cabe ao pesquisador, “artesanamente”, observar a natureza do fenômeno estudado e verificar quais os tipos de evidências que poderão ser levantados por técnicas diversas. Assim, a multiplicidade de informações poderá ser teorizada frente a complexa realidade social, conferindo-lhe novas explicações e um novo sentido para os agentes envolvidos.

Dessa forma, tendo como referência o Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia e as camadas heterogêneas de sentido, práticas, representações e determinações de outras esferas sociais que o compõem, busca-se o manuseio metodológico sobre o recolhimento,

separação e interpretação das informações. Contudo, prima-se, em todos os momentos, por uma fundamentação científica profunda para a análise dos fenômenos sociais tratados.

Ora, se toda pesquisa sociológica pode ser definida como investigação científica e resolução de um problema, de ordem prática ou teórica, e um problema sempre diz respeito a “uma situação de relacionamento entre variáveis conhecidas e variáveis desconhecidas” (ABRAMO, 1979, p. 19), seus modos de tratamento e o levantamento são amplos. Essa amplitude acentua-se ainda mais frente uma realidade dialética e histórica, resultante de múltiplas determinações, e consequentemente, composta de referências heterogêneas.

Reitera-se, portanto, que um objeto não quantificável estatisticamente, como por exemplo aspectos psicológicos de determinado grupo, não pode ser imobilizado por técnicas proselitizantes que não respeitem as particularidades da variável analisada. Ou ainda, informações sobre grupos marginais ou criminosos não podem ser obtidos sob os procedimentos técnicos de investigação “normalizantes”, qualitativamente levantadas por métodos tradicionais de aproximação e diálogo (BECKER, 1999, p. 13). Os sociólogos devem, portanto, perceber as nuances do objeto a partir de seus axiomas teóricos e experiências de pesquisa, e buscar obter evidências mais relevantes possíveis para a explicação do fenômeno selecionado.

Logo, tomando como base a natureza ampla dos métodos a serem empregados na apreensão do objeto aqui tratado, e de qualquer fenômeno social, além do caráter artesanal da investigação sociológica, busca-se verificar em que medida as metodologias caracterizadas como “quantitativas” e “qualitativas” distinguem-se e mesclam-se nas Ciências Sociais. Isto porque durante muitas décadas a teoria social opôs esses dois modelos de análise como campos antinômicos teórica e metodologicamente (RAMOS, 2013, p. 56). Entretanto, com base na discussão efetuada por Becker e Mills, vislumbra-se a possibilidade de manipular os dois modos metodológicos frente à análise do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia.

Desta feita, procura-se evidenciar quais são as particularidades dos métodos quantitativos e qualitativos em pesquisa social, e em que medida eles levantam dados de naturezas específicas. Ambos os métodos podem ser concatenados por objetivos simultâneos de busca de conhecimento não apreendido anteriormente sobre determinado assunto (BECKER, 1999, p. 14). Adicionalmente, esses dois tipos de métodos visam a construção de “uma dinâmica lógica e progressiva do esforço investigativo, a qual envolve dois recortes em última instância indissolúveis” (RAMOS, 2013, p. 56).

Historicamente, investigações sociológicas quantitativas desenvolveram-se e fortaleceram-se com a escola norte-americana pós-segunda guerra mundial, especialmente durante a década de 1950 com o padrão de pesquisa denominado por *survey* (MARTINS, 2004, p. 297-298). Influenciados por autores como Samuel Stouffler e Paul Lazarsfeld, os estudos quantitativos sociológicos buscavam desenvolver nas Ciências Sociais um campo de conhecimento neutro, objetivo e pautado por métodos assépticos. Assim, o uso de instrumentos de levantamento e tratamento dos dados fundamentalmente estatísticos buscava garantir a consolidação da Sociologia como uma ciência rígida da realidade social.

Essencialmente, os métodos quantitativos nas Ciências Sociais procuram indicadores precisos sobre determinado fenômeno a partir da quantificação estatística das variáveis utilizadas (RICHARDSON, 1985, p. 29). Desse modo, estudos que empregam técnicas quantitativas voltam-se, frequentemente, para a ordem macro-sociológica da realidade, focalizando uma investigação das propriedades e dinâmicas das estruturas e instituições sociais. Além disso, essas pesquisas buscam a verificação dos graus e modos de influência dessas totalidades sobre a realidade social e as unidades que a compõem.

Assim sendo, a pesquisa quantitativa busca a partir de métodos estatísticos e sociológicos uma definição rígida do universo a ser estudado, bem como das categorias analisadas (consideradas aqui como variáveis) e dos modos de levantamento dessa mensuração. As variáveis de um universo estipulado são determinadas estatisticamente em estudos quantitativos, que por sua vez buscam as relações causais entre os elementos medidos, observando os comportamentos dos diversos fatores em relação ao fenômeno focalizado (RICHARDSON, 1985, p. 30).

A aplicação de questionários ou a realização de *surveys* (que é uma das formas de quantificação de provas em pesquisa social) em uma amostra representativa de um universo são exemplos comuns dos estudos quantitativos nas Ciências Sociais. Por seu caráter de representatividade em uma população, as *surveys* presumem capacidades de generalização e replicabilidade dos resultados obtidos em grupos relativamente semelhantes.

Dessa forma, essas metodologias podem usar de diversas técnicas de captação de evidências, como, por exemplo, o comparativo causal, empregado em situações nas quais as variáveis não permitem controles rígidos (RICHARDSON, 1985, p. 32), utilizam-se de grupos que compartilhem determinadas características e se diferenciem por outras (sendo estas as variáveis a serem analisadas). A partir do desenvolvimento temporal dos

dois grupos, observam-se em que medida as variáveis atuam sobre os conjuntos. Ou ainda, recorrem-se a estudos experimentais que visem a verificação do caráter de interação entre uma variável e a amostra empregada, geralmente podendo considerar uma relação de causa e efeito.

Em todos os casos, as pesquisas quantitativas valem-se de alguns procedimentos fundamentais, tais como: a quantificação de variáveis em relação a um universo delimitado, a busca por relações causais entre as mesmas, a generalização dos resultados e o controle rígido dos dados estatísticos. Devida à particularidade dos objetos estudados, como a estratificação social, a origem social de determinado grupo, a distribuição de poder em uma organização e o perfil dos integrantes de determinada instituição, utilizam-se de dados amplos e numericamente representativos.

O teor estatístico rígido empregado pela Sociologia Quantitativa é essencial à medida que permite conclusões generalizantes e garante um substrato considerável tanto para a contestação quanto para o embasamento de teorias sociais. O rígido tratamento dos dados e seus posteriores cruzamentos, pautados pelas leis estatísticas de amostra, foram procedimentos de ordem fundamental para a institucionalização da Sociologia e de sua consolidação como forma de explicação e organização científica da realidade.

Destarte, Ramos (2013, p. 61) aponta os propósitos e contribuições dos métodos quantitativos para a pesquisa social nos seguintes pontos: capacidade de descrever e comparar domínios sociais distintos, justamente pela eficácia de amostragem e inferência sobre uma população; verificação dos tipos de relações entre as variáveis estudadas, e mais do que isso, o dimensionamento de sua intensidade e a gradação das causas ou condições para dado fenômeno; e, por fim, possibilidade de generalização a partir dos resultados obtidos. Ramos sublinha que as referências atingidas por esses métodos são informações empíricas próprias de determinada realidade social e devem sempre ser analisadas à luz da teoria adotada, precisamente por não informarem, em si mesmas, sobre as dinâmicas do fenômeno estudado.

Tendo como base o Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia, o emprego de métodos quantitativos de levantamento de dados justifica-se por sua capacidade de delimitação de movimentos e padrões gerais observados no objeto recortado, no caso, o corpo docente. Sobre este universo, em 2018 foi realizado um levantamento acerca dos professores de Sociologia das escolas públicas de Ensino Médio de Uberlândia e por meio de aspectos gerais sobre esses sujeitos, a partir de dados referentes a idade, etnia, sexo, origem social e trajetória acadêmica, tem-se alguns padrões no perfil desses professores.

Como apontado por Ramos (2003, p. 61), essas informações propiciarão os fundamentos empíricos e amostrais necessários para a análise ampla desta população, bem como a delimitação das forças causais gerais entre as variáveis envolvidas no fenômeno. Portanto, os usos de métodos quantitativos nas Ciências Sociais justificam-se à medida que facultam a apreensão de certos domínios sociais quantificáveis estatisticamente, e a compreensão de seus processos fundamentais para o entendimento de diversos fenômenos sociais, especialmente aqueles de caráter macrosocial.

Os métodos qualitativos em Ciências Sociais, por seu turno, também foram fortalecidos e expandidos, teórica e metodologicamente, pela Escola de Chicago e pelos interacionistas simbólicos a partir da década de 1920 (BECKER, 1999). Segundo Martins (2004, p. 292), estes métodos focalizam a análise das ações sociais individuais ou comunitárias, a partir de técnicas específicas que buscam captar as complexidades e a amplitude das interações.

Deste modo, as metodologias qualitativas buscam apreender os microprocessos da realidade social por um exame intenso dos indicadores obtidos, transformando as unidades sociais analisadas em totalidades dotadas de dinâmicas próprias. Essa metodologia, destacam Becker (1999) e Martins (2004), é intrinsicamente flexível, especialmente no que toca à coleta de dados, justamente por admitir a incorporação de novas técnicas à medida que o levantamento dos dados é feito.

Richardson (1985, p. 46-47), por sua vez, caracteriza os métodos qualitativos principalmente pelo tipo de relação estabelecida entre o pesquisador e o pesquisado. Enquanto nos métodos quantitativos essa interação transcorre de modo distante, principalmente durante o levantamento de dados, frequentemente realizado por questionários ou *surveys*, com o diálogo minimizado entre as partes; nos métodos qualitativos o diálogo entre os componentes configura-se como um dos principais meios de obtenção de evidências.

Essa característica da pesquisa qualitativa desdobra-se nas próprias lógicas inerentes à esta forma de investigação, principalmente por esta aproximação subjetiva entre pesquisado e pesquisador permitir o acesso detalhado das ações vivenciadas pelo sujeito e da realidade de sua comunidade. Esses métodos permitem a observação da conexão entre a experiência individual relatada e as dinâmicas do grupo, e dão indícios sobre os pormenores psicológicos e simbólicos do cotidiano dos agentes sociais, conferindo-lhes uma perspectiva renovada sobre seus motivos e sentidos.

Outro aspecto característico dos métodos qualitativos reside em sua relevância no aspecto subjetivo da ação social frente às estruturas sociais (HAGUETTE, 1995, p. 63). Isso ocorre por dois motivos principais: o primeiro de ordem teórica, por uma noção determinada sobre o ser social e as especificidades das motivações e significados de suas relações, dotadas de uma complexidade profunda. Complexidade esta que impele uma análise qualitativa de universos reduzidos, por instrumentos de aproximação subjetiva e comunicativa entre pesquisador e pesquisado.

Verifica-se ainda uma questão de ordem metodológica: é justamente pela necessidade de análise da dimensão subjetiva e relacional do agente social em seus microprocessos que o método qualitativo não emprega medidas estatísticas. Tendo em vista que são variáveis dificilmente quantificáveis, estas devem ser analisadas e categorizadas por técnicas minuciosas que consigam converter discursos, representações sociais e atos em “indicadores empíricos de um conceito” (ABRAMO, 1979, p. 65).

Para o Ensino de Ciências Sociais ser apreendido enquanto fenômeno social e subjetivo, o emprego dos métodos qualitativos permite, mais que os instrumentos estatísticos, verificar os sentidos das práticas e das representações sociais de seus sujeitos. A interação dialógica entre o pesquisador e o pesquisado é o que proporciona o recolhimento e constatação empírica desses sentidos, podendo ser sociologicamente analisáveis, à luz das teorias, em momentos posteriores. Portanto, sem a compreensão das dimensões subjetivas e individuais das ações dos professores, uma análise ampla das configurações e dinâmicas do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia mostrar-se-ia insuficiente.

Assim, para Richardson (1985, p. 39),

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

No que se refere à “contribuição à mudança dos grupos estudados” a partir de investigações qualitativas, como expresso por Richardson (1985, p. 39), observa-se um processo histórico da ressignificação desses métodos, de uma crítica ao formalismo quantitativista e uma renovação do próprio significado da Sociologia. Conforme Martins (2004, p. 297-298), a partir da década de 1960, por efeito da crise político-cultural no

ocidente, diversos intelectuais apontavam que as investigações estatístico-sociais alinhavam-se com uma ideologia e uma noção de Ciência alheia às condições de dominação e exploração enfrentadas historicamente por diversos grupos subalternos.

Deste modo, os métodos qualitativos renovam-se a partir de meados da década de 1960 alicerçados por uma série de estudos e teorias voltados

para a problemática do sujeito e da interpretação que ele faz de sua situação social e [...] pelo questionamento do determinismo economicista e da afirmação de interpretações dentro do materialismo histórico que buscam recuperar a problemática do indivíduo, da pessoa singular, vendo-a como um singular universal, como uma particularização da história humana (MARTINS, 2004, p. 298).

Esse processo teórico-metodológico, resultado tanto de reivindicações das populações estudadas sobre o efetivo valor da pesquisa científica quanto de inovações na teoria social, deu luz a técnicas renovadas de investigação como a pesquisa-ação²⁹ e a pesquisa participante³⁰.

Para além destas metodologias qualitativas desenvolvidas a partir dos anos 1960, pode-se enumerar outras técnicas de ordem similar, tidas como clássicas, desenvolvidas anteriormente a este período, porém com configurações múltiplas, entre elas: a entrevista, que é o instrumento qualitativo de recolhimento de dados empregado na presente pesquisa.

A entrevista é conceituada como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado” (HAGUETTE, 1995, p. 86). O sucesso do levantamento dessas informações, e sua conversão em dados sociologicamente analisáveis, depende da capacidade do entrevistador em estruturar perguntas ou tópicos que envolvam as variáveis centrais da pesquisa em diálogo com as condições específicas do entrevistado.

²⁹ A pesquisa-ação foi desenvolvida pelo psicólogo social Kurt Lewis, e pela análise sociológica colaborativa entre pesquisador científico e comunidade, procura dinâmicas e problemas enfrentados por este grupo e a consequente proposição de soluções práticas para estas questões. Deste modo, a investigação social tem por finalidade a mudança efetiva de uma realidade social, tendo a pesquisa científica compartilhada como campo mediador entre a teoria e a prática reflexiva (HAGUETTE, 1995, p. 111-145).

³⁰ Já a pesquisa participante fundamenta-se por uma base explicitamente político-pedagógica, e busca traçar continuidades entre saberes populares e científicos, tendo o pesquisador como mediador deste processo. Por meio de levantamento de dados qualitativos sobre uma comunidade, visa responder a necessidades e desenvolver potencialidades de grupos historicamente oprimidos. Trata-se de uma metodologia fundamentada teoricamente pelos escritos de Fals Borda, a pedagogia libertadora freiriana e as teses de Oliveira e Oliveira, como examinado por Haguette (1995, p. 146-170).

De um modo geral, as pesquisas qualitativas fornecem informações a serem empregadas no arcabouço teórico das Ciências Sociais e seu posterior desenvolvimento. Entre elas, podemos destacar: a análise e revelação de casos limite (RICHARDSON, 1985, p. 47) corroborando ou contestando teorias gerais sobre determinado campo; o descobrimento de novas variáveis e renovados questionamentos teórico-analíticos, haja vista a perspectiva aprofundada que essas metodologias fornecem (HAGUETTE, 1995, p. 82); a análise teórica e metodológica de fundamentos subjetivos de fenômenos sociais (anteriormente tidos como suposições não-verificáveis) e a garantia de uma real noção de “processo social” (HAGUETTE, 1995, p. 82), justamente pelo caráter microscópico de sua investigação, permitindo analisar os detalhes simbólicos das interações sociais.

Nestes termos, para além dos dados quantitativos recolhidos por questionários acerca dos docentes de Sociologia do Ensino Médio, a realização de entrevistas com esses sujeitos configurará como base de dados complementar à análise estatística do fenômeno. A partir de entrevistas semiestruturadas, que tiveram o áudio gravado e posteriormente transcrito, pode-se levantar minuciosamente os “indicadores empíricos”, como assinala Abramo (1979, p. 65), das várias dimensões do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia. Por exemplo, questões acerca das trajetórias que levaram os indivíduos a tornarem-se professores de Sociologia poderão dar indícios fundamentais sobre possíveis correlações entre origem social e ocupação profissional, e até mesmo entre modos de prática docente e condições de trabalho enfrentadas.

A partir dos apontamentos de Richardson (1985) e Haguette (1995), uma investigação empírica qualitativa sobre o fenômeno aqui tratado pode fornecer explicações à casos não-regulares e indicar os motivos dessas manifestações, além de confirmar ou negar, com base em novas variáveis explicativas, os dados estatísticos colhidos, assinalando possíveis falhas e acertos do emprego de instrumentos quantitativos de investigação. E como evidenciado anteriormente, levantar informações acerca de propriedades e padrões subjetivos observados nas ações dos docentes investigados.

Apresentadas as particularidades dos métodos trabalhados nesta pesquisa, pode-se, agora, evidenciar em que medida ambas as metodologias podem conciliar-se na análise do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia, assim como em fenômenos sociais diversos. Isto posto, busca-se averiguar sobre quais maneiras “a pesquisa moderna deve rejeitar como uma falsa dicotomia a separação entre estudos ‘qualitativos’ e ‘quantitativos’, ou entre ponto de vista ‘estatístico’ e ‘não estatístico’” (GOODE; HATT, 1977, p. 38).

O primeiro ponto de junção entre ambas as metodologias reside precisamente no caráter artesanal da pesquisa sociológica defendida por Becker (1999) e Mills (2009). Ora, como a presente investigação necessita do levantamento de dados de ordem estatística sobre as tendências gerais dos grupos analisados, ao mesmo tempo que precisa de referências sobre os modos subjetivo-simbólicos que os agentes empregados pelos agentes em seu cotidiano; têm-se aqui a justificativa teórico-metodológica para o uso simultâneo questionários e entrevistas.

Tendo em vista que parte considerável da literatura referenciada neste estudo ressalta o quanto a natureza do objeto e as perguntas que lhe são dirigidas implicam determinado método, é imprescindível para estudos que visem, simultaneamente, apreender a relação entre macroestruturas sociais e microprocessos interacionais, o uso de técnicas qualitativas e quantitativas. Dessa forma, como a análise do Ensino de Ciências Sociais, conforme assinalado alhures, apreende justamente ambas as dimensões, torna-se primordial o emprego de tais técnicas de levantamento heterogêneo de dados. Para Abramo (1979, p. 60-61), toda pesquisa científica é orientada pela observação de relações entre variáveis distintas, estas podem possuir diferentes naturezas, e, portanto, implicam o emprego de técnicas de medição também diversas.

O segundo caráter dessa conciliação, de acordo com Richardson (1985, p. 46), reside no cumprimento dos requisitos metodológicos de validade científica em ambas as metodologias. A partir de seus métodos, as duas determinam o caráter das variáveis da vida social, e segundo o arcabouço teórico-metodológico empregado, permitem o acesso à realidade estudada por outros investigadores. Por outro lado, as conclusões alcançadas pela análise sociológica, a partir de métodos distintos, permite a aplicação destas referências em outros grupos a serem estudados. Objetivou-se assim a ampliação do caráter de confiabilidade e de validade científica facultados pela aplicação simultânea dos referidos métodos na presente pesquisa.

Em terceiro lugar, ainda com base em Richardson, observa-se em que medida os métodos qualitativos podem aportar estudos quantitativos e vice-versa. No primeiro caso, o diálogo aprofundado com componentes do universo analisado pode dar pistas realistas sobre a formulação do problema de pesquisa, bem como da hipótese. As técnicas qualitativas também podem conferir provas não apreensíveis quantitativamente, consolidando uma perspectiva aprofundada, complementar aos dados estatísticos. O autor certifica também como estudos qualitativos aplicados *pari passu* a técnicas quantitativas,

permitem a verificação dos resultados obtidos estatisticamente e expandem “as relações descobertas” (RICHARDSON, 1985, p.48).

Concomitantemente, a aplicação de um questionário em momentos anteriores à pesquisa qualitativa pode fornecer pistas sobre dinâmicas e características representativas do grupo estudado, além de sinalizar características objetivas do universo em questão. Por fim, Richardson aduz como as medições estatísticas permitem uma reinterpretação dos dados obtidos qualitativamente, a partir de novas provas empíricas.

A ótica de Richardson de conciliação dos dois procedimentos metodológicos visa a apreensão diversa de um mesmo fenômeno, notadamente no teste de conclusões da pesquisa. Ao analisar um fenômeno social, complexo em suas manifestações, os fundamentos estatísticos e qualitativos munem uma perspectiva ampliada da situação. Diante de um levantamento híbrido dos dados, observa-se em que medida as totalidades modificam as unidades sociais e os sujeitos, bem como o processo contrário. É aí que reside também o caráter verificável dessa aplicação: usa-se as vantagens de cada método para verificar a generalidade e os casos limites de um fenômeno em específico.

Dessa forma, a aplicação de ambos os métodos na investigação das dinâmicas e estruturas do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia permite a apreensão tanto de níveis gerais e macrosociológicos quanto das ações individuais, assim como o processo de transição entre eles. É rigorosamente por isso que Goode e Hatt (1977, p. 38) apontam que “não importa quão precisas sejam as medidas, o que é medido continua a ser uma qualidade”, mesmo os estudos sociológicos estritamente quantitativos medem valores que implicam particularidades características dos agentes sociais em constante interação.

Tal apontamento, inclusive, vai ao encontro de uma tese marxista fundamental acerca da interrelação entre os aspectos quantitativos e qualitativos de um objeto ou fenômeno empírico. Como indica Moroz (1955, p. 140), o materialismo dialético indica que os “objetos e os fenômenos não possuem apenas a precisão qualitativa, mas também a precisão quantitativa; eles são a unidade da qualidade e da quantidade”. Desse modo, entende-se aqui que a realidade social é formada, e consequentemente pode ser compreendida, a partir de dimensões quantitativas e qualitativas.

Por conseguinte, uma investigação que emprega os dois métodos permite observar como os processos sociais mais gerais possuem seu substrato na ação social dos indivíduos, e o inverso também ocorre: tais ações são sempre orientadas, mais ou menos, por totalidades historicamente definidas. O caráter complementar entre métodos qualitativos e quantitativos possibilita o levantamento de dados dessa dinâmica, e permite

a análise de como as noções de indivíduo-estrutura manifestam-se efetivamente na realidade social.

O quarto apontamento sobre a complementaridade dos métodos em questão evidencia como o término de uma pesquisa científica sempre ocorre com a confirmação ou a negação de uma hipótese (uma pressuposição sobre a relação entre as variáveis), e consequentemente, pela resolução do problema ou a formulação de novas hipóteses. Assim, o uso simultâneo dos métodos apresentados endossa um rigor ampliado sobre o teste destas inferências (ABRAMO, 1979, p. 66), ou ainda, a aplicação síncrona desses métodos garante maior confiabilidade e validade à pesquisa.

Portanto, a partir da discussão apresentada, percebe-se em que medida as confluências teóricas e práticas entre métodos quantitativos e qualitativos dialogam diretamente com os aspectos macro e microsociológicos da realidade. Desse modo, pode-se apontar que a dinâmica de determinado fenômeno social dá-se a partir da tensão entre elementos estruturais, de ordem político-institucional, e pontos individuais, de caráter subjetivo e simbólico. Segundo Sobral (2009), os fenômenos sociais, especificamente aqueles que envolvem a produção científica de conhecimentos, podem ser compreendidos a partir de duas categorias complementares: as condições cognitivas e socioinstitucionais. Tal arcabouço teórico é de ordem fundamental para a compreensão do objeto em questão, o Ensino de Ciências Sociais, visto que se trata de uma forma específica de interação entre produção e circulação de conhecimentos cientificamente elaborados.

De acordo com Sobral (2009), a Ciência contemporânea é regulada a partir de uma lógica dual, tanto a partir de um caráter interno quanto externo, que, consequentemente, regulam os objetos, metodologias, teorias e aplicações práticas desse campo³¹. Por conseguinte, as condições cognitivas, de teor interno, sugerem as teorias hegemônicas ou conflitantes que regulam o campo científico, bem como as formas de acumulação do conhecimento. Transpondo tal conceito para o fenômeno educacional aqui investigado, pode-se destacar como elementos cognitivos as formas de transmissão dos conhecimentos sociológicos, antropológicos e políticos, a seleção das categorias científicas a serem ensinadas, os procedimentos de avaliação e as representações dos agentes envolvidos em torno da escola, das Ciências Sociais e da Universidade.

Por outro lado, faz-se necessário apontar como as condições socioinstitucionais são dotadas de características fundamentalmente externas, definidas por determinadas

³¹ O termo “campo” é aqui empregado em seu sentido bourdieusiano, como estabelecido na página 20 do presente trabalho.

formas e níveis de desenvolvimento do “contexto econômico e político, políticas governamentais de estímulo ou de restrição à produção científica e tecnológica, financiamentos, criação de instituições etc” (SOBRAL, 2009, p. 229). Desse modo, quando aplicado ao fenômeno do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia, o conceito de “condições socioinstitucionais” liga-se diretamente às políticas de inclusão e gestão da disciplina de Sociologia na Educação Básica nacional, as condições de trabalho dos docentes investigados e as tecnologias que mediam as relações de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Assim, em convergência com os conceitos de condições sociocognitivas de Sobral (2009), faz-se necessário considerar as múltiplas dimensões que delimitam as dinâmicas, estruturas e particularidades do fenômeno investigado. Assim, a partir de uma análise simultânea de aspectos micro e macrosociológicos, ou, em outras palavras, das condições cognitivas e socioinstitucionais do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia, tem-se uma perspectiva que preze pela validade científica das afirmações realizadas.

Por fim, observa-se como, em níveis práticos e teóricos, a pesquisa qualitativa e quantitativa aproximam-se, e de que modo sua aplicação na análise do fenômeno educacional aqui tratado pode fornecer dados de naturezas distintas sobre a realidade social, ou seja, seus aspectos cognitivos e socioinstitucionais. Pela combinação destas perspectivas complementares sobre o fenômeno, a imaginação sociológica é alimentada por um substrato valioso e diverso de referências sobre a realidade empírica. Podendo, desse modo, confirmar uma explicação científica da docência de Sociologia na Educação Básica com caráter dinâmico e amplo, que atenda indagações estruturais e interacionais.

5. Investigações Quantitativas Sobre o Perfil dos Docentes de Sociologia

Tomando como referência o processo histórico de constituição e institucionalização das Ciências Sociais enquanto disciplina escolar, de acordo as análises do capítulo anterior, observa-se que se trata de um conteúdo relativamente novo nos currículos da Educação Básica e de um objeto de estudo marginal no campo sociológico. Ainda que presente na Educação Básica nacional durante diversos momentos do século XX e XXI, a disciplina Sociologia do Ensino Médio carece de consolidação histórica, de desenvolvimento de pesquisas científicas em torno de suas dinâmicas e discussões acerca dos processos didático-pedagógicos mediadores das relações de ensino-aprendizagem desses conteúdos específicos. Assim, os desdobramentos sociais e institucionais da intermitência de sua história na Educação Básica e a incipiência de seu campo de investigação científica ainda são sentidos atualmente nas práticas de ensino e políticas educacionais voltadas ao Ensino de Ciências Sociais³².

Desse modo, mesmo com a reintrodução da Sociologia enquanto disciplina obrigatória no Ensino Médio pela Lei nº 11.684/08, uma série de desafios foram colocados para a implementação efetiva de seus conteúdos. Discussões, como aquelas realizadas a partir da introdução do Pibid em 2009 e da RP em 2018, acerca dos temas, conceitos, teorias, materiais didáticos, métodos de ensino específicos, carga horária, composições curriculares e formação docente desenvolveram-se com o intuito de regular e consolidar institucionalmente o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica brasileira.

Como assinalam Bodart e Silva (2016, p. 201), os desafios para tal processo eram complexos, tendo em vista que, em 2008, ano de aprovação da referida lei, existiam 23.561 escolas de Ensino Médio no Brasil para ser instituída a disciplina até 2012, como previsto pela Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009 que delibera sobre a implementação da norma citada.

Contudo, desde então observa-se um aumento no número de investigações científicas cujo objeto é o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, sejam estas pesquisas no formato de monografias, artigos, dissertações ou teses (CARVALHO; HANDFAS, 2019). Além disso, decorridos 12 anos desde a obrigatoriedade da disciplina

³² Para entender os desdobramentos sociais e institucionais da intermitência de sua história na Educação Básica ver Mendonça (2017) e sobre a incipiência de seu campo de investigação científica conferir particularmente Ferreira e Oliveira (2015).

Sociologia, observa-se um relativo desenvolvimento dessa disciplina. Dessa feita, todos esses processos, de ordem científica e institucional, impactam diretamente para

reforçar a autonomia relativa dessa área de pesquisa perante os demais campos, uma vez que essa condição interfere nas formas de ação dos agentes que vão buscar na seara jurídica justificativa para a legitimidade da disciplina escolar (CARVALHO; HANDFAS, 2019, p. 228).

Isto posto, nota-se que as investigações acerca das Ciências Sociais na Educação Básica visam apreender as diversas dimensões sociais e históricas intrínsecas à prática docente dessa disciplina. Questões como a história da disciplina, relatos de experiências pedagógicas, análises de livros didáticos, as relações entre o Ensino de Ciências Sociais e a cidadania, as práticas pedagógicas, a formação docente, condições de trabalho dos professores e investigações sobre os currículos das instituições de ensino compõem os temas centrais de análise desse subcampo, (CARVALHO; HANDFAS, 2019, p. 217-218).

A partir das tendências do subcampo em questão, vislumbra-se em que medida a análise multidimensional de um fenômeno social, neste caso, o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, faz-se necessária para a compreensão aprofundada e ampla do objeto. Ao analisar tanto questões macrosociológicas, como o desenvolvimento histórico da disciplina, os documentos curriculares estatais reguladores do sistema educacional brasileiro e o caráter das instituições que compõem essa esfera, quanto aspectos micro sociais como as práticas didáticas, as condições de trabalho e a formação dos docentes dessa disciplina, tem-se um arcabouço teórico e uma base de dados heterogêneos que sustentam a análise das dinâmicas e condições sociais do Ensino de Ciências Sociais na sociedade brasileira contemporânea.

Considerando as dimensões sociais do fenômeno em questão, faz-se preemente uma análise aprofundada sobre os elementos constitutivos das práticas e representações de um agente central para as relações de ensino-aprendizagem envolvendo os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos: o docente de Sociologia da Educação Básica. Por conseguinte, análises tanto de ordem quantitativa quanto qualitativa acerca de aspectos como a formação docente, suas condições de trabalho, origens sociais, práticas culturais, representações ideológicas e o perfil desses agentes tornam-se cruciais para a compreensão do objeto aqui delimitado, ou seja, o Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia.

Assim, a partir de uma investigação quantitativa sobre características gerais dos

docentes de Sociologia em Uberlândia, buscando observar as tendências constituintes desses sujeitos constrói-se a base empírica para o estabelecimento do perfil docente dessa cidade. Desta forma, estabelece-se um diálogo teórico entre processos gerais e dinâmicas específicas das práticas educacionais desses sujeitos que garantirá uma análise aprofundada dos modos específicos de ensino-aprendizagem dos conteúdos das Ciências Sociais na Educação Básica nessa cidade. O emprego desses métodos de investigação justifica-se pelo caráter complementar dos instrumentos quantitativos e qualitativos em pesquisa social, como advogado por Richardson (1985), Abramo (1979), Goode e Hatt (1977). Em relação à presente pesquisa, empregar-se-á, como ferramenta quantitativa, a aplicação de questionários e, como dispositivo qualitativo, a realização de entrevistas semiestruturadas.

Para além do levantamento de dados quantitativos acerca dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, empregar-se nesta investigação informações semelhantes, de caráter nacional e estadual, no caso, Minas Gerais, levantadas pelo Censo Escolar de 2018, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)³³. Busca-se, com isso, comparar o caso da cidade de Uberlândia com as tendências nacionais e estaduais acerca do perfil dos docentes de Sociologia da Educação Básica, identificando convergências e divergências entre os valores constatados. A partir da comparação sistemática entre as duas bases empíricas selecionadas será possível apreender tanto a identidade nacional e estadual quanto local desses agentes, e saber em que medida se assemelham ou se distanciam.

Como empregado em alguns estudos voltados à análise do perfil nacional dos docentes da disciplina Sociologia na Educação Básica do Brasil (SILVA, VICENTE, 2014; BODART, SILVA, 2016), o Censo Escolar do Inep é de importância seminal para o desenvolvimento de pesquisas em Educação no Brasil, tanto pelo seu caráter “oficial”, devido ao aporte dado pelo MEC ao levantamento de dados, quanto por sua abrangência. Contudo, algumas particularidades metodológicas devem ser consideradas ao empregar essa base de informações. De acordo com Silva e Vicente (2014, p. 70-71), o Inep é uma instituição autárquica que coordena uma série de pesquisas relativas à educação brasileira, visando, a partir das informações obtidas, o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à expansão quantitativa e qualitativa do sistema educacional nacional. O Censo

³³ Optou-se pelo Censo Escolar de 2018 do Inep por se tratar do banco de dados mais amplo e recente, tomando como referência a data de elaboração da pesquisa, acerca de indicadores sobre a educação nacional.

Escolar é a maior pesquisa realizada pelo Inep, e os dados voltados aos docentes da Educação Básica são recolhidos a partir de um questionário contendo, em 2018, 29 questões. Essas versam sobre indicadores socioeconômicos, registros institucionais, constatação de deficiências fisiológicas dos docentes, escolaridade e funções profissionais exercidas por eles.

É mister, também, considerar alguns elementos importantes para compreender a metodologia de pesquisa adotada pelo Inep no Censo Escolar. Segundo Bodart e Silva (2016, p. 202-203), além do referido questionário não abarcar questões que permitiriam compreender mais a fundo determinadas dinâmicas e dificuldades envolvendo a prática docente no Brasil, a forma de aplicação permite que o preenchimento do documento seja feito por agentes para além dos docentes da Educação Básica. Isso ocorre, porque

os questionários produzidos pelo MEC/INEP são encaminhados às escolas e não aos professores, o que propicia condições para que seu preenchimento seja realizado por terceiros, ampliando a possibilidade de coleta de informações não representativas da realidade (BODART; SILVA, 2016, p. 202-203).

Ademais, o conceito de “professor” empregado pelo Censo Escolar realizado pelo Inep busca agrupar uma série de categorias profissionais em uma definição, sendo o docente tido como

o indivíduo que, na data de referência do levantamento, atuava como regente de classe da educação básica, em suas diferentes etapas ou modalidades de ensino. Isto é, professor é o sujeito que estava em sala de aula, na regência de turmas e em efetivo exercício na data de referência do Censo Escolar (MEC/INEP, 2009, p. 17 *apud* BODART; SILVA, 2016, p. 204).

Importa assinalar, a diferenciação categórica entre dois conceitos centrais no processo de levantamento de dados do Censo Escolar, a “função docente” e o “registro docente único”. O primeiro diz respeito aos diversos vínculos institucionais e empregatícios entre o docente e as instituições de ensino, cujo montante é geralmente superior ao número de docentes contabilizados, justamente pelas diversas ligações que esses profissionais mantêm com diferentes turmas, etapas e modalidades educacionais; enquanto que o “registro docente único” indica o número de docentes contabilizados pelo Censo Escolar (BODART; SILVA, 2016, p. 204-205).

Os dados recolhidos pelo Censo Escolar são disponibilizados para *download* na plataforma *online* do Inep, sob a forma de tabela única categorizada como “microdados”. Desse modo, essa base de dados pode ser tabulada e suas variáveis cruzadas por meio de

programas estatísticos específicos como o *Statistical Package of the Social Sciences* (SPSS), o *software R* e o *Statistical Analysis System* (SAS), conforme orientado pelos documentos oficiais (MEC/INEP, p. 3-4, 2018). Assim, empregou-se aqui o SPSS enquanto ferramenta para tabulação e organização dos dados.

Portanto, devido ao objeto da presente seção ser os docentes de Sociologia, emprega-se aqui os cruzamentos dos dados nacionais e referentes à Minas Gerais, a partir do Censo Escolar, entre os profissionais incluídos nessa categoria e as variáveis disponibilizadas por esse levantamento como sexo, etnia, vínculo empregatício, escolaridade e participação em cursos complementares de formação³⁴. Nesse caso, serão empregados apenas os dados relativos a um único “ID Docente” ou, em outras palavras, “registro docente único”, com o intuito de não se utilizarem de informações duplicadas sobre os agentes.

Além disso, faz-se necessário indicar que muitos dos dados sobre os professores da Educação Básica brasileira levantados pelo Censo Escolar a partir do Inep encontram-se em *missing*, ou seja, por alguma razão os participantes da pesquisa não responderam alguma pergunta. De acordo com Damásio (2019), o *missing* é uma questão comum à quase todas as formas de pesquisa com seres humanos, considerando-se as múltiplas variáveis culturais, subjetivas e políticas que envolvem a pesquisa social. Ainda, pode-se classificar esse elemento em três categorias distintas: o *Missing Completely at Random* (MCAR), que ocorrem ao acaso, não relacionam-se com as condições de realização da pesquisa e representam uma baixa porcentagem do universo; *Missing at Random* (MAR), que se refere a um agente externo a pergunta, como, por exemplo, pelo desconhecimento do respondente em relação à questão; e, por fim, *Not Missing at Random* (NMAR), que corresponde a uma opção consciente do participante em não responder a questão, seja por uma motivação política ou subjetiva. Como observado por Bodart e Silva (2016, p. 202-203), tendo em vista as condições de aplicação do Censo Escolar, compreende-se aqui que os dados em *missing* enquadram-se na categoria MAR, justamente pelo

³⁴ No documento intitulado “Dicionário de Dados da Educação Básica”, incluído como anexo no pacote de microdados do Censo Escolar de 2018 (MEC/INEP), os professores de Sociologia estão categorizados em duas variáveis: a de número 73, “IN_DISC_SOCIOLOGIA”, descrita como “Disciplina – Sociologia”; e a de número 74, “IN_DISC_EST_SOCIAIS_SOCIOLOGIA”, detalhada como “Disciplinas – Estudos Sociais ou Sociologia”. Por conseguinte, empregou-se aqui apenas a variável de número 73 “IN_DISC_SOCIOLOGIA” como base comum para a análise, tendo em vista que o segundo indicador referido poderia apontar dados acerca de professores do Ensino Fundamental, por incluir também uma disciplina desse ciclo. Pelo universo estabelecido para o segundo banco de dados e pela pesquisa em si, ser, exclusivamente, de docentes de Sociologia do Ensino Médio, optou-se por empregar apenas a categoria estritamente relativa à essa disciplina.

preenchimento do questionário poder ser realizado por terceiros, o que acarretaria no desconhecimento dos respondentes frente determinados itens.

Damásio (2019) ainda indica que existem técnicas no interior de programas como o *SPSS* que permitem a imputação de dados em casos com *missing*, como a “substituição pela média”, que atribui à informação faltante o valor médio obtido naquela variável, a “maximização esperada”, em que são consideradas as respostas de todos os participantes com o intuito de inferir a melhor resposta do pesquisado ao dado ausente e a “imputação múltipla”, que funciona a partir de um mecanismo semelhante ao empregado pela “maximização esperada”, contudo, utiliza-se de erros-padrões, intervalos de confiança e geração de múltiplos bancos de dados imputados.

Apesar de cada uma dessas ferramentas servir enquanto mecanismo de otimização dos resultados, as mesmas não foram aplicadas aqui, justamente porque elas devem ser utilizadas somente em casos que apresentem MCAR. Isso ocorre, segundo Damásio (2019), pois as pesquisas que apresentam MAR e NMAR não permitem a inferência de resultados pela complexidade que envolvem suas respostas. Por conseguinte, utilizar-se-á aqui apenas os dados válidos, como realizado por Bodart e Silva (2016, p. 205).

Para além das informações provenientes do Censo Escolar, simultaneamente, empregar-se-á dados recolhidos localmente acerca dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, com o intuito de comparar as tendências do perfil desses profissionais com o cenário nacional e estadual.

Segundo o Censo Escolar de 2018 (MEC/INEP), existem 66 professores de Sociologia em Uberlândia até o momento da pesquisa. Entretanto, um levantamento realizado localmente³⁵ acerca do número desses profissionais em Uberlândia acena para 33 docentes. Assim, toma-se como referência este último valor, devido à precisão do levantamento local sobre os agentes analisados, de modo que a investigação quantitativa sobre o perfil dos docentes de Sociologia nessa cidade abrange uma amostra de 51,5% do universo delimitado, com 17 professores das escolas públicas da cidade.

Para além dessas delimitações, tanto no caso nacional, quanto estadual e local, são usados a seguir tabelas e gráficos como instrumentos de visualização mais perspicua persuasiva dos dados, cuja análise ganha nitidez.

³⁵ O levantamento em questão teve início no segundo semestre de 2017 e foi atualizado até 2018 como percurso metodológico do projeto de pesquisa coletivo “Jovens em Trânsito: novos desafios para o Ensino de Sociologia”, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Cristiane Fernandes do INCIS da UFU.

5.1 O Perfil Nacional dos Docentes de Sociologia da Educação Básica

Em primeira análise, investiga-se as informações relativas ao perfil nacional dos docentes de Sociologia da Educação Básica brasileira. Como mencionado anteriormente, essa sessão fundamenta-se pelos dados recolhidos e disponibilizados pelo Censo Escolar de 2018 organizado pelo Inep. Adicionalmente, representa-se um comparativo histórico de literatura pertinente ao tema, representada particularmente por Vicente e Silva (2014), Barreto, Monteiro e Zarias (2014), Bodart e Silva (2016).

Após a análise de caráter geral, são apresentados também resultados de investigações quantitativas derivadas de entrevistas semiestruturadas referentes ao perfil dos docentes de Sociologia de Uberlândia, verificando as convergências e divergências entre os três universos. Tal esforço justifica-se justamente pela relevância de um estudo quantitativo comparativo entre o objeto da presente pesquisa, o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia, e os processos mais amplos de constituição desse fenômeno.

Tabela 1 - Distribuição de docentes de Sociologia por sexo - Brasil - 2018

Sexo	Valor (%)
Masculino	42,3
Feminino	57,7
Total	100

Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Tomando como referência os dados nacionais sobre os docentes de Sociologia da Educação Básica do Ensino Médio, constata-se, majoritariamente, docentes do sexo feminino lecionando essa disciplina, mais especificamente, 57,7%. Enquanto 42,3% dos docentes de Sociologia são do sexo masculino. Observa-se também um pequeno decréscimo na quantidade de professoras dessa matéria em relação aos anos anteriores, em 2016 contabilizavam 58,9% da população (BODART; SILVA, 2016, p. 207-208) e em 2012 somavam 59% (SILVA; VICENTE, 2014, p. 72).

De um modo geral, os dados sobre a divisão sexual do trabalho docente da disciplina Sociologia revelam um processo de feminização da força de trabalho empregada nessa área. Esse dado pode ser entendido a partir de um contexto histórico de incorporação da mão-de-obra feminina nas sociedades modernas desde meados do século XX, cujas estruturas capitalistas aliam um sistema de hierarquização dos sexos e a exploração do trabalho visando a reprodução da totalidade social (NOGUEIRA, 2006, p.

46). Como reflexo dessas estruturas duais de dominação, observa-se como determinadas ocupações laborais são direcionadas para sujeitos específicos, como, neste caso, o trabalho docente para as mulheres. De acordo Girão, esse processo relaciona-se diretamente com as metamorfoses no mundo do trabalho enfrentadas pelas sociedades capitalistas, assim, considera-se que

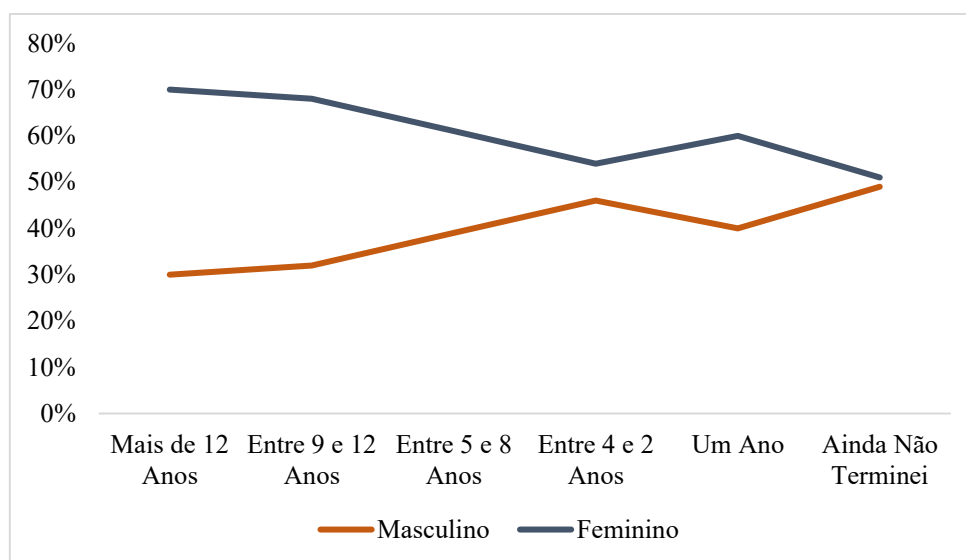
A problemática das relações de gênero no espaço de trabalho tem merecido atenção, haja visto o discurso que ressalta o aumento da participação feminina na população economicamente ativa, uma valorização pelo trabalho qualificado e bem pago e uma prática na maioria das vezes com índices de taylorização do trabalho feminino, de subcontratação e de direcionamento para atividades com características socialmente consideradas como femininas (GIRÃO, 2001, p. 314).

Alia-se essa distribuição sexual do trabalho a outro elemento fundamental para a compreensão do fenômeno constatado, trata-se da presença ampliada de mulheres, em comparação aos homens, em Instituições de Ensino Superior no Brasil (ASSUMPÇÃO, 2014). Por consequência, pode-se inferir que, em virtude da tendência de formação especializada das mulheres, estas situam-se em condições mais favoráveis de acesso a empregos qualificados no espaço escolar. Tal situação intensifica-se quando, somadas à estas circunstâncias propícias de formação, o trabalho docente é ideologicamente representado, desde meados do século XX, enquanto função laboral “essencialmente” feminina (PASSOS, 1997, p. 142 *apud* QUEIROZ, 2000, p. 3).

A partir de tais apontamentos percebe-se em que medida as transformações da esfera produtiva implicam em outras formas de divisão social do trabalho, aliando estruturas históricas de dominação com novos contextos político-econômicos. Portanto, engendra-se tanto uma reconfiguração do mundo do trabalho em seus múltiplos setores quanto novos direcionamentos de sujeitos para certos postos laborais, marcados, geralmente, pela subcontratação, precarização e flexibilização do trabalho.

Apesar de tal tendência, existem alguns apontamentos empíricos para uma mudança gradual da composição dessa força de trabalho. Em pesquisa nacional sobre docentes de Sociologia da Educação Básica, Bodart e Silva (2016, p. 220-221) indicam uma tendência ao equilíbrio em relação à distribuição sexual dessa ocupação. Segundo os dados recolhidos por essa pesquisa, à medida que o tempo de formação dos docentes da área diminui, reduz-se também a disparidade entre o número de professoras e professores, como vislumbrado no gráfico abaixo.

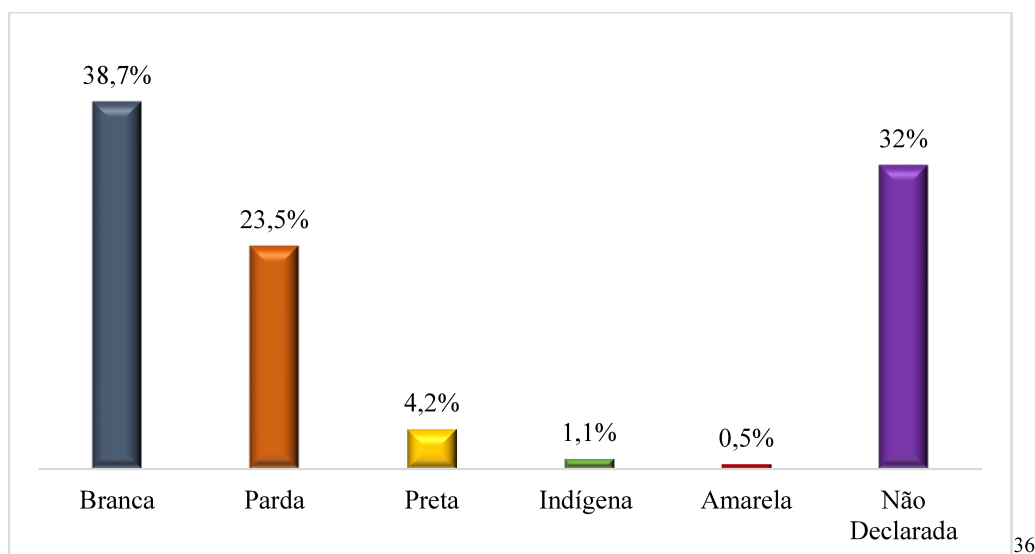
Gráfico 1 - Distribuição dos docentes de Sociologia por sexo e tempo de formação - Brasil - 2016



Fonte: Bodart e Silva (2016, p. 220).

De uma perspectiva geral, a feminização do trabalho docente é observada na maioria dos níveis da esfera educacional brasileira, especialmente naquelas ocupações direcionadas à Educação Básica. Trata-se, em vista disso, de um fenômeno categorizado como um dos desdobramentos do processo histórico de construção patriarcal das instituições brasileiras, como destaca Lima (2015, p. 1-2). Portanto, apesar de uma tendência histórica generificada desse processo envolver a disciplina de Sociologia, existem perspectivas para uma possível diminuição da disparidade entre docentes homens e mulheres nessas ocupações, como sugerem Bodart e Silva (2016, p. 220-221).

Gráfico 2 - Distribuição dos docentes de Sociologia por cor/raça - Brasil - 2018



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Em relação aos dados relativos à composição étnica dos docentes aqui investigados, observa-se uma maioria de brancos, contando com 38,7% do universo, e pardos, somando 23,5%. Seguem-se a estas categorias 4,2% dos docentes identificados como pretos, 1,1% indígenas e 0,5% amarelos. Além desses números, 32% dos docentes não declararam seu pertencimento étnico, contabilizando um índice significativo de respostas, que, caso se enquadrassem em alguma das outras categorias, permitiria uma perspectiva mais aprofundada sobre esse elemento identitário dos docentes de Sociologia da Educação Básica.

Nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2010) em relação à composição étnica da população brasileira há: 47,5% de brancos; 43,4% de pardos; 7,5% de pretos; 1,1% de amarelos; 0,4% de indígenas e 0,02% de não declarados; distribuição nacional essa tendencialmente próxima daquela observada entre os docentes de Sociologia, especialmente para as primeiras três categorias.

³⁶ Campos (2013, p. 82), em sua pesquisa “O pardo como dilema político” indica que a definição das categorias raciais para a compreensão da sociedade brasileira foi, e ainda é, um dos grandes pontos de disputa entre intelectuais, movimentos sociais e o próprio Estado nacional. Desde Silvio Romero, passando por Gilberto Freyre e Florestan Fernandes, até as recentes políticas estatais de ações afirmativas, a questão da caracterização racial da população brasileira foi analisada sob diversas perspectivas. Consequentemente, a categoria “pardo”, um dos centros desses debates, foi mobilizada desde o primeiro censo para “dimensionar o estrato da população que, de acordo com os organizadores dos censos, não se classificaria nem como branco nem como preto” (CAMPOS, 2013, p. 83). Assim, mesmo considerando a complexa trajetória histórico-política da categorização étnica, sobretudo acerca de conceitos como “pardo”, emprega-se aqui o mesmo, justamente por ser utilizado pelos Censos populacionais do Brasil.

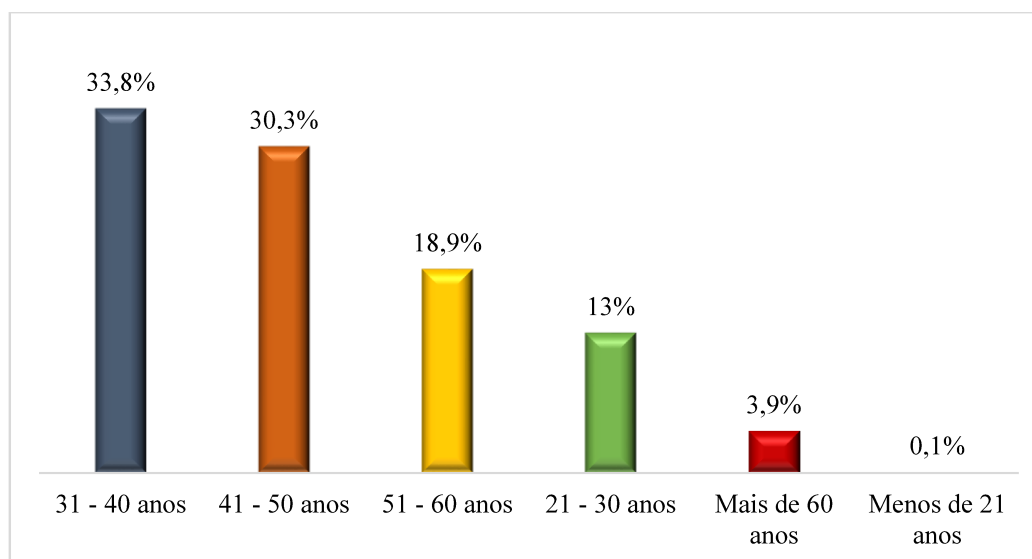
De um ponto de vista histórico, os dados recolhidos por Bodart e Silva (2016) a partir do Censo Escolar realizado pelo Inep em 2016, revelam diminuição na porcentagem de docentes sem etnia declarada, cujo valor em 2016 era 33,3%. Simultaneamente, percebe-se uma continuidade no nível de docentes caucasianos e amarelos, haja vista que em 2016 esse percentual também correspondia a 38,7% e 0,5% da população, respectivamente. Enquanto, nas demais etnias há um aumento de representatividade na composição do corpo docente, considerando a taxa de docentes pretos, pardos e indígenas, com percentuais em 2016 de 4,1%, 22,7% e 0,8%, nessa ordem, e em 2018 passam a representar 4,2%, 23,5% e 1,1%, respectivamente.

No tocante ao número relativamente alto de docentes sem declaração étnica nos dados levantados pelo Censo Escolar realizado pelo Inep, tanto em 2016 e 2012 quanto em 2018, Silva e Vicente tecem duas inferências:

Podemos pensar nas hipóteses de resistência quanto a uma política de classificação racial, ou na não-aceitação ou não-declaração de raça ou etnia, por motivos históricos e sociais de preconceitos raciais (SILVA; VICENTE, 2014, p. 73).

Desse modo, a despeito do aumento de autodeclarados pretos e pardos, esses autores indicam que a não declaração étnica poderia ser fruto tanto de um questionamento direto sobre as políticas estatais de categorização dos sujeitos ou uma estratégia de autopreservação do indivíduo frente as estruturas racialmente hierarquizadoras da sociedade brasileira. De resto, pode-se inferir que a própria metodologia de aplicação dos questionários adotada pelo Inep, abertos para o preenchimento por sujeitos além dos docentes da Educação Básica, como apontado anteriormente por Bodart e Silva (2016, p. 202-203), pode impactar os resultados recolhidos nessa categoria. De modo que, os respondentes dos questionários não se sentiram confortáveis ou seguros para identificar a etnia dos docentes. Sobre esse processo, o trabalho de Niemeyer (2002) pode elucidar sobre os sentidos da não-declaração racial na sociedade brasileira contemporânea. Ao estudar um processo de distanciamento de alunos e alunas negras com a auto-identificação étnica, a autora aduz que, frente a diversos instrumentos sociais e ideológicos de “objetificação” e “animalização” das populações negras, uma de suas reações recorrentes é sua rejeição enquanto agentes históricos e partícipes desse conjunto racial, visando o distanciamento de suas características e condições marcadas por estigmas sociais e preconceitos.

Gráfico 3 - Distribuição dos docentes de Sociologia por faixa de idade - Brasil - 2018



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Em relação às faixas etárias dos docentes, de acordo com os dados nacionais, a maior parte possui entre 31 e 40 anos de idade, compondo 33,8% do universo. Em seguida estão os docentes com 41 a 50 anos, representando 30,3% da população; aqueles com 51 e 60 anos com 18,9%; os docentes com 21 até 30 anos de idade constituem 13%, aqueles com mais de 60 anos compreendem 3,9% e os que possuem menos de 21 anos encerram 0,1% da totalidade.

Verifica-se que a idade dos docentes de Sociologia da Educação Básica brasileira está concentrada entre 31 e 50 anos de idade, o que indica um relativo distanciamento geracional dos docentes dessa disciplina em relação aos alunos que frequentam as turmas regulares do Ensino Médio, tendo em vista que esses discentes possuem, em sua maioria, entre 14 e 18 anos. Tal fenômeno abre campo para o estabelecimento de algumas hipóteses, por um lado os docentes dessa disciplina podem não se aposentar ocupando tal posição produtiva e, conseqüentemente, abandonam frequentemente a função profissional que ocupam, como verificado amplamente entre professores no Brasil (WAGNER; CARLESSO, 2019). Por outro lado, pode-se atribuir tal processo ao público de cursos de licenciatura no Brasil, que tendem a ser formados por estudantes mais velhos quando comparados a discentes de outros cursos das Instituições de Ensino Superiores, como indica Gatti (2014, p. 48).

Tabela 2 - Distribuição dos docentes de Sociologia por instituição de formação superior - Brasil - 2018

Tipo de Instituição de Ensino	Valor (%)
-------------------------------	-----------

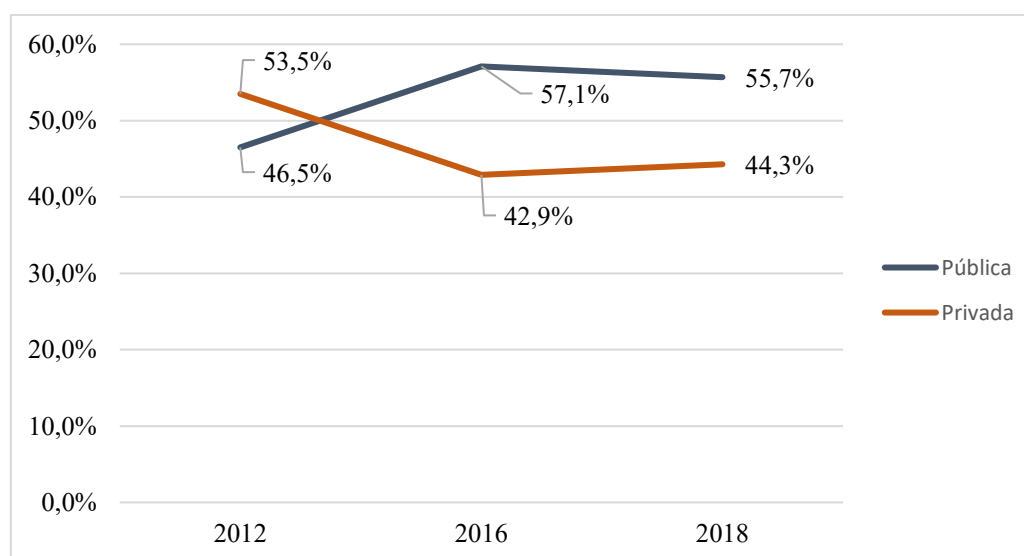
Pública	55,7
Privada	44,3
Total	100

Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Voltando o olhar para a instituição de formação superior dos docentes de Sociologia da Educação Básica, em nível nacional, observa-se uma predominância de docentes graduados em instituições de Ensino Superior públicas, mais especificamente 55,7% desses sujeitos. Enquanto os outros 44,3% relatam terem se formado em instituições particulares de Ensino Superior.

Tomando como base uma série histórica, apreende-se um aumento gradativo, nos últimos seis anos, no número de docentes de Sociologia graduados em instituições de ensino públicas. Como aludido por Silva e Vicente (2014, p. 73), o Censo Escolar de 2012 mostrava que 46,5% dos docentes de Sociologia do país eram diplomados por instituições de Ensino Superior públicas e 53,5% graduados em instituições de Ensino Superior privadas. Quase quatro anos depois, Bodart e Silva (2016, p. 207) notaram que a distribuição dos docentes de Sociologia da Educação Básica por tipo de instituição de ensino superior era de 57,1% de graduados em instituições públicas e 42,9% de formados em instituições privadas. Comparando esses dados com os indicadores do Censo Escolar de 2018 (MEC/INEP, 2018), verifica-se um leve decréscimo de 1,4%, em relação aos dados de 2016, e um amplo aumento de 9,2%, em comparação às referências de 2012, na porcentagem de docentes de Sociologia oriundos do sistema público de ensino.

Gráfico 4 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de instituição de formação superior
- Série Histórica - Brasil



Fonte: Silva e Vicente (2014), Bodart e Silva (2016) e Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Notabiliza-se assim uma tendência de crescimento percentual e relativa estabilização de docentes de Sociologia formados em instituições de ensino públicas, por conseguinte, um decréscimo substancial na porcentagem de docentes oriundos de instituições de Ensino Superior privadas. Esses índices podem ser explicados, em certa medida, pela reestruturação e ampliação dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais oferecidos por instituições públicas no Brasil nos últimos anos. Oliveira (2017, p. 84) elucida que em decorrência de determinados processos jurídico-políticos como a promulgação da lei nº 11.648/08, que reintroduz a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina da Educação Básica e o desenvolvimento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), observou-se tanto um aumento no número de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, principalmente em instituições estatais, quanto um crescimento no número de vagas nesses novos cursos e nas graduações já existentes.

Além dessas medidas, sugerem-se também como programas institucionais de fortalecimento das licenciaturas e formação docente como o Prodocência, o Pibid e a RP³⁷ também podem ter certa influência sobre esses dados. Portanto, como aponta Oliveira (2017, p. 85),

Houve em cinco anos [2010 até 2014] um salto de 14 para 23 cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, mais os três cursos de Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia, e três licenciaturas em Sociologia, que não havia até então. Se considerarmos Cursos de formação de professores que estão habilitados para lecionar Sociologia na Educação Básica, ocorreu um aumento de 114% no número total de cursos em um breve intervalo. Portanto, a expansão desses cursos continuou se dando na contramão do que é observado [no] Ensino Superior brasileiro, ao se assentar no modelo universitário, exclusivamente de Instituições Públicas de Ensino, e marcado por uma ampliação tardia no número de cursos.

Desse modo, percebe-se uma ampliação, desde o início da última década, no número de espaços institucionais de educação pública em nível superior voltados à licenciatura em Ciências Sociais. Por conseguinte, o impacto de tais transformações neste setor da esfera educacional brasileira pode ser verificado no aumento do percentual de

³⁷ Os programas em questão foram criados, respectivamente, em 2006, 2010 e 2012.

docentes de Sociologia da Educação Básica formados em instituições públicas de Ensino Superior.

Os desdobramentos da instituição de formação superior sobre as relações de ensino-aprendizagem estruturadas pelos docentes de Sociologia foram analisados por Caregnato, Raizer e Rodrigues (2017). Segundo dados qualitativos recolhidos pelos referidos autores³⁸, observou-se uma tendência de docentes de Sociologia oriundos de instituições de ensino privadas encontrarem mais dificuldades na docência dessa disciplina, principalmente no tocante ao “desinteresse” e “resistência dos alunos”, quando comparados com profissionais formados em universidades públicas. Apesar de o trabalho de Caregnato, Raizer e Rodrigues (2017, p. 199-200) apenas constatar tal processo, é importante considerá-lo para analisar em que medida um corpo docente majoritariamente oriundo de instituições educacionais superiores públicas, influi sobre as práticas didáticas do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica.

Imagem 1 - Perfil do professor de Sociologia do Ensino Básico por formação - Brasil - 2016

Formação Principal	Frequência	Percentual
História – Licenciatura	11.028	19,8
Pedagogia – Licenciatura	7.668	13,8
Ciências Sociais – Licenciatura	6.325	11,4
Geografia – Licenciatura	5.533	9,9
Filosofia – Licenciatura	5.107	9,2
“Em branco”	2.946	5,3
Outro curso de formação superior – Licenciatura	2.858	5,1
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	2.089	3,8
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	1.261	2,3
Ciências Sociais – Bacharelado	1.220	2,2
Ciências Biológicas – Licenciatura	993	1,8
História – Bacharelado	987	1,8
Matemática – Licenciatura	971	1,7
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura	745	1,3
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado	703	1,3
Outros	5.224	8,5
Total	55.658	100

Fonte: Bodart e Silva (2016, p. 213).

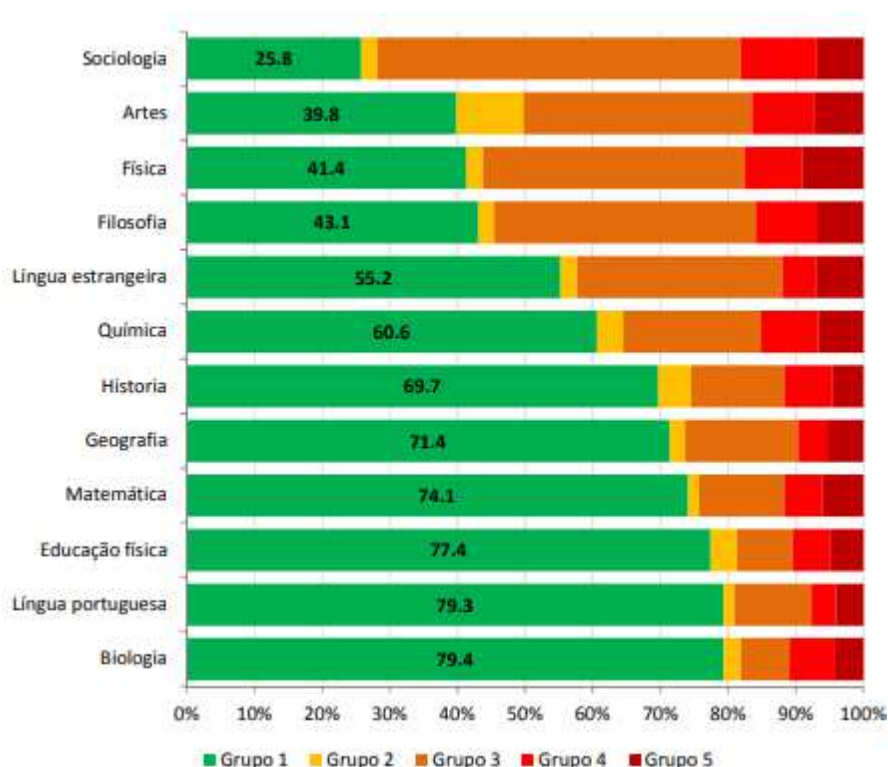
Sobre a adequação entre área de formação e campo de atuação profissional dos professores de Sociologia brasileiros, faz-se necessária uma análise teórico-metodológica aprofundada. Em levantamento a partir do Censo Escolar de 2016, Bodart e Silva (2016,

³⁸ A despeito de Caregnato, Raizer e Rodrigues (2017) analisarem o caso gaúcho especificamente, trata-se de uma das poucas investigações a apontar tal tendência, e o uso de tais dados servirá apenas como hipótese para o presente estudo.

p. 213) indicaram que 11,4% dos docentes da área eram licenciados em Ciências Sociais, ao passo que 2,2% possuíam diplomas de bacharelado na área, 81,1% relataram ser graduados em outros cursos e 5,3% não revelaram sua formação principal. Além disso, destaca-se a ampla presença de professores licenciados em História e Pedagogia responsáveis pela disciplina em questão.

Nessa investigação, os autores em questão utilizam o conceito de “registro docente único”, que se refere ao número de professores responsáveis pela disciplina de Sociologia, em oposição do emprego da “função docente”, que diz respeito à quantidade de vínculos institucionais que os professores estabelecem com as instituições de ensino. Tal operação é apresentada enquanto uma “preferência metodológica” (BODART; SILVA, 2016, p. 205), haja vista que procura analisar o número exato de professores da área e busca evitar a contagem duplicada.

Imagem 2 - Indicador de adequação da formação docente do Ensino Médio por disciplina - Brasil - 2016



Fonte: MEC/Inep (2016, p. 28).

Contudo, nesse mesmo ano, as “Notas Estatísticas” organizadas pelo Censo Escolar indicaram que “De acordo com o indicador, o pior resultado ocorre para a disciplina Sociologia. Das disciplinas de Sociologia declaradas nas turmas de ensino

médio, apenas 25,8% são ministradas por professores com a formação mais adequada” (MEC/Inep, 2016, p. 28). Ademais, tem-se que uma pequena porcentagem de docentes, cuja representação gráfica não assinala o valor, são bacharéis em Ciências Sociais.

Além disso, faz-se necessário caracterizar os grupos docentes estabelecidos por essa pesquisa, que vão do um ao cinco, e que dizem respeito às distintas formações dos professores. Portanto, o grupo 1 indica docentes com licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam; o grupo 2 sinaliza professores com bacharelado na mesma área da matéria que lecionam; o grupo 3 diz respeito aos educadores com licenciatura em área distinta daquela que lecionam; o grupo 4 delimita docentes com os cursos superiores não destacados pelas categorias anteriores; e o grupo 5 refere-se a professores sem formação superior, geralmente, graduandos de universidades e faculdades.

Desse modo, tem-se uma distinção nos níveis de adequação entre área de formação e atuação para professores de Sociologia encontrados por Bodart e Silva (2016, p. 213) e pelas notas estatísticas do Censo Escolar (2016, p. 28). Apesar de que ambas pesquisas evidenciam os baixos graus de adequação para a disciplina.

Imagem 3 - Habilitação do professor que leciona Sociologia no Ensino Básico - Brasil - 2017

Habilitação/área de formação profissional	Quantidade	Percentual
Licenciatura Ciências Sociais / Sociologia	6.385	11,4%
Bacharelado em Ciências Sociais	1.291	2,3%
Graduado + complementação pedagógica*	494	1%
Outros	47.582	85,3%
Total	55.752	100%

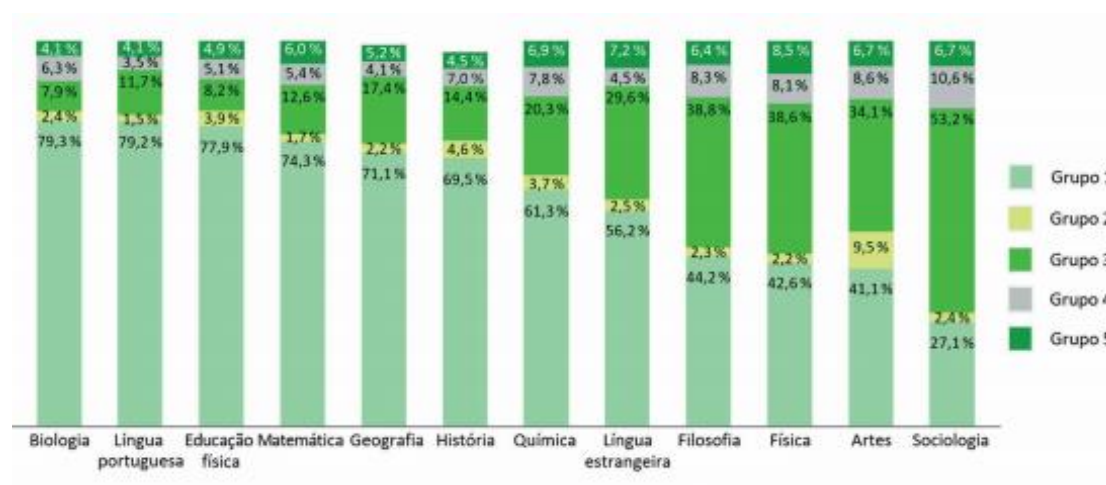
Fonte: Bodart e Silva (2017, p. 46).

Em investigação de 2017, Bodart e Silva (2017, p. 46), empregando instrumentos metodológicos semelhantes àqueles mobilizados na pesquisa de 2016, indicam uma continuidade nos níveis de adequação entre área de formação e atuação para docentes de Ciências Sociais da Educação Básica no Brasil. Ainda, evidenciam um leve crescimento na quantidade de professores da área com diplomas de bacharelado, considerando que em 2016 essa categoria de docentes representava 2,2% da população investigada.

Ademais, faz-se necessário indicar que aqueles professores graduados em “outros cursos” são, em sua maioria, “licenciados em História (19,7%) e licenciados em

Pedagogia (13,9%)” (BODART; SILVA, 2017, p. 46). O que revela a contiguidade da centralidade que docentes oriundos desses campos possuem nas relações de ensino e aprendizagem envolvendo os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos na Educação Básica brasileira.

Imagem 4 - Adequação da formação docente para o Ensino Médio - Brasil - 2017



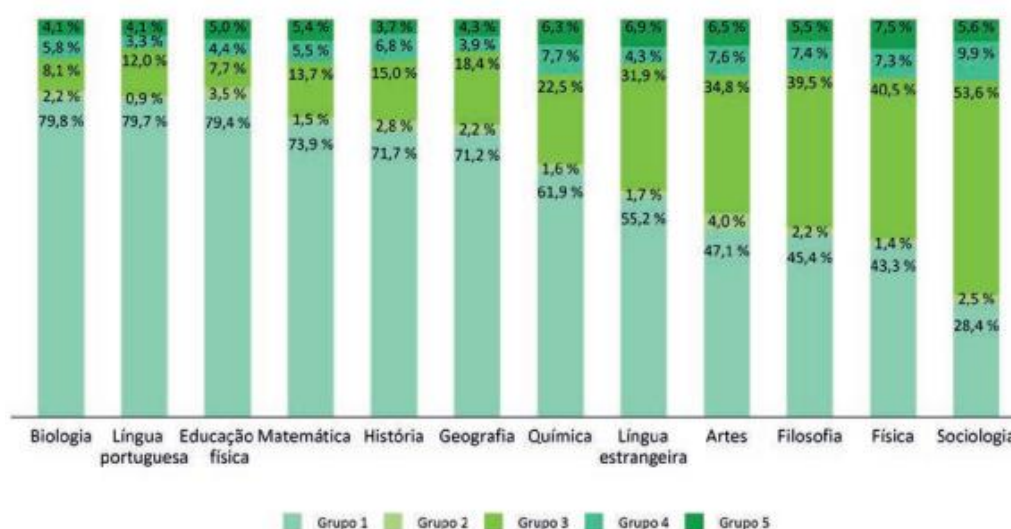
Fonte: MEC/Inep (2017, p. 37).

No caso do “Resumo Técnico” do Censo Escolar de 2017 (MEC/Inep, 2017, p. 37), tem-se que o nível de adequação entre área de formação e atuação para a disciplina de Sociologia era de 27,1%, ao passo que aqueles docentes bacharéis em Ciências Sociais correspondeu a 2,4%, os professores licenciados em outros campos indicavam 53,2%, os educadores graduados em outros cursos superiores perfaziam 10,6% e, por fim, 6,7% dos professores não possuía um diploma de graduação. Ainda assim, constatou-se que, nesse ano, “De acordo com o Indicador de Adequação da Formação Docente para a etapa de

ensino em questão, o pior resultado é observado para a disciplina de sociologia” (MEC/Inep, 2017, p. 37).

Assim, nota-se uma distinção entre as taxas de adequação encontradas por Bodart e Silva (2017, p. 46) e aquelas verificadas pelo “Resumo Técnico” do Censo Escolar de 2017 (MEC/Inep, 2017, p. 46). Contudo, novamente, ambas investigações destacam os baixos índices de adequação entre área de formação e atuação para a disciplina de Sociologia.

Imagem 5 - Adequação da formação docente para o Ensino Médio - Brasil - 2018



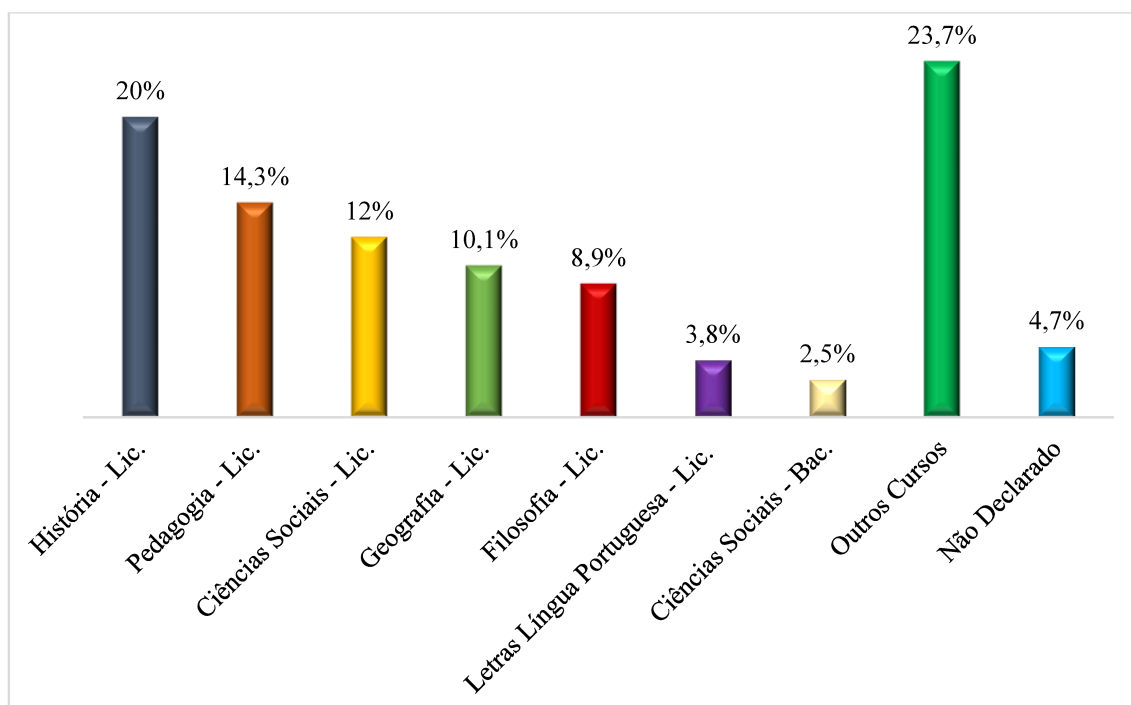
Fonte: MEC/Inep (2018, p. 42).

Em 2018, de acordo com o “Resumo Técnico” do Censo Escolar, “o pior resultado é observado nas disciplinas de Sociologia. Dessas disciplinas declaradas nas turmas de ensino médio, apenas 28,4% são ministradas por professores com a formação adequada” (MEC/Inep, 2018, p. 42). Complementarmente, 2,5% dos professores da área inserem-se no grupo 2, de docentes que apresentam apenas diplomas de bacharelado; 53,6% no grupo

3, licenciados em campos distintos das Ciências Sociais; 9,9% graduados em outros cursos superiores; e, por fim, 5,6% que ainda não possuem diplomas universitários.

Percebe-se, portanto, a partir de uma perspectiva histórica, segundo os dados dos resumos técnicos e notas estatísticas do Censo Escolar, uma progressiva ampliação nas taxas de adequação entre área de formação e de atuação para a disciplina de Sociologia. Contudo, em comparação com outras áreas, sobretudo campos como a Biologia, Língua portuguesa, Educação física e Matemática, historicamente mais consolidadas, as Ciências Sociais na Educação Básica ainda apresentam níveis de adequação relativamente baixos.

Gráfico 5 - Distribuição dos docentes de Sociologia por curso de formação superior - Brasil - 2018



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Obs: Foram considerados apenas os cursos que obtiveram uma porcentagem igual ou superior a 2,5% nos dados do Censo Escolar de 2018 (MEC/INEP), os demais foram incluídos na categoria “Outros Cursos”.

Portanto, tem-se, assim como observado nos trabalhos de Bodart e Silva (2016,

2017), uma distinção entre as taxas de adequação aqui levantadas e aquelas apresentadas pelo “Resumo Técnico” do Censo Escolar. Por conseguinte, os índices nas taxas de adequação aqui constatados, que revelam que 12% dos professores de Sociologia escolar são licenciados na área e 2,5% possuem bacharelado em Ciências Sociais, assemelham-se mais às tendências estatísticas de Bodart e Silva, do que aquelas indicadas pelos resumos técnicos do Censo Escolar. Esse fenômeno é verificado, porque Bodart e Silva (2016, p. 213) encontraram uma taxa de 11,4% de adequação e 2,2% de docentes bacharéis em 2016; e de 11,4% de adequação e 2,3% de professores que apresentaram apenas diplomas de bacharelado em 2017 (BODART; SILVA, 2017, p. 46).

Em contrapartida, os resumos técnicos e notas estatísticas do Censo Escolar revelam que, entre 2016 e 2018, a taxa de adequação representou 25,8%; 27,1%; e 28,4%, respectivamente. Ao passo que o grupo 2 de docentes passou de 2,4% em 2017 para 2,5% em 2018, considerando que o percentual dessa categoria não é explicitado nas notas estatísticas de 2016.

Assim, abre-se campo para o estabelecimento de duas hipóteses em relação às distinções encontradas aqui e nas investigações de Bodart e Silva (2016, 2017), em comparação com aquelas verificadas pelos resumos técnicos e notas estatísticas do Censo Escolar. Em primeiro lugar, emprega-se no presente trabalho instrumentos metodológicos similares àqueles utilizados por Bodart e Silva (2016, p. 205), em que “Para fins conceituais e operacionais utilizaremos a definição de ‘registro docente único’ e não ‘função docente’ como preferência metodológica”. Consequentemente, com o intuito de empregar apenas dados relativos ao “ID Docente”, exclui-se a contagem das funções docentes, o que pode acarretar mais aproximações com as análises daqueles autores e menos com os resumos técnicos e notas estatísticas do Censo Escolar.

Em segundo lugar, infere-se que, pelo grupo 1 de professores estabelecido pelo Censo (MEC/Inep, 2018, p. 64) incluir tanto licenciados na mesma área da disciplina que lecionam quanto bacharéis com complementação pedagógica no mesmo campo da matéria que lecionam, que esses estudos constatarem níveis superiores de adequação para a disciplina de Sociologia. Contudo, tal enquadramento não é feito pelas análises de Bodart e Silva (2016, 2017) e pela presente pesquisa.

Assim, feitas algumas distinções teórico-metodológicas, verifica-se nos dados nacionais de 2018, em referência aos cursos de formação superior dos docentes de Sociologia da Educação Básica, a continuidade de um processo histórico já bastante discutido no subcampo de Ensino de Ciências Sociais. Como descortinado pela literatura

da área, visto em Mendonça (2017, p. 58), Caregnato, Raizer e Rodrigues (2017, p. 189), e pelos Censos Escolares (MEC/Inep, 2018), a Sociologia é a disciplina do Ensino Médio que possui o nível mais baixo de adequação de formação docente na área frente o quadro nacional desde a deliberação de sua obrigatoriedade em 2008. Assim, os processos históricos de institucionalização da Sociologia enquanto disciplina na Educação Básica indicam que

A atuação de profissionais habilitados para a docência de Sociologia, isto é, do licenciado em Ciências Sociais, tem sido um dos problemas centrais da situação educacional brasileira. A disciplina é ministrada não apenas por professores de Sociologia, mas principalmente por professores não formados na área e até mesmo não professores que atuam nas escolas como professores de Sociologia. Do ponto de vista pedagógico, esta é uma situação inaceitável, porém um fato que deve ser considerado (MENDONÇA, 2017, p. 58).

Os dados levantados a partir do Censo Escolar mais recente (MEC/INEP, 2018) confirmam a perpetuação desse cenário de falta de habilitação específica na área da Sociologia. Como atestado pelos dados, apenas 12% dos docentes de Sociologia do Ensino Médio brasileiro possuem qualificação especializada para realizarem tal função. Já os formados em cursos de graduação em Ciências Sociais na modalidade bacharelado configuram 2,5% do universo estipulado, e, apesar de formalmente deterem os conhecimentos específicos do campo, não possuem formação na graduação para empregarem os instrumentos didático-pedagógicos de mediação e transposição dos saberes acadêmicos para os conhecimentos escolares. Consequentemente, mesmo nos casos daqueles profissionais com formação de bacharéis na área, as relações de ensino-aprendizagem precarizam-se, tendo em vista as lacunas existentes entre a formação acadêmica e o campo de atuação profissional desses docentes, como alerta Mendonça (2017, p. 58).

Para além dos percentuais de docentes de Sociologia da Educação Básica com formação em cursos de Ciências Sociais, seja na modalidade de bacharel ou licenciatura, contabilizando 14,5% da totalidade; os índices mais representativos provêm daqueles docentes formados em cursos de licenciatura de História, Pedagogia, Geografia, Filosofia e Letras Língua Portuguesa com os seguintes percentuais, respectivamente: 20%, 14,3%, 10,1%, 8,9% e 3,8%, totalizando 57,1%.

A alta representatividade desses valores pode ser interpretada por uma série de fatores, entre os quais a proximidade dos campos em questão, todos pertencentes às Ciências Humanas e, portanto, próximos aos conhecimentos sociológicos, antropológicos

e políticos. Além disso, os cursos em questão estão incluídos na modalidade licenciatura, o que indica que esses profissionais possuem, relativamente, certa afinidade com os conteúdos didático-pedagógicos, apesar de não disporem de formação em relação aos conhecimentos específicos e aos mecanismos de mediação próprios às Ciências Sociais. Por fim, dado o baixo número de horas/aula semanais incubidas à disciplina Sociologia, uma série de instituições de ensino oferecem essa matéria como um complemento à carga horária de docentes com formações fora das Ciências Sociais, como indicado pelos dados. Talvez este seja o fator mais importante para explicar o processo multifacetado do ensino de Sociologia por licenciados em outras áreas de formação, haja vista que as condições administrativas e organizativas internas de cada escola impulsionam a complementação para que o docente não necessite se deslocar por poucas aulas. Esse fenômeno é observado nas instituições escolares não apenas em Sociologia, mas também em outras disciplinas, contudo em menor grau.

Tal constatação vai ao encontro daquilo sugerido por Raizer, Caregnato, Mocelin e Pereira (2017), que, ao detectarem, também em nível nacional, o altíssimo número de turmas que não contam com professores graduados em Ciências Sociais ministrando a disciplina Sociologia e a presença de docentes licenciados em Ciências Sociais em outras disciplinas, evidenciam uma situação paradoxal. Contudo, tal fenômeno pode ser explicado, em partes, pela “forma como são realizados os concursos e até mesmo questões de gestão de recursos humanos dos entes da federação, redes de ensino e mantenedoras das instituições privadas” (RAIZER; CAREGNATO; MOCELIN; PEREIRA, 2017, p. 24). Portanto, a despeito dos processos político-jurídicos de institucionalização da Sociologia enquanto disciplina obrigatória na Educação Básica brasileira, constata-se que

No que diz respeito aos professores que lecionam a disciplina sem formação na área, encontramos um quadro similar ao período de pré-obrigatoriedade da disciplina em 2007, com muitos profissionais das áreas de História e Pedagogia atuantes. (CAREGNATO; RAIZER; RODRIGUES, 2017, p. 202).

Ao se comparar os dados acerca da distribuição de docentes de Sociologia por curso de formação superior com as metas propostas pelo Plano Nacional da Educação (PNE), regulado a partir da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), chega-se a um cenário complexo, não só para o Ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio, mas para o sistema educacional nacional em sua totalidade. Norteando-se pela Meta de número 15 estabelecida por esse Plano, seu intuito era

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito

Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Nestes termos, como relatado por Caregnato, Razier e Rodrigues (2017, p. 194), o nível de docentes de Sociologia licenciados em sua área de atuação está abaixo dos parâmetros estipulados. De forma que se torna extremamente árduo atingir a meta nacional de 100% de docentes de Sociologia da Educação Básica possuírem formação pedagógica e teórica superior nesse campo até 2024, tendo em vista a atual situação constatada.

Como agravante de tal situação, as implicações da lacuna de formação na área afetam na queda da qualidade do ensino, do desenvolvimento intelectual dos estudantes, na falta de legitimação e formação de uma identidade docente no Ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio e inclusive atingindo amplamente o modo como a Educação Nacional é gerida e oferecida à população. Além disso, é importante ressaltar como

Algumas metas propostas pelo PNE que dizem respeito à formação dos professores [...] são consideradas estratégicas para a consolidação das demais metas. (CAREGNATO; RAZIER; RODRIGUES, 2017, p. 194).

Assim, como indicado pelo próprio PNE, as metas 15, 16, 17 e 18 dizem respeito à “valorização dos profissionais da Educação” (BRASIL, 2014, p. 13). Nestes termos, esse conjunto de objetivos buscam: graduar 100% dos docentes da educação básica em cursos de licenciatura da área em que atuam, formar 50% dos professores em questão em nível de Pós-Graduação, equiparar o rendimento médio dos docentes da educação básica em relação aos profissionais com escolaridade equivalente e assegurar a essa categoria a existência de planos de carreira e remuneração compatível ao piso salarial. Por conseguinte, apesar de regularem formalmente as condições de formação e trabalho dos docentes da Educação Básica, o alcance das referidas metas é de ordem fundamental para o estabelecimento de melhorias quantitativas e qualitativas em outras áreas do campo educacional brasileiro, como as metas “estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade” e “voltadas à redução das desigualdades e valorização da diversidade”. Portanto, as metas do PNE devem ser compreendidas como um sistema de medidas que atuam conjuntamente para a garantia de desenvolvimento amplo da

Educação Nacional.

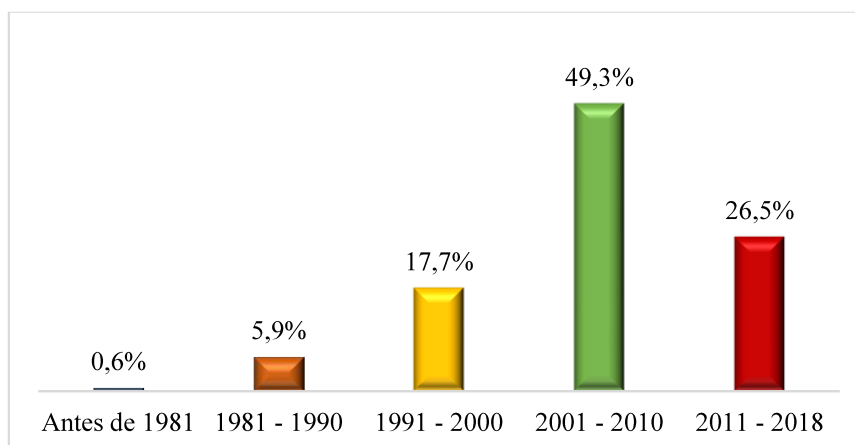
No tocante à relação do PNE com os processos de desenvolvimento e legitimação do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica brasileira, o principal entrave continua sendo o da formação docente, com altos graus de inadequação entre o curso de graduação desses profissionais e a área de conhecimento em que atuam.

Entretanto, como delineado por Barreto, Monteiro e Zarias (2014, p. 147-148), essa deficiência histórica pode ser superada a partir da criação de espaços de circulação de conhecimento integrados, envolvendo desde o Ensino Médio e as Licenciaturas até os cursos de Pós-Graduação da área, seja na categoria acadêmica ou profissional. Sobre esta última, inclusive, há a possibilidade de criação de um elo fundamental entre a prática profissional desses docentes e os espaços acadêmicos de pesquisa. De modo que,

Levando em consideração todos os problemas que envolvem o ensino e a escola no Brasil, problemas que não são exclusivos de nenhuma área, é preciso valorizar o papel do professor de sociologia por meio da formação continuada, a exemplo do que já faz a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferece o Curso de Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio. Mestrados profissionais na área contribuem para compor o elo que faz o conhecimento circular. Cria o debate, faz nascer novas propostas. (BARRETO; MONTEIRO; ZARIAS, 2014, p. 148-149).

Por conseguinte, mesmo em um cenário nacional marcado pela baixa adequação entre formação acadêmica e área de atuação profissional de docentes de Sociologia, alguns mecanismos institucionais como os mestrados profissionais, cursos de formação continuada e participação dos docentes do campo em eventos acadêmicos podem garantir, minimamente, o estabelecimento de melhores condições das relações de ensino-aprendizagem envolvendo os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos na Educação Básica.

Gráfico 6 - Distribuição dos professores de Sociologia por ano de conclusão da graduação - Brasil - 2018

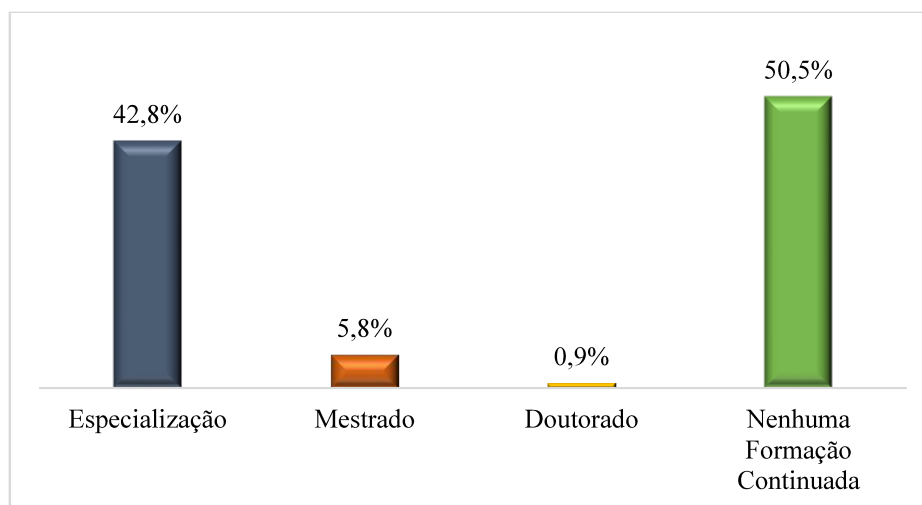


Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Em relação à distribuição dos docentes de Sociologia por ano de conclusão da graduação, observa-se que os números concentram-se nas faixas entre 2001 e 2018, tendo em vista que 49,3% dos docentes se formaram entre 2001 e 2010, e 26,5% graduaram-se entre 2011 e 2018, totalizando 75,8% do universo estipulado. Os docentes formados entre 1991 e 2000 contabilizam 17,7% da população, enquanto que aqueles formados entre 1981 e 1990 representam 5,9% da totalidade, ao passo que aqueles profissionais formados antes de 1981 correspondem a apenas 0,6% da população.

Constata-se, então, que a maior parte dos docentes de Ciências Sociais no Ensino Médio formaram-se a partir da década de 2000, um desdobramento do próprio processo de institucionalização dessa disciplina e do desenvolvimento histórico das licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil ocorridos a partir desse recorte temporal. Como mencionado anteriormente, tanto a lei nº 11.648 deliberada em 31 de março de 2008, que prevê a obrigatoriedade da Sociologia enquanto disciplina da Educação Básica (OLIVEIRA, 2013, p. 186), quanto os processos estaduais de inclusão dessa matéria no currículo obrigatório desde a década de 1980 (JINKINGS, 2017, p. 44-47), a inclusão da Sociologia no PNLD em 2011 (MENDONÇA, 2017, p. 67) e a ampliação de cursos de licenciatura em Ciências Sociais (OLIVEIRA, 2017, p. 84), impactaram diretamente no processo de institucionalização, legitimação e fortalecimento da disciplina escolar de Sociologia e nos cursos de formação de profissionais dessa área. Dessa feita, o alto número de docentes de Sociologia formados a partir de 2000 pode ser interpretado pelo próprio processo histórico de desenvolvimento institucional, científico e político desse subcampo ocorrido desde a referida década.

Gráfico 7 - Distribuição dos professores de Sociologia por tipo de formação continuada concluída - Brasil - 2018



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

No tocante ao tipo de formação continuada concluída pelos docentes de Sociologia em nível nacional, sobressai uma maioria, especificamente 50,5%, despojada de qualquer tipo de curso de formação continuada em seu currículo. Entretanto, 42,8% desses profissionais declararam ser especialistas, 5,8% dispunham de diplomas de mestrado e tão somente 0,9% é doutor. Os dados recolhidos pelo Inep em 2018 ratificam uma continuidade na tendência histórica da população em questão possuir uma baixa participação em cursos de formação complementar. Como propalado por Silva e Vicente (2014, p. 73), segundo dados do Censo Escolar de 2012, 96,4% dos docentes de Sociologia da Educação Básica não possuíam nenhum tipo de formação continuada. A partir de dados de 2016 da mesma fonte, Bodart e Silva (2016, p. 218-219) apontam que 53,2% desse grupo não detinham nenhum curso formativo complementar. Portanto é possível realizar duas constatações a partir dos dados recolhidos, a primeira relaciona-se aos altos níveis de ausência de cursos de formação complementares entre os docentes de Sociologia do Ensino Médio no Brasil. O que pode estar vinculado às condições de trabalho de longas jornadas e as políticas públicas de falta de incentivo prático à formação continuada dos docentes da Educação Básica. A segunda diz respeito à distribuição dos docentes dessa disciplina em relação ao curso formativo complementar, em que, à medida que o “grau” da formação aumenta, o número de docentes inseridos nessa categoria diminui.

Logo, tomando de empréstimo uma das metas estabelecidas pelo PNE acerca da formação complementar de docentes da Educação Básica depara-se com uma

contradição. Conforme esse documento, a meta 16 visa

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

No caso da disciplina Sociologia, a contradição justifica-se pelo fato de que parece mais provável o PNE garantir que 50% dos docentes possuam algum tipo formação complementar do que uma graduação específica. Visto que os dados de 2018 revelam um montante de 50,5% dos docentes da Sociologia destituídos de qualquer tipo de formação complementar, enquanto que 88% dos profissionais da área não são licenciados em Ciências Sociais.

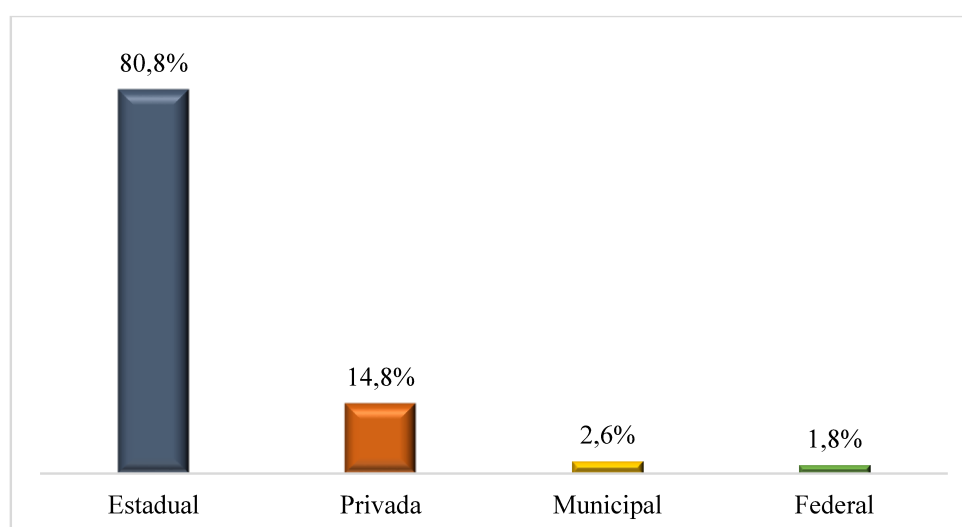
Todavia, uma análise comparativa com dados de outras disciplinas é relevante para compreender as particularidades da área aqui investigada. A Sociologia, assim como as Artes, a Filosofia e a Física, apresentam os níveis mais baixos de adequação entre formação docente e área de atuação (RAIZER; CAREGNATO; MOCELIN; PEREIRA, 2017, p. 18). Já cotejando os dados nacionais de todo Ensino Médio nos tipos de formação continuada concluídas pelos docentes, nota-se na disciplina Sociologia valores próximos daqueles verificados nacionalmente³⁹, especialmente nos graus de distribuição percentual entre as categorias estabelecidas, prevalecendo a formação em cursos de especialização em detrimento de mestrados e doutorados (COSTA; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2016, p. 96). Por conseguinte, essa disciplina apresenta dados relativamente próximos àqueles manifestados pelas condições gerais dos níveis de formação continuada concluída por docentes do Ensino Médio do país, de modo que, os desafios impostos a ela pelas metas 15 e 16 do PNE também são sentidos, mais ou menos, pelas outras áreas disciplinares.

A partir dessas informações detecta-se uma tendência de os docentes de Sociologia do Ensino Médio buscarem cursos de formação complementar em detrimento de cursos de graduação voltados à licenciatura em Ciências Sociais. Tal processo pode implicar diretamente sobre a qualidade do ensino dessa disciplina, visto que a formação à longo prazo e os instrumentos teórico-didáticos elementares garantidos pelos cursos de graduação não parecem ser tão procurados.

³⁹ Toma-se como referência a média nacional de tipo de formação continuada concluída entre professores do Ensino Médio nacional, conforme destacado e analisado por Costa, Oliveira e Medeiros (2016, p. 96).

Entretanto, é necessário levar-se em consideração uma série de outras variáveis que podem interferir diretamente sobre tal fenômeno, como, por exemplo, o longo tempo de duração dos cursos de graduação; a maioria desses profissionais já possuir um diploma do Ensino Superior e, talvez, buscar na Pós-Graduação novas experiências educacionais e científicas; a relativa curta duração de cursos de mestrado, profissional ou acadêmico, e de especialização; o alto número de horas/aula ministradas por esses profissionais; além do baixo incentivo institucional na criação de condições mínimas para a realização de cursos de graduação e formação continuada para esses profissionais. Desse modo, trata-se de um complexo de dinâmicas e condições sociais que convergem nesse processo.

Gráfico 8 - Distribuição dos professores de Sociologia por dependência das escolas em que lecionam - Brasil - 2018



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

No que tange às dependências administrativas das escolas nas quais os docentes de Sociologia lecionam em nível nacional, observa-se uma predominância de docentes atuantes nas redes estaduais de Ensino. De modo que se tem 80,8% dos docentes dessa disciplina no país lecionam em colégios estaduais, 14,8% em escolas privadas, 2,6% espaços escolares municipais e 1,8% em instituições Federais.

Isso posto, partindo da Série Histórica, fica patente a continuidade de uma tendência já observada desde o início dos anos 2010: a concentração de docentes de Sociologia lecionando nas redes estaduais. Como exposto por Silva e Vicente (2014, p. 74) e Bodart e Silva (2016, p. 212), os níveis de profissionais atuantes nessa dependência entre 2012 e 2016 girava entre 79,9% e 87,4%, respectivamente. Em seguida estavam docentes da rede privada, atingindo 12,2% do universo do Censo Escolar de 2012

(SILVA; VICENTE, 2014, p. 74). Por fim, com valores similares vinham os docentes das redes federal e municipal.

Constata-se, ainda, que a maior parte dos docentes da disciplina aqui discutida atua nas redes estaduais de ensino, dado que a matéria escolar de Sociologia é obrigatória apenas no nível médio da Educação Básica, cujas esferas federativas primariamente responsáveis por administrar tal seção da Educação nacional são justamente os estados da Federação, segundo o Artigo 211, §4º, da Constituição Federal (BRASIL, 2016a, p. 124)⁴⁰. Por conseguinte, observa-se que, no Brasil, as escolas estaduais são o espaço de trabalho central dos docentes de Sociologia da Educação Básica.

Tabela 3 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de contrato de trabalho - Brasil - 2018

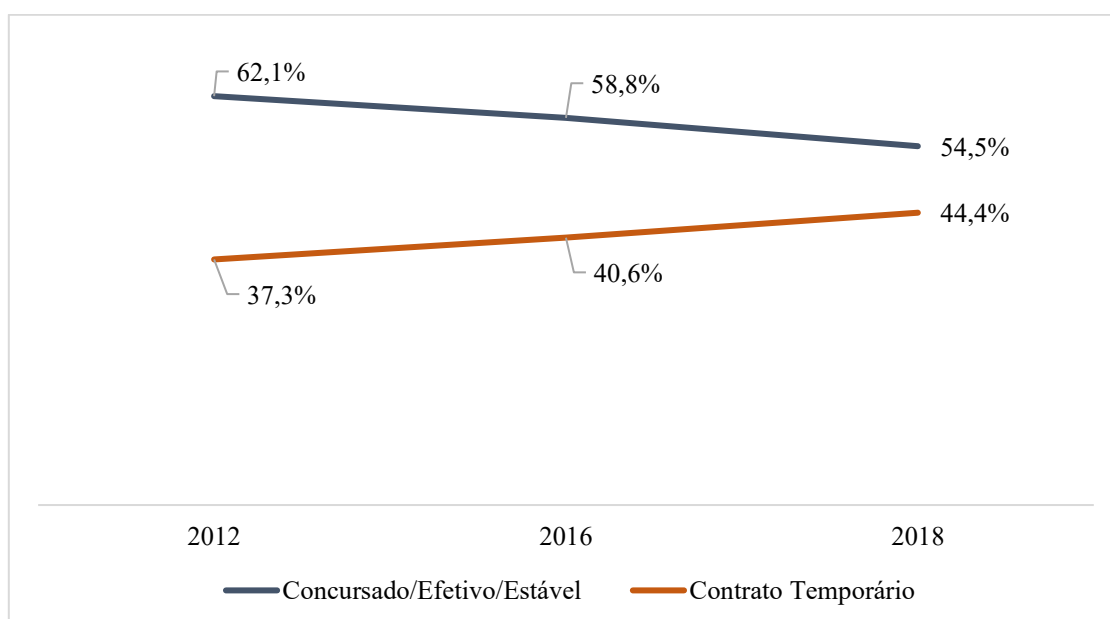
Tipo de Contrato	Valor (%)
Concursado/Efetivo/Estável	54,5
Contrato Temporário	44,4
Contrato Terceirizado	0,1
Contrato CLT	1
Total	100

Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Quanto às condições de trabalho desses profissionais, no tocante ao tipo de contrato estabelecido entre o docente e a instituição de ensino, pouco mais da metade dos docentes de Sociologia, exatamente 54,5%, estão inseridos em suas funções laborais por meio de contratos de trabalho efetivos. Por outro lado, 44,4% desses profissionais dispõem de contrato de trabalho categorizado como temporários. Por fim, apenas 1% dos docentes de Sociologia da Educação Básica no Brasil possuem vínculos trabalhistas mediados pelas deliberações da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT) e 0,1% o fazem por meio de serviços terceirizados.

Gráfico 9 - Distribuição dos professores de Sociologia por tipo de contrato de trabalho - Série Histórica - Brasil

⁴⁰ Apesar da distribuição da gestão pública da Educação no Brasil dar-se pela prioridade da União organizar o Ensino Superior e os Institutos Federais, o Distrito Federal e os estados da União administrarem o Ensino Fundamental e Médio e os municípios gerirem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, é indispensável a colaboração entre essas esferas para a sistematização e universalização do ensino no país (BRASIL, 2016a, p. 124).



Fonte: Silva e Vicente (2014), Bodart e Silva (2016) e Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Obs.: Os dados das categorias “Contratos Terceirizados” e “Contratos CLT” foram retirados do gráfico por seus valores percentuais não representarem visualmente bem as nuances dos números encontrados em 2012, 2016 e 2018.

Do ponto de vista histórico, percebe-se um processo de crescimento na distribuição percentual de contratos temporários para docentes de Sociologia da Educação Básica, ao passo que os dados relativos aos contratos estáveis apresentaram uma relativa queda entre os dados de 2012⁴¹, 2016 e 2018. Também, apesar da baixa representatividade dos contratos do tipo CLT nos três anos referenciados, há pequenas variações entre os anos considerados, cuja representatividade em 2012 é de 0,3%, 0,2% em 2016 e 1% em 2018. Por fim, constata-se pequenas mudanças nos contratos terceirizados, tanto de ampliação quanto de queda, nos Censos de 2012 até 2018. Portanto, há no Brasil uma tendência na última década de redistribuição dos tipos de contrato de trabalho que regulam a profissão docente na Educação Básica, especificamente no caso da disciplina Sociologia, marcada pelo aumento percentual dos contratos temporários à medida que decresce a representatividade dos contratos estáveis. Por conseguinte, dado o crescimento das condições de trabalho desses profissionais em caráter temporário, as relações de ensino-aprendizagem mediadas por eles precarizam-se. Isso ocorre rigorosamente, porque

Este tipo de vínculo empregatício é marcado pela instabilidade profissional e alta rotatividade de pessoal, o que dificulta a realização

⁴¹ Os dados do Censo Escolar de 2012, na variável “Tipo de Contrato”, empregados no artigo Silva e Vicente (2014, p. 77) foram convertidos para os dados válidos, excluindo a categoria de “não respondidos”, tendo em vista que os demais valores seguiam o mesmo critério.

de um trabalho contínuo em uma mesma escola (BODART; SILVA, 2016, p. 208-209).

Algumas hipóteses levantadas por Bodart e Silva (2016, p. 209) acerca de tal fenômeno inferem que a pequena carga horária de Sociologia no Ensino Médio tornaria inviável a realização de concursos públicos para a disciplina, além disso, a recente reintrodução da Sociologia como matéria obrigatória e a “morosidade” dos concursos públicos no Brasil interferem diretamente sobre tal contexto.

Não obstante, tal processo pode ser atribuído ao próprio desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, cujas estratégias de gestão do trabalho e dos sujeitos orientadas por perspectivas de competitividade, flexibilização e a aplicação da análise econômica sobre todas as esferas da vida social influem diretamente sobre as políticas estatais em campos como a saúde, segurança, direito e educação (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 377-378). Dessa forma, em um contexto de reconfiguração da sociedade brasileira a partir de parâmetros neoliberais, os próprios mecanismos de atuação do Estado modificam-se⁴².

Visto sob esse prisma

o Estado não é simplesmente o guardião vigilante desse quadro [político-econômico]; ele próprio, em sua ação, é submetido à norma da concorrência. Segundo esse ideal de uma “sociedade de direito privado”, não existe nenhuma razão para que o Estado seja exceção às regras do direito que ele próprio é encarregado de fazer e aplicar. Muito pelo contrário, toda forma de autoisenção ou autodispensa de sua parte apenas o desqualificaria em seu papel de guardião inflexível dessas mesmas regras. Resulta dessa primazia absoluta do direito privado um esvaziamento progressivo de todas as categorias do direito público que vai no sentido não de uma ab-rogação formal destas últimas, mas de uma desativação de sua validade operatória. O Estado é obrigado a ver a si mesmo como uma empresa, tanto em seu funcionamento interno como em sua relação com os outros Estados. Assim, o Estado, ao qual compete construir o mercado tem ao mesmo tempo de construir-se de acordo com as normas do mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378).

Cabe indagar em que medida as transformações profundas nas condições de trabalho dos docentes de Sociologia da Educação Básica no Brasil correspondem às transformações gerais nessa sociedade, a partir do desenvolvimento de determinados mecanismos ideológicos, políticas estatais e fortalecimento de formas privadas de

⁴² Como mencionado em uma nota de rodapé anterior, uma série de estudos sobre reconfigurações recentes na sociedade brasileira apontam para reestruturações de diversas esferas da vida social a partir do desenvolvimento de políticas e perspectivas neoliberais no país, envolvendo o mundo do trabalho (PAULANI, 2008), os centros urbanos (CALDEIRA, 2000), a indústria cultural (VIANA, 2013) e a subjetividade (DUNKER, 2015).

socialização pautadas pelo neoliberalismo. Portanto se, como revelado pelos dados anteriores, a maior parte desses profissionais são funcionários do Estado e encontram-se em condições de trabalho crescentemente caracterizadas pela flexibilização, pode-se inferir que o próprio modo de funcionamento dessa instituição transformou-se nos últimos anos, em cujas implicações está a da transformação profunda das formas de produção sob as quais os trabalhadores em Educação aqui analisados estão inseridos.

5.2 O Perfil dos Docentes de Sociologia da Educação Básica de Minas Gerais

Trazendo para a análise o caso de Minas Gerais com o perfil específico dos docentes de Sociologia do Ensino Médio que lecionam nessa unidade da Federação, busca-se neste tópico investigar em que medida tais agentes aproximam-se das tendências nacionais. A partir desse procedimento, procura-se analisar de que modo os perfis dos docentes do país e de Minas Gerais dialogam entre si e de que maneira suas composições interferem sobre as relações de ensino-aprendizagem dos conteúdos próprios às Ciências Sociais na Educação Básica em Minas Gerais.

Assim como procedido anteriormente no perfil nacional dos docentes, a análise dos dados referentes à Minas Gerais fundamenta-se pelo Censo Escolar mais recente (MEC/Inep, 2018). O universo de pesquisa foi reduzido por meio da separação das informações dos microdados do Censo Escolar, restringindo-se àqueles docentes que lecionavam, em 2018, em escolas mineiras da Educação Básica. A partir de tal estratégia, efetivada pelo *software SPSS*, realizaram-se cruzamentos bivariados entre a categoria que contabilizava os docentes da disciplina de Sociologia e demais variáveis, como sexo, cor/raça, curso de formação superior, contrato de trabalho e dependência das instituições de ensino onde esses agentes lecionam⁴³.

Ademais, as variáveis selecionadas para a análise quantitativa dos docentes de Sociologia de Minas Gerais correspondem àquelas empregadas na seção dedicada ao perfil nacional dos docentes em questão. Essa confluência justifica-se precisamente pelas duas análises compartilharem o mesmo banco de dados, no caso, o Censo Escolar de 2018 (MEC/Inep). Por se tratar de um mesmo banco de dados, com uma seção específica para

⁴³ Do mesmo modo como foi conduzido na análise nacional do perfil dos docentes de Sociologia da Educação Básica, a variável correspondente ao número de professores responsáveis por essa disciplina é representada pelo número 73, denominada como “IN_DISC_SOCIOLOGIA” e descrita por “Disciplinas – Sociologia” (MEC/Inep, 2018). Como feito previamente, desprezaram-se aqui as variáveis de número 72, “IN_DISC_ESTUDOS_SOCIAIS” e de número 74, “IN_DISC_EST_SOCIAIS_SOCIOLOGIA”, pela mesma razão: tratam-se de dados conjugados com disciplinas do Ensino Fundamental. E, justamente pelo objeto da presente investigação estar dirigido apenas às relações de ensino-aprendizagem da disciplina Sociologia no Ensino Médio, aquelas variáveis foram desconsideradas.

a investigação do caso mineiro, a amplitude das variáveis empregadas é relativamente reduzida, exatamente por um dos *déficits* da pesquisa realizada pelo Inep ser o baixo número de variáveis e questões levantadas, como ressaltado por Bodart e Silva (2016, p. 203).

Tabela 4 - Distribuição dos docentes de Sociologia por sexo - Minas Gerais - 2018

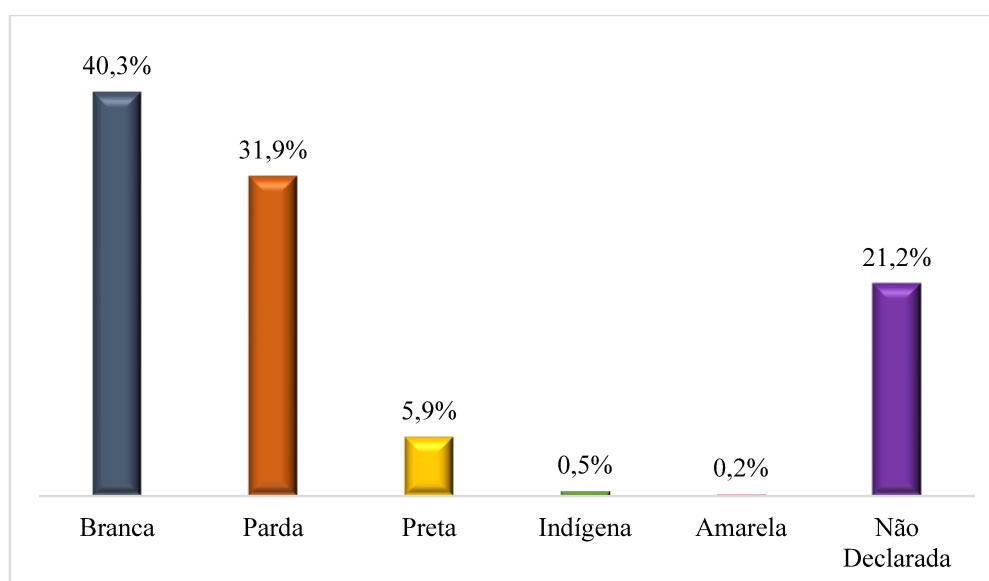
Sexo	Valor (%)
Masculino	41,1
Feminino	58,9
Total	100

Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Na divisão sexual do trabalho docente do ensino de Sociologia na Educação Básica de Minas Gerais, figuram 58,9% do sexo feminino, enquanto 41,1% categorizam-se enquanto homens. O que acena para uma grande correspondência próxima entre dados mineiros e nacionais, visto que neste constatou-se 42,3% de docentes homens e 57,7% de mulheres.

Dessa forma, além de a maioria dos docentes de Sociologia de Minas Gerais serem mulheres, a porcentagem de professoras nesse universo assemelha-se àquela encontrada no perfil nacional. Logo, constata-se aqui o mesmo processo social abordado anteriormente acerca da feminização do trabalho docente (LIMA, 2015), que diz respeito ao direcionamento das mulheres para determinadas posições e funções laborais.

Gráfico 10 - Distribuição dos professores de Sociologia por cor/raça - Minas Gerais - 2018



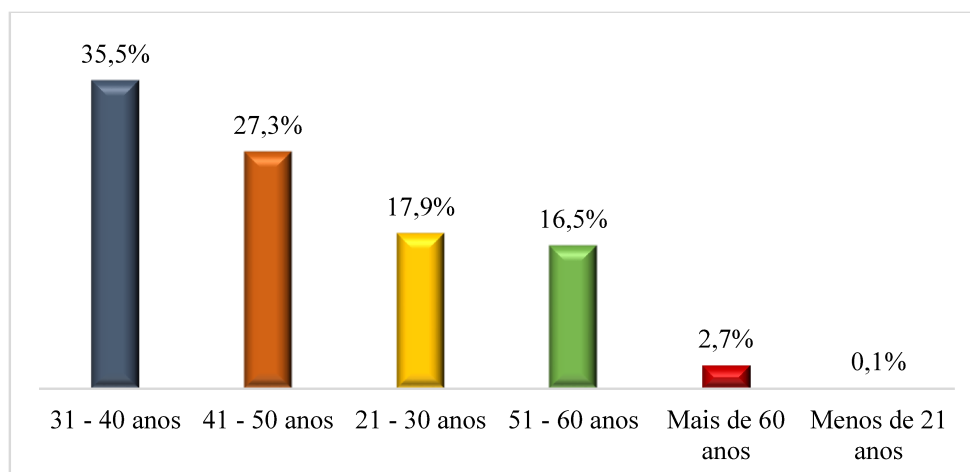
Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

No tocante à distribuição étnica dos docentes de Sociologia do Ensino Médio de Minas Gerais, avultam-se os seguintes dados: 40,3% são brancos, 31,9% identificam-se enquanto pardos, 5,9% pretos, 0,5% indígenas e outros 0,2% enquadram-se na categoria “amarela”. Para além desses dados, 21,2% dos docentes não declararam sua identidade étnico-racial. Delinea-se, assim, uma população majoritariamente autoidentificada branca e parda, além de um alto índice de não declaração da categoria em questão.

O primeiro elemento pode ser relacionado à própria composição étnica do estado de Minas Gerais, cujas etnias branca e parda correspondem, respectivamente, a 45,4% e 44,3% da população dessa unidade federativa (IBGE, 2010). O segundo pode ser explicado tanto pela metodologia de levantamento de dados empregada pelo Inep no Censo Escolar, que abre possibilidades de preenchimento das informações sobre o corpo docente por terceiros, e, conseqüentemente, ampliando o recolhimento de informações lacônicas (BODART; SILVA, 2016, p. 202-203); quanto pela possibilidade de oposição dos docentes frente a políticas estatais de classificação racial ou um processo de não-reconhecimento de pertencimento à determinadas etnias devidas à estruturas sócio históricas de discriminação e racismo no Brasil, como sugerem Silva e Vicente (2014, p. 73) ao analisarem um fenômeno em nível nacional similar. Mas, mesmo assim, observa-se uma considerável diferença com uma representação maior de brancos comparados aos pardos docentes na composição étnica de Minas Gerais.

Cotejando os dados mineiros com o perfil nacional destes docentes (cuja distribuição é de 38,7% de brancos, 23,5% de pardos, 4,2% de pretos, 1,1% de indígenas, 0,5% de amarelos e 32% sem declaração étnico-racial), constata-se, em Minas Gerais, uma porcentagem maior de docentes de Sociologia brancos (1,6% a mais), pardos (8,4% a mais) e de docentes negros (1,7% a mais). Contudo, os níveis relativos aos agentes pertencentes às categorias amarela e indígena são substancialmente menores em relação aos parâmetros nacionais, especialmente para as duas últimas categorias (0,3% e 0,6% a menos, respectivamente). Desse modo, apesar de porcentagens relativamente distintas, o perfil étnico do docente mineiro de Sociologia é, assim como o nacional, majoritariamente branco e pardo. Além disso, ainda possui baixos índices de profissionais negros, amarelos e indígenas, assim como altos níveis de não declaração de pertencimento racial.

Gráfico 11 - Distribuição dos professores de Sociologia por faixa de idade - Minas Gerais - 2018



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Sobre a distribuição etária dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Minas Gerais, constata-se que a maior parte, 35,5%, possuem entre 31 e 40 anos de idade; enquanto que 27,3% têm entre 41 e 50 anos; 17,9% inserem-se na faixa que abrange 21 até 30 anos de idade; 16,5% possuem entre 51 e 60 anos; 2,7% estão na categoria daqueles com mais de 60 anos e, por fim, 0,1% apresentam menos de 21 anos de idade.

Em uma análise comparativa com os dados nacionais, que apresentam a seguinte composição: 33,8% têm entre 31 e 40 anos; 30,3% estão na categoria que abrange desde os 41 até os 50 anos; 18,9% inserem-se entre os 51 e 60 anos de idade; 13% possuem entre 21 e 30 anos; 3,9% apresentam mais de 60 anos de idade e 0,1% possuem menos de 21 anos; verifica-se que a composição etária dos docentes de Sociologia de Minas Gerais aproxima-se relativamente do perfil nacional. Tal processo ocorre justamente pela maioria desses agentes, nos dois universos, concentrarem-se nas categorias “31 - 40 anos” e “41 - 50 anos”.

Para além das similitudes, observa-se, em Minas Gerais, a preponderância de docentes com 21 até 30 anos de idade em detrimento de docentes que possuem 51 até 60 anos. Desse modo, a segunda faixa etária do *continuum* estabelecido é a terceira mais representativa no caso mineiro, enquanto a quinta faixa ocupa tal posição na análise nacional. Por fim, assim como observado nacionalmente, a maioria dos docentes de Sociologia de Minas Gerais possuem entre 31 e 50 anos.

Tabela 5 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de instituição de formação superior - Minas Gerais - 2018

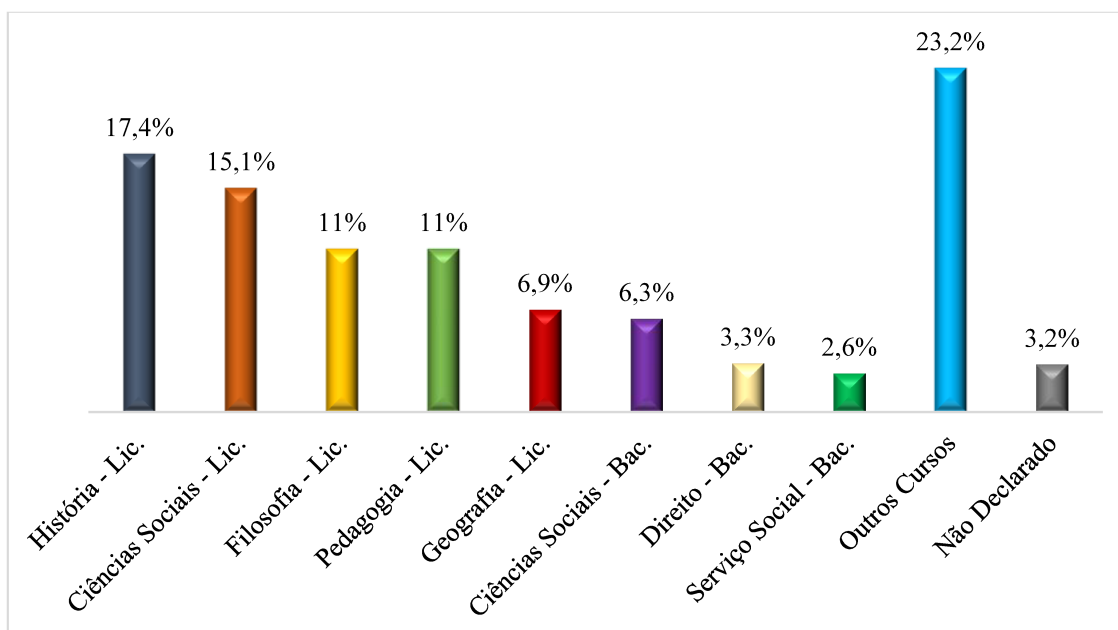
Tipo de Instituição de Formação Superior	Valor (%)
Pública	32,8
Privada	67,2
Total	100

Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Em relação aos tipos de instituições de Ensino Superior nas quais os docentes de Sociologia de Minas Gerais graduaram-se, a maioria, precisamente 67,2%, são oriundos de instituições de Ensino Superior privadas, enquanto que 32,8%, formaram-se em instituições de Ensino Superior públicas. Confrontando com os dados nacionais: 55,7% dos docentes de Sociologia em todo o país graduaram-se em instituições públicas do Ensino Superior, ao passo que 44,3% o fizeram em organizações educacionais de nível superior privadas. Por conseguinte, constata-se uma inversão de percentuais: enquanto a maioria dos docentes do Brasil graduaram-se em espaços educacionais públicos, o docente que leciona em Minas Gerais tende a ser formado em instituições educacionais privadas. As implicações de tal tipo de formação sobre as dinâmicas do Ensino de Ciências Sociais em Minas Gerais ainda necessitam ser averiguadas profundamente. Contudo, como indicado por Caregnato, Raizer e Rodrigues (2017, p. 199-200), observa-se uma tendência entre docentes de Sociologia formados em instituições privadas do Ensino Superior em enfrentarem um nível ampliado de dificuldades relativas ao desinteresse e resistência dos estudantes frente os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos.

Visto sob esse prisma, em contraposição ao perfil nacional e à tendência histórica constatada de crescimento e estabilização participativas de instituições públicas na formação de docentes de Sociologia da Educação Básica, averigua-se que em Minas Gerais os docentes tendem a serem graduados em instituições de Ensino Superior privadas em detrimento das públicas.

Gráfico 12 - Distribuição dos professores de Sociologia por curso de formação superior - Minas Gerais - 2018



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Obs.: Foram considerados apenas aqueles cursos cujos percentuais eram iguais ou superiores a 2,5% do universo estabelecido, os demais foram enquadrados na categoria “Outros Cursos”, assim como realizado anteriormente na análise da mesma variável em nível nacional.

Retomando uma das questões centrais relativas ao subcampo de Ensino de Ciências Sociais e ao desenvolvimento da Sociologia enquanto disciplina escolar, na formação docente em curso superior, no caso mineiro, assim como nas tendências nacionais, há a predominância de profissionais atuantes sem formação especializada.

Em Minas Gerais, somente 15,1% dos docentes de Sociologia são graduados em Ciências Sociais no grau Licenciatura, enquanto aqueles formados nesse mesmo curso no grau de Bacharelado correspondem à 6,3% dessa população. Em uma análise comparativa com os dados nacionais, que indicam a distribuição de 12% e 2,5% para cada uma das categorias citadas anteriormente, respectivamente, nota-se uma ampliação em Minas Gerais de 3,1% de docentes de Sociologia com formação adequada. Ao passo que, em referência aqueles docentes graduados em Ciências Sociais no grau Bacharelado há um aumento de 3,8% em proporção aos dados nacionais.

Nos demais cursos de formação dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Minas Gerais nota-se a seguinte distribuição: 17,4% são formados em História - Licenciatura, 11% são graduados em Filosofia - Licenciatura, os licenciados em Pedagogia correspondem também à 11%, 6,9% são graduados em cursos de Licenciatura de Geografia, 3,3% relataram terem-se graduado em Direito, 2,6% são bacharéis em Serviço Social e, por fim, 23,2% provêm de outros cursos superiores, sejam bacharelados

ou licenciaturas. Ainda, nota-se que 3,2% não declararam seus cursos de graduação em nível Superior.

Portanto, do mesmo modo que o quadro observado nacionalmente, constata-se uma predominância de docentes de Sociologia da Educação Básica em Minas Gerais sem formação específica. Considerando os dados disponibilizados pelo Censo Escolar de 2018, apenas 21,4% dos docentes desse estado possuem formação mínima para exercerem as funções educacionais aos quais estão designados, enquanto que 78,6% dessa população não são graduados em Ciências Sociais, seja no grau Bacharelado ou Licenciatura.

Tal distribuição agrava-se ao excluir os docentes estritamente graduados em cursos de Ciências Sociais no grau Bacharelado, visto que, apesar de possuírem os conhecimentos específicos dos campos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política, não detêm os instrumentos didáticos nem as teorias pedagógicas necessárias para a mediação e transposição dos conhecimentos acadêmicos para os saberes escolares. Por conseguinte, seguindo tais parâmetros, 15,1% dos docentes de Sociologia da Educação Básica mineira possuem formação adequada, à medida que 84,9% não o têm.

De modo geral, apesar de o cenário nacional, em comparação ao caso de Minas Gerais, apresentar níveis mais alarmantes em relação aos índices de adequação entre o cargo de professor de Sociologia e a formação específica para tal função, ainda persiste naquele Estado uma situação complexa.

Como já aludido, as determinações previstas pelo PNE, regulado a partir da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), especificamente a Meta 15, que prevê a adequação total entre funções docentes e formação em nível superior para profissionais da Educação Básica até 2024, verifica-se, no caso da disciplina Sociologia em Minas Gerais, uma tarefa árdua. Pois, para atingir a referida meta nesse estado dever-se-á formar, no decorrer de 4 anos, 84,9% do corpo docente em cursos voltados à Licenciatura em Ciências Sociais.

Portanto, a formação superior dos docentes de Sociologia do Ensino Médio de Minas Gerais apresenta algumas divergências e convergências em relação aos parâmetros nacionais. Em referência aos pontos de distinção, quando aferidos aos dados nacionais, esse Estado dispõe de percentuais superiores de docentes da disciplina Sociologia licenciados em Ciências Sociais. Tal fenômeno pode ser interpretado a partir do próprio processo de institucionalização dessa disciplina na Educação Básica de Minas Gerais. Jinkings (2017, p. 46) frisa que, a inclusão da Sociologia enquanto disciplina obrigatória

no currículo do Ensino Médio mineiro ocorreu em 1989 durante a promulgação da Constituição do Estado de Minas Gerais. Por consequência, o processo jurídico-histórico de institucionalização dessa disciplina na região investigada antecede em 19 anos a Lei nº 11.684/2008, que delimita a obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica em nível nacional.

Prosseguindo com o processo de constituição da Sociologia enquanto disciplina escolar em Minas Gerais, constata-se ter sido

uma luta que começou muito antes da própria elaboração da Constituição Mineira, travada por sociólogos e filósofos em todo o Estado. Nesse período houve um movimento muito forte em prol da volta dessas duas disciplinas aos currículos. A Universidade Federal de Minas Gerais foi sede de vários encontros com profissionais da área. Professores de Filosofia e Sociologia de todo o Estado foram convidados a participar. Foram elaboradas estratégias de ação, de modo a envolver as universidades, os departamentos e cursos de Ciências Sociais, os professores do 2º e 3º graus. Foi preciso, também, ganhar a adesão dos burocratas, dos políticos, dos deputados. Fazer com que houvesse um movimento organizado, maciço, capaz de convencer os constituintes de que a inclusão das duas disciplinas no 2º grau estava inserida em um projeto maior de sociedade, situado muito além do próprio espaço curricular por elas reivindicado (GUIMARÃES, 2004b, p. 182).

Em vista disso, trata-se de um ponto central compreender tal processo histórico como fruto de contextos político-sociais envolvendo disputas de agentes situados em níveis diversos do campo educacional e institucional. Como exposto por Guimarães (2004b), tais conflitos convergiram na deliberação legal favorável à obrigatoriedade da Sociologia na Educação Básica mineira justamente a partir da concatenação de pontos e ações de docentes de nível básico e superior, além de estudantes de ambas as esferas, objetivando a institucionalização da disciplina em questão. Com isso, a organização política dos agentes envolvidos com o Ensino de Ciências Sociais, desde o público das instituições de ensino até os docentes e produtores de conhecimento científico do subcampo, sobrepôs tanto entraves ideológicos, relacionados à baixa legitimidade da área (FILHO, 2014, p. 76-77), quanto empecilhos históricos de intermitência da disciplina na Educação Básica (OLIVEIRA, 2013).

Apesar de apresentar percentuais superiores, em comparação aos níveis nacionais, de adequação em relação à formação e função docente na disciplina de Sociologia na Educação Básica, Minas Gerais ainda evidencia um cenário preocupante. O fato de somente 15,1% dos docentes dessa área serem graduados em cursos de Ciências Sociais

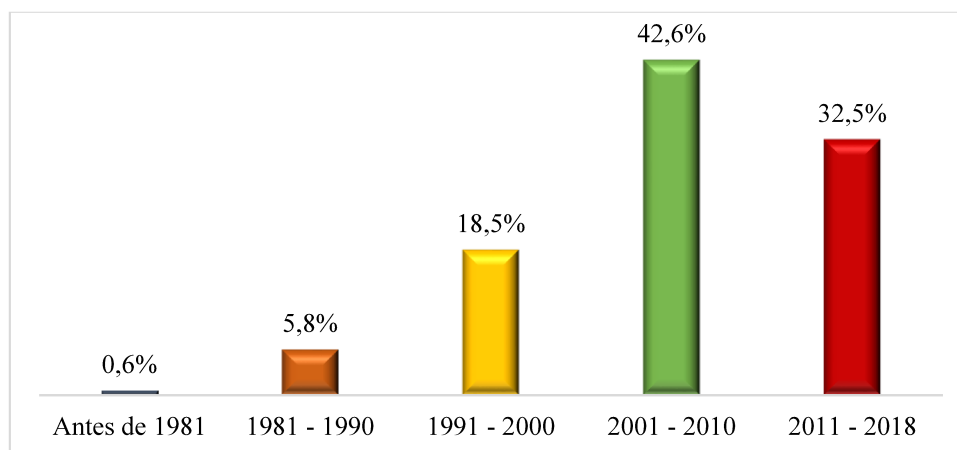
no grau Licenciatura retoma, em âmbito estadual, um processo histórico e nacional de entraves relativos à consolidação e institucionalização da disciplina escolar.

Tal processo, portanto, pode ser interpretado a partir de argumentos que investigam o cenário nacional, ao indicarem que o distanciamento entre ensino e pesquisa, as lacunas nos materiais didáticos (FILHO, 2014, p. 77) e a insuficiência da formação do bacharelado para mediar as relações de ensino-aprendizagem que envolvem os conteúdos das Ciências Sociais (MORAES, 2009, p. 20) são variáveis que convergem no fenômeno de baixa formação adequada para docentes de Sociologia da Educação Básica.

Além disso, a presença de uma grande quantidade de docentes de Sociologia em Minas Gerais formados nos campos da Pedagogia, História, Filosofia e Geografia reproduzem um processo semelhante constatado nacionalmente. Assim, seja pela proximidade das áreas ou pelo baixo número de horas/aula semanais destinadas à disciplina Sociologia, constata-se em Minas Gerais um fenômeno similar àquele investigado anteriormente sob recorte nacional: o predomínio de docentes sem formação específica lecionando os conteúdos das Ciências Sociais na Educação Básica.

Nestes termos, analisando os dados relativos à formação superior dos docentes de Minas Gerais pode-se indicar que a Educação Básica desse Estado é marcada por altos índices de inadequação entre função docente relativa à disciplina de Sociologia e formação específica da área. Contudo, Minas Gerais ainda apresenta indicadores relativamente superiores em uma análise comparativa com os dados nacionais.

Gráfico 13 - Distribuição dos professores de Sociologia por ano de conclusão da graduação - Minas Gerais - 2018



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Em relação ao ano de conclusão da graduação dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Minas Gerais, constata-se que 42,6% concluíram o Ensino Superior entre 2001 e 2010; 32,5% graduaram-se de 2011 até 2018; 18,5% formaram-se entre 1991 e 2000; 5,8% finalizaram seus cursos de graduação de 1981 até 1990; e, por fim, 0,6% diplomaram-se antes de 1981. Constata-se, portanto, que a maioria dos docentes de Sociologia desse estado concluíram seus estudos de graduação após 2001.

Sobre a comparação dos índices de Minas Gerais com os nacionais, que apresentam a seguinte distribuição: 0,6% se formaram antes de 1981; 5,9% graduaram-se entre 1981 e 1990; 17,7% diplomaram-se de 1991 até 2000; 49,3% concluíram o Ensino Superior entre 2001 e 2010; e 26,5% finalizaram a graduação de 2011 até 2018, constatam-se tendências relativamente semelhantes em ambos os locais. Assim como no caso nacional, Minas Gerais concentra seus docentes em turmas formadas nas últimas duas categorias históricas estabelecidas. Do mesmo modo, verifica-se, nos dois universos investigados, que as três primeiras categorias temporais delimitadas são as menos representativas. Assim, tanto em Minas Gerais quanto no Brasil constata-se uma representatividade aproximada de docentes formados até o ano 2000: 24,9% de Minas Gerais e 24,2% nacional.

Apesar de tais semelhanças Minas Gerais apresenta um percentual maior de professores graduados entre 2011 e 2018 em comparação com os dados nacionais: 32,5% para o caso mineiro contra 26,5% do nacional. Por outro lado, as informações do Brasil indicam uma maior representatividade de docentes graduados entre 2001 e 2010 quando comparados com os valores de Minas Gerais, haja vista que esta categoria representa 49,3% e 42,6%, respectivamente.

Logo, de modo geral, tanto os docentes que lecionam em Minas Gerais quanto aqueles representados pelos dados nacionais tendem a serem formados entre os anos de 2001 e 2018. Ainda, os dados de Minas Gerais indicam uma tendência de crescimento de docentes formados entre 1991 e 2000, confrontados às duas primeiras categorias temporais estabelecidas, processo que pode ser analisado a partir da institucionalização da disciplina de Sociologia neste Estado em 1989 (JINKINGS, 2017, p. 46). Como assinalado por Guimarães (2004b, p. 186-187), após a institucionalização da disciplina na Educação Básica de Minas Gerais, constatou-se a inserção maciça da Sociologia em escolas mineiras públicas e estaduais, a realização de um concurso público estadual com 34 vagas disponibilizadas para a disciplina Sociologia no ano de 2000 e o desenvolvimento de atividades de pesquisa, educação e extensão envolvendo o ensino dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos para o Ensino Médio em alguns cursos de graduação em Ciências Sociais do Estado. Por conseguinte, desdobramentos de tal marco jurídico-institucional como o aumento no número de instituições de ensino que oferecem essa matéria e a ampliação na demanda por docentes da área, fomentou a formação de profissionais para tais funções.

Tabela 6 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de formação continuada concluída - Minas Gerais - 2018

Tipo de Formação Continuada	Valor (%)
Especialização	29,5
Mestrado	5,9
Doutorado	1,1
Nenhuma Formação Continuada	63,5
Total	100

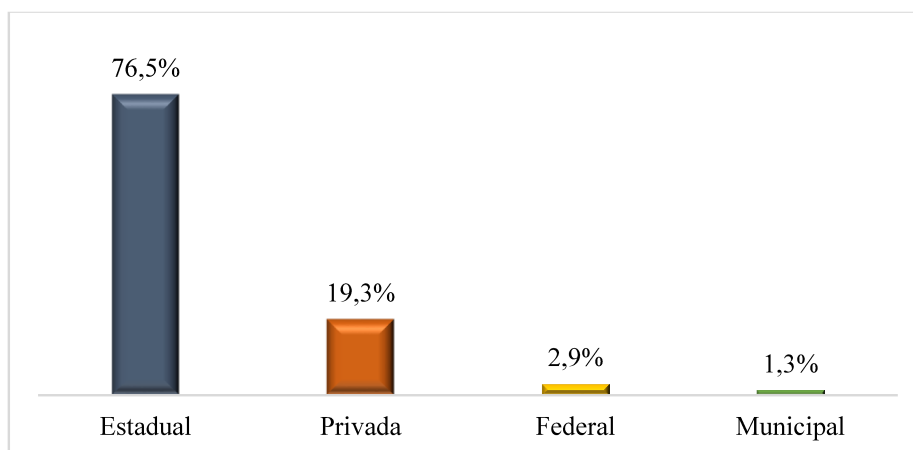
Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

No que concerne ao tipo de formação continuada concluída pelos docentes de Sociologia de Minas Gerais, observa-se que 29,5% finalizaram seus estudos em cursos de especialização, 5,9% possuem mestrado, 1,1% concluíram cursos de doutorado e, a maioria, especificamente 63,5% da população, não possuem nenhum tipo de formação complementar à graduação. Sob um olhar comparativo dos dados levantados nacionalmente, que indicam 42,8% dos docentes de Sociologia da Educação Básica brasileira como detentores de especialização, 5,8% mestres, 0,9% concluíram pesquisas de doutorado e 50,5% não possuem cursos de formação continuada finalizados; os dados gerais relativos à Minas Gerais apresentam índices mais baixos de cursos de formação

complementar concluídos em relação aos parâmetros nacionais. Assim, na categoria especialização o percentual acerca dos docentes de Minas Gerais é 13,3% menor do que aquele levantado nacionalmente. Contudo, em relação aos cursos de mestrado e doutorado, Minas Gerais apresenta 0,1% e 0,2% a mais, respectivamente, que os dados nacionais para tais categorias.

Dessa forma, tomando como base os dados de Minas Gerais diante da meta 16 proposta pelo PNE (BRASIL, 2014), que prevê até 2024 a formação em Pós-Graduação de 50% do corpo docente da Educação Básica do país, depara-se, novamente, com um cenário complexo. Apresentando dificuldades mais profundas do que aquelas encontradas nacionalmente, o cumprimento dessa meta, em um contexto mineiro no qual 63,5% dos docentes de Sociologia não possuem qualquer tipo de cursos de formação continuada concluídos, torna-se um desafio extremo o alcance dessa meta 16.

Contudo, para a compreensão de tal fenômeno em nível estadual, assim como realizado na análise sobre os dados nacionais, faz-se necessário levar em conta uma série de variáveis que implicam diretamente a baixa participação dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Minas Gerais em cursos de formação continuada em Programas de Pós-Graduação. Segundo Lennert (2011), a precarização do trabalho marcado pelo número ampliado de horas/aula ministradas por esses profissionais, a grande quantidade de turmas e alunos, a necessidade de lecionarem em várias instituições de ensino com o intuito de completarem a carga horária, a extensão da jornada de trabalho desses educadores em atividades como preparo de aulas, correção de provas e atividades burocráticas relativas à função docente e o baixo incentivo institucional para o envolvimento desses trabalhadores em cursos de aperfeiçoamento são elementos centrais, e que devem ser considerados, para a compreensão dos baixos índices de conclusão de cursos de especialização, mestrado e doutorado entre tais agentes.



Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Na distribuição dos docentes de Sociologia de Minas Gerais por dependência administrativa das escolas onde lecionam, certifica-se que, a maioria, precisamente, 76,5% do universo, ensinam em escolas estaduais, 19,3% inserem-se em sistemas privados de ensino, 2,9% lecionam em instituições da rede federal e 1,3% trabalham em colégios municipais.

Fazendo um paralelo com os dados nacionais, cujo arranjo é de 80,8% docentes que trabalham em escolas estaduais, 14,8% em institutos privados de educação, 2,6% em colégios municipais e 1,8% ensinam em instituições federais, constatam-se, nos índices de ambas as localidades, que as instituições de ensino estaduais são o principal espaço de trabalho dos docentes de Sociologia da Educação Básica. Tal dado se deve, conforme já exposto anteriormente, ao fato de tal disciplina ser oferecida majoritariamente no Ensino Médio, e, por se tratar do nível de ensino cuja administração é primordialmente realizada pelas Unidades da Federação, consequentemente os docentes da referida matéria são, em sua maioria, funcionários dos Estados (BRASIL, 2016a, p. 124).

A categoria que indica instituições de ordem privada ocupa a mesma posição representativa tanto no caso de Minas Gerais quanto no cenário nacional, com algumas variações percentuais em cada um dos casos. Contudo, constata-se uma inversão em relação às categorias “municipal” e “federal”, de modo que as escolas municipais são o terceiro espaço de trabalho mais representativo e as instituições federais ocupam a quarta posição nessa variável, segundo os dados nacionais. Ao passo que, no caso mineiro, são os espaços educacionais federais que conquistam a terceira colocação, enquanto os colégios municipais inserem-se em quarto lugar em relação à dependência da escola onde esses professores lecionam.

Tabela 7 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de contrato de trabalho - Minas Gerais - 2018

Tipo de Contrato	Valor (%)
Concursado/Efetivo/Estável	20,3
Contrato Temporário	79,5
Contrato Terceirizado	0
Contrato CLT	0,2
Total	100

Fonte: Microdados do MEC/Inep analisados pelo autor (2018).

Sobre os tipos de contratos que regulam as relações laborais dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Minas Gerais, 79,5% dessa população mantêm vínculos temporários com as instituições de ensino onde trabalham, 20,3% dos docentes possuem contratos estáveis, 0,2% é admitido por contratos do tipo CLT e nenhum é terceirizado. Por comparação, os dados nacionais sobre a mesma variável indicam que 54,5% dos docentes de Sociologia do país possuem contratos efetivos, ao passo que 44,4% inserem-se em relações de trabalho temporárias, 1% é contratado a partir da CLT e 0,1% é terceirizado.

Dessa forma, observa-se em Minas Gerais uma inversão da tendência nacional, à medida que neste estado as relações de trabalho temporárias são aquelas que indicam maior representatividade, seguidas, posteriormente, pelos contratos efetivos. Ademais, nota-se que os contratos sob a forma CLT e terceirizados ocupam as mesmas tendências representacionais tanto nos dados nacionais quanto naqueles acerca de Minas Gerais. Ainda, avulta-se o fato de que o caso mineiro apresenta valores mais díspares entre as categorias estabelecidas, mais precisamente, a porcentagem de profissionais inseridos em situações de trabalho temporárias em Minas Gerais é consideravelmente superior à média nacional, precisamente, 35,1%. *Pari passu*, os docentes de Sociologia desse Estado apresentam maior tendência em usufruírem menos contratos efetivos e estáveis, precisamente, 34,2% em comparação com o nível nacional.

Destarte, muito embora o cenário nacional sobre tal população demonstre tendências históricas de crescimento na porcentagem de contratos temporários em oposição à diminuição dos vínculos mediados por concursos, de caráter efetivo e estável⁴⁴, Minas Gerais já apresenta essa inversão em termos empíricos de forma realçada. Por conseguinte, constata-se que mais de $\frac{3}{4}$ dos agentes do universo delimitado possuem suas relações de trabalho mediadas por contratos temporários, uma forma produtiva

⁴⁴ Como indicado previamente pela Tabela de número 3 e sua posterior análise.

marcada, impreterivelmente, em todas suas formas, pela insegurança, subcontratação e precarização (ANTUNES, 2006, p. 49). Em contrapartida, aqueles docentes inseridos em condições produtivas mais seguras e estáveis, reguladas pelos concursos, por exemplo, correspondem, na região em questão, à praticamente $\frac{1}{4}$.

Similarmente, como já evidenciado na análise desta variável em nível nacional, pode-se interpretar como tais dados estão relacionados às transformações ocorridas na esfera produtiva a partir das últimas décadas. Como expresso por Antunes (2006, p. 49), as sociedades capitalistas modernas, a partir do final do século XX, apresentam uma “processualidade contraditória” no arranjo de seus campos produtivos, com consequentes desdobramentos sobre a estrutura social. Esse processo, segundo o autor, possui um aspecto dual: de um lado marcado, mais ou menos, pela redução da população trabalhadora inserida em funções industriais, por outro, com crescimento de taxas de trabalho precarizado, do subproletariado e de posições produtivas no setor de serviços.

Isto posto, aliadas às tendências históricas, já constatadas previamente, sobre as transformações ocorridas nas relações produtivas dos docentes de Sociologia da Educação Básica a partir da variável do tipo de contrato, a situação material enfrentada por esses profissionais em Minas Gerais e as mudanças econômicas recentes ocorridas nas sociedades capitalistas modernas, acaba por aprofundar o fenômeno de flexibilização da força de trabalho desses agentes. Por definição, considerar-se-á tal processo como

subproletarização do trabalho, presentes nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, “terceirizado”, vinculados à “economia informal”, entre tantas modalidades existentes. Como diz Alain Bihr (1991, p. 89), essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum a precariedade do emprego e da remuneração; a desregulamentação das relações de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a consequente regressão dos direitos sociais, bem como ausência de proteção e expressões sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial. (ANTUNES, 2006, p. 52).

Em consonância com as avaliações de Dardot e Laval (2016) acerca do desenvolvimento de políticas e práticas neoliberais nas últimas décadas, tanto no setor privado como na esfera estatal, pode-se afirmar que se trata de um fenômeno amplo de flexibilização, precarização e predomínio de contratos temporários em diversos campos produtivos. Nessa mesma direção corrobora os resultados do trabalho realizado aqui com docentes de Sociologia da Educação Básica no Brasil, especialmente manifesto pelo caso de Minas Gerais.

Na ótica de Antunes (2006, p. 53), outro elemento constitutivo de tal fenômeno é a heterogenização da força de trabalho empregada nos diversos setores, destacando-se a incorporação, em níveis maiores ou menores, da mão-de-obra feminina em funções laborais de caráter temporário. Tal processo assemelha-se à morfologia do trabalho docente da disciplina aqui investigada, visto que, no Brasil, 57,7% dos docentes de Sociologia da Educação Básica são mulheres, semelhantemente, em Minas Gerais, essa porcentagem é de 58,9%. Justamente por esses dados que se pode afirmar, tanto em termos gerais quanto especificamente à categoria profissional aqui investigada, que “a classe-que-vive-do-trabalho é tanto masculina quanto feminina. É, portanto, também por isso, mais diversa, heterogênea e diversificada” (ANTUNES, 2006, p. 54).

Um componente adicional do processo de precarização das relações de trabalho nas sociedades capitalistas modernas é a exclusão de indivíduos mais jovens e mais idosos do mercado produtivo, como assevera Antunes (2006, p. 50). Os dados nacionais e de Minas Gerais, tanto nas duas faixas de idade inferiores quanto superiores, apresentam os menores níveis representativos de docentes. Evidencia-se, portanto, em ambos os universos, uma concentração de profissionais entre os 31 aos 50 anos em detrimento daqueles mais jovens e idosos. Dessa feita, tal elemento do fenômeno econômico-social aqui investigado também se manifesta sobre os docentes de Sociologia da Educação Básica do Brasil e do Estado em questão.

A unidade que complementa o processo de flexibilização das relações produtivas, e que se verifica de forma particular na estrutura do trabalho docente aqui examinado, é a divisão da força de trabalho em grupos centrais e periféricos. Conforme Antunes (2006, p. 61-62), os primeiros são marcados por uma integração ampliada nos espaços de trabalho e, conseqüentemente, detêm mais segurança e estabilidade nas funções que ocupam. Já os últimos podem ser subdivididos em duas categorias, uns exercendo trabalhos em tempo integral, no entanto, facilmente substituíveis, e outros cujas relações laborais são fundamentalmente temporárias, terceirizadas e subcontratadas. Contudo, em ambas as categorias periféricas, apesar das diferenças entre si, apresentam mais instabilidade e insegurança em relação ao conjunto produtivo central.

Tais conceitos de centro e periferia podem ser adaptados, relativamente e considerando as propriedades específicas de remuneração, jornada e condições de trabalho do grupo aqui investigado, às posições ocupadas pelos docentes efetivos e temporários. Os primeiros, correspondentes à uma posição central do trabalho docente, podem ser caracterizados por uma estabilidade ampliada, maior integração ao espaço

escolar e acesso a benefícios legais específicos, ao passo que os docentes temporários configuram relações produtivas contingentes, seja pela troca frequente de escolas, por lecionarem em horários variados e serem vistos pelas instituições de ensino, a partir dos agentes administrativos e dos discentes, como profissionais passageiros, como alude Lennert (2011, p. 394).

Como mencionado alhures, as consequências desse regime de trabalho para as relações de ensino-aprendizagem mediadas pelos profissionais, assim como para a saúde psico-física e a vida pessoal desses agentes, são deteriorantes.

Por conseguinte, é justamente por Minas Gerais deter índices superiores à média nacional em relação à presença de vínculos temporários na contratação de docentes de Sociologia que as consequências dessas dinâmicas, nesse Estado, fazem-se sentir mais profundamente. Cabe, portanto, investigar em que medida tais condições de trabalho são sentidas e compreendidas pelos docentes investigados na presente pesquisa, verificando os desdobramentos materiais e subjetivos do fenômeno em questão.

Em geral, as tendências relativas ao perfil docente da disciplina Sociologia em Minas Gerais assemelham-se aos parâmetros nacionais, com determinadas variações percentuais, maiores para determinados casos e menores em outros, principalmente no tocante às variáveis “sexo”, “cor/raça”, “tipo de formação continuada concluída”, e “ano de conclusão da graduação”⁴⁵. Contudo, as variáveis “idade”, “tipo de instituição de formação”, “tipo de contrato de trabalho”, “dependência das escolas onde lecionam” e “curso de formação superior” apresentam, nesse Estado, propriedades particulares em relação ao perfil federal. A maior presença de docentes entre os 21 e 30 anos, o predomínio de formação superior em instituições privadas, a hegemonia das relações de trabalho temporárias, o predomínio de instituições federais em detrimento daquelas de ordem municipal como espaço de trabalho e os cursos de História, Ciências Sociais, Pedagogia e Filosofia, na modalidade licenciatura, serem, respectivamente, os mais

⁴⁵ Nos dados sobre Minas Gerais, apesar de determinadas categorias como “ano de conclusão da graduação” apresentarem variações percentuais amplas em relação aos dados nacionais (de 6,7% e 6% para os elementos mais representativos), as tendências de ambos universos são as mesmas: aqueles graduados de 2001 até 2010 são os mais expressivos, seguidos por formados entre 2011 e 2018, diplomados de 1991 até 2000, graduados entre 1981 e 1990 e, por fim, aqueles formados antes de 1981. Em outras variáveis essa diferenciação percentual é menor, como no caso da distribuição sexual dos docentes (cuja diferença é de 1,2% para as categorias masculino e feminino), contudo, como na variável relativa ao ano de conclusão da graduação, ambos universos apresentam mais professoras em detrimento dos professores. Por esse motivo tais variáveis foram enquadradas enquanto tendencialmente semelhantes em uma análise comparativa dos casos nacional e estadual.

representativos na instrução dos agentes desse Estado, constata-se alguns elementos que distinguem Minas Gerais em determinados aspectos das tendências nacionais observadas.

Assim, estabelecidos os perfis dos docentes de Sociologia da Educação Básica sob o recorte nacional e em referência a Minas Gerais, assinalando as convergências e divergências de ambos os casos, faz-se necessário investigar de que forma os agentes de Uberlândia relacionam-se com as dinâmicas constatadas nos domínios federal e estadual. Posteriormente, serão identificadas as relações, representações e sentidos estabelecidos por esses sujeitos diante das distintas variáveis aqui empregadas e as dinâmicas que envolvem o Ensino de Ciências Sociais.

5.3 O Perfil dos Docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia

Em continuidade aos dispositivos metodológicos empregados anteriormente, de delimitação e comparação do perfil nacional e estadual dos docentes de Sociologia da Educação Básica, avulta-se, nesse momento, a premência de um olhar similar sob um recorte específico: a cidade de Uberlândia. Tendo em vista que o objeto da presente investigação fundamenta-se por uma análise dos elementos e processos constitutivos do Ensino de Ciências Sociais nessa localidade, o cotejamento dos dados selecionados e examinados anteriormente com aqueles recolhidos localmente é imprescindível para a compreensão do fenômeno.

Por se tratar de uma população específica a ser aqui investigada, os dados relativos ao perfil docente da cidade de Uberlândia foram recolhidos por meio de questionários *online* enviados aos docentes durante os meses de maio e junho de 2020, que lecionavam nesse município. Os questionários foram hospedados na plataforma *Google Docs* e as respostas foram preenchidas pelos próprios professores. O documento continha 33 questões de caráter quantitativo, sendo 17 perguntas fechadas e outras 16 abertas. A amostra selecionada corresponde à 51,5% do universo estabelecido, segundo levantamento realizado em 2018 acerca do número de docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia. De acordo com tal pesquisa, existiam, em 2018, 33 professores de Sociologia atuando no Ensino Médio público da cidade. Por conseguinte, foram aplicados 17 questionários, correspondendo à 51,5% do universo delimitado. Para além disso, vale salientar que se trata de um estudo específico sobre as escolas públicas da zona urbana, de modo que aquelas pertencentes à região rural foram desconsideradas.

Optou-se por levantar novos dados quantitativos justamente pela insuficiência de informações disponibilizadas pelo Censo Escolar de 2018, especialmente para uma investigação inserida no subcampo do Ensino de Ciências Sociais, como já enfatizado

pelas críticas de Bodart e Silva (2016, p. 203). Portanto, apesar de conter as variáveis analisadas no caso nacional e estadual, os dados relativos à cidade de Uberlândia serão ampliados, contendo questões diversas que abrangem desde práticas culturais dos docentes e suas origens sociais até particularidades relativas às suas atividades laborais e de formação acadêmica. Desse modo, a partir de um questionário elaborado e aplicado diretamente com o objetivo de compreender o perfil docente dessa região, pode-se detectar, em um grau ampliado, particularidades e dinâmicas que envolvem os docentes da disciplina escolar Sociologia das escolas públicas de Uberlândia⁴⁶.

Ainda que pertençam a bancos de dados distintos, construídos por metodologias e recursos diferenciados, as informações relativas à Uberlândia serão comparadas aos índices referentes à Minas Gerais e ao Brasil por inferências e servirão, neste momento, como parâmetros ideais de comparação de universos. Entretanto, cabe aqui ressaltar que embora se tratem de dados relativamente distintos, serão cotejados por exercícios teóricos de ilação.

Tabela 8 - Distribuição de docentes de Sociologia por sexo - Uberlândia - 2020

Sexo	Valor (%)
Masculino	47,1
Feminino	52,9
Total	100

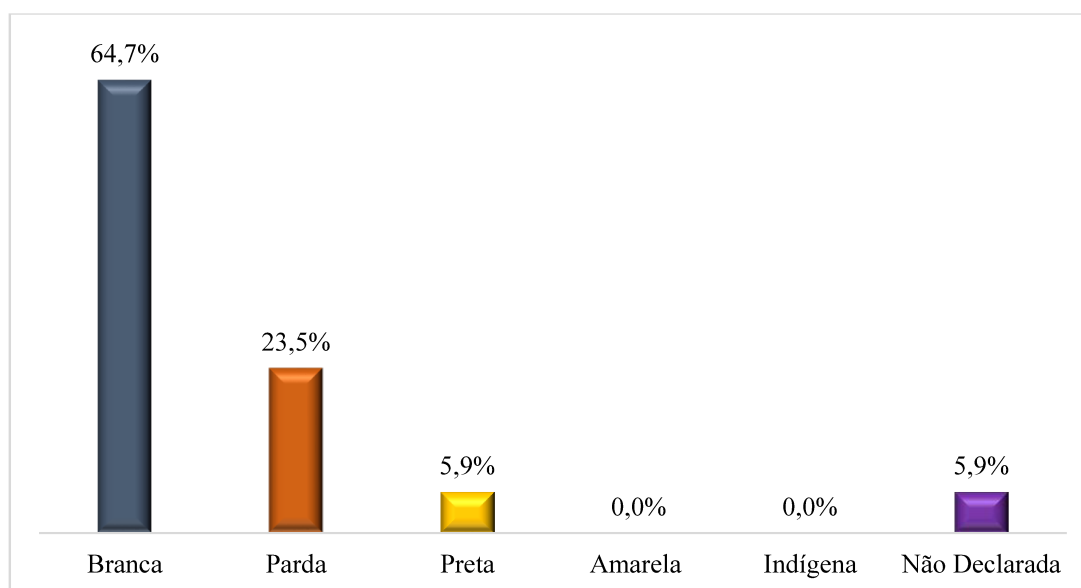
Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Os dados relativos à distribuição sexual do trabalho docente recolhidos em Uberlândia, Minas Gerais, revelam que as professoras representam 52,9% do universo à medida que os professores contabilizam 47,1%. Em comparação com os dados estaduais e nacionais, constata-se nessa cidade, menor discrepância entre homens e mulheres ocupando cargos relativos à docência de Ciências Sociais na Educação Básica. Enquanto o Brasil apresenta um descompasso de 15,4% entre as duas categorias, Minas Gerais indica uma discrepância de 17,8% e Uberlândia assume uma diferença de apenas 5,8%. Por conseguinte, apesar de as mulheres permanecerem como maioria entre os docentes de Sociologia da cidade, nota-se uma presença ampliada de homens em comparação com os casos nacional e mineiro.

⁴⁶ Nos gráficos e tabelas relativos à Uberlândia, empregou-se duas casas decimais no levantamento das informações, contudo, para uma apresentação gráfica otimizada, os valores foram arredondados para uma casa decimal.

Logo, Uberlândia demonstra um desenvolvimento rumo à distribuição paritária entre os sexos que ocupam posições laborais relativas ao Ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio. Assim, o cenário local apresenta convergências com o processo nacional de diminuição da feminização do trabalho docente nesta categoria, como identificado por Bodart e Silva (2016, p. 220-221).

Gráfico 15 - Distribuição dos professores de Sociologia por cor/raça - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

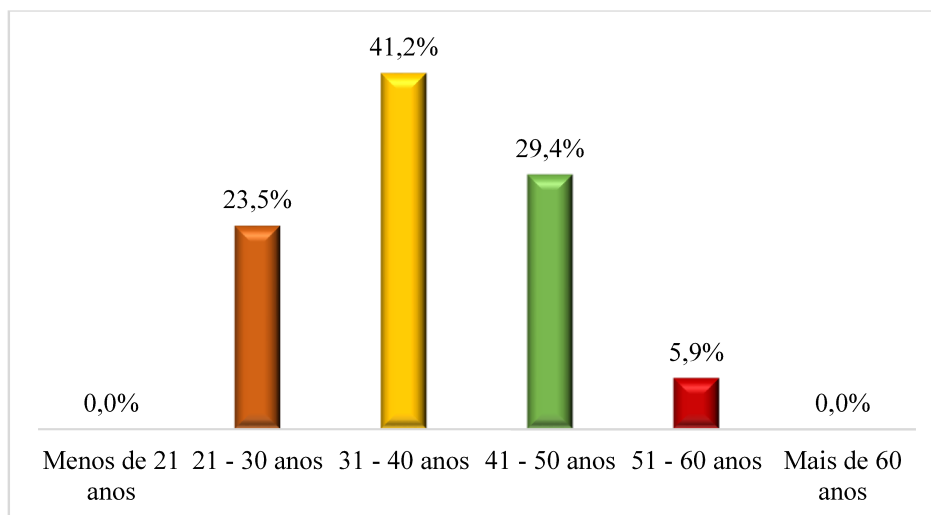
No tocante ao arranjo da categoria cor/raça, os docentes de Uberlândia são constituídos pela seguinte composição: 64,7% de brancos, 23,5% de pardos, 5,9% de negros e 5,9% não declarados. Muito embora a representatividade de pretos nessa cidade seja comparativamente próxima à média nacional e estadual, a porcentagem de docentes de Sociologia brancos em Uberlândia é consideravelmente maior.

Outro aspecto constatado refere-se à presença diminuta de docentes pardos na cidade em comparação à média estadual, de modo que a cidade investigada apresenta 8,4 pontos percentuais a menos de docentes inseridos nesta categoria étnica, ao passo que, em referência aos dados nacionais, tem-se uma consonância de valores. Já as categorias amarela e indígena nessa cidade também alcançam percentuais representativos menores em relação às médias encontradas em Minas Gerais e no Brasil.

Contudo, esses fatos podem ser explicados, em certa medida, pela própria composição étnica de Uberlândia, cujos valores, segundo o Censo populacional mais recente são: 55,8% de brancos; 34,5% de pardos; 8,3% de pretos; 1,1% de amarelos; 0,1%

de indígenas e 0,02% sem declaração (IBGE, 2010). Desse modo, trata-se de uma cidade com uma porcentagem representativamente maior de brancos e menor de pardos em relação tanto à média nacional quanto à média de Minas Gerais, o que pode influir sobre os valores encontrados acerca da composição étnica dos docentes de Sociologia dessa região.

Gráfico 16 - Distribuição dos professores de Sociologia por faixa de idade - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

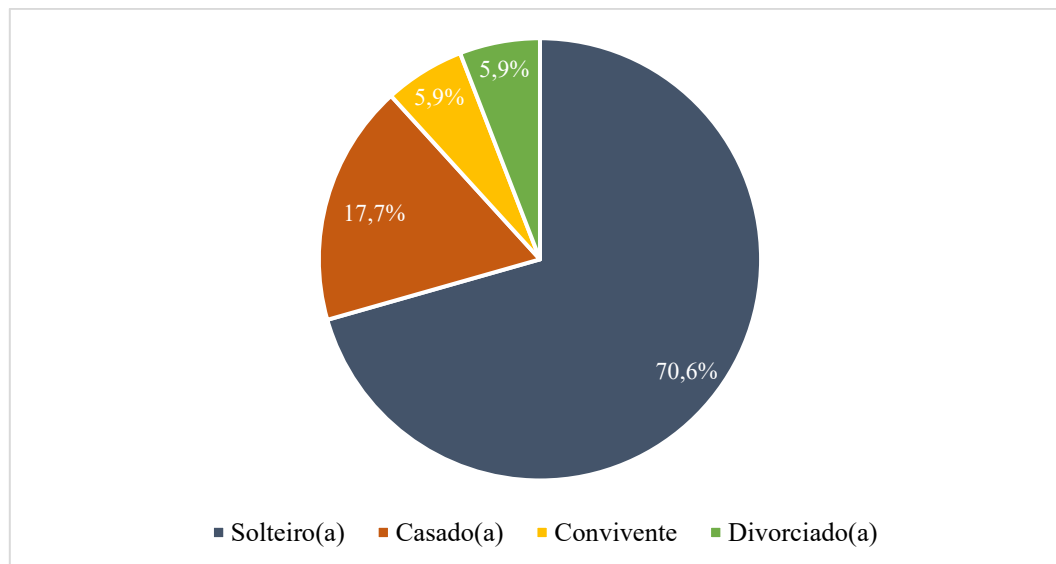
Na composição por faixa etária dos docentes de Uberlândia, observam-se os seguintes dados: 41,2% estão entre 31 e os 40 anos, 29,4% inserem-se na categoria de 41 a 50 anos, 23,5% possuem de 21 até 30 anos e 5,9% têm entre 51 e 60 anos. Adicionalmente, a primeira categoria e a última não apresentaram percentuais significativos.

Logo, as faixas etárias mais representativas em Uberlândia são aquelas referentes a docentes com 31 até 40 anos e de 41 até 50 anos de idade. Constatação coincidente nos três universos investigados, Brasil, Minas Gerais e Uberlândia, nas quais as idades dos docentes de Sociologia da Educação Básica concentram-se entre 31 e 50 anos de idade.

Não obstante essas propriedades comuns, algumas diferenças percentuais mínimas podem ser constatadas entre os três universos, como a presença ampliada, no caso de Uberlândia, de docentes inseridos na segunda faixa etária em relação as taxas apresentadas pelo Brasil e por Minas Gerais. Ademais, os dados nacionais denotam uma presença relativamente ampliada de docentes inseridos na faixa de idade entre os 51 e 60 anos e aqueles com mais de 60 anos de idade frente aos demais casos. No entanto, mesmo

com tais distinções, as tendências das duas categorias mais representativas nas dimensões geográficas investigadas permanecem as mesmas.

Gráfico 17 - Distribuição dos professores de Sociologia por estado civil - Uberlândia - 2020

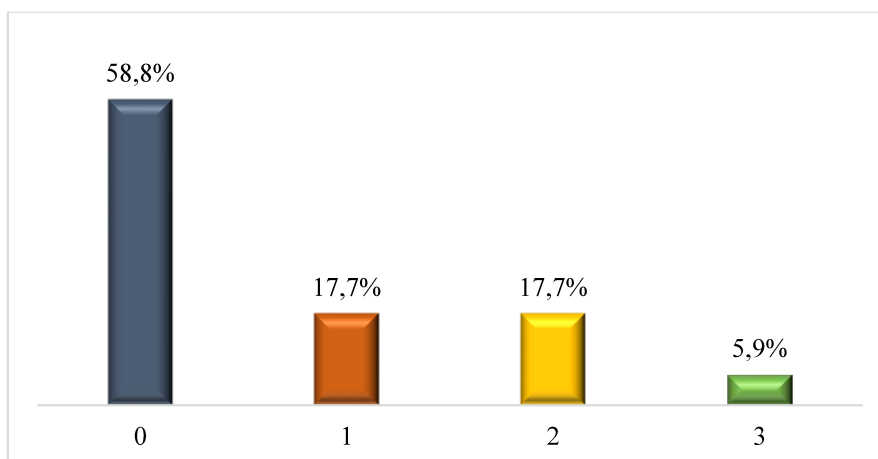


Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

A variável estado civil, por sua vez, para os docentes de Uberlândia evidencia constata-se que a maioria dos profissionais da área são solteiros, contabilizando 70,6% da população investigada. Em seguida estão os docentes casados, somando 17,7% da totalidade, e, por fim, estão empatados os docentes inseridos nas categorias convivente e divorciado(a), conferindo 5,9% cada.

Tendo em vista os altos índices de docentes solteiros em Uberlândia, pode-se interpretar, a partir da distribuição etária dessa categoria profissional nessa cidade, em que quase 25% dos docentes de Sociologia possuem menos de 30 anos de idade, o que pode responder, em parte, sua alta taxa de solteiros. Para além dessa variável, cabe indicar que tal índice pode estar relacionado com características próprias à categoria de docentes de Ciências Sociais da Educação Básica, tendo em vista que, em um estudo sobre o perfil nacional dos professores brasileiros, Tozetto *et al.* (2012, p. 8) indicam que a maior parte do professorado do país caracteriza-se por sujeitos casados.

Gráfico 18 - Distribuição dos professores de Sociologia por número de filhos - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

No tocante ao número de filhos dos docentes na cidade investigada, verifica-se que 58,8% não possuem nenhum, enquanto que 17,7% têm um filho, outros 17,7% possuem dois filhos e 5,9% contam com mais de três filhos. Desse modo, o alto número de docentes de Sociologia sem nenhum filho, mais da metade da população estabelecida, pode ser fruto tanto dos altos índices de profissionais jovens na região, como já visto, 23,5% destes tem até 30 anos de idade, quanto pelos dados relativos ao estado civil desses docentes, haja vista que 70,6% são solteiros(as).

Tabela 9 - Distribuição de docentes de Sociologia por estado civil e número de filhos - Uberlândia - 2020

Estado Civil	Número de Filhos				Total (%)
	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	
Casado(a) (%)	-	5,9	11,8	-	17,6
Convivente (%)	5,9	-	-	-	5,9
Divorciado(a) (%)	-	-	-	5,9	5,9
Solteiro(a) (%)	52,9	11,8	5,9	-	70,6
Total (%)	58,8	17,6	17,6	5,9	100

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Correlacionando as variáveis estado civil e número de filhos, percebe-se indicar que os docentes de Sociologia da Educação Básica em Uberlândia solteiros tendem a não terem filhos, visto que 52,9% deles enquadram-se nessa categoria. Por outro lado, os profissionais casados inclinam-se a terem ao menos um filho, com a predominância de possuírem dois filhos. Por conseguinte, a partir do cruzamento das variáveis supracitadas confirma-se a inferência realizada anteriormente acerca da relação entre estado civil e

número de filhos, dado que docentes solteiros inclinam-se menos à progeneritura enquanto que os docentes casados e divorciados tendem a possuírem ao menos um filho.

Tabela 10 - Distribuição de docentes de Sociologia por estado civil e idade - Uberlândia - 2020

Idade	Estado Civil				Total (%)
	Casado(a) (%)	Convivente (%)	Divorciado(a) (%)	Solteiro(a) (%)	
21-30 anos (%)	-	-	-	23,5	23,5
31-40 anos (%)	5,9	5,9	-	29,4	41,2
41-50 anos (%)	11,8	-	-	17,6	29,4
51-60 anos (%)	-	-	5,9	-	5,9
Total (%)	17,6	5,9	5,9	70,6	100

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Ao cruzar as variáveis estado civil e idade, percebe-se que os docentes na menor faixa de idade, entre 21 e 30 anos, tendem a serem solteiros (23,5%). Do mesmo modo, os docentes inseridos na segunda e terceira categorias etárias, 31 até 40 anos e 41 a 50 anos, inclinam-se ao celibato (47%), apesar dos significativos índices de profissionais casados nessa idade (17,7%). Assim, não necessariamente os agentes nas faixas etárias intermediárias, de 31 a 50 anos, vivem a experiência do matrimônio, sinalizando para arranjos alternativos à família tradicionalmente nuclear.

Tabela 11 - Distribuição de docentes de Sociologia por idade e número de filhos - Uberlândia - 2020

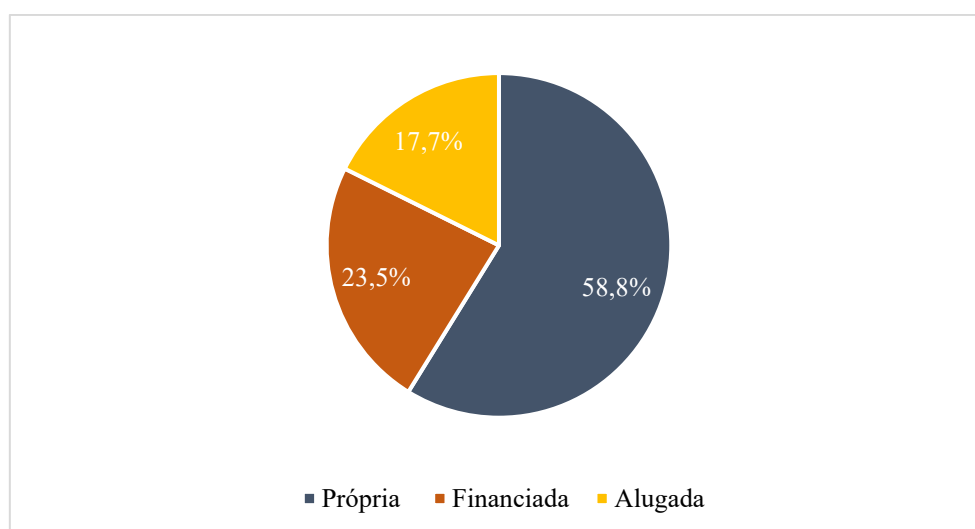
Idade	Número de Filhos				Total (%)
	0 (%)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	
21-30 anos (%)	23,5	-	-	-	23,5
31-40 anos (%)	23,5	5,9	11,8	-	41,2
41-50 anos (%)	11,8	11,8	5,9	-	29,4
51-60 anos (%)	-	-	-	5,9	5,9
Total (%)	58,8	17,6	17,6	5,9	100

Fonte: Dados Levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Retendo as relações entre as variáveis idade e o número de filhos dos sujeitos em questão, constata-se que os docentes mais jovens, incluídos na primeira categoria etária, de 21 a 30 anos, inclinam-se a não terem filhos (23,5%). Já os docentes da segunda e terceira faixas etárias, 31 a 50 anos, tendem a terem de um até dois filhos (35,4%), apesar de haver entre eles índice considerável de indivíduos também sem filhos (35,3%). Por fim, aqueles inseridos na última faixa etária estabelecida, entre 51 e 60 anos de idade, são propensos a terem mais de dois filhos (5,9%).

Essencialmente, a partir do cruzamento das variáveis estado civil, número de filhos e idade percebe-se que os docentes mais jovens, entre 21 e 30 anos de idade, são predispostos a serem solteiros sem filhos. Enquanto os docentes nas faixas intermediárias de idade, entre 31 e 50 anos de idade, são inclinados a terem um ou dois filhos e serem solteiros, apesar de todos docentes casados estarem inseridos nessa categoria etária.

Gráfico 19 - Distribuição dos professores de Sociologia por situação de moradia - Uberlândia - 2020

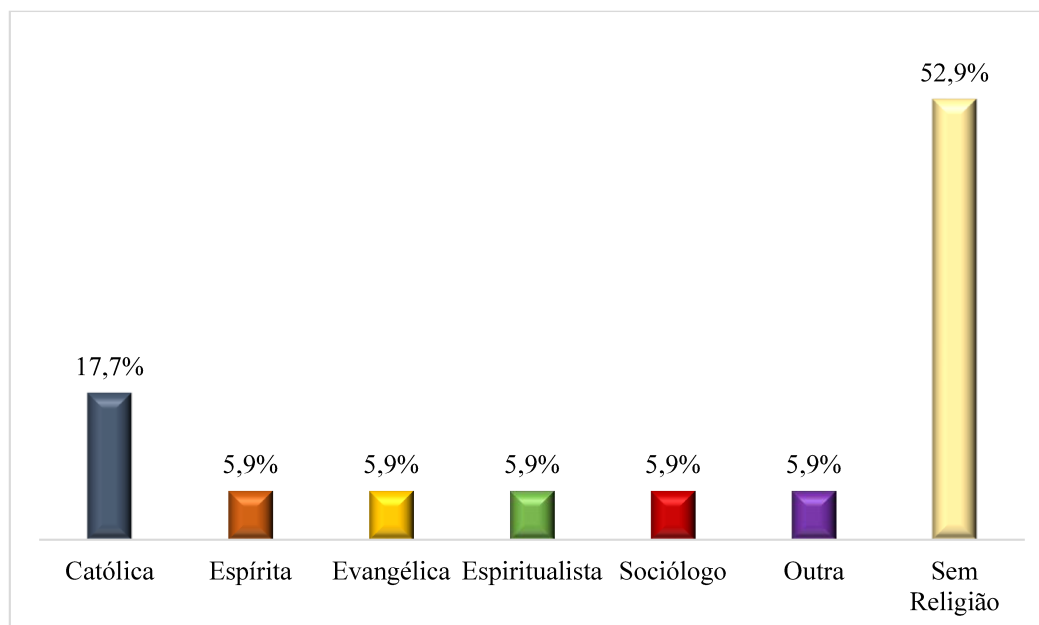


Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Acerca da situação de moradia dos docentes de Sociologia investigados pela presente pesquisa a maioria reside em casa própria, mais especificamente 58,8%, enquanto 23,5% moram em uma residência financiada e 17,7% vivem em habitações alugadas. Tais dados revelam que a maioria dos docentes, especificamente 82,3%, residem em habitações próprias ou em situação de quitação progressiva dessas propriedades. Situação ligeiramente melhor do que a da população brasileira, que como aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2014, o número de

domicílios próprios no país era de 73,7%, enquanto que residências alugadas representaram 18,5% (IBGE, 2014).

Gráfico 20 - Distribuição dos professores de Sociologia por religião - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

A composição religiosa dos docentes de Sociologia de Uberlândia, assume uma distribuição particular em comparação com as tendências nacionais dessa variável, visto que o Brasil é majoritariamente composto por católicos, somando 64,6% da população, 22,2% de evangélicos e 8% identificados como sem religião (IBGE, 2012). Os dados referentes à população aqui investigada também destoam da distribuição religiosa verificada em Uberlândia, cujos valores são: 54,5% de católicos, 25,1% de evangélicos, 8,3% de sujeitos sem religião, 7,4% de espíritas e 4,5% com duplicidade religiosa (IBGE, 2010). Como indicado pelos dados locais, apenas 17,7% dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia identificam-se como católicos, 5,9% como evangélicos e 52,9% declaram-se como sem religião.

Além desses dados, chama a atenção a resposta dessa variável intitulada de “sociólogo”. De uma perspectiva metodológica, tal dado foi possível de ser captado, pois como a alternativa “outra” presente no questionário abria campo para a digitação do nome de outras religiões, para além das estabelecidas nas demais categorias, algum(a) entrevistado(a) teve a oportunidade de escrever “Sociólogo” como opção religiosa. Desse modo, tal resposta indica que a ocupação profissional, e consequentemente a Sociologia,

desempenham um papel “religioso” na vida desses docentes. Muito provavelmente, tal resposta foi redigida com um caráter cômico, não mostrando propriamente que a Sociologia seria uma prática religiosa desse sujeito. Entretanto, não deixa de ser um dado curioso e pertinente, desvelando dimensões acerca do sentido tanto da prática profissional quanto do conteúdo que esse(a) docente ministra na Educação Básica. Pois, considerar a condição de “sociólogo” como prática religiosa pode evidenciar um profundo alinhamento entre esse professor e sua formação docente, sua prática profissional e sua perspectiva sobre a realidade.

Ainda em relação à resposta que sugere a sociologia enquanto “prática religiosa”, pode-se fazer uma correlação entre a mesma e o papel da Ciência e o caráter moral do cientista na modernidade, segundo a acepção de Weber. Conforme esse autor, a vocação científica deriva-se de dois aspectos: a especialização do conhecimento e a paixão pela “experiência viva da ciência” (WEBER, 1985, p. 25). Desse modo, Weber defende que a Ciência é destinada àqueles dispostos ao ascetismo, que perseguem os progressos científicos a partir de sentidos intrínsecos ao campo e que estejam suficientemente distanciados de ideais políticos ou religiosos.

Na realidade, como aponta Villas Bôas (2013), a prática científica na ótica weberiana deve deixar seu aspecto de *Arbeit* (trabalho), marcada pela estigmatização de obrigação, e adquirir o caráter de *Beruf* (profissão), caracterizado pela dedicação honrosa frente um valor humanista último. É a partir dessa discussão que tal entrevistado aparenta estabelecer uma relação profunda com os deveres e a “personalidade”⁴⁷ do cientista, tendo em vista que seu compromisso e atitude frente o conhecimento “não conduzem ao sentido do mundo e nem a Deus. A ciência pressupõe que o resultado de seu trabalho é importante em si” (RIBEIRO, 1988, p. 119). Por conseguinte, verifica-se um distanciamento, conforme a resposta constatada, entre valores não científicos, como no presente caso, a religião, e perspectivas e práticas fundamentalmente científicas. Desse modo, em respeito à paixão e a conduta que fundamentam a vocação científica proposta por Weber (1985, p. 25), a composição cultural do docente investigado perpassa determinados elementos da ética de responsabilidade dos homens e mulheres da Ciência.

⁴⁷ A “personalidade”, na perspectiva weberiana, deve ser compreendida a partir de três aspectos principais: o ascetismo, que diz respeito a uma ação contínua e regular em relação a determinada causa; o humanismo, porque tais ações dirigem-se à valores últimos e o individualismo, por implicar um conjunto de escolhas (VILLAS BÔAS, 2013).

Para além disso, toma-se como base a distribuição religiosa da população brasileira nas últimas décadas, marcada pelo decréscimo no número de católicos e o crescimento na percentagem de indivíduos evangélicos e sem religião (NOVAES, 2004, p. 321). Segundo dados evocados pela autora, o percentual de católicos no Brasil passou de 83,7% em 1991 para 73,7% em 2000, além de que dados mais recentes indicam que essa categoria passou a representar 64,6% da população em 2010 (IBGE, 2010). Em relação aos evangélicos, Novaes (2004, p. 321) assinala que em 1991 esse grupo correspondia a 9% dos brasileiros, ao passo que em 2000 esse percentual equivale a 15,4% da população. Ainda, segundo o Censo Demográfico de 2010, a quantidade de evangélicos passou a representar 22,2% neste ano. Por fim, a representatividade de sujeitos considerados “sem religião” no Brasil passa de 4,8% em 1991 para 7,4% em 2000, apresentando um relativo grau de estabilidade em 2010, ao alcançar 8% da população brasileira. Por conseguinte, nota-se um processo de continuação do fenômeno constatado por Novaes (2004) até o ano de 2010, cujas raízes históricas remontam à virada do século XX para o XXI.

Desse modo, tomando como referência as análises de Novaes (2004) e os índices do Censo Demográfico (IBGE, 2010), pode-se indicar que os docentes aqui investigados seguem nessa mesma esteira de sujeitos sem religião, contudo com um extraordinário sobressalto em seu percentual, atingindo 44,9% a mais do que adesão nacional. Ainda, em relação às outras religiões, nota-se que os professores de Sociologia de Uberlândia apresentam uma taxa 47% menor de católicos do que aquela constatada nacionalmente. Em relação ao percentual de evangélicos, os docentes analisados indicam uma taxa 16,4% menor daquela verificada em âmbito nacional.

No primeiro elemento evidenciado por Novaes (2004, p. 321-322), o decréscimo no número de católicos no país, observa-se entre os docentes de Sociologia em Uberlândia uma percentagem relativamente baixa de praticantes ou crentes dessa religião. Contudo, trata-se da religião institucionalizada mais representativa no universo estudado, sendo a segunda resposta mais demarcada no questionário aplicado. Esse baixo número de católicos está diretamente relacionado ao perfil desses agentes, marcado majoritariamente por sujeitos sem religião.

A respeito desse processo de crescimento de indivíduos sem religião no Brasil a partir da década de 2000, Antoniazzi (2003) analisa seus diversos sentidos e dimensões, a partir de investigações quantitativas e qualitativas sobre sujeitos autodeclarados “sem religião”. Segundo esse autor (2003, p. 78), esse termo não indica, necessariamente, a

constatação de indivíduos ateus, visto que a maior parcela dos que se identificam enquanto tal acreditam em Deus ou em alguma força superior. Cabe, portanto, identificar quais os sentidos sócio-culturais dessa auto categorização, de modo que

A declaração “sem religião” parece indicar mais uma “desinstitucionalização” da religião e a emergência da chamada “religião invisível”. No caso do estado do Rio de Janeiro, onde o IBGE encontrou 15,5% de “sem religião”, a pesquisa do Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS) já citada, que considerou a região metropolitana do Rio de Janeiro (logo a parte mais “moderna” do Estado) encontrou sim 16,9% de entrevistados que se dizem sem pertença religiosa, mas acreditam em Deus ou numa Força Superior, e encontrou apenas 1,2% que se declaram ateus (sem Deus!). O indivíduo não adere mais a uma religião institucionalizada, mas reduz a religião a um sentimento pessoal, íntimo, não acompanhado pela participação em comunidades ou instituições religiosas. Mas não deixa de rezar (ao menos ocasionalmente) e de acreditar em Deus, quase sempre (ANTONIAZZI, 2003, p. 77-78).

Tal interpretação vai ao encontro das análises de Camurça (2017) sobre o mesmo fenômeno, visto que, segundo esse autor, o crescimento de cidadãos “sem religião” no Brasil é marcado por processos de desenvolvimento de uma subjetividade individualista, entendida aqui sob um sentido de liberdade de autodeterminação, desinstitucionalização das práticas religiosas, múltipla pertença religiosa e indiferentismo religioso.

Desse modo, a partir de os ambos autores, apreende-se que, apesar da constatação da ampliação de sujeitos enquadrados em tal categoria estatística, o Brasil ainda não perde sua “tradição religiosa”, sendo esta ainda fortemente presente em representações sociais e práticas individuais dos sujeitos. Com efeito, tal grupo social expressaria,

no Brasil, o processo de “desfiliação religiosa” relacionado a uma (pós) modernidade religiosa [...] já consagrada na frase de Gracie Davies “believe but not belong”⁴⁸ (CAMURÇA, 2017, p. 58).

Por conseguinte, a constatação de que entre os docentes de Sociologia da Educação Básica existam altos níveis de indivíduos “sem religião”, não implica, necessariamente, que o ateísmo, por exemplo, seja predominante nessa população. Na realidade, tal fenômeno pode ser interpretado como um desdobramento da interrelação entre as Ciências Sociais e processos de secularização. E. Alves (2007), ao analisar a relação de egressos de cursos de Ciências Sociais na Paraíba com a religião constatou que

⁴⁸ A frase de Davies pode ser traduzida como “acreditar, mas não pertencer” e sugere uma configuração de prática religiosa caracterizada pela desinstitucionalização, subjetivação de valores teológicos e individualismo de concepções sobre o divino.

existiria uma relação de afinidade eletiva entre a formação em Ciências Sociais e secularização, pois a formação nesta área do conhecimento, mesmo que não contribua diretamente para a construção de uma visão e postura atêia ou agnóstica, é capaz de fornecer os instrumentais necessários para a constituição de uma consciência secular, onde a religião é percebida eminentemente como um discurso que responde a necessidades e interesses individuais, uma questão de escolha individual (ALVES, E. 2007, p. 10).

Nestes termos, compreendendo a secularização enquanto a perda gradativa e não-linear da amplitude do discurso religioso, cuja transferência da prática religiosa do âmbito público ao privado é um de seus desdobramentos, esse autor evidencia que a trajetória de um sujeito por um curso superior de Ciências Sociais pode, em partes, acarretar em uma postura secularizada frente a religião. Assim, pode-se interpretar o dado de que 52,9% dos docentes de Sociologia de Uberlândia autodenominam-se “sem religião” como uma consequência da própria trajetória desses agentes no curso, conforme indicativos teórico-analíticos de E. Alves (2007). A prática privada de crenças religiosas, bem como o próprio arranjo do credo desses professores possuir um caráter desinstitucionalizado e individualista, conforme sugerido pelos dados, abre campo para a inferência de que existe uma correlação entre a trajetória acadêmica dos sujeitos investigados e processos ampliados de secularização.

Tal inferência confirma-se, em partes, a partir de índices sobre o próprio perfil dos estudantes do curso de Ciências Sociais da UFU, espaço central de formação dos docentes de Sociologia da Educação Básica dessa cidade⁴⁹. Conforme Swatowski, Silva e Alvarenga (2018, p. 394), 61,3% dos discentes do curso em questão não possuíam vínculos religiosos, ao passo que 11,3% apresentavam-se enquanto católicos, 9% como espíritas e 7,9% como evangélicos. Depreende-se disso que o perfil religioso dos docentes de Sociologia de Uberlândia corresponde, relativamente, àquele verificado entre os estudantes de Ciências Sociais da UFU.

Ainda, Swatowski, Silva e Alvarenga (2018, p. 408) indicam que

Nas Ciências Sociais [da UFU] encontramos um universo maior de jovens que declaram ter ingressado no curso sem vínculo religioso, fazendo-nos entender que há uma afinidade, anterior ao ingresso na universidade, entre o perfil desses estudantes e a proposta dessa área de conhecimento.

⁴⁹ Tal afirmação confirma-se a partir de dados apresentados pelo Gráfico nº 24, analisado logo mais nesse capítulo.

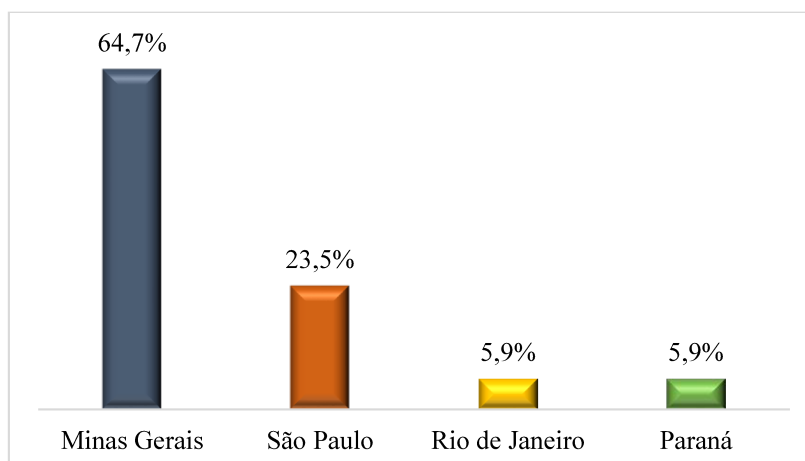
Por conseguinte, pode-se indicar que a trajetória pessoal de parte desses profissionais foi marcada, mais ou menos, por um processo de secularização das práticas religiosas desde a esfera familiar, fortalecida pelo caráter “secularizante” conferido pelo curso superior em Ciências Sociais e percurso este confirmado posteriormente no dado sobre a composição religiosa dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, marcado pelo alto percentual de sujeitos “sem religião”.

Para além disso, nota-se que o percentual de discentes das Ciências Sociais “sem religião” é 8,4% maior do que aquele verificado entre os docentes, o que pode fornecer indícios de um processo de retorno à prática religiosa institucionalizada após a conclusão do curso por parte dos sujeitos em questão. Tal fenômeno, inclusive, é constatado por E. Alves (2007, p. 157), ao indicar que certos estudantes da área, após sua graduação, abandonam uma posição crítica frente as instituições religiosas e passam a compreendê-la enquanto uma instituição humana que, no transcorrer da modernidade, “passou a cumprir novas funções e experimentou transformações profundas na estrutura e configuração de seu campo”. Por conseguinte, tal análise “madura” do fenômeno religioso pode acarretar em arranjos distintos de aproximação dos sujeitos investigados com formas institucionalizadas de religião.

Suplementarmente às constatações estatísticas e quantitativas, portanto, faz-se necessária uma investigação qualitativa sobre os sujeitos, buscando constatar quais os sentidos e dimensões efetivas e simbólicas de suas práticas religiosas; uma das razões para o próximo capítulo desse trabalho.

Ademais, outras religiões como o Espiritismo, Evangelismo e Espiritualismo, com 5,9% cada, somam 23,6% da amostra selecionada aqui, evidenciando uma distribuição paritária de crenças não católicas entre os docentes. Avulta-se também o fato de que religiões de matriz africana não tiveram nenhuma representatividade entre esses agentes.

Gráfico 21 - Distribuição dos professores de Sociologia por estado de origem - Uberlândia - 2020

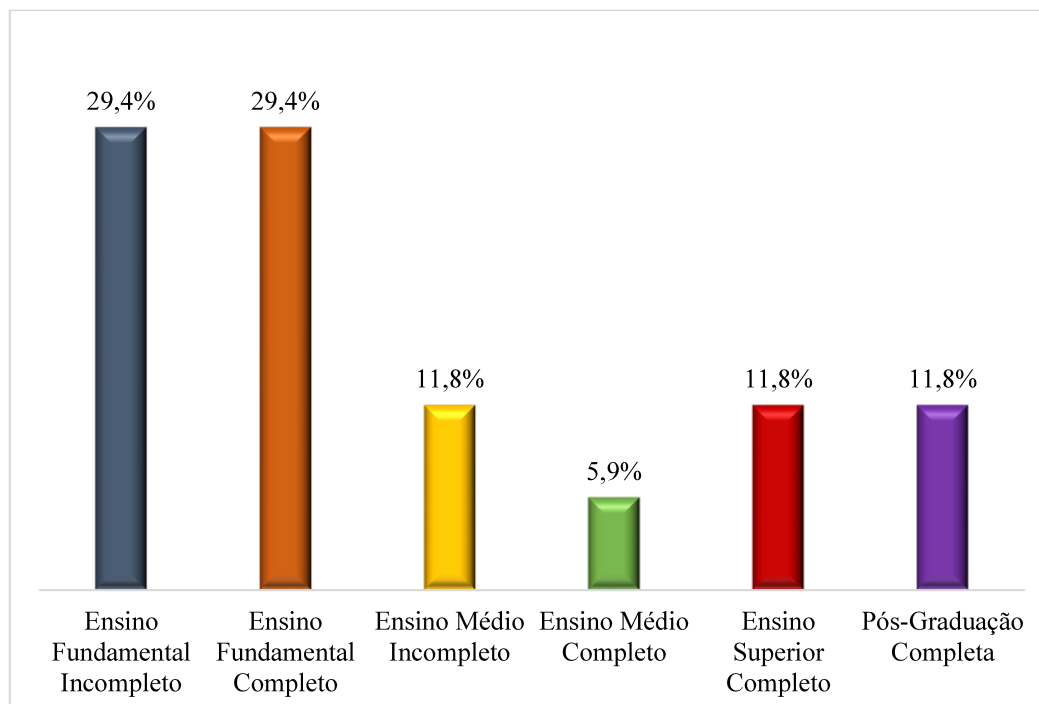


Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Sobre o estado de origem dos profissionais atuantes na rede de Educação Básica de Uberlândia, a maior parte deles, 64,7% são provenientes de Minas Gerais, enquanto 23,5% são oriundos de São Paulo, 5,9% são fluminenses e outros 5,9% nasceram no Paraná. Desse modo, observa-se como mais da metade dos agentes em questão são oriundos do próprio Estado onde atuam como docentes da Educação Básica, indicando relativo arraizamento com elementos regionais constitutivos da estrutura sociocultural de Minas Gerais.

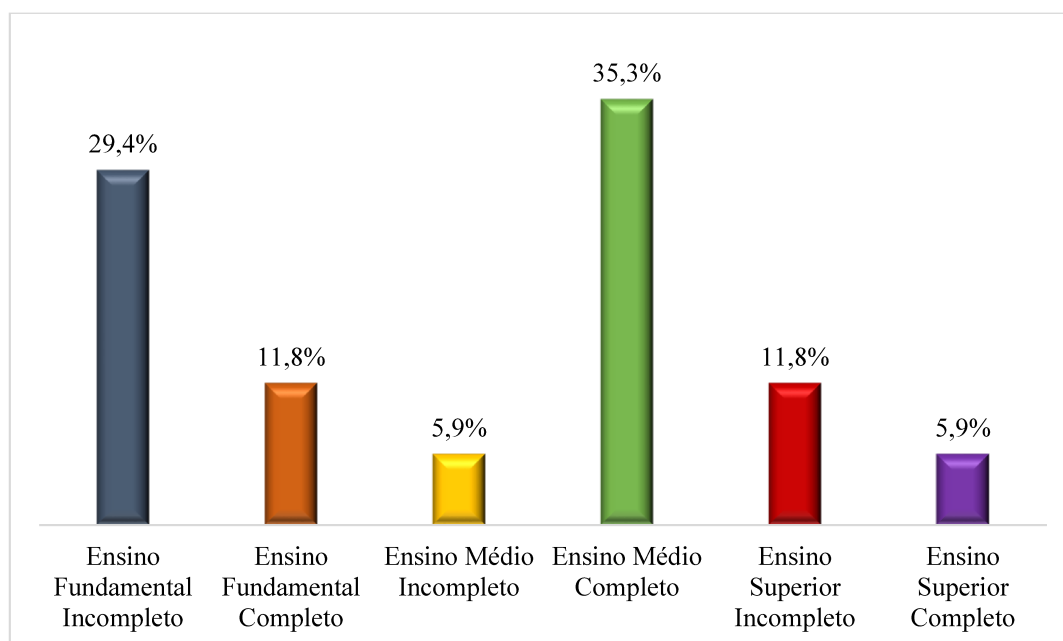
Tal fenômeno pode estar relacionado ao próprio processo de institucionalização da disciplina Sociologia em Minas Gerais, e mais especificamente, em Uberlândia. Segundo Guimarães e Tomazini (2009, p. 13), a obrigatoriedade dessa disciplina na Educação Básica desse Estado foi instituída em 1989, reforçada pela inclusão dos conteúdos das Ciências Sociais nos vestibulares e no PAIES da UFU. Por conseguinte, o alto número de docentes mineiros de Sociologia atuantes na Educação Básica de Uberlândia pode ser interpretado por dois fatores: a) a proximidade geográfica desses sujeitos em relação à UFU, e às escolas da região; b) e o próprio processo avançado de institucionalização da Sociologia enquanto disciplina escolar no Estado, mais especificamente, no município em questão, cujo número de instituições da Educação Básica que oferecem tal disciplina aumenta a demanda por docentes específicos dessa área.

Gráfico 22 - Distribuição dos professores de Sociologia por nível de escolaridade do pai -
Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Gráfico 23 - Distribuição dos professores de Sociologia por nível de escolaridade da mãe -
Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

No que se refere à escolaridade dos pais ou responsáveis dos docentes aqui investigados, os dados trazem elementos centrais para a compreensão das origens sociais desses agentes. Sobre o grau de formação dos pais desses profissionais, constata-se que

29,4% não concluíram o Ensino Fundamental, enquanto 29,4% o fizeram, de modo que estas categorias consistem nas mais representativas desse universo masculino. Além disso, 11,8% têm um diploma universitário e outros 11,8% são pós-graduados. Por fim, 11,8% não finalizaram o Ensino Médio, ao passo que 5,9% concluíram o nível final da Educação Básica, sendo esta última, a categoria menos representativa dessa população.

No caso do nível da escolaridade da mãe ou responsável desses docentes, a maioria, precisamente 35,3%, finalizou o Ensino Médio, à medida que 29,4% não terminaram o Ensino Fundamental. Ainda, 11,8% das mães concluíram o Ensino Fundamental e outros 11,8% não completaram o Ensino Superior. Por fim, 5,9% não finalizaram o Ensino Médio, ao passo que 5,9% completaram seus estudos com um diploma universitário, correspondendo, ambas as categorias menos representativas desse universo.

A partir de um paralelo entre essas duas variáveis, notam-se as seguintes tendências: os pais tendem a possuírem graus de escolaridade mais baixos, visto que 58,8% deles inserem-se nas duas categorias inferiores em termos de formação, em oposição à 41,2% das mães incluídas nessas categorias. Em relação aos graus intermediários de escolaridade, o Ensino Médio, observa-se a predominância das mães nesse nível, visto que 41,2% delas finalizaram sua vida escolar durante esse período, enquanto apenas 17,7% dos pais o fizeram.

Em contrapartida, há uma preponderância dos pais com diplomas do Ensino Superior em comparação com as mães, uma vez que aqueles representam 11,8% contra 5,9% das mães com um diploma universitário. Por fim, no tocante à Pós-Graduação, 11,8% dos pais concluíram cursos desse nível educacional, enquanto nenhuma mãe dos docentes investigados o conseguiu e sequer ingressara nesse ciclo.

Portanto, avultam-se três processos fundamentais para a compreensão dos níveis de escolaridade dos pais e mães ou responsáveis dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia. O primeiro diz respeito à tendência de os pais predominarem nos níveis de instrução mais baixa, o segundo à presença superior das mães nos graus médios de escolaridade e o terceiro acerca da presença de pais suplantando a de mães na posse de diplomas do Ensino Superior e, especialmente, da Pós-Graduação.

De modo geral, nota-se como a maior parte dos pais e mães dos docentes aqui investigados não dispõem de nenhum tipo de formação em cursos de graduação universitária, mais especificamente, 76,4% dos pais e 94,1% das mães. Já no que concerne à Pós-Graduação, verifica-se que 88,2% dos pais não possuem formação neste ciclo,

enquanto que 100% das mães não têm cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Portanto, justamente pelo levantamento acerca dos graus de formação dos pais dos docentes, pode-se inferir que esses profissionais provavelmente possuíam pouco contato com as dinâmicas do Ensino Superior e da Pós-Graduação antes de inserirem-se nesses espaços acadêmicos.

Tal cenário vincula-se intrinsecamente ao conceito de capital cultural em Bourdieu, definido como um

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de interreconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2008, p. 28).

De acordo com Catani e Nogueira (2007), Bourdieu discorre sobre três modos de existência dessa forma de capital, sendo eles o

estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais-quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural-de que são, supostamente, a garantia-propriedades inteiramente originais (CATANI; NOGUEIRA, 2007, p. 74).

Empregando esse conceito, especialmente em sua forma institucionalizada⁵⁰, sobre os níveis de escolaridade dos pais dos agentes investigados, constata-se que os graus de capital cultural acumulados pelas famílias desses profissionais são relativamente baixos. Tal afirmação é corroborada pelos altos percentuais de pais e mães sem formação no Ensino Superior, o que, por suposto, implicaria um distanciamento ampliado entre essas famílias e as disposições, gostos, modos de comunicação e categorias de pensamento valorizadas pelos sistemas de ensino⁵¹. Desse modo, durante a educação familiar dos docentes esse distanciamento possivelmente manteve-se, sendo diminuído à

⁵⁰ Utilizou-se apenas o modo institucionalizado de capital cultural justamente por ser a única forma deste elemento quantificada estatisticamente pelos instrumentos metodológicos aqui empregados, cujas variáveis nível de escolaridade dos responsáveis dizem respeito às relações institucionalizadas que os pais dos agentes estabelecem com os diversos níveis de diplomas escolares e da educação formal.

⁵¹ Todas essas práticas e disposições duráveis são exemplos indicados por Bourdieu (1974, p. 216-217).

medida que tais profissionais foram inseridos nas instituições de Ensino Superior e Programas de Pós-Graduação.

Tabela 12 - Distribuição dos docentes de Sociologia por instituição de formação superior - Uberlândia - 2020

Tipo de Instituição de Ensino	Valor (%)
Pública	94,1
Privada	5,9
Total	100

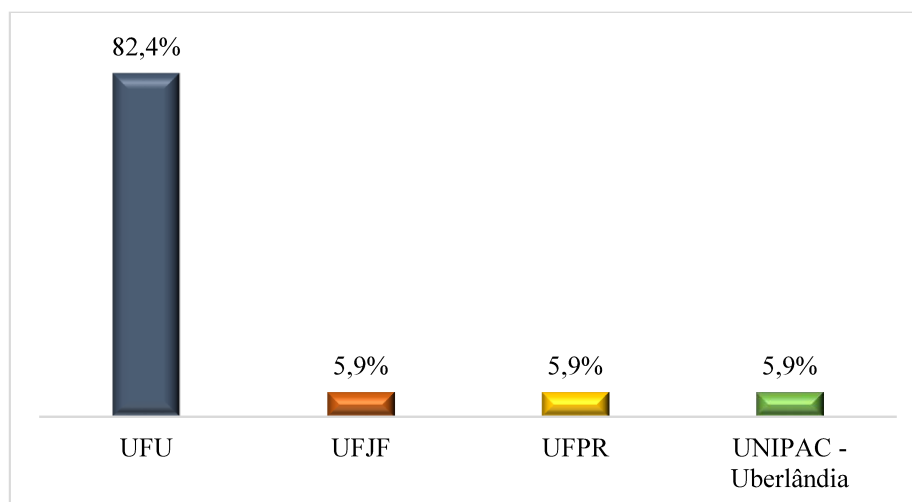
Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

No que concerne à distribuição dos docentes de Sociologia da cidade de Uberlândia por tipo de instituição de formação em nível superior, observa-se uma ampla predominância daqueles oriundos de universidades da esfera pública, com profusos 94,1% desse universo, ao passo que os outros 5,9% são provenientes de instituições de Ensino Superior privadas. Dessa maneira, assim como o processo observado na variável sexo, cujos indicativos históricos nacionais apontam para um relativo equilíbrio entre a distribuição sexual da função docente aqui debatida, em Uberlândia já se observa o desenvolvimento amplo da tendência nacional de ampliação de docentes de Sociologia formados em instituições de Ensino Superior públicas.

Reforça-se aqui a perspectiva de que os índices de Minas Gerais dessa variável assumem uma tendência contrária em referência àquela constatada tanto no caso nacional, quanto na cidade de Uberlândia. De modo que, os dados estaduais foram os únicos, daqueles considerados nesta pesquisa, que apresentaram predominância de docentes formados em instituições privadas do Ensino Superior.

Para além da categorização das esferas de pertencimento das instituições de Ensino Superior formadoras dos docentes de Sociologia em Uberlândia, é condição *sine qua non* apontar de quais universidades específicas esses docentes são oriundos.

Gráfico 24 - Distribuição dos professores de Sociologia por instituição de formação - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

A partir dos dados recolhidos localmente, detecta-se uma predominância de docentes de Sociologia do município formados na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), especificamente 82,4%. As demais instituições de formação são Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), do campi Uberlândia, representam 5,9% cada. Apreende-se desses dados um aspecto endógeno do corpo docente de Sociologia da Educação Básica dessa cidade, cuja maioria alcançou sua formação universitária na Universidade Federal do mesmo município.

Aliado a esse quadro, é importante mencionar a distribuição de origem por Estado da federação dos docentes de Uberlândia, que definitivamente influi sobre o alto número de docentes formados na UFU. Considerando os dados locais já apresentados aqui, 64,7% dos docentes nascidos em Minas Gerais, 23,5% em São Paulo, 5,9% no Rio de Janeiro e outros 5,9% no Paraná, o alto número de graduados na UFU é justificado pela maior parte desses sujeitos serem naturais de Minas Gerais, e provavelmente da região do Triângulo Mineiro.

Tabela 13 - Distribuição dos docentes de Sociologia por primeiro curso de formação superior - Uberlândia - 2020

Curso de Graduação	Valor (%)
Ciências Sociais - Lic.	88,2
Direito - Bac.	5,9
Biomedicina - Bac.	5,9
Total	100

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Retomando uma das questões centrais do subcampo do Ensino de Ciências Sociais, a formação docente em nível superior, constata-se, em Uberlândia, a seguinte distribuição: 88,2% dos docentes de Sociologia dessa cidade são licenciados em Ciências Sociais, 5,9% graduaram-se em Direito (bacharelado) e outros 5,9% são bacharéis em Biomedicina. Entretanto, a partir de uma análise mais detalhada do banco de dados, observou-se que os professores de Sociologia que assinalaram sua primeira graduação como Direito e Biomedicina são os mesmos que indicaram as Ciências Sociais como sua segunda graduação superior (vide gráfico 25). Dessa forma, tais dados revelam que a totalidade dos docentes de Sociologia da Educação Básica em Uberlândia é habilitada para tal função. Consequentemente, comparando os dados nacionais (12%) e estaduais (15,1%) com esses levantados localmente sobre o perfil dos docentes de Sociologia do Ensino Médio, desvela-se um grande contraste. Assim, Uberlândia apresenta níveis altos de adequação entre formação superior dos docentes e disciplina de atuação e, consequentemente, tal condição pode influenciar diretamente sobre a qualidade e atratividade das relações de ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia.

Como notificado anteriormente, a adequação entre área de atuação e campo de formação dos docentes de Sociologia do Ensino Médio, tanto em nível nacional quanto em relação à Minas Gerais, ainda é um dos problemas primários para a consolidação e legitimação dessa disciplina. Alguns fatores como a intermitência da presença das Ciências Sociais em forma disciplinar na Educação Básica, o distanciamento dos cursos de Ciências Sociais da licenciatura e da formação dos professores, a clivagem entre o bacharelado e a licenciatura nos cursos de graduação da área, as condições de trabalho precárias enfrentadas pelos profissionais responsáveis pela disciplina, a baixa carga horária destinada à Sociologia e a pequena quantidade de concursos públicos direcionados à essa função docente convergem para os baixos níveis de ajuste entre formação e atuação na disciplina de Sociologia na Educação Básica.

Sobre o primeiro elemento, Oliveira (2013) adverte que, apesar de a Sociologia na Educação Básica possuir, no Brasil, suas raízes históricas no espaço escolar, ela caracterizou-se sempre por uma intermitência ampliada. Tal processo é ilustrado desde a primeira proposta de sua inserção no século XIX, com a Reforma Benjamin Constant, até tentativas mais recentes de sua implementação com proposições de currículos estaduais que incluíam a disciplina, a promulgação da Lei nº 11.684 de 2008 e a inclusão da

Sociologia em programas institucionais como o PNLD, Pibid e RP. Essa trajetória é marcada, ainda, durante um intervalo histórico de mais de 100 anos, por inúmeras retiradas, reconfigurações e propostas de introdução da disciplina.

No que tange à segunda variável a ser considerada, nota-se como, após a década de 1960, e com a retirada da Sociologia enquanto disciplina obrigatória pela Reforma Capanema de 1942, as Ciências Sociais brasileiras distanciaram-se do campo escolar (MORAES, 2003, p. 9). Essa exclusão foi fortemente responsável por uma mudança de perspectiva dos cientistas sociais desse período frente à escola, que passaram a consolidar a área pelo desenvolvimento estrito do campo acadêmico e da pesquisa científica.

Moraes (2003, p. 9) assinala também como essa disjunção está diretamente relacionada com a hierarquização dos campos escolar e universitário nas sociedades modernas, cujo valor simbólico atribuído ao primeiro é menor em relação às investigações e posições acadêmico-científicas. Tal distinção pode ser verificada na história das Ciências Sociais no Brasil até o século XXI, cujos espaços de discussão, publicação e profissionalização voltados ao Ensino de Ciências Sociais ocupam posições simbólica e institucionalmente secundárias em relação a temas consagrados, e, por conseguinte, “bacharelescos”, do campo em questão.

Desse modo, o processo de afastamento entre pesquisa e envolvimento do campo acadêmico acerca do Ensino de Ciências Sociais é um exemplo empírico do fenômeno identificado por Bourdieu (1974, p. 212-213), no qual

em cada época de cada sociedade, há uma hierarquia dos objetos de estudo legítimos que consegue impor-se de maneira tanto mais total por não haver a necessidade de ser explicitada uma vez que ela aparece como se estivesse depositada nos instrumentos de pensamento que os indivíduos recebem no curso de sua aprendizagem intelectual.

Por conseguinte, o processo de estruturação do campo científico das Ciências Sociais no Brasil ao longo do século XX acabou por relegar as investigações sobre o ensino dessa área na Educação Básica em posições hierárquicas inferiores, quando comparado com estudos sobre o trabalho, a religião, o Estado e a ideologia, por exemplo. Nestes termos, tem-se uma compreensão estrutural sobre as condições acadêmico-científicas nas quais o objeto “Ensino de Ciências Sociais” repousou por boa parte de sua trajetória histórica e que, entretanto, passou por modificações relevantes nas últimas três décadas.

O terceiro ponto que compõe o fenômeno relatado diz respeito ao processo de formação dos docentes de Sociologia. Justamente pela cisão entre campo acadêmico e

espaços escolares desde a década de 1960 constata-se nos cursos de graduação em Ciências Sociais, tanto um distanciamento do Bacharelado em relação à Licenciatura, e, por consequência, da pesquisa em oposição ao ensino, quanto uma despreocupação frente à formação integrada de professores para a Educação Básica (FILHO, 2014, p. 77). Despreendeu-se dessa situação a representação de que a Licenciatura não era um espaço de pesquisa científica, ademais o Bacharelado era considerado como um espaço suficiente para a formação de docentes de Sociologia para o Ensino Médio, como nos atesta Filho (2014). Tais processos desdobraram-se nos baixos níveis atuais de professores de Sociologia da Educação Básica com formação na área.

Como consequência de todos esses processos, os docentes de Sociologia acabam por enfrentar condições de trabalho especialmente adversas e flexíveis. Segundo Lennert (2011), os professores dessa disciplina defrontam-se com longas jornadas de trabalho, lecionam em mais de uma escola e com um número ampliado de turmas, sua presença nos espaços escolares é comumente desconhecida, o que acarreta em dificuldades para o desenvolvimento de relações pedagógicas e pessoais duradouras com os demais agentes das instituições de ensino, além de enfrentarem, em diversos casos, um processo de desregulamentação de direitos envolvendo a condição docente.

A intermitência da Sociologia na história da Educação Básica nacional, a baixa legitimidade enfrentada pelos conhecimentos da área no espaço escolar e o desconhecimento do corpo docente e administrativo frente as contribuições e objetivos das Ciências Sociais contribuem para a pouca realização de concursos para a área e a baixa carga horária destinada à disciplina. Como sugerido por Bodart e Silva (2016, p. 209), essa posição ocupada pela Sociologia na Educação Básica contribui diretamente para a flexibilização do trabalho docente da área, marcado pelo crescimento do contrato temporário, baixa legitimidade dos conteúdos da área, pouca carga horária destinada à disciplina, o que acarreta na quantidade ampliada de turmas e escolas onde o docente da área leciona e em um tempo de trabalho ampliado voltado ao planejamento de aulas e preenchimento de documentos burocráticos. Portanto, tendo em vista essa série de condições, as relações de ensino-aprendizagem pelas quais os docentes de Sociologia são responsáveis deterioram-se qualitativamente, como atesta Lennert (2011, p. 394-395).

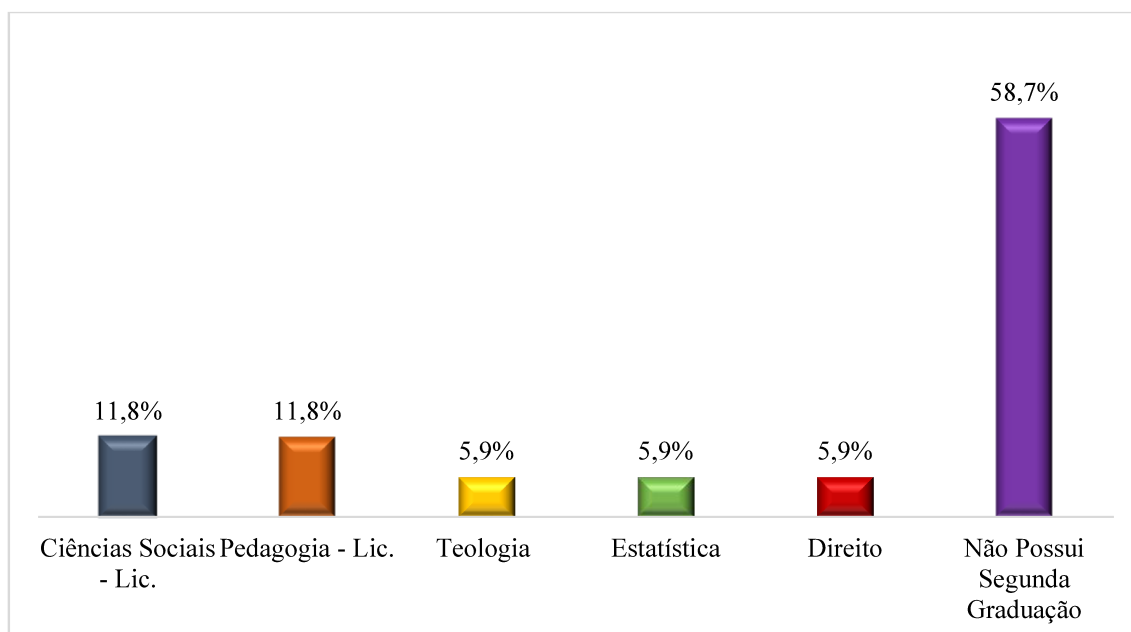
Diante desse quadro, percebe-se alguns dos elementos institucionais, econômicos e históricos que convergem diretamente para os baixos níveis de adequação entre função docente e área de formação na disciplina Sociologia do Ensino Médio no Brasil. E, apesar de não ser uma condição exclusiva dessa área, já que é compartilhada por outras matérias

como as Artes, a Filosofia e a Física, como verificado por Raizer *et al.* (2017), a situação da Sociologia é, ainda, alarmante.

Constata-se, portanto, que o caso de Uberlândia diferencia-se profundamente das tendências nacional e estadual observadas acerca dos níveis de correspondência entre campo de formação em nível superior e área de atuação dos docentes de Sociologia do Ensino Médio. Contudo, ainda se faz necessário analisar, a partir da avaliação dos dados qualitativos, como ocorre a tensão da relação entre um corpo docente altamente especializado e as condições de trabalho nas quais esse grupo se insere. Pois, se por um lado a formação adequada dos docentes da cidade pode acarretar em processos de ensino e aprendizagem altamente eficazes e instigadores, por outro as condições materiais e institucionais de labor podem influenciar diretamente sobre a prática pedagógica desses profissionais.

Cabe apontar que os docentes dessa cidade que não possuem sua primeira graduação em Ciências Sociais, realizaram uma segunda graduação neste campo, tornando-se habilitados a lecionarem os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos na Educação Básica. Consequentemente, existe uma adequação total entre curso de formação superior e disciplina de atuação dos docentes de Sociologia da cidade de Uberlândia.

Gráfico 25 - Distribuição dos professores de Sociologia por segundo curso de formação superior - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Como vislumbrado nos dados acima, 11,8% dos docentes de Sociologia da cidade em questão formaram-se em um segundo curso superior em Ciências Sociais, na modalidade de Licenciatura, tendo vista que são esses os sujeitos que não possuíam a primeira graduação na área (como atestado pelo gráfico 24). Enquanto que os demais docentes, mesmo licenciados em Ciências Sociais, realizaram outras graduações de acordo com a seguinte distribuição: 11,8% graduaram-se em Pedagogia - Licenciatura; 5,9% em Teologia, outros 5,9% em Estatística e novamente 5,9% em Direito. Por fim, o percentual de 58,7%, corresponde ao índice de docentes que concluíram seu primeiro curso em Ciências Sociais e não optaram por realizar uma segunda graduação. Esses dados revelam que, mesmo aptos a lecionarem Sociologia na Educação Básica, 29,5% dos docentes dessa disciplina graduaram-se em outras áreas. É possível inferir que o fizeram por questões econômicas, na busca por rendas complementares à carreira docente; questões didático-pedagógicas, visto que os cursos optados dialogam diretamente com os objetos das Ciências Sociais e podem garantir uma abordagem interdisciplinar dos temas, conceitos e teorias dessa área; ou por questões pessoais, seja por afinidade ou curiosidade em relação aos cursos em questão.

Em uma perspectiva comparativa, tomando como base os dados nacionais do Censo Escolar de 2018 levantados pelo Inep (MEC/INEP), 0,5% dos professores de Sociologia da Educação Básica possuem uma segunda graduação em Ciências Sociais, na modalidade Licenciatura. Enquanto que 0,1% tem como segunda graduação o curso de Ciências Sociais, na modalidade Bacharelado. Por fim, 80% não dispõem de uma segunda graduação. No caso de Minas Gerais, 1,8% dos docentes concluíram sua segunda graduação em Ciências Sociais na modalidade Licenciatura, enquanto que 0,2% graduaram-se pela segunda vez em Ciências Sociais na categoria Bacharelado. Logo, 86,9% dos professores de Sociologia de Minas Gerais não realizaram uma segunda graduação. Observa-se, portanto, uma ampla distinção entre os dados da cidade de Uberlândia e os indicadores nacionais e do Estado de Minas Gerais em relação à segunda graduação dos docentes de Sociologia do Ensino Médio, já que nessa cidade há um índice bastante alto de docentes com duas graduações, precisamente 41,3%.

Importa reiterar que, comparado aos parâmetros nacionais e de Minas Gerais referentes aos níveis de adequação entre formação superior e função docente na disciplina Sociologia no Ensino Médio, Uberlândia encontra-se em um patamar de desenvolvimento superior, tanto atingindo algumas metas e superando outras propostas pelo PNE no ajuste entre área de graduação e atuação docentes, mais precisamente, a meta de número 14 de

tal documento.

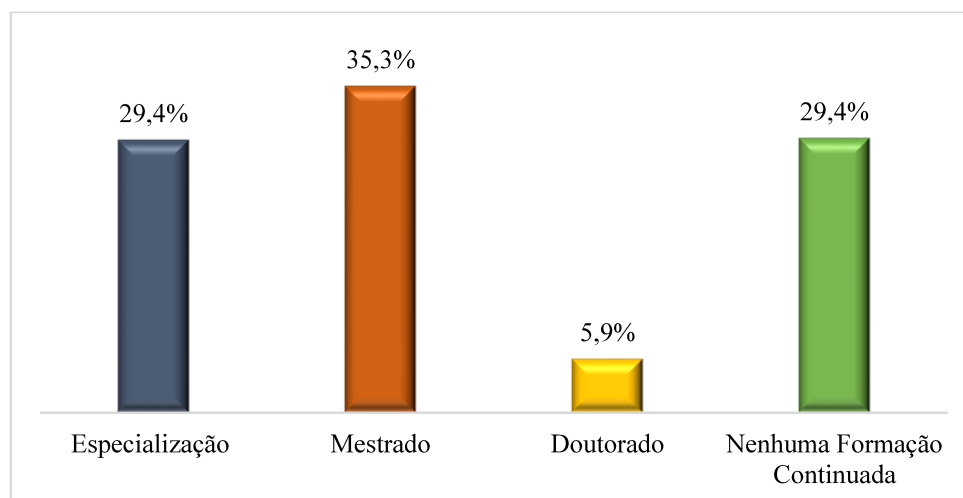
O fator determinante dessa ampla discrepância reside no próprio desenvolvimento histórico dessa disciplina em Minas Gerais e na cidade em questão. Como já aduzido por Guimarães e Tomazini (2009, p. 13), a Sociologia foi institucionalizada enquanto disciplina obrigatória em Minas Gerais em 1989, 19 anos antes da deliberação nacional que inclui essa matéria no currículo de toda Educação Básica do país. Além disso, tomando como norte o caso do município de Uberlândia, a inclusão dos conhecimentos sociológicos, antropológicos e políticos como conteúdos obrigatórios do vestibular e do Paies da UFU, em 1997 e 1998, respectivamente, influenciaram diretamente o desenvolvimento e aperfeiçoamento do Ensino de Ciências Sociais nessa cidade (GUIMARÃES, 2004b, p. 193-194). O que foi reforçado com a implantação do curso de Ciências Sociais (licenciatura e bacharelado) pela UFU no ano de 1997.

Em referência ao processo histórico e institucional de consolidação da Sociologia enquanto disciplina escolar na cidade de Uberlândia, a partir da segunda metade da década de 1990, Guimarães (2004b, p. 194) atesta que,

Hoje a Sociologia faz parte não apenas do vestibular da Universidade Federal de Uberlândia mas, principalmente, dos currículos das escolas da cidade e da região, interessadas em que seus alunos ingressem na universidade. As escolas particulares, que antes nem ao menos tomaram conhecimento do art. 195 [da Constituição do Estado de Minas Gerais], que institui a obrigatoriedade da disciplina no 2º grau, todas têm Sociologia em seu currículo com uma carga horária muito superior à das escolas públicas. A maioria delas tem a disciplina nos três anos do Ensino Médio.

Assim, mesmo duas décadas atrás, essa cidade já apresentava um cenário educacional cuja disciplina Sociologia ocupava uma posição relativamente consolidada e legitimada na Educação Básica. A partir da organização política de docentes e estudantes de Ciências Sociais, seja do nível básico ou superior, visando a inserção dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos nos processos seletivos para a UFU (GUIMARÃES, 2004b, p. 191), tal disciplina passou a compor os currículos obrigatórios das instituições de ensino dessa cidade. Nestes termos, aliando tal processo à própria determinação legal prevista na Constituição Mineira, acerca da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio desse Estado (MINAS GERAIS, 2020, p. 153), consolidaram-se as condições sócio-institucionais necessárias para o desenvolvimento do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia.

Gráfico 26 - Distribuição dos professores de Sociologia por tipo de formação continuada concluída - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Tendo em tela os dados locais, depreende-se que 29,4% dos docentes de Sociologia finalizaram cursos de especialização, 35,3% são mestres, ao passo que 5,9% são doutores e 29,4% não possuem nenhum tipo de formação continuada. Um contexto absolutamente discrepante dos indicadores nacionais e daqueles referentes ao Estado de Minas Gerais, visto que a porcentagem de docentes de Sociologia com mestrado em Uberlândia é significativamente maior que os valores encontrados nos casos anteriores (29,5% nos índices nacionais e 29,4% em Minas Gerais). O mesmo aplica-se para à titulação do doutorado, com um notável acréscimo percentual em relação à média nacional e estadual de docentes, 5% e 4,8%, respectivamente. A representatividade de profissionais sem nenhum tipo de curso de formação complementar em Uberlândia é especialmente menor tanto em relação ao país, que corresponde a 50,5%, quanto de Minas Gerais com 63,5%.

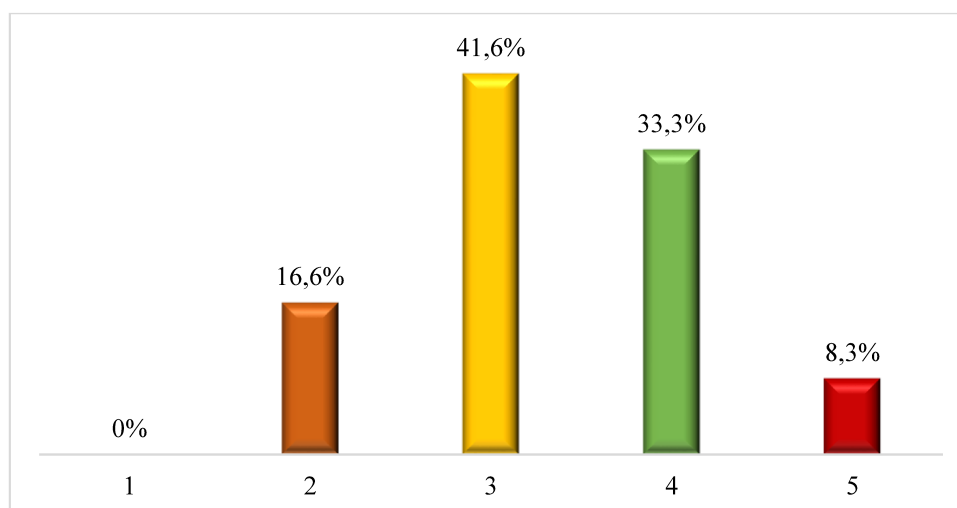
Já a categoria Especialização possui menor representatividade em Uberlândia em relação à média nacional (42,8%) e em comparação com os dados de Minas Gerais (29,5%). Apesar disso, os altos níveis nas categorias Mestrado e Doutorado revelam que os docentes dessa cidade dão preferência a esses graus de formação em detrimento das especializações.

Tais resultados vão ao encontro de observações anteriores que fortalecem a perspectiva de a formação em cursos de pós-graduação dos docentes de Sociologia da Educação Básica em Uberlândia ser superior aos níveis observados nacionalmente e estadualmente. Desse modo, trata-se de uma cidade que concentra altos níveis de docentes

habilitados e qualificados, formalmente, para ministrarem aulas de Sociologia na Educação Básica. Outro ponto de destaque diz respeito à superação da meta 16 do PNE em relação à formação em pós-graduação do corpo docente local, tendo em vista que 70,6% dos professores de Sociologia da cidade possuem formação continuada concluída nesse nível, superando em 20,6% os parâmetros estabelecidos pelo documento.

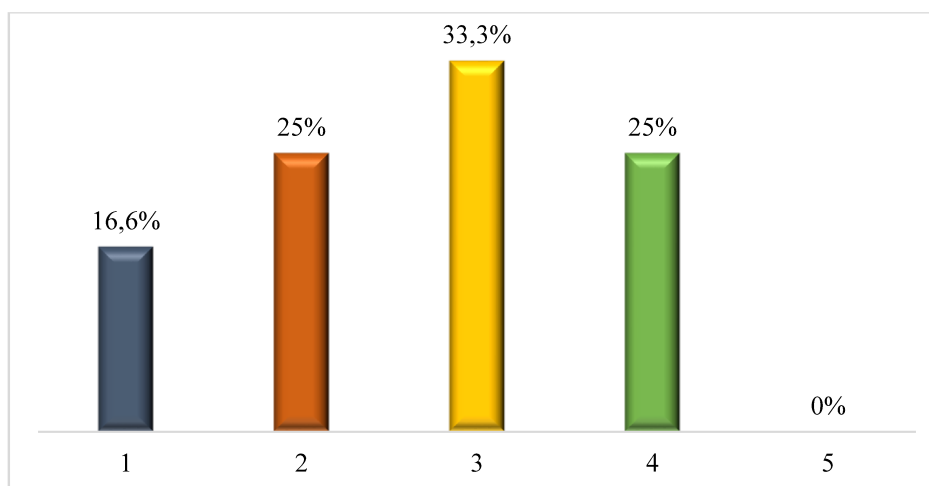
Para os dados exibidos pelos gráficos nº 27 e 28, foi pedido aos professores, no questionário, que indicassem o grau de interesse dos estudantes pelos conteúdos das aulas de Sociologia, dentro e fora de sala de aula, em uma escala de 1 até 5, sendo 1 nenhum interesse e 5 profundo interesse.

Gráfico 27 - Grau de interesse dos discentes dentro de sala de aula em relação à disciplina Sociologia, segundo os professores - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Gráfico 28 - Grau de interesse dos discentes fora de sala de aula em relação à disciplina Sociologia, segundo os professores - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Ao se focar os graus de interesse dos estudantes pela disciplina Sociologia dentro da sala de aula, segundo as percepções dos docentes da Educação Básica de Uberlândia, depreende-se que dentro da sala de aula, 41,6% dos discentes cultivam interesse mediano pelos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos. Já 33,3% dos docentes apontam têm muito entusiasmo pela disciplina, enquanto 16,6% sinalizam pouca disposição pelas discussões durante as aulas de Sociologia. Apenas 8,3% possuem graus profundos de interesse pela disciplina. E nenhum deles considera que os estudantes não possuem interesse sobre os temas próprios às Ciências Sociais trabalhados em sala de aula.

No outro cenário extraclasse, seja nos corredores, no horário do intervalo e nas redes sociais, 33,3% dos docentes avaliaram que a disposição dos discentes pelos conteúdos das Ciências Sociais é mediano. Além disso, 25% dos profissionais possuem pouco interesse pela disciplina nesses espaços e outros 25% sinalizaram que os alunos possuem muito entusiasmo pela Sociologia. Finalmente, 16,6% apresentam nenhuma disposição pelas discussões sociológicas, antropológicas e políticas nas referidas áreas e nenhum deles identificou interesses profundos pela matéria.

Cotejando os dados, nota-se que os alunos tendem a ter mais interesse pelos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos dentro da sala de aula, quando comparados aos seus níveis de interesse fora desse ambiente. Percebe-se ainda, dentro da sala de aula, elevados graus de interesse mediano por parte dos estudantes, atingindo 41,6%.

Trata-se de um valor elevado considerando que certas pesquisas empíricas destacam o desinteresse dos alunos como um dos principais entraves para o desenvolvimento da Sociologia enquanto disciplina da Educação Básica, especialmente em contextos cujo corpo docente não possui formação específica na área e é proveniente de instituições privadas do Ensino Superior (CAREGNATO; RAIZER; RODRIGUES, 2017, p. 198-200). Segundo estes autores, em uma pesquisa realizada com 60 docentes de Sociologia do Ensino Médio, constatou-se, entre aqueles profissionais graduados em instituições de educação privadas, um nível ampliado de dificuldades envolvendo desinteresse e resistência dos alunos diante dos conteúdos das Ciências Sociais. Outrossim, a quantidade limitada de períodos, a carência de interdisciplinaridade, a falta de formação específica e material didático também foram verificados, mesmo que em menor quantidade, nesse grupo.

Como interpretação dessa realidade, Caregnato *et al.* (2017, p. 200), sugerem que

Há, portanto, diferenças entre as formações público e privada. Os dados que temos não permitem concluir sobre razões para o fato de que os docentes formados em instituições públicas não destaquem com tanta ênfase como os outros o tema do desinteresse dos estudantes de Ensino Médio

A despeito de esses autores não estabelecerem justificativas teóricas para o fenômeno constatado, eles afirmam existir algum tipo de relação empírica entre tipo de instituição de formação do docente de Sociologia (pública ou privada), e as dificuldades enfrentadas por esses profissionais nas relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas no espaço escolar.

Em vista disso, o considerável grau de interesse por parte dos alunos do Ensino Médio de Uberlândia pela disciplina Sociologia pode derivar, em certa medida, da própria composição do corpo docente dessa cidade. O alto nível de adequação entre área de docência e campo de formação, os elevados graus de formações continuadas concluídas por esses profissionais e suas graduações, majoritariamente, realizadas em instituições públicas do Ensino Superior, dão condições para o estabelecimento da hipótese de que as relações de ensino-aprendizagem envolvendo os conteúdos das Ciências Sociais na Educação Básica em Uberlândia são realizadas de forma relativamente desenvolvida e atrativa.

Tabela 14 - Percentual da participação dos docentes de Sociologia em eventos acadêmicos/grupo de estudos voltados às Ciências Sociais - Uberlândia - 2020

Participantes de algum evento/grupo de estudos voltados às Ciências Sociais	Valor (%)
Participantes	64,7
Não Participantes	35,3
Total	100

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Tabela 15 - Percentual de participação dos docentes de Sociologia em eventos acadêmicos/grupos de estudos voltados à Educação ou Ensino de Ciências Sociais - Uberlândia - 2020

Participantes de algum evento/grupo de estudos voltados à Educação	Valor (%)
Participantes	58,8
Não Participantes	41,2
Total	100

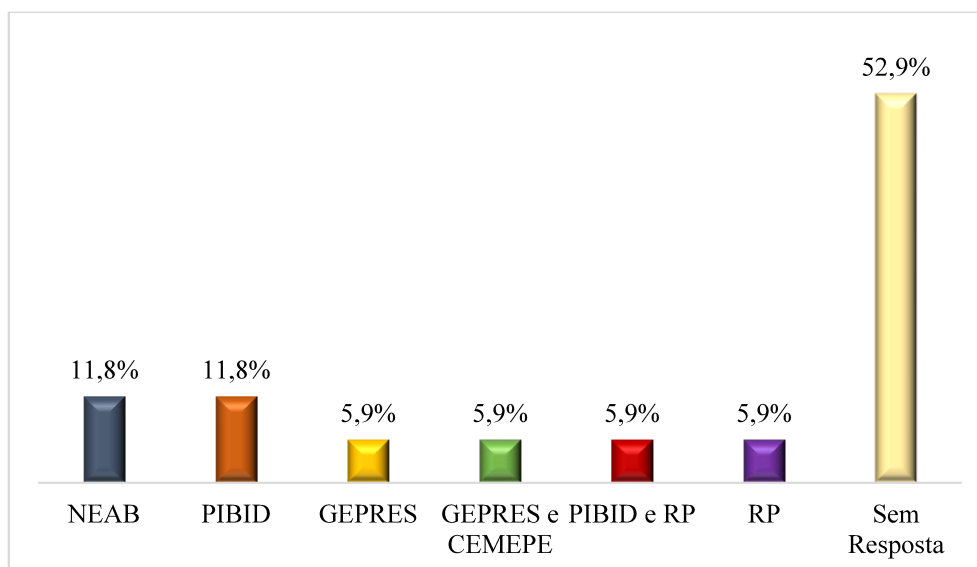
Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

A formação continuada dinâmica pressupõe não apenas a obtenção de conhecimentos e de um título, mas também a manutenção de relações ativas e constantes no universo da pesquisa, por isso é importante esquadrihar sobre a participação dos docentes em eventos acadêmicos ou grupo de estudos tanto nas Ciências Sociais quanto na Educação de um modo geral ou no Ensino de Ciências Sociais. Neste aspecto, esses docentes mostraram baixa participação em ambos os casos. Em relação ao primeiro, 64,7% dos docentes de Sociologia da Educação Básica relataram participarem de tais eventos e grupos de estudos voltados às discussões próprias das Ciências Sociais. Já no segundo caso, a participação desses docentes em eventos ou grupos de estudos que envolvam temas relativos à Educação ou ao Ensino de Ciências Sociais, há uma porcentagem ainda menor, com apenas 58,8% de participação.

Donde se observa que os docentes de Sociologia da Educação Básica em Uberlândia possuem uma baixa participação em eventos acadêmicos e grupos de estudos, especialmente quando esses projetos se referem a discussões voltadas à Educação ou ao Ensino de Ciências Sociais. Comparando tais dados com aqueles recolhidos por Bodart e Silva (2016, p. 220), cuja pesquisa qualitativa nacional apontou que 74% dos docentes de Sociologia da Educação Básica participam de eventos acadêmicos, nota-se que os docentes de Uberlândia apresentam menor participação em eventos dessa categoria. Como consequência desse perfil, a qualificação do docente é prejudicada (BODART; SILVA, 2016, p. 220), justamente pelo seu distanciamento com as discussões teórico-metodológicas atualizadas no campo em que atuam, cujo contato ampliaria o arcabouço conceitual de tais profissionais, aprofundando e dinamizando as relações de ensino-aprendizagem estabelecidas por eles.

Certamente, faz-se necessário investigar em que medida as condições de trabalho desses docentes interferem em sua participação em eventos acadêmicos e grupos de estudos, visto que a quantidade de horas/aula, número de turmas, incentivo institucional para envolvimento em tais atividades e necessidade de complemento de renda podem ser fatores determinantes no fenômeno constatado. Trata-se, portanto, de um elemento que deve ser aprofundado a partir da pesquisa qualitativa sobre as condições e práticas docentes desses sujeitos.

Gráfico 29 - Tipos de eventos/grupos de estudo/projetos mais relevantes para a formação dos docentes de Sociologia - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

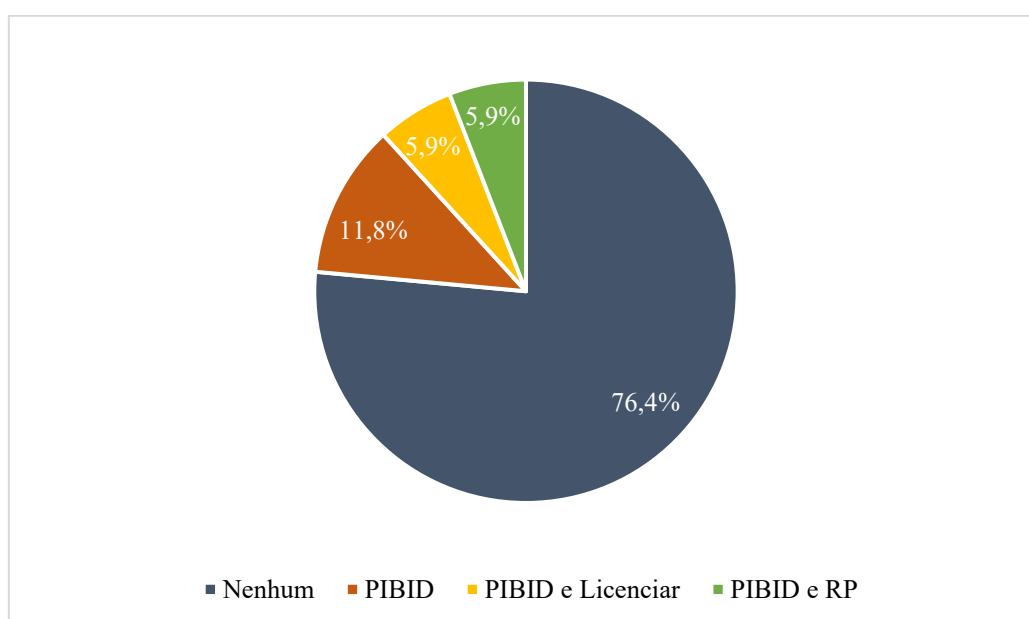
Na distribuição dos docentes de Sociologia do Ensino Médio de Uberlândia por tipos eventos, grupos de estudo e projetos mais relevantes para a sua formação docente, há a predominância de dois em particular: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFU (Neab) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Além destes colocaram-se, em menores percentuais, o programa Residência Pedagógica (RP), Grupo de Extensão e Pesquisa em Redes Sociais organizado pela Faculdade de Gestão e Negócios da UFU (Gepres/Fagen) e o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe).

Sendo um dos dois Núcleos mais citados pelos docentes, é salutar destacar que o Neab consiste em um centro de investigações científicas focalizado em averiguar questões afro-brasileiras, envolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão, organizando, inclusive, um subprojeto do PIBID voltado à História e Cultura Afro-Brasileira. Além disso, esse núcleo oferece cursos de Pós-Graduação e formação continuada sobre a temática. Ao lado do Neab, o Pibid aparece como um dos projetos mais relevantes na formação de docente em nível superior e na qualificação do trabalho de profissionais da Educação Básica. Esses dois programas contabilizam 26,3% das respostas recolhidas acerca dos eventos, projetos e grupos de estudos mais relevantes para a formação dos profissionais aqui investigados, o que, certamente, ressalta a relevância de tais programas para o desenvolvimento do Ensino de Ciências Sociais da Educação Básica em Uberlândia.

Para além desses, a Residência Pedagógica, que visa a qualificação do trabalho docente, contabilizou 11,8% das respostas, assim como o Gepres, que investiga processos interacionais nas redes sociais. Por fim, tem-se o Cemepe somou 5,9% do universo pesquisado, trata-se de um projeto municipal vinculado à Secretaria da Educação que promove pesquisas e atividades didático-pedagógicas visando o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem em Uberlândia. Além disso, 53,4% dos agentes não responderam a pergunta, provavelmente, por não participarem de eventos ou grupos de estudos voltados às Ciências Sociais e Educação, ou por não acharem que sua participação beneficiou sua prática docente.

Isto posto, fica explícita a pertinência do Neab e do Pibid enquanto programas centrais de formação complementar e qualificação do trabalho dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia.

Gráfico 30 - Distribuição dos docentes de Sociologia por participação em programas institucionais de formação de professores durante a graduação - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Em referência aos cursos complementares de formação docente realizados pelos agentes durante a graduação, nota-se, novamente, a preponderância do Pibid como Programa central de inserção de estudantes do curso de Ciências Sociais na vida escolar, contabilizando 23,3% da população pesquisada. Além desse projeto, a Residência Pedagógica e o Programa Licenciár, voltado ao letramento, educação e inclusão de surdos, aparecem nos dados com percentuais iguais, entretanto, sempre indicados

conjuntamente com o Pibid. Portanto, mesmo aqueles docentes que sinalizaram integrar programas como a RP e o Licenciamento, participaram simultaneamente do Pibid.

Tais dados evidenciam um processo de fortalecimento do Pibid no país desde sua implementação em 2007, cujos desdobramentos como a valorização da licenciatura, o incentivo à produção científica dos discentes bolsistas, a articulação entre teoria pedagógica e prática didática na formação de futuros docentes, a aproximação entre o Ensino Superior e os diversos níveis da Educação Básica, o incentivo à formação interdisciplinar e a transformação reflexiva das relações de ensino-aprendizagem processadas nos espaços escolares (JUNQUEIRA; PIMENTA, 2016, p. 92-93) são cruciais para o desenvolvimento do Ensino de Ciências Sociais no Ensino Médio. Ademais, na ótica de Junqueira e Pimenta (2016), pode-se aventar que o PIBID – Sociologia também permite a ampliação das escassas aulas e da baixa intervenção dessa disciplina no Ensino Médio. Desse modo, o desenvolvimento desse Programa estimula, à reboque, o próprio fortalecimento da Educação Básica no país.

Contata-se no gráfico 30 que a maioria dos docentes, especificamente 76,4%, não participaram de curso complementar de formação de docentes durante a graduação. Contudo esse dado pode ser interpretado a partir do próprio período histórico de implementação e desenvolvimento do Pibid e o perfil daqueles envolvidos no Programa. Gonçalves e Filho (2014, p. 88) indicam que o Pibid foi planejado e instituído em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), sendo as Ciências Sociais incluídas no Programa apenas em 2010. Por consequência, o perfil dos participantes desse Programa é formado, majoritariamente, por licenciandos jovens que ingressaram nas graduações de Ciências Sociais nos últimos dez anos. Considerando que há um predomínio de docentes de Sociologia do Ensino Médio de Uberlândia com idades entre 31 e 50 anos, a maioria não teve contato com o Pibid.

Destarte, o fato de a maioria dos professores da cidade não terem realizado cursos de formação docente complementar durante a graduação, incluído o Pibid, pode ser analisado pelas distinções entre as características etárias do corpo docente desse município e a trajetória histórica de desenvolvimento recente do Pibid.

Tabela 16 - Distribuição dos docentes de Sociologia por dependência das escolas em que lecionam - Uberlândia - 2020

Dependência das escolas	Valor (%)
Federal	5,9
Estadual	85,2

Municipal	0
Privada	8,8
Total	100

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

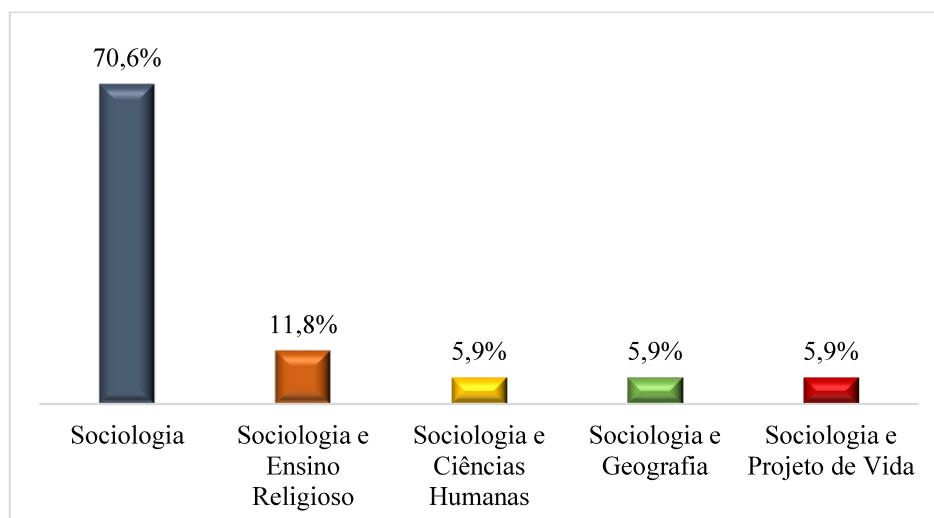
No que concerne aos espaços educacionais de atuação profissional dos docentes de Sociologia de Uberlândia, constata-se que a maioria, precisamente 85,5%, lecionam em escolas estaduais, ao passo que 8,8% educam em colégios privados, 5,9% trabalham em institutos em âmbito federal e nenhum dos docentes em instituições municipais.

Em comparação com as médias nacionais, que indicam a seguinte distribuição: 80,8% lecionam em escolas estaduais, 14,8% em colégios privados, 2,6% em escolas municipais e 1,8% em institutos federais; e com os indicadores de Minas Gerais, cujo arranjo é de 76,5% de docentes na rede estadual, 19,3% na esfera privada, 2,9% na rede federal e 1,3% no setor municipal, os dados locais apresentam alguns valores e tendências relativamente próximos.

Assim como nos universos referidos anteriormente, em Uberlândia, o espaço de trabalho predominante para os docentes de Sociologia são as escolas estaduais. Os institutos privados são, assim como no caso nacional e em Minas Gerais, o segundo ambiente de trabalho mais representativos para esses agentes, muito embora guardando uma distância percentual significativa. Além disso, essa cidade estabelece convergências com as tendências representacionais das categorias “federal” e “municipal” apresentadas pelo caso mineiro.

Quanto a suas divergências, Uberlândia apresenta níveis superiores de docentes que lecionam em instituições da rede federal e inferiores em relação à docentes que trabalham na esfera municipal tanto em comparação com os dados nacionais quanto em referência aos de Minas Gerais. Tais dados, contudo, reforçam a importância e a centralidade das escolas estaduais enquanto locais de desenvolvimento e consolidação do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica brasileira.

Gráfico 31 - Distribuição dos professores de Sociologia por disciplina que lecionam na Educação Básica - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Os dados acerca das disciplinas lecionadas pelos docentes de Uberlândia assinalam uma predominância, 70,6%, no ensino exclusivo de Sociologia na Educação Básica. Já 11,8% deles lecionam Sociologia e Ensino Religioso, 5,9% ministram aulas de Sociologia e Geografia, outros 5,9% ensinam Sociologia conjuntamente com Projeto de Vida e 5,9% lecionam Sociologia e Ciências Humanas.

Apesar do alto percentual de docentes de Sociologia do Ensino Médio em Uberlândia lecionarem exclusivamente essa disciplina, avulta-se o fato de que 29,5% ensinam uma matéria complementar à docência de Ciências Sociais. Tal situação pode ser analisada à luz da posição ocupada por essa disciplina na grade curricular do Ensino Médio em Minas Gerais e das próprias condições de trabalho desses profissionais. Devido ao fato de a Sociologia possuir apenas um horário semanal durante os três anos do Ensino Médio em Minas Gerais⁵², os docentes dessa área frequentemente procuram disciplinas adicionais como forma de complementação de horário de trabalho e renda. Desse modo, a escolha de lecionar matérias como Geografia, Ensino Religioso, Projeto de Vida e Ciências Humanas sugerem certa preferência desses docentes em ensinar disciplinas relativamente próximas às Ciências Sociais.

Cabe aqui uma correlação entre os dados sobre a segunda formação em nível superior de alguns dos docentes de Sociologia da cidade e a disciplina em que atuam,

⁵² Em 2019, a partir da Resolução 4234/2019 (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2019), a distribuição da matriz curricular para a disciplina de Sociologia no Ensino Médio em Minas Gerais modificou-se. Assim deixou de estar presente, com um horário, em cada um dos três anos do Ensino Médio, passando a compor dois horários no primeiro ano e um horário no último ano desse ciclo.

como no caso do Ensino Religioso, visto que 5,9% dos docentes da região são graduados, também, em Teologia, o que justifica a preponderância desses profissionais optarem por lecionarem também aulas nesta área. Quanto à disciplina Projeto de Vida, trata-se de uma disciplina recentemente implementada em Minas Gerais, cujo requisito para formação específica é a Licenciatura em quaisquer uma de seus cursos. Por conseguinte, os docentes que lecionam tanto Sociologia quanto Projeto de Vida possuem formação específica para ambas as disciplinas.

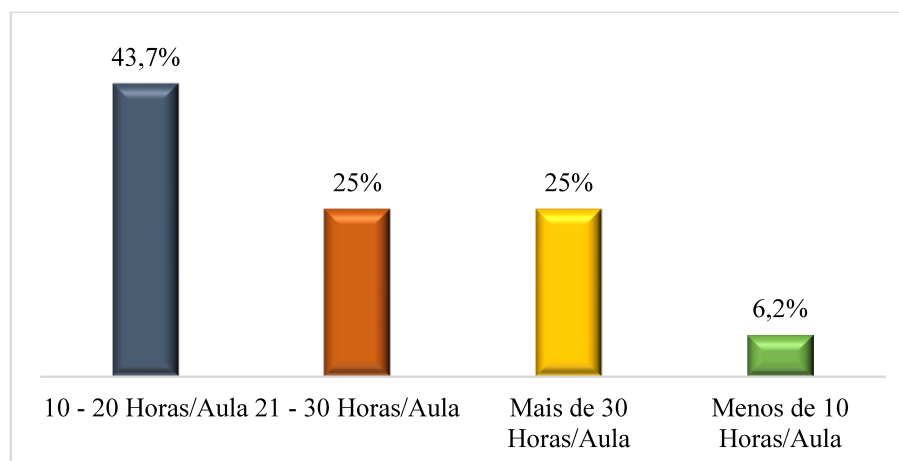
Tal processo, por sinal, assemelha-se com o fenômeno nacional apontado anteriormente acerca da tendência de docentes de Sociologia atuarem em áreas que não dispõem de formação específica como forma de complemento de renda. Desse modo, observa-se esse processo em Uberlândia, ainda que em níveis reduzidos visto que parte considerável dos docentes de possuem formação em outros campos. Contudo, tal constatação indica a necessidade desses profissionais de estenderem suas jornadas de trabalho.

Desse modo, como subcampo submetido às condições sócio-políticas do sistema educacional do país, o Ensino de Ciências Sociais e as condições de trabalho dos profissionais envolvidos com essa atividade precarizam-se e flexibilizam-se de formas específicas, devida à própria constituição histórico-institucional dessa disciplina, como indicado por Lennert (2011, p. 389-399). Portanto, a necessidade que considerável parte dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia possui de complementação de carga horária com outras disciplinas pode ser analisada à luz das condições de trabalho docente no país, e das próprias especificidades laborais que envolvem a docência dessa disciplina. Permanece no contexto local, em suas propriedades constitutivas, o questionamento sobre

em que medida a inclusão da Sociologia no currículo modificará as condições de trabalho dos professores da disciplina, uma vez que o contexto de flexibilização e precarização do trabalho em geral parece contaminar as relações de trabalho no setor público (LENNERT, 2011, p. 389).

Por conseguinte, a situação material enfrentada pelos docentes da área, com consequências precarizantes específicas como a extensão da jornada de trabalho e a necessidade de complementação de carga horária com disciplinas para além da Sociologia, são sintomáticas de transformações gerais observadas nas dinâmicas econômicas (ANTUNES, 2006, p. 49) e no funcionamento da estrutura estatal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 272) das sociedades capitalistas modernas.

Gráfico 32 - Distribuição dos professores de Sociologia por número de horas/aula semanais - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Para não ficar apenas com análises teóricas e visando dispor de um quadro empírico e mais preciso sobre a jornada de trabalho dos docentes de Sociologia de Uberlândia, constata-se que a maioria, 43,7%, lecionam entre 10 e 20 horas/aula por semana, enquanto que 25% ministram entre 21 e 30 horas/aula semanais e outros 25% ensinam durante mais de 30 horas/aula por semana. Por fim, 6,2% desses agentes lecionam menos de 10 hora/aula semanais. Observa-se, portanto, que metade dos docentes de Sociologia do Ensino Médio de Uberlândia possuem uma jornada de trabalho de, ao menos, 21 horas/aula semanais, enquanto que os outros 50% dos profissionais trabalham até 20 horas/aulas por semana, com destaque àqueles que lecionam entre 10 e 20 horas/aula semanais.

Nota-se, a partir dos dados, que uma considerável fração dos docentes dessa cidade, além de complementarem sua carga horária lecionando disciplinas para além da Sociologia, executam longas jornadas de trabalho. É fundamental salientar que, para além das horas ministradas em salas de aula por esses profissionais em um amplo número de turmas, visto que a distribuição da matriz curricular dessa disciplina é de um horário semanal por ano do Ensino Médio, esses docentes devem preparar as aulas, organizar avaliações, corrigir estas atividades, tabular notas e faltas, preencherem diários de classe, e participarem das reuniões relativas à organização burocrático-pedagógica das instituições de ensino onde trabalham. Desse modo, mesmo que os dados revelem que 50% desses profissionais ministrem, ao menos, 21 horas/aula semanais, sua jornada de trabalho estende-se para além desse tempo, dadas as condições objetivas da função docente.

Como consequência dos processos laborais e das condições efetivas de trabalho desses profissionais, os docentes de Sociologia de Uberlândia, assim como aqueles investigados por Lennert (2011, p. 394) em São Paulo, possuem jornadas de trabalho extensas e desgastantes.

Em decorrência de contextos sociais cujas funções docentes são realizadas em condições precárias e flexíveis, com baixas oportunidades de desenvolvimento de plano de carreira, grande número de alunos por sala de aula, ampla quantidade de turmas e poucas garantias jurídicas acerca de direitos trabalhistas essenciais, deterioram-se tanto as relações de ensino-aprendizagem quanto a possibilidade de formação de uma identidade docente e expansão de processos de qualificação do corpo professoral. Abre-se campo, nessas condições, para a formação do fenômeno denominado “mal-estar docente”, caracterizado pela

A sensação de mal-estar, de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho [que] pode ser representada pelos sentimentos que os professores tem diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação, tais como: desmotivação pessoal e, muitas vezes, abandono da própria profissão; insatisfação profissional, percebida por meio de poucos investimentos e indisposição na busca de aperfeiçoamento; esgotamento e estresse, como consequência do acúmulo de tensões; depressão; ausência de uma reflexão crítica sobre a ação profissional e outras reações que permeiam a prática educativa e que acabam, em vários momentos, provocando um sentimento de auto depreciação (OLIVEIRA; PIRES, 2014, p. 84 *apud* FACCI, 2004).

Diante de situação de trabalho que avilta a saúde psicofísica dos docentes, faz-se necessário averiguar no recorte geográfico-temporal selecionado nesta investigação, em que medida tal fenômeno, fundamentado por condições precárias de trabalho, pela desvalorização social do serviço docente e pela própria reconfiguração dessa função, verifica-se entre os docentes de Sociologia da cidade.

Tabela 17 - Distribuição dos docentes de Sociologia por tipo de contrato de trabalho - Uberlândia - 2020

Tipo de contrato	Valor (%)
Concursado/Efetivo/Estável	84,6
Contrato Temporário	15,4
Contrato Terceirizado	0
Contrato CLT	0
Total	100%

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Tendo como referência as formas de contrato que regulam as relações de trabalho dos docentes investigados, tem-se que a maioria deles, 84,6%, encontram-se em situações efetivas de empregabilidade, ao passo que 15,4% são admitidos nas escolas onde lecionam a partir de contratos temporários. Além disso, nota-se que os contratos terceirizados e aqueles organizados pela CLT não indicaram nenhuma representatividade entre o grupo selecionado.

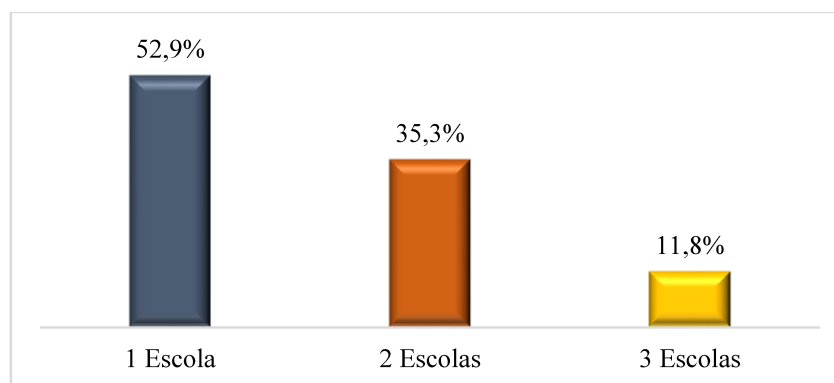
Desse modo, tem-se em Uberlândia, novamente, uma situação bastante distinta em relação ao cenário brasileiro e mineiro no que concerne a variável “tipo de contrato de trabalho” dos docentes de Sociologia da Educação Básica. Haja vista que no Brasil 54,5% dos docentes da área possuem contratos de trabalho efetivos, 44,4% são temporários, 1% são contratados a partir da CLT e 0,1% são terceirizados. Ao passo que em Minas Gerais a situação apresenta-se do seguinte modo: 79,5% são temporários, 20,3% de efetivos, 0,2% contratados através da CLT e nenhum por contratos terceirizados. Por conseguinte, constata-se em Uberlândia uma continuidade ampliada da tendência nacional e uma inversão da orientação estadual, considerando que a maior parte dos docentes de Sociologia analisados possuem contratos de trabalho efetivos.

Contudo, constata-se aqui uma situação relativamente paradoxal, pois apesar de o contrato estável apresentar-se enquanto forma hegemônica de regulação das relações de trabalho desses docentes, a estendida jornada de trabalho, bem como a necessidade de complemento de renda com a docência de disciplinas para além da Sociologia dão indícios das condições reais de trabalho enfrentadas pelos sujeitos. Por conseguinte, pode-se inferir que, mesmo que o corpo docente de tal cidade apresente o contrato estável como predominante em suas relações de trabalho, outras variáveis sugerem níveis relativamente amplos de precarização das condições de labor.

Por fim, a variável em questão pode ser interpretada a partir do próprio processo de constituição da disciplina em Uberlândia, cuja trajetória histórica de institucionalização remonta ao final da década de 1980. Assim, a partir da obrigatoriedade da Sociologia em escolas de Educação Básica da cidade e da inclusão de seus conteúdos no vestibular da UFU e nas provas do PAIES da mesma universidade, abriu-se campo para uma legitimação ampliada da área e, conseqüentemente, a realização de mais contratações em caráter estável. De modo que, passados mais de 30 anos desde o início desse processo, tem-se atualmente um cenário marcado pela contratação efetiva de docentes de Ciências Sociais do Ensino Médio em Uberlândia. Contudo, apesar desse

cenário diferir-se daquele verificado nacional e estadualmente⁵³, é crucial ressaltar que tal dado não corresponde, em si mesmo, a melhores condições de trabalho nas jornadas dos sujeitos em questão, faz-se necessária uma investigação acerca de outras variáveis que podem implicar nas configurações do fenômeno em questão.

Gráfico 33 - Distribuição dos professores de Sociologia por número de escolas em que lecionam - Uberlândia - 2020



Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total do gráfico: 17.

Ao se debruçar sobre o número de escolas onde esses docentes lecionam, verifica-se que 52,9% trabalham em uma única instituição de ensino, ao passo que 35,3% ensinam em dois colégios e 11,8% trabalham em três escolas. A partir de tais dados destaca-se que 47,1% destes profissionais lecionam em, ao menos, duas instituições de ensino distintas. Tal realidade é diretamente influenciada pelas variáveis relativas às condições laborais desses agentes indicadas anteriormente, como o número de disciplinas complementares lecionadas e a quantidade de horas/aula semanais ministradas. Desse modo, constata-se que, para além do contrato efetivo ser a forma predominante de regulamentação das relações de trabalho dos professores de Sociologia, outros elementos convergem para reconfigurar a forma de labor enfrentada por eles.

Assim, mesmo em um contexto marcado pelo contrato efetivo, o trabalho docente ainda é marcado por certos níveis de precarização. Nestes termos, a baixa carga horária da disciplina nas matrizes curriculares das instituições de ensino e os baixos salários (LENNERT, 2011, p. 392) tendem a direcionar os sujeitos em questão a ampliarem sua

⁵³ Tratam-se de cenários distintos em comparação tanto ao caso nacional quanto ao caso mineiro, pois, na primeira situação, tem-se em Uberlândia uma ampliação de 30,1% de contratos efetivos, ao passo que no segundo, esse aumento corresponde a 64,3%. Assim, apesar de Uberlândia apresentar semelhanças tendenciais com os dados nacionais, verifica-se nessa cidade uma ampla diferença entre a porcentagem de contratos efetivos. Ademais, constata-se que Uberlândia assume uma diferença tendencial com o caso mineiro, de modo que neste estado predominam os contratos temporários.

renda a partir da docência em outras áreas e escolas. Por conseguinte, essa situação acarreta em tempo ampliado de trabalho burocrático, deslocamento entre escola, planejamento de aulas, além de uma quantidade maior de turmas pelas quais o docente é responsável. Nestes termos, nota-se que mesmo aqueles docentes inseridos em situações estáveis de trabalho enfrentam longas jornadas de trabalho e condições relativamente precárias de docência. Por conseguinte, a situação dos docentes de Sociologia de Uberlândia é próxima daquela encontrada por Lennert (2011, p. 394-395) nas escolas de Campinas, São Paulo, haja vista que nessa cidade

Observou-se que tanto o professor efetivo como o professor temporário possuíam uma extensa jornada de trabalho, realizada na escola ou em espaços não escolares. É possível imaginar os prejuízos de longas jornadas de trabalho à saúde do professor (cansaço, desgaste físico, doenças psíquicas, entre outros) e à sua vida pessoal (falta de tempo para si e para a família, para o lazer e o descanso). Diante desse quadro, o processo de ensino fica prejudicado, uma vez que o professor não tem tempo para estudar e preparar as aulas, ele falta ou afasta-se constantemente por problemas de saúde

Como consequência, e, simultaneamente, fundamento dessa condição de trabalho, constata-se como o alto número de horas/aula ministradas por esses profissionais, a necessidade de complementarem a renda com disciplinas extras e lecionarem em várias escolas convergem para a ampliação da transitoriedade do trabalho desses docentes em alguns espaços e com a extensão de suas jornadas. Como indicado por Lennert (2011, p. 397), a partir das categorias analíticas de Sennet (2000), os docentes de Sociologia da Educação Básica tendem a circular por um grande escopo de escolas e turmas, o que dificulta o reconhecimento de sua presença nessas instituições e a realização de uma docência contínua. Assim, a construção de uma forma de trabalho progressiva, previsível e planejável, bem como uma jornada de trabalho adequada ficam impossibilitadas justamente pelo caráter precarizado do trabalho docente na contemporaneidade (SENNET, 2000 *apud* LENNERT, 2011, p. 397).

É neste contexto que parte dos docentes de Sociologia da Educação Básica frequentemente encontram entraves para o desenvolvimento de relações de trabalho mais profundas, tendo em vista o amplo número de turmas e instituições de ensino em que trabalham. Dessa forma,

No caso do professor de Sociologia, como ele está constantemente mudando de escola, não há um investimento por parte de outros professores em estabelecer uma relação de amizade. O professor de Sociologia se sente “à margem”, não é convidado a participar dos projetos coletivos da escola, pois os outros professores “veem que a

coisa não vai ter continuidade” nas palavras de uma professora de Sociologia desempregada, há 14 anos no magistério (LENNERT, 2011, p. 398-399).

Portanto, observa-se como estão estabelecidas algumas das tendências quantitativas em relação às condições de trabalho dos docentes aqui investigados, que apesar de possuírem, em sua maior parte, contratos efetivos, acabam por lecionar grandes quantidades de horas/aula semanais, utilizando-se de outras disciplinas como forma de complemento de renda e trabalhando em mais de uma instituição de ensino.

Tabela 18 - Fontes de renda para além da docência entre professores de Sociologia - Uberlândia - 2020

Possui outra fonte de renda?	Valor (%)
Sim	29,4
Não	70,6
Total	100

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Quando questionados sobre a existência de alguma outra fonte de renda para além da docência, 70,6% dos agentes testemunharam que a carreira docente é sua única fonte de renda, ao passo que 29,4% declararam que realizavam atividades para além das aulas de Sociologia ministradas como forma de complementação do salário. Entre as atividades adicionais realizadas por esses docentes estão trabalho jurídico, seja no campo da advocacia ou do Programa Mediação de Conflitos, assessoria parlamentar, gestão escolar e fotografia. Algumas das ocupações complementares como as atividades jurídicas e de administração escolar podem ser interpretadas a partir da formação dos docentes da cidade, dado que 11,6% possuem o diploma de bacharelado em Direito e outros 11,7% possuem uma segunda graduação em Pedagogia.

Logo, em consonância com o processo de precarização do trabalho dos docentes de Sociologia da Educação Básica, é notório como uma porcentagem considerável desses profissionais recorrem a atividades complementares de renda. Desse modo, mesmo em um cenário marcado pelo contrato efetivo, e que, contudo, apresenta outras formas de precarização do trabalho docente, 29,4% precisam apelar para ocupações extras para garantir o seu sustento.

Como desdobramento de jornadas variadas e ampliadas de trabalho, as relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por esses docentes, inevitavelmente, são prejudicadas, visto que a quantidade de tempo que esses trabalhadores dedicam à

docência em sala de aula e a outras atividades laborais diminuem, por consequência, o período de dedicação para o preparo de aulas, aperfeiçoamento dos mecanismos teórico-pedagógicos empregados, planejamento de avaliações, preenchimento de diários de classe, correção das atividades propostas, lazer, descanso, tempo para família e para si. Destarte, a quantidade de tempo dedicada às atividades profissionais desses docentes, seja na educação ou em outros campos, é extenuante e precária. Corroboram-se aqui novamente as conclusões tecidas por Lennert (2011) acerca das condições de trabalho dos docentes de Sociologia da Educação Básica, marcadas por longas jornadas de trabalho, atuação em uma quantidade ampla de instituições de ensino e turmas, e pouco tempo disponível para atividades pessoais.

Cabe, portanto, à subsequente análise das informações qualitativas desta pesquisa averiguar quais as reais implicações, sejam estas subjetivas, físicas ou de planejamento e execução do trabalho, das condições laborais dos docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia.

Tabela 19 - Participação dos docentes de Sociologia em associações sindicais - Uberlândia - 2020

Participação em alguma associação sindical	Valor (%)
Participante	33,3
Não Participante	66,6
Total	100

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Os dados acerca do nível de participação da população em associações sindicais, seja de docentes, sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, ou outras, atestam que 66,6% dos docentes não se envolvem em organizações dessa categoria, já 33,3% restantes participam de sindicatos. Em relação aos últimos, todos os docentes são associados estritamente ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE), sem presença em outros sindicatos ou associações profissionais. Esses dados indicam, de certa forma, o pertencimento identitário de determinada parte desses agentes com a condição docente e, por conseguinte, a organização política em torno de tal categoria produtiva.

Além disso, sobre o perfil dos docentes sindicalizados, tem-se que a maior parte é composta por mulheres, entre os 21 e 40 anos, solteiras e que lecionam exclusivamente em escolas estaduais. Ainda, nota-se uma distribuição relativamente paritária entre

docentes sindicalizados inseridos em contratos efetivos e temporários. Nestes termos, tal perfil pode ser interpretado, em partes, pela própria constituição do corpo docente investigado, marcado, sobretudo, pela mão de obra feminina, solteira, que possui entre 31 e 50 anos e cuja rede estadual é o espaço central de trabalho. Contudo, avulta-se o envolvimento ampliado em sindicatos por parte de docentes mais jovens, entre os 21 e 30 anos, bem como aqueles em situação temporária de trabalho, o que pode ser justificado, mais ou menos, por uma necessidade de posicionamento político institucionalizado por parte desses sujeitos que acabaram de iniciar a carreira docente pela reivindicação por contratos mais estáveis.

Ainda, em referência aos altos níveis de ausência desses docentes em organizações sindicais ou profissionais, pode-se inferir que dadas as situações laborais precárias e as longas jornadas de trabalho enfrentadas, existem poucas condições socioeconômicas para o envolvimento sistematizado desses agentes com a organização política em torno da categoria docente. Soma-se a isso a própria tendência de descrédito e desconfiança dos indivíduos frente organizações políticas formais no sistema democrático contemporâneo (MOISÉS, 2005). Infere-se aqui, portanto, outro desdobramento da forma atual de gestão e execução do trabalho docente relativo ao Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, cujas condições acabam por tolher a organização política desses docentes, como constatado pela alta porcentagem daqueles sem nenhum tipo de vínculo com sindicatos ou associações profissionais.

Vale ressaltar também a ausência de participação dos docentes em organizações sindicais voltadas à Sociologia, Antropologia e Ciência Política, especificamente. Desse modo, abre-se espaço para a construção da seguinte hipótese: os docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia possuem baixos níveis de identificação com as categorias profissionais de sociólogo, antropólogo e cientista político, visto a participação irrisória desses sujeitos em organizações políticas nessa área.

Tabela 20 - Interesse de permanência na carreira docente voltada à Educação Básica, por parte dos professores de Sociologia - Uberlândia - 2020

Interesse em permanecer na Carreira Docente	Valor (%)
Possui Interesse em Permanecer	76,5
Não Possui Interesse em Parmanecer	5,9
Não Sabe	17,7

Total	100
-------	-----

Fonte: Dados levantados e analisados pelo autor (2020), n. total da tabela: 17.

Por fim, questionados sobre o interesse que possuem em continuar na carreira docente na Educação Básica, a maioria dos docentes, precisamente 76,5%, assinalou a propensão em continuar na função que exercem atualmente. Por outro lado, 17,7% dos docentes registraram não saber se ainda possuem interesse em permanecer na carreira docente na Educação Básica, enquanto que 5,9% não têm interesse.

O amplo índice de docentes que desejam permanecer na carreira docente pode estar relacionado, em certa medida, à forma de contrato predominante entre esses profissionais. Desse modo, em um contexto macroeconômico marcado pela flexibilização não apenas do trabalho docente em Sociologia, como atestado pelos tipos de contrato predominantes em Minas Gerais e no Brasil⁵⁴, mas também de parte considerável da classe-que-vive-do-trabalho⁵⁵ (ANTUNES; ALVES, 2004), pode-se inferir que os sujeitos investigados provavelmente preferem se manter em uma situação de empregabilidade minimamente estável a se arriscarem adentrar em novos campos produtivos altamente marcados pela subutilização da força de trabalho disponível. Tal observação fundamenta-se a partir de uma das respostas abertas do questionário, que, como indicado por um docente, o único motivo pelo qual ele continua na docência é seu cargo efetivo na Educação Básica.

Dessa feita, cabe à análise das entrevistas qualitativas com os agentes dessa cidade captar os sentidos dessa condição docente específica, além de dimensionar as representações e práticas que justifiquem esse desejo majoritário de continuidade na carreira docente a despeito de suas precárias de trabalho. Ademais, é imprescindível apurar os modos, e em que medida, o mal-estar docente (OLIVEIRA; PIRES, 2014, p. 84 *apud* FACCI, 2004), dúvidas e insatisfações permeiam aquela fração da população que não pretende, ou ainda, é irresoluta em continuar na carreira docente.

Por fim, importa correlacionar os dados quantitativos recolhidos sobre os docentes

⁵⁴ Como visto nas tabelas 3 e 7, e no gráfico 9 do presente trabalho.

⁵⁵ A classe-que-vive-do-trabalho é o conceito de classe trabalhadora desenvolvido por Ricardo Antunes (2005, p. 52), em que delinea sua composição a partir daqueles e daquelas “que vendem sua força de trabalho em troca de salário, como o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, parttime, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados boias-frias das regiões agroindustriais, além, naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva”.

de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia com os indicadores qualitativos desse mesmo grupo, objetivando uma explicação aprofundada sobre os fenômenos constatados, teste das hipóteses levantadas e uma análise ampliada das variáveis componentes do objeto em questão. Assim, a investigação quantitativa e qualitativa sobre o Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia perpassa o estabelecimento de tendências socioculturais locais, envolvendo o corpo docente, em comparação com padrões encontrados nacionalmente e no Estado de Minas Gerais, bem como a captação de elementos subjetivos e representativos desses agentes.

6. Representações Socioculturais, Práticas Pedagógicas e Perspectivas Políticas dos Docentes de Sociologia de Uberlândia

Após o estabelecimento e delimitação de algumas particularidades do perfil dos docentes de Sociologia da Educação Básica em três dimensões, nacional, estadual e local, faz-se necessário uma investigação de teor qualitativo sobre os professores de Sociologia de Uberlândia. Com o intuito de assegurar uma perspectiva aprofundada, para além e em diálogo com os dados quantitativos indicados e examinados no capítulo anterior, a presente seção centralizar-se-á na análise das concepções docentes acerca de uma série de variáveis, tais como os sentidos da Sociologia no Ensino Médio, as condições de trabalho, a trajetória acadêmica desses profissionais e as instituições de ensino onde lecionam.

Parte-se do pressuposto metodológico da complementaridade dos métodos quantitativos e qualitativos em pesquisa social, que, ao contrário de noções antinômicas, sua aplicação concomitante garante uma visão ampliada e multidimensional dos fenômenos sócio-culturais. Como sugerido por Richardson (1985, p. 47-48), ambas técnicas podem ser integradas desde o planejamento da pesquisa até a coleta dos dados e sua posterior análise, como realizado no presente estudo, visando formulações de hipóteses, delimitações de amostras, detalhamento de variáveis, verificação de resultados, estabelecimento das relações de forças entre os elementos que compõem o objeto investigado e identificação dos casos representativos de maneira aperfeiçoada.

Como indicado anteriormente, o instrumento escolhido para a coleta de dados quantitativos foi o questionário auto aplicado, construído na plataforma *online Google Forms* e enviado a professores de Sociologia da Educação Básica estadual da cidade de Uberlândia. Este levantamento permitiu a delimitação de algumas propriedades gerais da população estudada, tais como: a composição sexual do grupo, as origens sociais, os graus de formação, alguns aspectos das práticas pedagógicas efetivadas e das condições de trabalho nas quais estes agentes inserem-se. Para além disso, uma análise comparativa inferencial permitiu o cotejamento de informações locais com dados estaduais e nacionais. Buscou-se, a partir desse movimento teórico-metodológico, verificar as convergências e divergências entre o perfil dos professores de Sociologia do Brasil, de Minas Gerais e de Uberlândia, evidenciando em que medida essas três dimensões relacionam-se.

Para o presente capítulo, e conseqüentemente em relação à análise dos dados

qualitativos, empregou-se a entrevista semi-estruturada enquanto instrumento de coleta de informações sobre o universo delimitado. No total, foram realizadas dez entrevistas com docentes de Sociologia da Educação Básica pública de Uberlândia que se voluntariaram para realização da pesquisa, executadas no decorrer de maio de 2020 até janeiro de 2021 com professores que estavam ministrando aulas desde pelo menos o ano de 2018. Tais encontros foram efetuados de modo *online*, a partir da plataforma digital de reuniões *Google Meet*, o uso de tal ferramenta justifica-se pelo contexto sócio epidemiológico no qual a pesquisa inseriu-se. A referida situação é fruto, sobretudo, da disseminação da doença infecciosa gerada pelo coronavírus, covid-19, e gerada pelo vírus SARS-CoV-2, como categorizado por Gorbalenya *et al.* (2020). Portanto, tal contexto exigiu por parte da população, sob orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS) algumas medidas sanitárias de prevenção, incluído assim, o distanciamento social, impossibilitando o desenvolvimento de entrevistas presenciais com os docentes.

Contudo, cada entrevista foi gravada, com permissão dos entrevistados, e, posteriormente, transcrita, com o intuito de garantir citações fidedignas das falas desses sujeitos para a análise posterior. Em média, cada encontro durou de 30 a 50 minutos, e alguns dos temas explorados foram: a formação acadêmica desses profissionais, a rotina de trabalho, a relação que os mesmos mantêm com as Ciências Sociais e seus conhecimentos, as representações que têm em relação à escola, os estudantes e a disciplina de Sociologia, bem como algumas de suas práticas de ensino e aprendizagem e de organização política.

Em termos metodológicos, entende-se aqui a entrevista como um processo sócio-interativo em que o entrevistador visa a obtenção de determinadas informações de um entrevistado, pautado por um roteiro estruturado por tópicos relevantes à problemática investigada (HAGUETTE, 1995). Empregou-se no presente trabalho a entrevista do tipo semi-estruturado, que é formada por

perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75).

Tal escolha justifica-se por alguns benefícios gerados pelo uso de tal categoria de entrevista, entre eles, como apontado por Boni e Quaresma (2005), estão: o estabelecimento otimizado de uma amostra da população investigada, justamente pela amplitude de dados fornecidos pelos relatos dos entrevistados; a heterogeneidade das informações orais em detrimento daquelas de ordem escrita; a elasticidade do tempo de entrevista; além de que a interação direta entrevistador-entrevistado permite respostas mais espontâneas e uma maior proximidade entre os sujeitos. Contudo, faz-se necessário destacar aqui algumas limitações desse tipo de entrevista como o alto grau de dispêndio de tempo e a insegurança sentida por alguns entrevistados em relação ao seu anonimato, o que pode, como indicado pelos autores supracitados, influir sobre o recolhimento de informações durante a pesquisa.

Assim, a realização das entrevistas procura captar os relatos dos entrevistados e convertê-los em dados, ou, segundo Abramo (1979), em indicadores empíricos da realidade. Por conseguinte, os elementos componentes do roteiro da entrevista giram em torno de alguns segmentos centrais, presentes também em várias pesquisas do subcampo do Ensino de Ciências Sociais⁵⁶, como: práticas didático-pedagógicas e políticas dos docentes, formação desses agentes, condições de trabalho, além de representações sobre a escola, a Sociologia, estudantes e algumas políticas educacionais, conforme está descrito no Anexo 1.

Dessa forma, busca-se com tal seção, a partir do levantamento de dados qualitativos pelas entrevistas semiestruturadas com docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, a constatação e análise de tendências socioculturais por parte da população analisada. A presente investigação espelha-se em algumas pesquisas da área que procuraram estabelecer elementos constitutivos variados do corpo docente da disciplina em questão em diversas localidades do Brasil, como aquele realizado por Santos sobre os professores de Sociologia de Brasília (2002), por Mota (2005) acerca dos docentes do Rio Grande do Sul, Guerino e Nunes (2015) em relação aos professores de Santa Catarina e Lennert (2011) a respeito do corpo docente de Campinas.

⁵⁶ Segundo Handfás (2017), em uma investigação sobre o “estado da arte” do subcampo de Ensino de Ciências Sociais no Brasil entre a década de 1990 e 2000, as temáticas de pesquisa centravam-se sobre a história da disciplina, os relatos de experiências didáticas, análises dos livros didáticos, a relação entre o ensino de Ciências Sociais e cidadania, as práticas pedagógicas dos professores da área, a formação docente e o currículo.

Tomando como referência os dados quantitativos já levantados, aliados às pesquisas supracitadas do subcampo, parte-se da hipótese de que o corpo docente da disciplina de Sociologia da Educação Básica pública de Uberlândia possui uma prática pedagógica fundamentada por conceitos e teorias científicas, para além de noções prescritivas ou de intervenção sobre a realidade, justamente pelos altos níveis de adequação entre formação e área de atuação desta população. Tal suposição justifica-se a partir de Santos (2002) que, ao identificar duas categorias de professores de Sociologia no Distrito Federal, aqueles graduados na área e aqueles com formações em outros campos, indica duas formas distintas de lecionar os conteúdos, de modo que:

tanto professores com formação em Ciências Sociais como professores com formação em outras áreas [vêm] assumindo posições diferenciadas. Para o primeiro grupo, a Sociologia seria um instrumento de compreensão capaz de contribuir para a formação do cidadão, na medida que ela amplia a consciência do educando acerca dos fundamentos regentes das relações sociais. Para o segundo grupo, o conhecimento sociológico é instrumento de ação com possibilidade de contribuir na educação para a cidadania, ao instrumentalizar o educando com vistas a uma intervenção da realidade social (SANTOS, 2002, p. 155-156).

Assim, precisamente pelo perfil docente da localidade analisada ser fundamentalmente marcada por professores licenciados em Ciências Sociais e com uma participação relativamente ampla em cursos de formação continuada, como especializações e mestrados, parte-se da hipótese que os agentes aqui investigados possuem uma aproximação mais acadêmica e disciplinar com a Sociologia na Educação Básica. Essa conjectura apoia-se, principalmente, sobre o estudo empírico de Santos (2002) e na relação que estabelece entre formação docente e determinadas formas de gestão das relações de ensino-aprendizagem.

Para além disso, supõem-se que, mesmo com altos graus de formação e adequação, os docentes enfrentam longas horas de trabalho, baixa participação política em organizações sindicais, pouco tempo livre, problemas de saúde decorridos da jornada laboral e baixos incentivos institucionais à participação em eventos, grupos de estudos e cursos de formação continuada. Tal pressuposto funda-se a partir das observações de Lennert (2011) acerca da estrutura do trabalho docente, especialmente em nível básico, no Brasil, marcado pela precarização.

Por fim, uma última hipótese refere-se à identidade desses profissionais e como os mesmos enxergam-se nas funções laborais que ocupam. Como indicado pelos dados quantitativos, o baixo nível de participação em associações profissionais de sociólogos,

antropólogos e cientistas político entre os docentes de Uberlândia podem indicar que estes agentes se veem mais como professores de Ciências Sociais do que cientistas sociais *stricto sensu*. Tal processo, portanto, pode indicar uma contradição entre a identidade desses profissionais, marcadamente docente e distanciada do mundo acadêmico, das pesquisas, e as práticas pedagógicas dos mesmos, fundamentalmente teórica e científica. Contudo estas são hipóteses que poderão apenas ser confirmadas ou negadas com o levantamento e análise dos dados qualitativos.

Assim, estabelecidos alguns dos objetivos da presente seção, faz-se necessária uma investigação mais aprofundada sobre os relatos docentes. Portanto, por meio da análise qualitativa das entrevistas semi-estruturadas realizadas com os educadores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, busca-se compreender algumas das dinâmicas centrais que fundamentam seu trabalho docente.

A partir de uma “tradição” de pesquisa relativamente consolidada no sub-campo em que a dissertação se insere, procura-se constatar, através das entrevistas com os sujeitos analisados, suas interações com uma série de variáveis. Entre elas sobressaem-se a formação docente, condições de trabalho, relações de ensino e aprendizagem envolvendo os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos, e suas representações sobre a disciplina de Sociologia, a instituição escolar e o corpo discente.

Como indicado por Bodart e Cigales (2017, p. 260), as pesquisas empíricas sobre essas variáveis compõem uma considerável parcela das questões investigadas por esta área. Inclusive, estes mesmos autores indicam como a ampliação de objetos de análise investigados pelo sub-campo contribuem, diretamente, com o seu desenvolvimento e legitimação institucional e teórica.

Por conseguinte, a partir de trabalhos anteriores realizados com objetivos similares e em outras localidades, como visto em Santos (2002) em referência aos professores de Brasília e Ferreira e Lima (2014) acerca dos educadores de Londrina⁵⁷, busca-se, nesta seção, investigar as múltiplas variáveis que envolvem o trabalho docente na disciplina de Sociologia na Educação Básica de Uberlândia.

Assim, estabelecido o objeto de investigação e sua demarcação geográfica, faz-se necessário indicar os elementos constituintes do fenômeno em questão a serem posteriormente analisados. Em primeiro lugar, serão consideradas as origens sociais e

⁵⁷ Além desses trabalhos, cabe aqui indicar as investigações de A. Silva (2020) sobre os professores do Cariri Paraibano, Guerino e Nunes (2015) acerca dos docentes de Santa Catarina e Mota (2005) a respeito de educadores do Rio Grande do Sul.

trajetórias pessoais que levaram os agentes à carreira docente voltada ao Ensino de Ciências Sociais, visando analisar em que medida os níveis de capital cultural e contato anterior com a área convergiram para a escolha pela docência, bem como as possíveis influências das histórias de vida sobre as práticas e perspectivas sócio-educacionais. Em seguida, analisar-se-ão os distintos percursos de formação acadêmica desses profissionais, considerando desde as disciplinas de licenciatura e bacharelado dos cursos de Ciências Sociais até processos de formação continuada, pós-graduações e outras graduações concluídas. De modo que a compreensão de tais percursos formativos garantirão bases empíricas interpretativas para as representações e instrumentos didáticos mobilizados por esses profissionais. Em terceiro lugar, serão investigadas as práticas pedagógicas empreendidas pelos docentes durante as aulas de Sociologia, desde seu planejamento até sua execução, com o intuito de captar o sentido e as possibilidades formativas da disciplina de Sociologia na Educação Básica no referido município. Posteriormente, verificar-se-ão as condições de trabalho desses profissionais, dando ênfase para elementos como jornada, incentivo institucional à formação continuada, precarização, remuneração e possíveis desgastes físico-subjetivos provocados pelo trabalho, bem como as possíveis implicações desses fenômenos sobre o processo educacional.

Desse modo, a partir de uma análise qualitativa sobre as entrevistas com os docentes de Sociologia da Educação Básica pública de Uberlândia, em diálogo com os dados quantitativos recolhidos sobre esta população, pode-se compreender as práticas, dinâmicas e relações que regulam o Ensino de Ciências Sociais nessa cidade. Por conseguinte, o desenvolvimento de novas políticas públicas educacionais, cursos de formação continuada, melhores condições laborais e instrumentos didático-pedagógicos mais adequados à realidade local poderão se estruturar a partir de um arcabouço teórico-científico amplo.

6.1 Formação e Experiência dos Docentes de Ciências Sociais da Educação Básica de Uberlândia

6.1.1 Experiência, Identidade Didática e Carreira Docente

A experiência dos professores no interior da carreira docente pode ser correlacionada ao próprio processo de construção da identidade docente, que parte de uma fase inicial, configurada pelos 3 primeiros anos de experiência docente, passando pela fase de estabilização, entre os 4 e 6 anos de carreira, até o estágio de diversificação, entre 7 e 25 anos (HUBERMAN, 1995 *apud* CHAKUR, 2005, p. 398).

Haja vista a importância que o tempo de docência adquire para a formação identitária desses profissionais, verificam-se três grupos de experiência entre a população investigada: a maior parte, precisamente sete dos dez professores entrevistados, possui entre 7 e 25 anos de docência; dois deles possuem até três anos de experiência e, por fim, apenas um deles têm entre quatro e seis anos de carreira. A partir dos dados, constata-se que a maior parte dos professores de Sociologia entrevistados possuem ao menos 7 anos de experiência, o que permite afirmar que os mesmos se inserem na fase de diversificação da carreira e da identidade enquanto docentes, segundo as categorias de Huberman (1995).

Consequentemente, os sujeitos inseridos nessa categoria provavelmente apresentam maiores índices de autonomia e domínio sobre o trabalho pedagógico em comparação com os demais, além de índices de rotinização ou de crise frente a função que ocupam, visto que Huberman (1995, p. 41) caracteriza tal estágio do desenvolvimento da carreira docente como marcado por uma

pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências do programa, etc. Antes da estabilização, as incertezas, as inconsequências e o insucesso geral tendiam de preferência a restringir qualquer tentativa de diversificar a gestão das aulas e instaurar uma certa rigidez pedagógica.

Assim, pode-se afirmar que, por um lado os docentes com ao menos sete anos de experiência indicam maior conforto na gestão do trabalho didático bem como no controle dos conteúdos da disciplina de Sociologia, contudo, podem apresentar indícios de cansaço e rotinização do trabalho docente. Além disso, pode-se indicar que uma parte reduzida dos professores selecionados se encontram na fase inicial, marcados simultaneamente por experiências de entusiasmo, insegurança e “choque do real” como sugere Huberman (1995, p. 39), considerando que lecionam há dois ou três anos.

6.1.2 Itinerários pela Licenciatura

Em relação à formação desses docentes no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, os professores indicaram que, apesar das disciplinas desse ciclo terem contribuído para sua formação teórica, as mesmas foram incapazes de prepará-los para as situações práticas do cotidiano escolar. Esses cenários práticos, segundo o discurso docente, englobam desde a execução de tarefas de ordem burocrática como o preenchimento de diários de classe e realização de chamadas, até questões de ordem didática, como a adaptação dos conteúdos científicos adquiridos no âmbito acadêmico à

linguagem escolar e às distintas condições sociais nas quais os estudantes inserem-se. Como indicado por um docente,

Então, a prática [é] sempre bem diferente às vezes da teoria e você tem que lidar com [o que] eu falei, né? Com alguns problemas, as salas superlotadas, a realidade de cada escola que é um pouco diferenciada, então assim, foi um pouco complicado e você acaba na verdade, assim, aprendendo mais mesmo na prática, né? Você chega com teorias e ansioso para passar tudo isso, mas você vai percebendo que a realidade é um pouco mais complexa e você aprende fazendo, né? (Professor Lucas, 7 de maio de 2020)⁵⁸.

Esse relato relaciona-se diretamente com a perspectiva de Tardif (2002, p. 56-57) acerca do domínio progressivo dos saberes laborais. A partir do fundamento marxiano sobre o trabalho enquanto mecanismo de modificação da natureza e de si mesmo, esse autor ressalta como o trabalho modifica, simultaneamente, a identidade do trabalhador e seu “saber trabalhar”. Portanto,

pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações (TARDIF, 2002, p. 58).

Essa perspectiva acerca dos elementos práticos do trabalho é claramente verificada em “ofícios tradicionais”, como coloca o autor, justamente porque a inserção de um sujeito em um ramo específico da produção pressupõe uma imersão familiar e social ampla. Assim, o contato cotidiano com as vicissitudes técnicas de determinada ocupação garante ao noviço a aprendizagem gradual de sua vindoura função. Tardif (2002, p. 57) indica que o magistério não se difere muito dessas circunstâncias, haja vista que apesar de pressupor uma escolarização relativamente longa dos futuros docentes, sempre requer uma progressiva familiarização dos educadores com o ambiente, os saberes e as tarefas objetivas de seu trabalho.

Desse modo, constata-se que a formação teórica acerca das relações de ensino e aprendizagem oferecidas pela Universidade é de ordem fundamental para esses agentes,

⁵⁸ Após a realização das entrevistas, os professores foram questionados sobre a modificação de seus nomes durante a escrita da presente dissertação com o intuito de preservar a anonimidade de suas identidades. Contudo, 80% dos docentes entrevistados optaram por manter seus nomes reais no texto final do trabalho, desse modo, os nomes dos professores Guilherme, Luis Fernando, Fabíola, Denise, Felipe, Wisterley, Juliana e Gabriela correspondem aos nomes reais dos docentes entrevistados. Por conseguinte, os demais nomes aqui empregados consistem em nomes-fantasia, requeridos e escolhidos pelos docentes que preferiram manter suas identidades anônimas.

contudo, insuficiente e relativamente distante da prática profissional cotidiana, processo este relativamente comum à carreira docente, como destaca Tardif (2002, p. 58). Comumente, constata-se no discurso desses profissionais que as disciplinas de Licenciatura, tais como a Didática Geral, a Psicologia da Educação e a Política e Gestão da Educação garantem mais uma reflexão sobre o papel, as potencialidades e os *déficits* do sistema educacional e menos um preparo metodológico e prático para o exercício real da docência.

Apesar desse indicativo, a maior parte dos entrevistados sugeriram que os conhecimentos práticos acerca da docência acabam por ser adquiridos a partir de dois trajetos: o primeiro deles, e mais comum, diz respeito à familiarização com determinadas técnicas de ensino apenas por meio do trabalho professoral em si, de modo que, somente quando o graduado ingressa na carreira docente de fato que ele apreende modos específicos de gestão dos conteúdos escolares. Além disso, muitos sujeitos assinalaram como programas de iniciação à docência, como o Pibid e a RP, garantiram parte dos fundamentos práticos para sua formação docente. Como indicado por um dos professores,

[o cotidiano escolar] Não é uma coisa de outro mundo, mas parece uma coisa de outro mundo quando as pessoas idealizam muito a escola na graduação, o que é normal fazer, a gente vai fazer isso. Mas tem formas tipo Pibid, projetos de extensão, estágios que fazem a gente conhecer mais a prática (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Portanto, verifica-se que entre os professores de Sociologia de Uberlândia a formação oferecida pelas disciplinas de licenciatura garantiu as bases teóricas e conceituais para refletir sobre a Educação, contudo, apenas o contato estendido com a docência, seja por meio de programas institucionais voltados à formação de professores ou pelo trabalho docente de fato, que esses profissionais adquiriram os saberes práticos de sua profissão.

Haja vista tal fenômeno, o mesmo pode ser interpretado a partir da perspectiva de Tardif (2002, p. 57) sobre a assimilação progressiva dos conhecimentos práticos do magistério e de Huberman (1995) acerca da fase de diversificação na construção da identidade dos professores. Assim, tal distanciamento entre a teoria educacional lecionada nas universidades e o exercício cotidiano da docência pode estar relacionado como uma impossibilidade epistemológica de transmissão desses conhecimentos práticos, de modo que os mesmos nunca podem ser compreendidos enquanto conteúdos acabados

justamente por se inserirem em um processo de elaboração constante. Como indicado pelo discurso de alguns docentes, os saberes empíricos e as técnicas de ensino e aprendizagem mobilizadas no ambiente escolar talvez possam ser adquiridas apenas por meio da própria experiência prática e diz respeito à trajetória e formação intelectual de cada um.

É notável com tal perspectiva aproxima-se daquela de Tardif (2002) em referência à natureza do processo de construção gradual dos saberes didático-pedagógicos dos educadores. Segundo uma das professoras,

Então, saber disso, ter essa consciência, que eu estou em processo de aprendizagem constante, de experimentação, que alguma coisa dá certo outras não [...] a universidade me deu teoria, me dá condição de levar a temática, mas o como levar, só a prática, não adianta. É claro que tem uns toques, tem algumas sugestões [...] outros colegas vão te ensinar: “faz isso que dá certo, faz aquilo que dá certo”. Aí você experimenta, então é um processo de construção (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Por conseguinte, a perspectiva de tal professora sugere que os conhecimentos práticos que fundamentam o trabalho docente estão sempre em constante mudança e devem adaptar-se de acordo com as condições sociais e educacionais nas quais os professores se inserem. Inclusive, o processo de construção de tais saberes relaciona-se diretamente com os graus de desenvolvimento da identidade profissional e de integração com os demais docentes, tendo em vista que o relato sugere uma construção coletiva de instrumentos de gestão do trabalho didático e burocrático no cotidiano do ambiente escolar. Esse fenômeno refere-se aos próprios mecanismos de companheirismo entre trabalhadores, que garantem não apenas a transmissão de conhecimentos próprios ao labor, mas das rotinas, regras e valores de toda instituição onde se está inserido (TARDIF, 2002, p. 58). Em outras palavras, trata-se justamente da construção dinâmica e da interiorização do *habitus* de determinada ocupação pelo sujeito, no sentido bourdieusiano do termo.

Para além desse elemento da trajetória acadêmica dos docentes, nota-se na população entrevistada uma representatividade majoritária dos agentes que tiveram sua formação docente prática realizada exclusivamente a partir das disciplinas de Estágio; em detrimento daqueles que, para além disso, participaram de outros espaços de formação prática de professores.

O primeiro grupo caracteriza-se fundamentalmente por sujeitos com uma carreira docente em fase de “diversificação” e inseridos entre os 31 e 50 anos de idade, de modo

que, durante sua trajetória pelo curso de Ciências Sociais, programas institucionais como o Pibid e a RP não existiam. Assim, a instrução prática desses docentes restringiu-se ao estágio supervisionado. Inclusive, segundo os integrantes de tal grupo, essa disciplina prática possuía, no período em que tais docentes a cursaram, um aspecto mais observacional, de modo que, como indica uma professora, “meu estágio de licenciatura [...] eu não dei aula, o nosso estágio era só de observação. Me fez refletir sobre a prática docente” (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Por conseguinte, nota-se determinada configuração da disciplina de estágio durante a formação dos professores mais experientes, voltada sobretudo à reflexão sobre as relações de ensino e aprendizagem e ao trabalho de campo no ambiente escolar. Também, pelo fato do Pibid de Sociologia na UFU ter sido implantado em 2010, a RP introduzida em 2018 e parte considerável dos professores entrevistados terem se formado antes de tais anos, o envolvimento dos mesmos em tais programas enquanto licenciandos foi impossibilitado. Ademais, esse dado vai ao encontro daquele constatado pelo gráfico 30, que indica que 76,4% da amostra de docentes de Sociologia da cidade não participaram de cursos complementares de formação docente durante a graduação.

Por fim, em parte considerável dos integrantes de tal grupo constata-se que, apesar de não terem participado desses programas durante a graduação, os mesmos acabaram por se tornarem supervisores ou preceptores⁵⁹ de tais projetos como docentes da Educação Básica. Como relata um dos professores,

não tinha Pibid [na minha época na graduação], quando abriu o Pibid eu fui supervisor, aí eu recebi alunos na E.E. do São Jorge, foram ótimos alunos, inclusive, todos eles que fizeram comigo, estão exercendo docência [...] acho que o Pibid ajudou muito esses alunos a se tornarem ótimos profissionais (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Desse modo, pode-se afirmar que, apesar dos programas em questão não terem participado da formação inicial dos docentes de Sociologia mais experientes de Uberlândia, tais sujeitos envolveram-se com esses projetos durante sua trajetória profissional. Portanto, constata-se aqui que os docentes da Educação Básica envolvidos com o Pibid e a RP adquirem não só o papel de orientadores dos licenciandos no ambiente escolar onde estão familiarizados, mas também servem como sujeitos envolvidos diretamente com a formação de novos professores.

⁵⁹ Os professores da Educação Básica no Pibid são nominalizados como “supervisores”, e aqueles que participam da RP recebem o nome de “preceptores”.

O segundo grupo de docentes, caracterizado pela formação prática na graduação por meio do Pibid e da RP, são sujeitos com menos tempo de carreira e mais jovens em comparação com o primeiro grupo. Assim, constata-se entre esses profissionais uma trajetória comum: todos não tinham certeza sobre uma carreira voltada ao Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, contudo, o contato contínuo e estável com o ambiente escolar proporcionado pelo Pibid e pela RP os direcionou ao trabalho docente. Segundo uma das professoras,

eu não queria ser professora e tal, não entrei nas Ciências Sociais para isso, mas meu contato através do Pibid, nossa eu gostei muito desse contato com os alunos, o interesse que eles têm de discutir as coisas da sociedade que muitas vezes outros professores de outras disciplinas não têm. Talvez, não é que não dá tanta liberdade, mas talvez não tenha tanta paciência para ficar discutindo, aí eu vendo essas coisas no Pibid, eu me interessei (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021).

A partir de tal relato verifica-se a centralidade que o Pibid adquire no processo de formação de professores e fortalecimento das licenciaturas no campo educacional brasileiro, de modo que o contato da graduanda com o ambiente escolar serviu como instrumento de descoberta da escola enquanto espaço de produção e compartilhamento de conhecimento. Ademais, esse processo confirma um dos objetivos centrais do programa, para além do incentivo à permanência na universidade a partir das bolsas e pelo aumento da produção acadêmica discente, como apontam Junqueira e Pimenta (2016, p. 92-93).

Ainda segundo essas autoras, o Pibid também se apresenta enquanto espaço privilegiado de articulação entre a teoria didática e a prática pedagógica na formação de professores, de modo que “a participação dos licenciandos na elaboração e execução de oficinas e projetos pedagógicos são momentos dos quais os bolsistas destacam como extremamente valiosos para a preparação para a futura carreira” (JUNQUEIRA; PIMENTA, 2016, p. 92-93). A partir da análise das entrevistas, tal objetivo também se encontra relativamente consolidado entre aqueles docentes que participaram do programa enquanto licenciandos. Assim, apesar de indicarem que a universidade ainda encontra dificuldades na transmissão dos saberes práticos que fundamentam o trabalho docente, conhecimentos esses que talvez só possam ser adquiridos progressivamente e em situações fundamentalmente empíricas, como aponta Tardif (2002); é unânime entre os participantes do Pibid e da RP durante a graduação que tais projetos os aproximaram com o cotidiano escolar, a rotina de trabalho dos professores da Educação Básica e contribuem

para reflexões acerca do ensino de Ciências Sociais.

De acordo com um dos professores entrevistados, formado em outra universidade para além da UFU,

quando você olha assim as possibilidades da Sociologia no mundo, porque ela pode ajudar as pessoas, a contribuição dela dentro da escola, de você tentar casar com a realidade, os problemas, as dificuldades, eu sinto que a gente não está preparado para isso. Eu sinto que a gente não sabe e mesmo quem vem dizer: “olha os desafios da escola são esses, porque eu trabalhei tantos anos na Educação Básica, e tal coisa sobre a Educação Básica diz isso, tal pesquisa, tal professor”; mesmo essas pessoas não conseguem dar para a gente um choque de realidade, assim. Eu vejo a falta dos projetos de extensão nisso, que eu fiz Pibid por dois anos e meio, fiz um outro projeto para educação de surdos por dois anos também, então eu estava na escola, todo mês pelo menos, Pibid toda semana. Aí foi mais fácil para saber, é claro que é muito diferente de ter 16 turmas na semana, mas é, já ajudou muito mais. Eu acho que me ajudou a pensar essa, a didática, você pensa no que a Sociologia pode dar e qual, e quais são os problemas (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

A partir de tal fala, pode-se confirmar as observações feitas anteriormente: apesar dos docentes de Sociologia de Uberlândia sugerirem que os conhecimentos práticos da docência só são de fato adquiridos com o decorrer do tempo por meio do trabalho rotineiro no ambiente escolar, em um processo artesanal de adaptação dos instrumentos didáticos às distintas realidades, os programas institucionais de iniciação à docência são elementos importantes para a aproximação dos licenciandos com as vicissitudes e saberes práticos da carreira docente. Aqueles sujeitos que compõem o segundo grupo, ou seja, que se inseriram em programas complementares de formação de professores desde a graduação, atestam tal processo a partir de suas próprias experiências.

Portanto, o Pibid e a RP aparecem para os professores em questão como mecanismo fundamental de articulação entre a teoria e a prática na formação. Além disso, pode-se afirmar que esses programas visam a construção de uma aprendizagem concreta do trabalho a partir das relações contínuas entre um aprendiz e um educador experiente, estratégia esta crescentemente implantada pelos novos instrumentos de formação para o magistério (TARDIF, 2002, p. 57).

Apesar disso, esses dispositivos formativos não abarcam toda complexidade da docência em si, pois o “choque do real” (HUBERMAN, 1995, p. 39) só acontece a partir da experiência direta no trabalho. Tal perspectiva é evidenciada a partir do relato de uma das professoras, ao indicar que ao

participar dos estágios e dar aula, eu vi diferença sim quanto ao tempo,

porque o aluno te recebe ali como uma visita e como uma pessoa que ele não conhece [durante o estágio]. Outra coisa é você estar com frequência na escola, você estar trabalhando com frequência com aqueles alunos, então vi sim uma diferença, não é a mesma coisa, porque tem algumas situações que a gente aprende é na sala de aula mesmo, não tem como, uma coisa é quando você faz um estágio, um semestre, dois semestres e vai poucas vezes na sala de aula, outra coisa é lidar com os problemas e os desgostos também daquele espaço ali, que eu acho que é algo que a gente só aprende na prática mesmo, não tem como (Professora Mariana, 6 de maio de 2020).

Assim, se por um lado o estágio supervisionado categoriza o estagiário enquanto agente incomum à rotina escolar, de modo que a realidade observada é diretamente influenciada pela sua presença; por outro o Pibid e a RP garantem uma familiaridade ampliada do licenciando com o ambiente escolar e coloca-o em contato mais profundo com as dinâmicas das relações de ensino e aprendizagem em suas múltiplas dimensões. Contudo, segundo os docentes, nenhuma das duas experiências formativas é suficiente para abarcar a experiência real e imediata de deparar-se com uma sala de aula enquanto professor, vivência esta que presume uma capacidade de “Saber que você tem que estar aberto, porque as coisas vão acontecer [de forma muito dinâmica]” (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

6.1.3 Os Professores de Sociologia Escolar de Uberlândia e os Cursos de Formação Continuada

Sobre o trajeto dos professores entrevistados em cursos de formação continuada, sejam especializações, mestrados acadêmicos ou profissionais e doutorados, o gráfico nº 26 revelou a distribuição quantitativa dos docentes em relação a essa variável. Cabe agora, portanto, investigar quais padrões modulam a participação desses sujeitos na Pós-Graduação. De um modo geral, nota-se entre a população investigada um amplo envolvimento com cursos de formação continuada em nível de pós-graduação, especialmente quando compara-se os dados locais com aqueles verificados nos números nacionais e estaduais. Entre aqueles que possuem diplomas de mestrado, a maior parte é egressa do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS) da UFU, ao mesmo tempo que se verifica docentes mestres em Educação e em Estudos Literários.

Para além disso, existem aqueles que concluíram especializações em temas próximos ao Ensino de Ciências Sociais, como é o caso de um dos docentes, que relatou ter concluído um curso voltado à discussão da Educação em relação aos Direitos Humanos. Ainda, existe uma parcela dos docentes entrevistados que não possui nenhum

tipo de diploma de pós-graduação, avulta-se o fato de que os docentes entrevistados que possuem contratos de trabalho temporários inserem-se totalmente nessa categoria.

Com fundamento nas entrevistas, nota-se entre a maior parte dos docentes o intuito de continuar os estudos em nível de pós-graduação, de modo que aqueles que possuem diplomas de mestrado almejam o ingresso em cursos de doutorado, ao passo que os professores especialistas ambicionam adentrar no mestrado e aqueles sem nenhum curso de formação continuada concluída desejam entrar, principalmente, em cursos de mestrado. No caso desses últimos, constituído principalmente por docentes temporários, o maior entrave ao ingresso na pós-graduação é o plano de carreira do professor designado no Estado de Minas Gerais que, segundo uma das entrevistadas, não garante rendimentos econômicos proporcionais a formação apresentada. Dessa forma,

tem um problema muito específico de Minas em relação ao salário que é o plano de carreira, o nosso plano de carreira é péssimo [...] designado⁶⁰ não sobe no plano de carreira, eu posso trabalhar minha vida inteira como designada, se eu trabalhar a vida inteira eu vou receber o mesmo salário, [mesmo] tendo pós-doutorado (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Em vista disso, nota-se como as formas de funcionamento do Estado acabam por criar condições institucionais desfavoráveis àqueles docentes que desejam continuar sua formação pela pós-graduação. Consequentemente, como não existem incentivos por parte do governo estadual em aperfeiçoar a mão-de-obra docente, especialmente daqueles professores que se encontram em contratos temporários de trabalho, a formação continuada do corpo de professores da rede pública prejudica-se profundamente. Tal fenômeno pode ser uma das consequências da adoção de mecanismos neoliberais de regulação do Estado, marcado pelo corte de gastos e pela avaliação constante de suas práticas que “estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 273).

Por conseguinte, aqueles inseridos em condições laborais temporárias encontram não apenas trajetórias profissionais instáveis, lecionando em um alto número de instituições de ensino e com níveis elevados de trabalho burocrático, mas também baixa retribuição institucional de acordo com seus níveis de formação. Assim, apesar dos docentes designados em questão ambicionarem o acesso à pós-graduação, a falta de

⁶⁰ O termo “designado” empregado pela professora diz respeito aos docentes com contrato de trabalho temporário, tal nomenclatura deriva-se do processo de Designação de Funções do Quadro do Magistério mineiro, uma forma de contratação temporária realizada todos os anos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

benefícios profissionais e econômicos para tal formação minam suas tentativas de especializarem-se.

Outro elemento importante que influi sobre as condições dos professores em ingressarem em cursos de formação docente complementar diz respeito à própria jornada de trabalho desses sujeitos. Como indica um deles,

já tentei fazer especialização só que na época que eu tentei meus horários, eu trabalhava 55 horas semanais, então era complicado devido ao cursinho. E penso em algum dia tentar talvez continuar na graduação mesmo, mas, além da pós-graduação, mestrado ou outra possibilidade (Professor Wisterley, 20 de maio de 2020).

Avulta-se o fato de que mesmo almejando ingressar em determinados programas de pós-graduação, as longas jornadas de trabalho assolam as condições reais de aperfeiçoamento da mão-de-obra desses profissionais. Para além disso, mesmo entre aqueles docentes que possuem contratos efetivos com o Estado de Minas Gerais, a conclusão de um curso de especialização não acarreta, imediatamente, em maiores salários ou direitos trabalhistas. É comum observar no relato desses professores que os processos burocráticos e os parâmetros de promoção no plano de carreira obstruem avanços na remuneração. De acordo com uma das professoras,

uma dificuldade da carreira é a não valorização do Estado da formação continuada, então tipo assim, eu entrei já com a especialização, terminei o mestrado e eu ainda não recebo nem um centavo a mais por essas minhas graduações (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Para além das delongas no reconhecimento do Estado frente à conclusão de determinados cursos de especialização por parte do corpo docente, faz-se necessário que, adicionalmente aos títulos, os professores devem apresentar determinados resultados de desempenho em vistas a atingir uma promoção na carreira. Segundo uma das entrevistadas, “[o professor efetivo] só começa a ter plano de carreira depois de cinco anos, [...] depois de cinco anos que ele está em efetivo serviço com uma avaliação excelente, senão ele não sobe de carreira” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Assim, os critérios de reconhecimento institucional da formação continuada dos docentes em Minas Gerais são variados e dependem de circunstâncias muito específicas: se aplicam exclusivamente a professores efetivos, após um longo período desde o início da carreira docente e da conclusão do curso de formação, além disso, é regulado pelas avaliações de desempenho de seu trabalho. Verifica-se aqui, portanto, um processo de *accountability* por parte da esfera estatal sobre a gestão de seus funcionários. Segundo

Dardot e Laval (2016, p. 350-351), esse processo funciona a partir da

instauração de técnicas de auditoria, vigilância e avaliação [que] visa a aumentar essa exigência de controle de si mesmo e bom desempenho individual. [...] A “avaliação” tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao “bom desempenho” individual”.

Tendo em vista tal conceito e o modo de funcionamento do Plano de Carreira dos docentes de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, observa-se de que modo a gestão do trabalho organizada pelo Governo do Estado de Minas Gerais funciona a partir de parâmetros que buscam atravancar o acesso a melhores condições de renda e, conseqüentemente, de trabalho para os sujeitos em questão. Encontra-se aqui um modo de funcionamento estatal que se orienta a partir da vigilância ampliada sobre o indivíduo, haja vista que não apenas seus títulos e experiência profissional contam para o acesso a melhores remunerações, como visto no caso dos docentes designados, mas também uma avaliação constante de sua performance no trabalho é considerada para uma ascensão na estrutura da empresa escolar, como no caso daqueles professores efetivos.

A partir disso, verifica-se uma das formas de funcionamento prático de uma gestão neoliberal do Estado, cujas conseqüências no campo educacional sobre as condições de trabalho e o incentivo à formação continuada do corpo docente são tolhidas. Como desdobramento de tal processo de avaliação, as próprias relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por esses profissionais prejudicam-se, tendo em vista as condições materiais e institucionais que esses sujeitos se situam.

Por fim, em relação a participação dos docentes da cidade em cursos de formação continuada, apenas um deles expressou a vontade de ingressar em um Mestrado Profissional, tendo em vista que “Falta isso aqui também na cidade, né? Nós não temos um mestrado profissional, não temos um mestrado voltado para a docência em Ciências Sociais” (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

6.1.4 O Curso de Ciências Sociais e a Transformação Epistemológica dos Docentes

Quando questionados acerca da influência que a graduação em Ciências Sociais infligiu sobre suas perspectivas sobre a Educação e a escola, os docentes entrevistados apresentaram duas contribuições teórico-analíticas principais. A primeira delas relaciona-se com uma mudança de perspectiva em relação ao ambiente escolar, de modo que, a partir dos conceitos sociológicos, antropológicos e políticos, os sujeitos passaram a observá-lo enquanto dimensão socialmente construída. Haja vista essa visão, desprendem-se uma série de concepções por parte dos professores sobre essa instituição.

Alguns deles sugerem que a escola é um espaço privilegiado de impacto social e de formação de cidadãos, de modo que essa instituição serve como mecanismo de transformação da sociedade, cuja disciplina de Sociologia adquire um aspecto central. Como indica um dos professores, “a docência é uma profissão de alto impacto. Vamos dizer de alto impacto social, onde você realmente tem a possibilidade de tentar fazer as coisas diferentes, tentar fazer as coisas de uma nova maneira” (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

Por outro lado, alguns docentes sugerem que a escola, para além de um espaço que pode fornecer mudanças de consciência sobre os indivíduos e a estrutura social, também adquire um caráter reprodutor das desigualdades econômicas, culturais e políticas em uma sociedade de classes. Desse modo, no interior do trabalho docente, especialmente entre aqueles responsáveis pela área de Sociologia, verifica-se uma tensão entre inserir-se em um espaço que pode ser responsável pela transformação ou pela manutenção das distinções entre grupos sociais.

Tal tensão, inclusive, gera profundas reflexões por parte dos agentes sobre os mecanismos pedagógicos e conceitos teóricos empregados nas aulas, tendo em vista que frequentemente esses sujeitos mobilizam categorias das Ciências Sociais de forma reflexiva sobre seu próprio trabalho. Consequentemente, à medida que os professores de Sociologia tomam consciência das possibilidades político-sociais da escola em uma sociedade capitalista, buscam, de formas distintas, provocar mudanças qualitativas no interior das possibilidades permitidas pelo contexto social em que se inserem. O discurso de um dos professores ilustra bem essa relação, de modo que possui uma

ideia de que a escola é uma instituição de reprodução da sociedade capitalista e que ela tem [de] ser mesmo, que a escola foi feita para isso, que ela vai, pode, deve fornecer possibilidades para construir outras coisas. E eu me sinto uma das pessoas que tenta construir outras coisas (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

É interessante notar na fala de tal docente uma série de questões profundamente sociológicas, o que atesta a afirmação feita anteriormente de que os professores de Sociologia de Uberlândia mobilizam frequentemente as categorias das Ciências Sociais como modo de compreensão sobre a própria realidade. Assim, constata-se na fala do entrevistado uma espécie de compreensão profunda das estruturas sociais que regulam os modos de funcionamento da instituição escolar em uma sociedade capitalista, realizando-a a partir de uma categoria central de Bourdieu e Passeron (2008).

Além disso, frente tal fato social, uma realidade *sui generis* que existe para além das vontades e representações individuais, como colocaria Durkheim, ocorre uma profunda tensão subjetiva no sujeito. Pode-se interpretar na fala do docente que, o que está de fato em jogo é uma contradição entre as ações de um indivíduo e as estruturas socialmente construídas, uma das questões centrais na história das Ciências Sociais. Mediante tal realidade, o professor em questão compreende que a transformação total é impossível a partir da ação individual, contudo é possível certo grau de mudança, tendo em vista as condições sociais impostas a ele.

Portanto, nota-se como, à medida que há um reconhecimento dos processos de reprodução das desigualdades econômico-raciais promovidas pela instituição escolar, os docentes de Sociologia buscam formas de transformação da realidade constatada. Contudo, os docentes que mobilizam procedimentos didáticos que visam essa transformação compreendem que existem circunstâncias mais amplas para além da ação individual. Ou seja, apesar de estruturalmente o sistema escolar ainda funcionar segundo uma lógica reprodutora das desigualdades raciais e econômicas, como colocam Almeida (2019, p. 45) e Bourdieu (1974, p. 296-297), o docente ainda pode impulsionar determinados instrumentos limitados de transformação.

Ainda, outra perspectiva sobre a educação mobilizada pelos docentes, fruto das discussões presentes no curso de Ciências Sociais, diz respeito à noção da escola enquanto instituição socialmente construída e que é fruto de determinado período histórico. Tal perspectiva sobre a escola, que configura essa organização como uma dentre as várias formas de gestão das relações de ensino e aprendizagem possíveis, fundamenta um processo de desnaturalização e estranhamento frente o ambiente de trabalho desses sujeitos. Soma-se a isso a visão indicada por alguns professores da escola enquanto ambiente de disputas políticas entre as distintas posições ocupadas pelos indivíduos em sua estrutura, cujas tensões acabam por manter ou reformular as dinâmicas desse campo. Como indica um dos entrevistados,

à medida que eu fui fazendo isso, leituras da sociedade que eu acho que me ajudaram a entender, por exemplo, que a escola é uma instituição datada, que ela existe desde um momento da história da humanidade e que talvez um dia ela simplesmente deixe de existir, ou que ela dure tanto [...] Eu acho que a Antropologia ajudou muito nisso, a Sociologia deve ter ajudado muito nisso, acho que Ciência Política ajuda muito em outras coisas assim (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Desse modo, constata-se um processo recorrente entre esses profissionais, de análise sociológica, antropológica e política do processo educacional enquanto uma teia complexa de relações sociais. Ainda, a partir da compreensão das dimensões culturais e políticas da Educação, os docentes da disciplina de Sociologia conseguem se inserir no ambiente escolar de forma reflexiva e renovada, consciente dos limites e possibilidades do trabalho pedagógico.

Para além do reconhecimento da Educação e da escola enquanto instituições sociais, do qual depreendem-se múltiplas interpretações de ordem sociológica, alguns docentes delimitam como o curso de Ciências Sociais os colocou em contato direto com as vicissitudes do processo educacional. Isso verifica-se principalmente entre aqueles professores egressos de instituições particulares da Educação Básica que, ao entrarem em contato com escolas públicas e periféricas, ou até mesmo instituições de ensino do sistema prisional, depararam-se com uma realidade nunca experimentada antes. Como indica uma das professoras,

Então, eu comecei a dar aula em 2017, em fevereiro de 2017, meu primeiro contato com colégio público, porque eu nunca estudei em colégio público, sempre estudei em colégio particular, inclusive minha primeira graduação também foi numa faculdade particular. E meu primeiro contato com o colégio público foi com o Pibid nas Ciências Sociais e eu apaixonei. Foi lá no E. E. Messias Pedreiro eu fiquei muito encantada por essa área (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021).

Constata-se a partir desse relato não apenas uma mudança de perspectiva sobre as dinâmicas educacionais no sistema público brasileiro, mas também quais os mecanismos que propiciaram tal transformação: a licenciatura em Ciências Sociais e o Pibid. Consequentemente, por meio do contato com um espaço social inédito, a escola pública, a carreira docente da entrevistada em questão iniciou-se.

Desse modo, o contato com realidades educacionais até então desconhecidas foi de ordem fundamental para uma mudança de perspectiva sobre a Educação. Para além da apreensão teórica das dimensões sociais da escola, o contato por meio do trabalho de campo configura como um dos mecanismos centrais de surgimento de uma compreensão renovada sobre o campo educacional para os professores em questão.

6.2 Práticas Didáticas, Teorias Pedagógicas e Dinâmicas Educacionais

Outra temática de interesse central para a compreensão das dinâmicas de ensino e aprendizagem envolvendo a disciplina de Sociologia na Educação Básica pública de Uberlândia é o trabalho didático-pedagógico desenvolvido pelos professores da área.

Desse modo, busca-se uma análise qualitativa sobre o interesse dos discentes pela disciplina, os conteúdos que causam maior aproximação e afastamento da classe estudantil, as dificuldades mais recorrentes por parte dos estudantes, as adversidades específicas da docência em Ciências Sociais, os instrumentos de mediação pedagógica empregados, as teorias pedagógicas mobilizadas pelos professores, a relação das instituições escolares com a prática didática dos docentes, a função da Sociologia escolar na Educação Básica e possíveis mudanças que os sujeitos almejam em seu trabalho docente. Assim, a partir da investigação de tais elementos pode-se vislumbrar com maior profundidade o trabalho didático que fundamenta o Ensino de Ciências Sociais na cidade em questão.

6.2.1 Sociologia e Interesse Discente

Sobre o interesse que os estudantes possuem em relação à disciplina de Sociologia, a pesquisa quantitativa, precisamente os gráficos nº 27 e 28, garantiu indícios de que os discentes da cidade possuem uma relativa proximidade com as discussões propostas pela área, sobretudo no interior da sala de aula. Portanto, faz-se necessário, no presente momento, dimensionar os aspectos qualitativos de tal interesse.

Assente nas entrevistas realizadas com os docentes, nota-se que a maior parte deles indicou que os estudantes apresentam disposição e curiosidade frente os conteúdos escolares sociológicos, antropológicos e políticos. Dentre os indícios de interesse constatado pelos professores de Sociologia tem-se, em primeiro lugar, a aspiração por parte dos discentes em discutirem, sob a perspectiva das Ciências Sociais, temas e fenômenos próximos a realidade vivenciada por eles. Por conseguinte, mais do que um debate puramente categórico entre os autores do campo ou uma história teórica das Ciências Sociais, a maioria dos docentes indicou que uma aproximação entre conceitos da área e temas atuais garantem um amplo interesse por parte da classe estudantil. Como indica um dos professores,

eles têm bastante interesse em especialmente alguns temas, quando você fala só da Sociologia clássica às vezes não, mas quando você traz para o cotidiano, para a realidade de cada um geralmente as minhas aulas têm bastante participação, debate, então a turma fica bem animada, então comenta, conversa bastante sobre alguns temas que são tratados dentro da sala de aula pela Sociologia (Professor Lucas, 7 de maio de 2020).

Essa perspectiva sobre a aproximação do conteúdo da Sociologia escolar à realidade dos estudantes é uma profunda questão de ordem didática e já foi debatida por

Takagi (2007) ao investigar os recursos didáticos empregados no Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. Segundo a autora, uma abordagem pedagógica que trate dos temas a partir da “vivência dos alunos” é fruto do contexto de reintrodução da disciplina na redemocratização brasileira da década de 1980, que buscava conferir um grau elevado de agência aos estudantes. Além disso, Takagi (2007, p. 47) sugere que tal perspectiva educacional sugerida por alguns livros didáticos “não é condição suficiente para prepará-los [os alunos] como autores dos processos sociais (cidadãos engajados e autônomos)”.

Contudo, apesar de tal observação, constata-se entre os docentes de Uberlândia, que a tentativa de relacionar os temas, conceitos e teóricos das Ciências Sociais com fenômenos atuais ou próximos às condições nas quais os estudantes se inserem é um instrumento frutífero de aproximação desses sujeitos com a disciplina. Talvez pelo fato da Sociologia escolar em Minas Gerais contar como disciplina obrigatória apenas a partir do Ensino Médio e possuir uma baixa carga horária, o contato dos estudantes com as lógicas próprias à área é relativamente inédito. Consequentemente, uma abordagem puramente teórica, especialmente para alunos do primeiro ano do Ensino Médio, pode se mostrar infrutífera, como atestado pelas entrevistas com os docentes.

Inclusive, como sugere uma das professoras, existe uma necessidade pedagógica relativa à Sociologia escolar que se relaciona diretamente com a introdução aos mecanismos de reflexão e análise próprios à Ciências Sociais. Esse procedimento educativo se trata de um dos grandes desafios da área, justamente porque é uma das tarefas do docente de Sociologia

conseguir construir um caminho para eles entenderem que essa é uma disciplina analítica, que eles podem ter sim uma percepção sobre a sociedade, mas percepção é diferente de opinião, análise é diferente de opinião, esse é um processo muito difícil, especialmente no primeiro colegial (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Haja vista esse processo, uma das abordagens mais comuns e eficazes de introdução temática não só às Ciências Sociais, mas aos distintos objetos aos quais esse campo aborda, é a tentativa de aproximação do debate às questões cotidianas dos alunos, segundo os professores entrevistados⁶¹. Ademais, nota-se, em algumas falas, que este tipo de procedimento é fruto de uma série de experimentações e adequações didático-

⁶¹ Apesar de tal tendência, avulta-se um caso limite de um docente que indicou que seus alunos se interessam profundamente por discussões exclusivamente teóricas, principalmente aqueles de instituições privadas de ensino. Cabem a pesquisas posteriores o teste e análise de tal impressão.

pedagógicas, consequências do tempo de experiência na carreira docente desses profissionais.

Ainda, pode-se inferir que essa forma de tratamento dos conteúdos da disciplina pode partir de uma intenção prévia dos docentes em distanciar o pensamento sociológico de uma abordagem e linguagem eruditas. Talvez, por adquirirem a consciência de que o ambiente escolar pode funcionar como mecanismo de reprodução das desigualdades sociais, os docentes optam por recursos didáticos que se distanciem, em partes, do jargão acadêmico por meio de uma mediação pedagógica condizente com o Ensino Médio. Essa intenção é ilustrada a partir do seguinte relato,

A Sociologia mesmo, se eu chegar só com a teoria bruta, crua, a linguagem culta, ortodoxa da Sociologia, eles não vão entender. Então eu falo que um dos meus diferenciais na docência da Sociologia é como se eu traduzisse, eu traduzo a Sociologia para a realidade deles (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Por conseguinte, essa aproximação dos objetos da área com o cotidiano dos estudantes, ainda que apenas em momentos iniciais conforme os relatos, pode mitigar os processos reprodutores da instituição escolar, causados a partir do distanciamento de parte dos estudantes da linguagem empregada, como atesta Bourdieu sobre o funcionamento do campo educacional em uma sociedade de classes (1974, p. 216).

Pode-se, inclusive, categorizar tal prática pedagógica, comum à maior parte dos docentes entrevistados, como um dos componentes do *habitus* profissional desses sujeitos, haja vista que a aproximação das experiências compartilhadas dos discentes com os conteúdos escolares a serem mediados formam uma espécie de sistema de disposições duráveis que orientam suas ações pedagógicas. Desse modo, essa “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” (BOURDIEU, 2002, p. 175) influi diretamente sobre os mecanismos de ensino-aprendizagem mobilizados pelo grupo social em questão.

Dessa forma, se esse instrumento de prática pedagógica foi internalizado sob a forma de signos, índices e sanções, como coloca Bourdieu (2002), por meio da força de determinadas estruturas objetivas, neste caso, as instituições de Ensino Superior formadoras de docentes, pode-se categorizá-la enquanto elemento constitutivo do *habitus* desses professores. Além disso, tal mecanismo de orientação da ação dos docentes acaba por atualizar-se frente determinadas situações conjunturais, como indicado anteriormente, tendo em vista que essa abordagem didática é fruto de uma série de experiências e experimentações ao longo de suas carreiras.

Outro ponto relevante para a compreensão do interesse que os estudantes possuem sobre a disciplina, segundo a perspectiva dos professores, é que a mesma aparece enquanto espaço relativamente aberto para a discussão e a expressão de ideias. Comumente os docentes de Sociologia apontam que essa disciplina é um dos poucos espaços no ambiente escolar onde os anseios, dúvidas e reflexões dos estudantes são levados em consideração para a construção do conhecimento. Segundo um dos professores,

o clima, o ambiente, a liberdade que os alunos têm, levam eles a gostar mais de debater os temas, de expor suas opiniões, que nem sempre eles podem expor suas opiniões em casa, na igreja, nos lugares que frequentam. Então é meio que um lugar de válvula de escape, então eles gostam sim dos temas (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Provavelmente, a abordagem pedagógica que parte da experiência imediata dos estudantes alimente suas inquietações, especialmente em temas que não são diretamente tratados por outras disciplinas do sistema escolar. Tal processo de gestão do trabalho didático é facilitado pela própria forma de funcionamento das Ciências Sociais, haja vista que seu objeto de estudo perpassa a vida de qualquer sujeito em sociedade, de modo que a experiência vivida de cada indivíduo pode ser considerada um material de análise, como indica Becker (1999, p. 44). Portanto, cabe ao docente desenvolver a capacidade de direcionar tais discussões rumo às categorias analíticas da Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Para além da Sociologia escolar tratar de temas próximos aos discentes a partir de uma perspectiva científica e ser um espaço no interior da escola aberto às inquietações e reflexões dos alunos, alguns docentes apontaram outros elementos que permitem afirmar essa aproximação da classe estudantil com a área em questão. Entre eles estão a aspiração por parte de alguns estudantes em realizarem pesquisas próprias às Ciências Sociais nas feiras de Ciências das escolas e o relato, por parte de professores de outras áreas, de referências à conceitos ou autores do campo nas aulas de História e Literatura. De acordo com um dos professores,

eu percebo isso [o interesse dos estudantes pela disciplina] através dos relatos de outros colegas, né? Principalmente das áreas afins, das Ciências Humanas, da Literatura, então você percebe que os alunos assimilam aquilo, principalmente no segundo ano ali, né? [...] No segundo ano que a gente trabalhava os clássicos, Marx, e que no fundo, querendo ou não, o século XIX, a Literatura também está trabalhando o romantismo, o realismo, né? O século XIX ali, a História, a revolução industrial, então é muito interessante a gente ver o relato dos professores de coisas que ele [o estudante] viu na área de Sociologia.

Também tenho um bom *feedback* do interesse que os alunos têm nos projetos de pesquisa da feira de ciências de Sociologia, também são muito procurados lá pelos meninos, né? (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

Assim, tal trecho fornece as bases para a compreensão de como os conhecimentos próprios à Sociologia escolar podem ser empregados por alguns estudantes em consonância analítica com outras disciplinas ou campos sociais. Consequentemente, as contribuições teóricas de Marx sobre as lógicas da estrutura capitalista, discutidas durante as aulas de Sociologia, podem garantir aos discentes uma compreensão aprofundada acerca de fenômenos estéticos, como o Realismo enquanto corrente literária, ou a Revolução Industrial como processo histórico.

Por fim, uma parcela reduzida dos docentes entrevistados apontou que existe interesse discente em relação à disciplina, contudo, tal aproximação é restrita a apenas alguns dos estudantes, que configuram como uma exceção. É interessante constatar que, entre os professores que indicaram tal processo estão aqueles inseridos nas primeiras faixas de idade, ou seja, possuem entre 21 e 30 anos. Provavelmente, por estarem em uma fase inicial da carreira docente os mesmos ainda estão em estágio de adaptação de suas estratégias didáticas, cujas dificuldades práticas frente as vicissitudes do cotidiano escolar são comuns (TARDIF, 2002, p. 57).

6.2.2 A Disciplina de Sociologia: entre a curiosidade intelectual e a polêmica política

Em relação aos temas, conceitos e autores que causam maiores aproximações por parte dos estudantes, segundo os docentes, estão, sobretudo, discussões sobre suicídio em Durkheim, debates acerca da diversidade cultural, gênero e sexualidade. Além disso, ainda que em menor grau, aulas referentes ao etnocentrismo e movimentos sociais também tendem a causar maior interesse entre os discentes.

Segundo uma das professoras, a temática do suicídio, quando abordada a partir do cotidiano dos estudantes, indica resultados frutíferos e interesse por parte da classe discente. Pode-se interpretar que, inseridos em um contexto social marcado pelo adoecimento psicológico e pelo aumento no número de suicídios no país, especialmente de jovens entre 15 e 29 anos (SECRETARIA DA SAÚDE, 2020), uma explicação sociológica sobre tal fenômeno pode garantir uma resposta racional para inquietações subjetivas por parte dos alunos. Desse modo, nota-se aqui como a disciplina de Sociologia pode conferir interpretações e análises sobre fenômenos muito próximos às experiências

das juventudes brasileiras que carecem de uma abordagem mais ampla, seja por parte da família, da religião ou do próprio ambiente escolar.

Outro elemento de destaque nas aulas de Sociologia, segundo os professores, são debates sobre a diversidade cultural, especificamente o contato dos estudantes com culturas distintas das quais eles fazem parte. Como indica um dos docentes, a “cultura, geralmente indo para o lado do etnocentrismo, conhecer outras civilizações eles gostam bastante, porque é uma coisa nova, diferente para eles” (Professor Felipe 19 de maio de 2020).

Adjacente a tal interesse, percebe-se como o estranhamento e a desnaturalização, assim como propostas pelas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), podem ser abordados diretamente a partir de tais debates. À medida que o contato com práticas culturais diversas gera o estranhamento em relação ao outro e a si próprio, o estudante pode adquirir a capacidade intelectual de desnaturalizar quaisquer práticas sociais, e observá-las enquanto fruto de determinadas condições históricas e culturais. Talvez o interesse ampliado pelos debates relativos à cultura possa ser uma oportunidade única para a Sociologia escolar desenvolver entre os alunos, para além das habilidades de estranhamento e desnaturalização, a capacidade de “deixar-se ensinar por outra cultura”, como sugere Merleau-Ponty (1984, p. 199) sobre a tarefa central da Antropologia.

Além disso, constata-se um duplo tensionamento e uma contradição em relação à temática de Gênero e Sexualidade abordada pela disciplina de Sociologia. Por um lado, a maior parte dos docentes sugerem que tal tema atrai a atenção de vários estudantes por ser um assunto, em certa medida, delicado e repleto de dúvidas. Desse modo, pela disciplina em questão ser retratada enquanto espaço aberto de expressão e debate, que visa abordar cientificamente questões próximas aos alunos, os conceitos sociológicos de gênero e sexualidade podem responder às inquietações intelectuais e emocionais por parte do corpo discente. Como sugere um dos docentes, o interesse surge

principalmente quando são temas que eles têm dúvidas, mas nunca puderam perguntar para ninguém. Seja de sexualidade, seja de religião, seja de trabalho, eles gostam sim da possibilidade de ter esse momento, [...] não da Sociologia *hardcore*, mas de poder ter essa interação (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Por conseguinte, a abordagem sociológica, antropológica ou política desse objeto pode configurar-se enquanto espaço livre de aprendizado e de expressão de dúvidas, que como sugere o docente, não são tratadas em outros espaços sociais da vida dos estudantes. Ainda, o próprio professor contrapõe a abordagem temática e próxima desses objetos das

Ciências Sociais à um tratamento mais puro das teorias sociais, ou, em suas palavras, da “Sociologia *hardcore*”, em uma espécie de faceta mais “dura” e “erudita” da área. Confirmar-se aqui, novamente, que os profissionais responsáveis pela Sociologia escolar de Uberlândia tendem a abordar os conceitos, autores e temas das Ciências Sociais a partir das experiências e interesses imediatos dos estudantes.

Por outro lado, alguns professores, esses em menor medida, também sugeriram que as aulas relativas à discussão de gênero e sexualidade são as que causam maior afastamento por parte da classe estudantil, justamente pelos embates morais e opinativos que a temática pode causar. De acordo com uma das docentes entrevistadas,

quando a gente trabalha também com gênero e com sexualidade do ponto de vista da Sociologia, então isso ocasiona para alguns, para alguns é bem interessante, outros não gostam de trabalhar esses assuntos, eles acham [que] gênero não é um assunto que deve ser debatido dentro da sala de aula, dentro da escola (Professora Mariana, 6 de maio de 2020).

Constata-se, portanto, uma dupla tensão em referência a essa temática, que pode variar de acordo com o docente, com a escola e os alunos com os quais as relações de ensino e aprendizagem estão relacionadas. Contudo, o que está em jogo é um embate de forças em torno da legitimidade de ensino de determinado objeto e mais ainda, a forma de abordagem teórica e didática em relação ao mesmo. Esse processo de disputa, segundo Bourdieu (1974, p. 171), é próprio aos campos científicos e escolares, em que “os ‘pares epistemológicos’ [...] recobrem na verdade posições ‘políticas’ entre grupos que ocupam posições diferentes no campo da disciplina”. Tem-se, portanto, um conflito entre os vários agentes do ambiente escolar, sejam os professores, os alunos, o corpo administrativo ou até mesmo os pais, em torno da hegemonia para uma abordagem específica de um conteúdo.

Aplicando tal análise para o caso empírico em questão, a “polêmica” do ensino das temáticas relativas ao gênero e à sexualidade pela Sociologia escolar, constata-se uma série de posições distintas e com interesses diferenciados frente um conteúdo específico. Se por um lado alguns dos docentes das Ciências Sociais reivindicam uma abordagem sociológica, antropológica e política do objeto, outros professores podem sugerir um tratamento exclusivamente biológico do mesmo, ao passo que outros agentes podem questionar a própria legitimidade da temática em questão, configurando-a enquanto um assunto que não “deve ser debatido dentro da sala de aula”, como indicou uma das professoras. Adicionalmente, o surgimento de novos movimentos políticos no Brasil

contra a discussão de gênero no ambiente escolar (MISKOLCI; CAMPANA, 2017)⁶², acaba por aprofundar as disputas em torno de tal temática.

Ademais, tais disputas são sentidas sobremaneira pela Sociologia escolar não apenas pelo caráter de seu objeto, profundamente diferenciado de áreas historicamente consolidadas ou relativas às *hard sciences*, mas pelo próprio processo intermitente de constituição e legitimação da disciplina na Educação Básica brasileira. Ora, se o Ensino de Ciências Sociais é caracterizado como subcampo (FERREIRA; OLIVEIRA, 2015; CARVALHO; HANDFAS, 2019), cujas capacidades de “refratar” influências externas de caráter político, teórico ou jurídico são reduzidas, os questionamentos sobre a legitimidade e a abordagem dos objetos próprios à disciplina de Sociologia consequentemente verificar-se-ão⁶³. Portanto, cabe à reivindicação da cientificidade da área e a consolidação histórica de seu projeto educacional a tarefa de consolidar o campo e a validade de suas contribuições didático-pedagógicas para a formação do estudante.

O mesmo processo verifica-se também entre outra temática abordada pelas aulas de Sociologia, o debate sobre política, contudo a partir de uma inversão: parte relevante dos professores indicaram que as discussões sobre esse tema tendem a causar maior distanciamento e questionamento por parte dos estudantes. Talvez possa parecer irônico que uma discussão sobre política em uma disciplina que engloba, entre outras áreas, a própria Ciência Política, cause hesitações entre os alunos. Contudo, é o que se constata a partir do relato de alguns docentes,

eu vejo que há uma dificuldade maior, principalmente no terceiro ano, no terceiro ano a gente aborda a Ciência Política na maior parte do tempo [...] Já há um problema, porque querendo ou não há uma, principalmente hoje, uma polarização maior, um acirramento das posições das ideologias políticas, umas mais à direita [e] outras mais à esquerda. Há uma polarização, você tem dificuldade de abordar com os alunos e até uma dificuldade de não ser taxado como professor doutrinador e essas coisas todas (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

⁶² Segundo Miskolci e Campana (2017, p. 742-743), o desenvolvimento de movimentos conservadores na América Latina contra a denominada “Ideologia de Gênero”, entendida por esses grupos como um mecanismo político que visa a subversão das pautas morais da sociedade, gira em torno de embates políticos em razão de debates e avanços de direitos sexuais e reprodutivos, especialmente de mulheres e sujeitos incluídos em organizações LGBTQ+.

⁶³ É curioso notar que mesmo em relação à “Sociologia Acadêmica” verifica-se um inquérito similar. Bourdieu (2003, p. 24) explicita tal disputa ao mencionar que “A Sociologia tem o triste privilégio de se confrontar incessantemente com a questão de sua cientificidade. É-se mil vezes menos exigente para com a história ou a etnologia, para já não falarmos da geografia, da filologia ou da arqueologia. Incessantemente interrogado, o sociólogo interroga-se e interroga incessantemente. O que faz com que se acredite num imperialismo sociológico: o que é esta ciência incipiente, balbuciante, que se permite submeter a exame as outras ciências! Estou a pensar, evidentemente, na sociologia da ciência. De facto, a sociologia não faz mais que pôr às outras ciências questões que lhe põem de maneira particularmente aguda”.

Desse modo, assim como verifica-se no debate de gênero e sexualidade, ainda que em níveis menores, a abordagem da disciplina de Sociologia em torno de temas “políticos” causa uma clivagem entre os estudantes e, conseqüentemente, uma disputa de posições acerca das várias formas de abordagem do objeto e até mesmo sua legitimidade enquanto conteúdo escolar. Soma-se a essa disputa inerente ao campo o desenvolvimento, no interior da sociedade civil e do próprio Estado, de movimentos políticos como o “Escola Sem Partido” que reivindicam a neutralidade política por parte do corpo docente, com o intuito de impedir uma suposta manipulação ideológica sobre os estudantes (FRIGOTTO, 2017). Por conseguinte, determinados objetos da Sociologia escolar acabam por se tornarem objetos de disputa científica e política entre diferentes agentes.

Portanto, como indicado anteriormente, cabe aos agentes desse subcampo e ao desenvolvimento histórico da disciplina consolidar sua cientificidade, seus materiais didáticos, as metodologias pedagógicas e os temas próprios à área. A partir disso, talvez, as inquições acerca da legitimidade da área minimizem e as contribuições das Ciências Sociais para a formação intelectual do estudante da Educação Básica se evidenciem.

Por fim, outro conteúdo que tende a distanciar os estudantes em relação à disciplina de Sociologia, segundo os professores entrevistados, é a teoria sociológica clássica “pura”, ou seja, o tratamento exclusivamente conceitual dos autores consagrados das Ciências Sociais. Ou, ainda, como a categoriza um dos professores, de uma “Sociologia *Hardcore*”, cuja estruturação das temáticas, conceitos e abordagens didáticas aproximam-se mais das dinâmicas desenvolvidas pela academia. Assim, de acordo com os professores, uma abordagem pedagógica que parte apenas das categorias analíticas da área, distanciada de aplicações sobre a realidade atual ou fenômenos contemporâneos, provoca um aspecto maçante à disciplina. Conforme uma das docentes, “os alunos não gostam [...] quando traz essas teorias que estão longe, muito longe da realidade deles, algumas coisas de Weber, por exemplo, eles acham complexo” (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021).

Dessa forma, constata-se que, a partir da experiência desses docentes, quando as teorias sociológicas clássicas são abordadas estritamente do ponto de vista categórico, as mesmas tornam-se mais complexas aos olhos dos estudantes. Conseqüentemente, a compreensão sobre o significado e as potencialidades do conhecimento sociológico sobre a realidade contemporânea anuvia-se. Provavelmente, uma abordagem estritamente teórica pode estar revestida de elementos linguísticos e intelectuais fundamentalmente

acadêmicos, que pressupõem grandes capacidades de desenvolvimento de abstração. Desse modo, uma forma de abordagem pedagógica mais empírica pode servir de ilustração para ideias entendidas como “distantes”. Constata-se aqui, novamente, que procedimentos didáticos que busquem uma aproximação dos conteúdos da Sociologia escolar com as condições nas quais os estudantes estão inseridos são uma estratégia comum ao *habitus* educacional dos professores da cidade.

6.2.3 As Dificuldades Pedagógicas dos Discentes e a Especificidade do Conhecimento das Ciências Sociais

Em relação às maiores dificuldades dos estudantes frente a disciplina de Sociologia, segundo os docentes entrevistados, estão, sobretudo, os problemas com leitura e interpretação de textos, posteriormente a baixa atratividade e valorização da instituição escolar. De modo geral, constata-se que tais problemas não são específicos à Sociologia escolar, na verdade dizem respeito a um contexto educacional mais amplo, cujos reflexos são sentidos de formas mais ou menos próprias na disciplina em questão.

Em primeiro lugar, a dificuldade em relação à leitura e à interpretação de textos configura como o problema central nas relações de ensino-aprendizagem envolvendo os conteúdos das Ciências Sociais. A maior parte dos docentes entrevistados indicou que essa dificuldade é constatada entre fração considerável da classe estudantil, de modo que a interpretação dos alunos sobre questões de provas, trabalhos avaliativos, livro didático e de materiais pedagógicos adicionais em forma escrita encontra-se diretamente prejudicada. Segundo um dos professores,

Eu vejo um problema, nós estamos diante de uma geração de jovens e de adolescentes que não têm o que eu chamaria de uma cultura letrada, um hábito de leitura e a gente sabe que um curso de Ciências Sociais, um curso de Filosofia, um curso de Ciências Humanas é baseado em leitura. Nós fazemos leituras, lemos textos, discutimos textos, a obra de autores, então eu vejo uma dificuldade grande em fazer os meninos lerem e lerem o livro didático (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

A partir desse relato tem-se a manifestação de um fenômeno geral: a maior parte dos docentes de Sociologia de Uberlândia categoriza a falta e a dificuldade de leitura dos estudantes enquanto um problema educacional central à disciplina. Desse modo, uma área cujo núcleo de funcionamento orienta-se a partir da leitura de textos, como aponta o docente, a mesma necessita de habilidades de decodificação de material escrito por parte dos estudantes. Além disso, a dificuldade para com a leitura de textos ou do próprio material didático pode configurar como um entrave para a aprendizagem do conteúdo,

haja vista que as capacidades de leitura e as disposições de interpretação necessárias ao entendimento das teorias e conceitos da área demandam determinado nível de capital cultural, sendo que este é desigualmente distribuído entre os estudantes, como aponta Bourdieu (1974, p. 297).

É notável observar que as capacidades de leitura e interpretação configuram, simultaneamente, como habilidade central para o desenvolvimento das aulas de Sociologia e o bem simbólico mais escasso entre os estudantes, segundo os docentes entrevistados. Dessa forma, observa-se que tais disposições podem se apresentar enquanto um dos parâmetros de sucesso centrais no interior da disciplina. Talvez pela própria disposição específica frente a leitura constituir uma das partes do *habitus* desses professores, considerando a fala destaca anteriormente de que “um curso de Ciências Humanas é baseado em leitura”, local acadêmico onde tais sujeitos são egressos, que tal habilidade seja uma forma de legitimação, identificação e reprodução desse subcampo. O processo em questão é fruto da própria lógica de funcionamento das esferas sociais, que segundo Bourdieu (1974, p. 109), operam

como um mercado específico, gerador de um tipo de raridade e de valor irredutíveis à raridade e ao valor econômico dos bens em questão, qual seja a raridade e o valor propriamente culturais. Vale dizer, quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como o campo de uma competição pela legitimidade cultural, tanto mais a produção pode e deve orientar-se para a busca das *distinções culturalmente pertinentes* em um determinado estágio de um dado campo, isto é, busca dos temas, técnicas e estilos que são dotados de valor na economia específica do campo por serem capazes de fazer existir culturalmente os grupos que os produzem.

Dessa forma, uma das “distinções culturais pertinentes”, nas palavras de Bourdieu, que demarca o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia é a capacidade de leitura e interpretação de textos da área, disposição essa dominada pelos próprios docentes. Pode-se perceber tal fenômeno no seguinte relato

Mas eu vejo que a maior dificuldade que a gente encontra é com problema de linguagem, eu acho que os meninos não decodificam bem o que leem, porque não tem uma cultura letrada, né? Um hábito da leitura nos seus estudos. Mesmo no Ensino Médio, você tem alunos, um ou outro [que possuem esse hábito], mas quando você está trabalhando com um conjunto de alunos eu entendo que o maior problema é esse. Então tem problema na interpretação dos textos, primeiro, porque ele não lê mesmo, então ele fica muitas das vezes com as anotações que ele fez na aula (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

Ora, se tal disposição durável configura-se enquanto parte do *habitus* dos professores, que talvez os diferencie dos docentes de outras disciplinas⁶⁴, conferindo-lhes determinado tipo de especificidade, esse pode ser interpretado como um dos parâmetros de avaliação do sucesso dos estudantes na disciplina de Sociologia.

Contudo, encontra-se aqui uma dupla tensão, simultaneamente, trata-se de um subcampo da Educação Básica cujas capacidades de geração de distinções culturais é reduzido; além disso, pelos próprios docentes da área buscarem, consciente e inconscientemente, superarem formas institucionais de reprodução das desigualdades, os mesmos procuram desenvolver, entre os alunos, tanto essas habilidades interpretativas a partir da leitura quanto relações de ensino-aprendizagem voltadas à experiência cotidiana dos estudantes. Como indica uma das professoras, “Eu descobri que eu preciso atacar as principais deficiências dos estudantes, e que são: leitura e interpretação de texto” (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Para além da leitura e da interpretação configurarem-se enquanto “distinções culturais pertinentes” da disciplina de Sociologia, nota-se que se trata de uma questão anterior à própria disciplina, ou seja, a dificuldade frente a leitura é um reflexo das falhas do sistema educacional como um todo. Ainda, tal perspectiva é mobilizada pelos próprios professores da área, ao indicarem que essas lacunas na formação dos estudantes são “coisas padrão, é da formação deles” (Professor Felipe, 19 de maio de 2020). Portanto, constata-se entre os docentes de Sociologia que tal *déficit* é compreendido como fruto de uma série de condições sociais e educacionais nas quais os discentes estão inseridos.

Ainda em relação às dificuldades recorrentes apresentadas pelos estudantes, o desinteresse pela instituição escolar e o esvaziamento de seu papel formativo na sociedade contemporânea tendem a causar apatia por parte de alguns alunos, segundo os professores. Dessa forma, a baixa atratividade dos métodos de ensino e o distanciamento dos processos de ensino-aprendizagem das demandas juvenis podem gerar desânimo entre a classe estudantil. De acordo com um dos entrevistados, essa dificuldade relaciona-se com a “a falta de disciplina, envolvimento e valorização do que é a escola” (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

⁶⁴ Por sua vez, os docentes de outras áreas podem categorizar enquanto relevantes outras “distinções culturais pertinentes”, relativas, por exemplo, ao cálculo matemático, à nomenclatura de fórmulas químicas, a taxonomia dos organismos biológicos ou categorização de romances de acordo com determinadas tradições ou escolas literárias. Contudo, tal suposição demanda uma investigação específica, com o intuito de identificar as manifestações das “distinções culturais pertinentes” em outras disciplinas da Educação Básica.

Esse fenômeno pode ser interpretado como um desdobramento do que Dubet (2006) delimitou como “desinstitucionalização do social”, processo que diz respeito ao esgotamento do programa institucionalizado de socialização do indivíduo proposto pela modernidade. Dessa forma, os procedimentos de desenvolvimento identitário que antes eram mediados pelas instituições, agora passam a ser consideradas tarefas do próprio sujeito. Consequentemente, constata-se que “a escola perdeu o monopólio de socialização dos jovens, embora continue a ser uma referência significativa para a vivência juvenil” (DAYRELL; REIS, 2007, p. 122).

Assim, as dificuldades dos estudantes frente a leitura dos materiais didáticos e interpretação dos textos podem estar conectadas com as metamorfoses no próprio papel social da escola na contemporaneidade. À medida que essa instituição perde sua centralidade social, suas contribuições formativas para os estudantes simultaneamente esvaziam-se, cujas consequências podem ser observadas nos obstáculos educacionais enfrentados pelos discentes.

Portanto, o que é constatado pelos docentes em referência à relação dos estudantes com a instituição escolar é expressão de uma transformação macrossocial ocorrida nas sociedades modernas. Por meio da amplitude de canais de socialização e aprendizagem, a escola perde espaço para formas distintas de criação e compartilhamento de valores, saberes e experiências entre as juventudes.

6.2.4 Adversidades Institucionais no Ensino de Ciências Sociais

Para além das dificuldades enfrentadas pelos discentes em relação aos conteúdos da disciplina de Sociologia, os professores indicaram quais as maiores adversidades específicas enfrentadas pela docência em Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia. Segundo os docentes entrevistados, o maior problema enfrentado pela área relaciona-se com a baixa legitimidade da disciplina, manifestada por meio do desconhecimento e invalidação dos saberes sociológicos, antropológicos e políticos para a formação dos estudantes do Ensino Médio.

Esse processo de deslegitimação da Sociologia escolar é notada a partir de três dimensões: a primeira delas relaciona-se com mudanças estruturais sobre a área, e segundo os entrevistados, que ocorrem de maneira desvinculada da realidade do cotidiano escolar. Um exemplo empírico de tal fenômeno é a recente mudança na carga horária dessa disciplina em Minas Gerais, realizada por meio da Resolução 4234/2019 (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2019), de modo que passou de contar com um horário semanal nos três anos do Ensino Médio para estabelecer-se com dois

horários no primeiro ano e um horário na última etapa desse ciclo educacional. Um dos docentes entrevistados, ao abordar tal reestruturação, indicou que “essa bizarrice de ter uma aula no terceiro ano, duas no primeiro ano e nenhuma no segundo, a impressão é assim, é para não aprender nada mesmo” (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Por conseguinte, nota-se que algumas transformações institucionais sobre a disciplina de Sociologia tendem a aprofundar a deslegitimidade que a mesma encontra no ambiente escolar, dificultando os processos de ensino e aprendizagem mobilizados pelos docentes. Tal fenômeno se verifica, segundo os professores, justamente por essas mudanças acontecerem sem quaisquer debates com os profissionais da área, cuja dinâmica pode ser categorizada como “de cima para baixo”, ou seja, a partir das instâncias burocráticas superiores sobre os núcleos educacionais locais.

O segundo elemento assinalado por parte significativa dos professores entrevistados enquanto dificuldade específica da docência em Ciências Sociais diz respeito à baixa carga horária da Sociologia escolar na Educação Básica de Minas Gerais. Ademais, essa adversidade pode ser interpretada como um fundamento e um desdobramento, simultaneamente, de um ponto de vista dialético⁶⁵, dos próprios graus de legitimidade enfrentados pela disciplina. Assim, tanto pela desimportância que esses agentes da burocracia estatal conferem à Sociologia escolar quanto pela própria trajetória histórica dessa disciplina na Educação Básica brasileira (MENDONÇA, 2017, p. 58) que a mesma apresenta uma baixa carga horária.

Consequentemente, para além da precarização do trabalho constituída por tal processo (LENNERT, 2011, p. 396)⁶⁶, o tempo que os professores de Ciências Sociais dispõem para mediar as relações de ensino e aprendizagem envolvendo os conteúdos específicos da área é escasso. Assim, esse tempo interfere diretamente tanto sobre a profundidade e a amplitude dos temas discutidos no espaço escolar quanto a continuidade dos processos de conhecimento dos estudantes. Esse último fato ocorre justamente

⁶⁵ Pode-se considerar esse elemento como fundamento e desdobramento de um mesmo fenômeno justamente pela dificuldade teórica em estabelecer a ordem de causalidade entre as variáveis consideradas. Desse modo, compreende-se que se trata de um processo dialético em que a deslegitimação conferida pela burocracia escolar e a baixa carga horária da disciplina de Sociologia retroalimentam-se e acabam por gerar um processo amplo de desvalorização da área por parte dos administradores e professores de outras áreas, como verificada pelos docentes entrevistados.

⁶⁶ A precarização é sentida principalmente, porque “a reduzida carga horária da Sociologia, quando presente no currículo, faz com que o professor que queira lecionar somente a disciplina, tenha de compor sua jornada em diferentes escolas e horários” (LENNERT, 2011, p. 396). Assim, um número ampliado de escolas, horários e turmas aumenta consideravelmente a jornada de trabalho desses profissionais, tendo em vista o grau dilatado de trabalho burocrático, planejamento de aulas, correção de atividades e locomoção entre as instituições de ensino onde os mesmos lecionam.

porque, dispondo de apenas um horário na semana⁶⁷, a distância temporal entre uma aula de Sociologia até a outra é longa. Decorre-se disso uma quebra no percurso de aprendizagem por parte do estudante, de modo que o docente frequentemente necessita retomar conceitos e ideias em suas aulas, porque os discentes não se recordam das discussões das aulas anteriores. Portanto, caso a disciplina dispusesse de mais carga horária semanal, as relações de ensino-aprendizagem beneficiar-se-iam por uma sequência constante e aproximada de aulas, que abrangeriam uma gama maior de temas com uma abordagem pedagógica aprofundada. Como sugere um professor,

você tem 40 aulas, dessas 40 aulas que você tinha, agora houve uma mudança na grade, você tem que tirar 10 aulas por bimestre. Dessas 10 aulas, uma de prova, uma de recuperação, então você tem 8 aulas para abordar um conteúdo e não tem ali como você garantir que o indivíduo está discutindo, está participando, está crescendo (Professor Wisterley, 20 de maio de 2020).

Dessa forma, constata-se como a baixa carga horária da disciplina influi diretamente sobre a prática pedagógica dos professores em questão, tendo em vista a amplitude de conteúdos a serem lecionados e o tempo disponível para tal. Assim, considerando ainda o tempo dedicado a atividades avaliativas, como as provas bimestrais, recuperações e trabalhos em sala de aula, o tempo destinado às discussões dos conceitos, autores e temas das Ciências Sociais são escassos. Por conseguinte, alguns professores sugerem que

a ampliação da carga horária era fundamental para nós. É um dos [entraves no dia-a-dia da docência de Ciências Sociais], mas eu acho que hoje é fundamental para nós [professores da área] a ampliação dessa carga horária (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

Evidencia-se aqui o embate político em torno de uma ampliação da legitimidade da Sociologia escolar, realizada por meio de uma maior presença dessa disciplina na grade horária das escolas de Educação Básica da cidade. Inclusive, um dos docentes entrevistados indicou que parte dos estudantes questionam a posição hierárquica ocupada pela Sociologia no ambiente escolar, de modo que os discentes “mesmo falam, poderia ter uma carga um pouco maior de horário da disciplina” (Professor Luis Fernando, 5 de

⁶⁷ Considerou-se aqui que a disciplina de Sociologia possui apenas um horário semanal nos três anos do Ensino Médio, pois o ano de referência adotado pela presente pesquisa é 2018: o ano anterior a instituição da Resolução 4234/2019 (GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2019). Apesar disso, notam-se algumas críticas por parte de docentes da área em relação a essa deliberação, tendo em vista que a mesma, apesar de garantir maior representatividade da disciplina no primeiro ano do Ensino Médio, cria uma lacuna temporal de quase um ano no aprendizado dos estudantes, considerando que os mesmos não possuem essa disciplina durante todo percurso do segundo ano desse ciclo educacional.

maio de 2020). Desse modo, nota-se que tanto os docentes da área quanto parte do corpo docente observam que as Ciências Sociais são categorizadas enquanto menos legítimas que outras áreas na Educação Básica.

A terceira dimensão da baixa legitimidade que a disciplina enfrenta diz respeito ao desconhecimento e desvalorização dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos por parte de gestores educacionais e colegas de trabalho. Como apontam alguns dos docentes entrevistados, muitos professores de outras áreas, diretores e supervisores desconhecem não apenas os objetivos e contribuições da Sociologia escolar para o desenvolvimento dos alunos, mas as próprias qualidades das Ciências Sociais como um todo. Segundo um dos professores, a maior dificuldade acerca da docência na área relaciona-se com

o desconhecimento dos colegas e profissionais, gestores, do que é a Sociologia, do que são as Ciências Sociais. E eu acho que são pessoas que operam muito no campo do senso comum, e de um certo saudosismo de ciências mais naturais, ou de áreas iguais a Literatura ou Português [...] E o desconhecimento dos demais profissionais quanto ao nosso papel (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Desse modo, em um contexto em que a Sociologia é percebida por outros profissionais da Educação Básica com desconhecimento e que os mesmos buscam compará-la com os modos de funcionamento de áreas completamente distintas, essa disciplina acaba por adquirir menos espaço no ambiente escolar. Como indica Bourdieu, os diversos campos das sociedades capitalistas modernas estruturam-se a partir de sistemas hierarquizados em que os elementos se distribuem em posições superiores e inferiores, disfrutando de distintos valores econômicos e simbólicos (SETTON, 2010).

No interior do campo escolar, verifica-se um processo similar entre as disciplinas, de modo que algumas são socialmente categorizadas enquanto mais legítimas que outras. No caso da Sociologia escolar, segundo os docentes entrevistados, a mesma ocupa uma posição hierarquicamente inferior quando comparada com disciplinas historicamente consolidadas na Educação Básica, como a Língua Portuguesa e a Literatura. Desse modo, o valor simbólico e o tempo destinados à disciplina acabam por interferir diretamente nas relações de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos profissionais da área.

Esse processo é evidenciado a partir do seguinte relato, de modo que a

Sociologia mesmo, [a] gente é muito desvalorizado, muito mesmo, teve até um acontecimento que alguém da escola falou: “vamos priorizar Português e Matemática e deixar as outras disciplinas”, e eu falei: “Não, como assim? Porquê?”. [...] nossa ouvi isso de um diretor uma vez, [que] falou: “Ah, porque Sociologia tem muito pouco conteúdo então não

precisa de muitas aulas”, e eu: “Como assim, você nem dá aula, como você sabe se tem pouco conteúdo?”. Então essa questão [é o maior obstáculo], essa desvalorização, achar que não é importante mesmo (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021).

Desse modo, verifica-se entre os docentes de outras áreas e administradores educacionais a categorização da disciplina de Sociologia em posições hierárquicas de legitimidade inferiores. Um fenômeno similar foi constatado por Guerino e Nunes (2015, p. 67-68) ao investigarem a perspectiva docente sobre as Ciências Sociais no Ensino Médio integrado de Santa Catarina. Apoiados em entrevistas com professores da disciplina Sociologia, esses autores indicaram que muitos dos docentes e gestores da área técnica das instituições pesquisadas desconheciam as contribuições das Ciências Sociais para o desenvolvimento do Ensino Técnico. Apesar de tratar-se de um universo distinto de pesquisa, a relação do Ensino de Ciências Sociais com a Educação Técnica no Ensino Médio Integrado, uma análise comparativa é de ordem fundamental para a investigação de um mesmo fenômeno que ocorre em contextos diferentes. Desse modo, assim como verificado sobre os Institutos Federais de Santa Catarina, nas escolas públicas de Uberlândia também “é necessário um dedicado trabalho de reconhecimento e legitimidade da Sociologia” (GUERINO; NUNES, 2015, p. 67) em relação aos dirigentes e docentes de outras áreas da Educação Básica.

Para além dessas questões, é interessante notar como uma das professoras designadas destacou o baixo reconhecimento em relação aos docentes temporários nas escolas, de modo que a ausência de planos de carreira e de retribuições econômico-institucionais compatíveis às formações continuadas concluídas por esses profissionais acabam por precarizar ainda mais as situações laborais nas quais esses sujeitos se inserem. Segundo essa professora,

eu acho que a gente merece ganhar muito mais e eu acho que a gente trabalha muito mais do que o que a gente ganha, no entanto, eu não [sou] a pessoa que acha que meu salário é o pior salário do mundo. Assim, [...] acho que, porque teve uma época também que eu trabalhava em escola particular, em shopping, dava aula em um cursinho online, e aí, por exemplo, para trabalhar no shopping, para ganhar o que eu ganho na escola eu trabalhava muito mais horas, em pé, desgastando não só a minha mente, mas o meu corpo em um nível muito absurdo. Então eu acho que eu aprendi a dar um valorão no meu salário ruim (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Portanto, a partir do relato em questão, é notável observar a trajetória profissional e a interpretação que a docente temporária possui sobre si. Por se tratar de uma

trabalhadora da educação em situação temporária de emprego, muita das vezes, frente determinadas condições materiais imediatas, necessitou complementar sua renda com ocupações que vão para além da Educação, como no caso, no setor de comércio e serviços. Desse modo, quando essa professora alcança determinado número de aulas que permite com que ela se sustente apenas com a docência, ela compreende a situação ainda precária que vive, contudo, encontra satisfação nessa posição.

A fala em questão é fundamental para a compreensão de uma das principais características dos docentes de Ciências Sociais da Educação Básica de Uberlândia: a heterogeneidade de função. Ademais, tal fenômeno foi constatado a partir dos dados quantitativos, como verificado na tabela nº 18, contudo, as dimensões individuais e subjetivas de tais condições só são apreensíveis a partir da pesquisa qualitativa. Assim, para além da complementação de carga horária em outras disciplinas e níveis educacionais, muitos dos professores da área ainda necessitam de fontes de renda complementares para além carreira docente.

Esse dado pode ser interpretado a partir das próprias transformações macrosociais que as sociedades capitalistas passaram nas últimas décadas, orientadas por uma nova forma de funcionamento do Estado, das múltiplas esferas sociais e do próprio comportamento dos sujeitos (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 34). Em um contexto econômico marcado pela flexibilização do contrato de trabalho, a precarização das condições laborais, o desemprego e o aumento nos graus de competitividade, pode-se colocar não só a “heterogeneização do trabalho” como a incorporação de novos grupos sociais à classe-que-vive-do-trabalho, mas às múltiplas funções laborais nas quais os indivíduos se inserem, como nos coloca Antunes (2006, p. 50).

Desse modo, em detrimento do desenvolvimento de uma carreira estável, marcada por graus mais ou menos amplos de segurança profissional e de acesso a direitos trabalhistas, tem-se a ocupação intermitente e transitória de posições produtivas heterogêneas, ou, em outras palavras, o desenvolvimento da polivalência do trabalhador. Esse aspecto pode ser compreendido, segundo G. Alves (2007, p. 50), nos momentos em que o capitalismo contemporâneo tende a

inverter politécnica em polivalência, que parece como uma forma de qualificação estranhada que se põe agora no processo produtivo, ou seja, apesar da máquina conter a promessa da politecnia, as relações de produção capitalista obstaculizam o desenvolvimento concreto da *potentia* técnica, intervertendo-a em polivalência (o que significa a intensificação da exploração do capital, com o trabalhador assalariado sendo obrigado a vigiar múltiplas máquinas alheias a si).

O relato da docente revela as múltiplas dimensões da trajetória profissional de um docente inserido nessas condições trabalhistas. Esse contexto encontra sua ressonância ideológica na mais recente racionalidade neoliberal, que evoca uma noção de indivíduo

competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura sobretudo *trabalhar a si mesmo* com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornar-se sempre mais eficaz (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 333).

Por conseguinte, tanto a noção do empresário de si evocada por Dardot e Laval (2016, p. 336), quanto a de polivalência no sentido anteriormente exposto, são elementos complementares de uma mesma situação material: a necessidade de adaptação do sujeito frente um contexto altamente transitório, cujas habilidades laborais múltiplas, mesmo que não dependam de ampliados níveis de especialização, são empregadas em distintas funções produtivas.

O caso da professora em questão é um exemplo empírico, de um campo e uma categoria específicos, fruto de um processo geral de estruturação das sociedades capitalistas contemporâneas. Como se trata do trabalho docente, por conseguinte as relações de ensino e aprendizagem acabam por encontrar uma série de obstáculos para sua plena execução. Para além disso, docentes da disciplina de Sociologia que se encontram nessa mesma situação laboral acabam por encontrarem dificuldades no desenvolvimento de uma carreira de trabalho linear, no sentido de Sennet (2000 *apud* LENNERT, 2011, p. 397).

6.2.5 Hibridismo dos Instrumentos de Mediação Pedagógica

Para além desses aspectos constituintes do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica de Uberlândia, faz-se necessário considerar outros elementos centrais do trabalho didático: os instrumentos de mediação pedagógica. Assim, esses instrumentos são compreendidos aqui como um conjunto de artefatos que se interpõem entre o sujeito (considerado aqui como o professor) e seu objeto (entendido aqui como a aprendizagem dos estudantes), cujo objetivo volta-se ao direcionamento da atividade docente sobre a aprendizagem (PEIXOTO; ARAÚJO, 2015, p. 50).

De acordo com Vygotsky, o trabalho é regulado por duas categorias distintas de instrumentos mediadores: uma de ordem instrumental, que regula as ações sobre os objetos; e outra de caráter simbólico, em que os signos mediam as ações sobre a psique

dos sujeitos (1999, p. 53). Contudo, essas duas formas não devem ser compreendidas como conceitos antinômicos, mas, na realidade, como partes complementares de um mesmo fenômeno, haja vista que todos instrumentos mediadores possuem um aspecto mental, conectado às condições psíquico-subjetivas, e outro material, ligado à ação humana, como assinala Hedegaard (2001, p. 22 *apud* PEIXOTO; ARAÚJO, 2015, p. 52).

A partir disso, pode-se delimitar a categoria de “ato instrumental”, em que

O trabalho, ou seja, a ação do homem sobre a natureza é profundamente modificada e modificável pelos instrumentos que intervêm entre o homem e os objetos sobre os quais ele opera. E a atividade psíquica é orientada pelos instrumentos psicológicos que servem para agir sobre ela (PEIXOTO; ARAÚJO, 2015, p. 51).

Adicionalmente, o conceito de “ato instrumental” é análogo ao que se tem denominado por “ação mediada”, cujo conteúdo

envolve inerentemente ferramentas culturais, e essas ferramentas moldam-na fundamentalmente. No entanto, isso não significa que tal ação pode ser reduzida a (ou mecanicamente determinada por) tais ferramentas e, portanto, determinada pelo ambiente sociocultural mais geral. Ao contrário, tal ação sempre implica uma tensão inerente entre instrumentos de mediação e o indivíduo ou indivíduos que os usam em instâncias únicas, concretas (WERTSCH; TULVISTE, 2002, p. 81 *apud* PEIXOTO; ARAÚJO, 2015, p. 51).

Assim, entende-se aqui que tanto o ato instrumental quanto a ação mediada caracterizam-se enquanto prática humana intercedida por um conjunto de artefatos, de ordem objetiva e psíquica, que por sua vez, influenciam diretamente no caráter da atividade executada. Desse modo, aplicando tais conceitos sobre o trabalho docente, compreende-se que, à medida que o professor emprega determinados instrumentos mediadores em contextos concretos do ambiente escolar, as relações de ensino-aprendizagem transformam-se profundamente. Portanto, a compreensão da ação didático-pedagógica perpassa a assimilação dos instrumentos que mediam sua efetivação em seus múltiplos sentidos possíveis.

Tendo em vista os apontamentos teóricos acerca do ato instrumental e ação mediada, bem como suas implicações sobre o trabalho docente, pode-se indicar aqui os instrumentos de mediação pedagógica mais empregados pelos docentes de Sociologia de Uberlândia. O artefato de maior reincidência na prática didática desses profissionais, segundo os professores entrevistados, relaciona-se com recursos audiovisuais de curta duração, tais como: vídeos do *YouTube*, episódios de séries, curta metragens e trechos de filmes ou documentários.

Segundo a maior parte dos docentes, o uso de recursos visuais de curta duração justifica-se a partir de uma questão de legitimidade e outra de ordem burocrático-estrutural. A primeira relaciona-se com o pouco tempo destinado à disciplina de Sociologia, de modo que, em detrimento do emprego de filmes ou documentários completos, os professores optam por trechos dessas produções. De acordo com um dos professores,

[é] um pouco complicado [empregar filmes e documentários completos], porque tem uma aula semanal, [...] você tem que esforçar para conseguir passar o conteúdo, então às vezes é meio complicado trabalhar filme. Às vezes eu pego alguns vídeos sobre alguns conceitos, que eu encontro que estão disponíveis no *YouTube*, conceitos sociológicos. E aí são vídeos pequenos, mas filme é um pouco complicado, porque você vai gastar às vezes duas, três aulas, para passar um filme” (Professor Lucas, 7 de maio de 2020).

Desse modo, a pouca legitimidade que disciplina de Sociologia dispõe em comparação com outras áreas, que implica em sua baixa carga horária na grade curricular, cria condições sociais específicas que impedem o uso pleno de determinados instrumentos mediadores. Contudo, os docentes entrevistados mobilizam recursos audiovisuais que se adequem às circunstâncias impostas, de modo que o uso de vídeos de curta duração aparece enquanto artefato central de mediação pedagógica por parte dos professores de Sociologia entrevistados.

Além disso, é notável indicar como um mesmo recurso pedagógico é ressignificado a partir dos diversos sujeitos que o mobilizam. Ao passo que alguns docentes empregam vídeos de plataformas *online* que abordam diretamente os conceitos sociológicos, antropológicos e políticos, outros usam séries e desenhos animados para criar conexões entre os acontecimentos, personagens e contextos culturais dessas produções e temas das Ciências Sociais. Ainda, um dos docentes entrevistados indicou que cria os próprios recursos audiovisuais, desde a montagem dos vídeos até a dublagem dos personagens, sugerindo uma readaptação desse instrumento mediador às condições sociais e necessidades educacionais específicas de seu trabalho docente.

A segunda questão que implica diretamente no emprego de vídeos de curta duração em detrimento de filmes ou documentários completos diz respeito à uma questão burocrático-institucional. Como indicado por vários docentes, a maior parte das escolas dispõem de poucas salas com equipamentos de reprodução de mídia audiovisual, consequentemente, existe uma disputa entre os professores em torno da utilização desses ambientes. Assim, o uso contínuo das salas de vídeo, ao longo de várias semanas, em

vista de reproduzir um filme completo aos alunos é impossibilitado pela alta demanda em torno do uso desses espaços. Segundo um dos professores,

não tem sala disponível, então não funciona passar filme, é muito complicado, a não ser que você consiga marcar contraturno, você consegue com outro professor, que ele ceda um horário, mas isso aí você já tem outras turmas que você é responsável, então assim, não funciona muito (Professor Lucas, 7 de maio de 2020).

Desse modo, caso algum docente de Sociologia opte por reproduzir um filme durante três semanas consecutivas, o mesmo depende de uma série de variáveis envolvendo a disponibilidade dos espaços necessários, sua posterior reserva, o deslocamento dos estudantes até a sala de vídeo e acordos com outros professores. Consequentemente, torna-se uma prática e um instrumento comum aos docentes da área empregarem vídeos curtos que possam ser apresentados em uma única aula, de modo a não dependerem da disponibilidade sequencial dos espaços para a execução dessas mídias.

Além disso, nota-se como esse recurso é geralmente empregado com o intuito de introduzir ou concluir alguma temática da disciplina de Sociologia. Segundo os docentes, o instrumento em questão favorece o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem ao ilustrar visual e sonoramente os conceitos discutidos durante as aulas expositivas, além disso, os vídeos tendem a aproximar os estudantes das temáticas lecionadas. Assim, o uso desse artefato garante tanto o contato inicial do discente com o conteúdo quanto funciona como síntese das questões discutidas, de modo que “dá para fazer uma relação da teoria com o curta” (Professora Mariana, 6 de maio de 2020).

Por fim, verifica-se uma distinção no uso desse instrumento de mediação pedagógica entre professores efetivos e temporários. Os docentes em situação de trabalho estável estão familiarizados com a instituição de ensino onde trabalham e reconhecem profundamente os limites burocráticos e estruturais que condicionam o uso didático de recursos audiovisuais. Assim, em instituições de ensino que dispõem de mais salas de vídeo ou até mesmo equipamentos audiovisuais nas salas de aula, os professores efetivos tendem a empregar mais frequentemente os vídeos curtos em seu trabalho docente. Ao mesmo tempo, quando inseridos em espaços mais precários, o uso desse instrumento é menos constante, de modo que os professores da área adequam outros artefatos de mediação às condições enfrentadas.

De modo geral, constata-se entre esses profissionais uma rotina de trabalho marcada pela linearidade e pela familiarização com as dimensões estruturais e dinâmicas

burocráticas que regem as instituições de ensino onde lecionam. À luz dessas condições, tornam-se evidentes os limites práticos ao emprego de determinados instrumentos de mediação pedagógica, de modo a criar um *habitus* docente sólido, orientado pelos recursos didáticos possíveis de serem utilizados no ambiente escolar em que se inserem. Trata-se, sobretudo, de um fundamento empírico do processo de rotinização do trabalho docente, marcado pela estabilização da gestão do tempo e das atividades de trabalho conforme determinadas regras institucionalizadas, que abrem espaço tanto para a reprodução quanto para a modificação dessas ações (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 233-234).

No caso dos professores de Sociologia designados, o trânsito constante por diversas instituições de ensino e a impossibilidade da construção de uma carreira de trabalho linear, segundo a acepção de Sennett (2000 *apud* LENNERT, 2011, p. 397), convergem para o uso heterogêneo de instrumentos de mediação pedagógica. Desse modo, o emprego de vídeos curtos como artefato mediador das relações de ensino-aprendizagem depende da estrutura da escola onde esses profissionais lecionam, podendo variar de ano em ano. Consequentemente, é necessária uma constante adaptação do trabalho didático e dos instrumentos de mediação pedagógica às condições específicas nas quais esses docentes se inserem.

De acordo com uma das professoras temporárias, uma das escolas onde trabalhou era “perfeita, incrível onde tem tipo, quatro computadores, sala com ar condicionado, lá tinha impressora à vontade”, ao passo que em outra instituição “a impressora que fica lá para você é de papel reaproveitável, então às vezes ele tem a metade da frente livre, então você tem que se virar para conseguir colocar ali o que você quer imprimir” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020). Desse modo, tem-se que, para além da falta de garantias legais relativas ao plano de carreira e à retribuição proporcional à formação, o docente designado necessita de readaptar constantemente seus recursos didáticos à cada realidade escolar que encontra. Por conseguinte, o desenvolvimento da rotinização de seu trabalho, bem como a criação de um *habitus* pedagógico sólido, habituado às condições laborais de determinada escola, tornam-se impossibilitadas.

Além do uso de vídeos curtos enquanto instrumento de mediação pedagógica, a maior parte dos professores revelou que o emprego de músicas também configura como artefato mediador central das relações de ensino-aprendizagem envolvendo a disciplina de Sociologia. Assim como nas mídias audiovisuais, o modo de utilização de músicas depende de cada docente e pode ser resinificado em contextos distintos. Portanto, nota-se

que alguns docentes operam caixas de som e *pendrives* para a reprodução das canções, ao passo que outros utilizam apenas as letras das músicas impressas, conferindo um caráter estrito de interpretação textual ao instrumento pedagógico, ainda, verifica-se entre um dos professores entrevistados, o uso do violão em sala de aula para a reprodução musical. Como constatado anteriormente, as distintas condições nas quais os instrumentos são empregados acabam por modificar os formatos e os sentidos de seus usos, de modo que a ação didática não se define exclusivamente pelos instrumentos empregados ou pelos sujeitos envolvidos, mas, na realidade, por “indivíduo(s)-operando-com-instrumentos-de-mediação” (WERTSCH; TULVISTE, 2002, p. 81 *apud* PEIXOTO; ARAÚJO, 2015, p. 53).

Ainda, avulta-se o fato de que docentes inseridos em instituições de ensino cujas condições estruturais não permitem o uso constante de mídias audiovisuais, frequentemente empregam músicas enquanto instrumento central de mediação pedagógica. Tal fenômeno ocorre justamente pelo aspecto dinâmico e relativamente portátil desse artefato, que independe, mais ou menos, de salas de aulas equipadas com *datashow*, tela de projeção e iluminação adequadas. Segundo um dos professores, “Eu gosto muito da música, e é uma coisa que não dá tempo de fazer sempre, até uma coisa meio simples, né? Pegar um radinho e colocar um *pendrive*” (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Dessa forma, constata-se entre os docentes de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia que, apesar de preferirem o uso de vídeos curtos enquanto instrumento de mediação pedagógica, acabam por utilizar mais amplamente a música, justamente pela facilidade prática que esse artefato proporciona. Além de requerer apenas um aparelho sonoro portátil e um dispositivo de armazenamento de músicas, cujo custo é relativamente baixo, não necessita de procedimentos burocráticos de reservas de espaço, deslocamento de alunos pela escola e que esses professores normalmente comprem particularmente para as aulas.

Portanto, relatos que narram o uso de músicas para a mediação dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos, geralmente tem o seguinte sentido,

eu gosto de levar muita música, que eles são muito apegados a essa questão musical, letras de música. Aí a gente tem uma caixinha de som que a gente pode entrar com uma caixinha de som, como Sociologia era só uma aula, né? Não dava tempo de passar nenhum filme (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021).

O trecho em questão evidencia um fenômeno geral envolvendo os docentes de Sociologia da cidade em questão, visto que sugere que a baixa carga horária da disciplina impede o uso de determinados artefatos mediadores. Ao passo que indica que o emprego de músicas durante as aulas de Sociologia tende a aproximar os estudantes do conteúdo, como orienta o *habitus* pedagógico desses sujeitos, além de ser um instrumento de mediação pedagógica de fácil acesso e transporte.

Como referência da utilização desse artefato didático pela disciplina, uma das professoras relatou reproduzir e discutir com os estudantes a música “Da Lama ao Caos”, do grupo brasileiro de *manguebeat* Chico Science e Nação Zumbi. Tomando como referência esse exemplo e o conteúdo da letra da canção, pode-se inferir que se abre campo para a discussão de uma série de temas e conceitos caros às Ciências Sociais, tais como desigualdades sociais entre as regiões do Brasil, urbanização, globalização e regionalismo, cultura popular e cultura de massa, todos estética e simbolicamente tratados pelas obras da banda em questão. Além disso, uma abordagem interdisciplinar entre a disciplina de Sociologia, as Artes e a História permitem uma compreensão aprofundada não apenas dos significados sociais, culturais e políticos da música, mas também o contexto histórico de surgimento do movimento *manguebeat* e sua importância para o desenvolvimento da música brasileira contemporânea.

De acordo com Guimarães e Carvalho (2016, p. 123-124),

O Movimento Mangue aproximou-se da arte do povo da periferia, mas conectado com problemas globais, fez ecoar no público urbano o interesse pelos temas que afligiam essa parcela da população com a qual se identificava. Revalorizou o capital cultural a partir de outros padrões estéticos, para além dos instituídos desde sempre pelas elites [...] As letras das músicas, repletas de figuras de linguagem associadas à metáfora do mangue e usadas para fazer críticas sociais contundentes, o Movimento adicionou a discussão sobre cidadania e identidade cultural, usando metaforicamente a lama do mangue para tratar da exclusão social e denunciar a violência e a fome.

Assim, em menção a um dos exemplos discutidos por uma das professoras entrevistadas, nota-se a multiplicidade de conteúdos e significados que essa canção pode aportar, além de quão valiosas podem ser as contribuições educacionais no emprego da música enquanto instrumento de mediação pedagógica. A partir dessa interpretação, compreende-se os motivos pelos quais esse artefato é tão central para o trabalho dos professores de Sociologia de Uberlândia.

Além dos recursos audiovisuais de curta duração e as músicas, os docentes indicaram, ainda que em menor grau, o uso de outros instrumentos de mediação

pedagógica, entre eles destacam-se as charges e histórias em quadrinhos, debates temáticos e apresentações de *slides*. Os dois primeiros apresentam-se enquanto mais recorrentes justamente por não dependerem de salas de vídeo ou aparatos tecnológicos de grande custo, à medida que os docentes geralmente imprimem as charges e as distribuem entre os alunos com o intuito de interpretá-las à luz de determinados conceitos das Ciências Sociais, ou, no caso dos debates, organizam o espaço físico da sala de aula visando a delimitação de grupos de discussão em torno de certas temáticas sociais, culturais ou políticas.

Ainda, constata-se que os docentes que utilizam de apresentações de *slides* frequentemente o fazem com o intuito de ganharem tempo de aula, ao passo que não necessitam fazer anotações no quadro ao empregarem esse instrumento de mediação pedagógica. Dessa forma, é essencial para o desenvolvimento das relações de ensino e aprendizagem da Sociologia escolar, que conta como uma baixa carga horária, o planejamento e distribuição meticolosos do tempo das lições. Ademais, segundo um dos docentes entrevistados, “adoro *datashow*, inclusive, quando eu tenho que ir em uma sala que não tem *datashow* [...] eu tenho meu próprio *datashow*, que eu carrego” (Professor Felipe, 19 de maio de 2020). Portanto, tem-se que frente uma instituição escolar que não dispõe de equipamentos de projeção em todas as salas, o professor em questão adquiriu por conta própria um instrumento de mediação pedagógica central de seu trabalho.

Contudo, esse fenômeno relaciona-se diretamente com um processo semelhante relatado por outra docente entrevistada, haja vista que “a realidade da escola é você pagar para trabalhar muitas vezes, [...] você comprar tinta, você comprar cartaz, se você quiser que tenha alguma atividade diferente” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020). Consequentemente, a solução de alguns professores de Sociologia frente o sucateamento material das instituições de Educação Básica sinaliza, para além de uma estratégia pedagógica, uma forma de precarização do trabalho docente.

6.2.6 Teorias Pedagógicas e os Professores de Ciências Sociais: sistematizações, mobilizações e dinâmicas

Aditivamente à compreensão dos instrumentos de mediação pedagógica mobilizados pelos docentes de Ciências Sociais das escolas públicas da cidade, mostra-se essencial uma investigação acerca das teorias pedagógicas que fundamentam a prática profissional desses sujeitos. A partir de um levantamento qualitativo sobre as correntes didáticas mais reincidentes nos relatos dos professores entrevistados, tendo como parâmetro as teorias educacionais investigadas anteriormente, procura-se estabelecer os

quadros de referências teóricas que orientam a gestão do trabalho didático desses professores.

Dessa forma, considera-se “imprescindível recorrer às teorias pedagógicas em articulação com o trabalho didático realizado para explicar a docência nos espaços educativos”, como salientam Peixoto e Araújo (2015, p. 48). Por conseguinte, reitera-se aqui a perspectiva de que o processo educacional se forma a partir da relação de múltiplas variáveis e campos sociais, que abrangem desde questões histórico-políticas e econômicas, até pedagógicas e institucionais. Assim, tratar empírica e teoricamente das correntes didáticas que fundamentam o Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia corresponde a captar e analisar apenas parte de um fenômeno social multidimensional e complexo.

De modo geral, nota-se entre os docentes de Sociologia entrevistados uma heterogeneidade de teorias pedagógicas que embasam seu trabalho didático, tanto no sentido da ampla gama de correntes constatadas quanto em um processo teórico-prático de cruzamento das teorias em questão. Essa heterogeneidade está diretamente relacionada a uma série de fatores, entre elas, as perspectivas que os docentes possuem sobre a função da instituição escolar, suas trajetórias pessoais, seus posicionamentos políticos e as condições sociais nas quais estão inseridos.

Verifica-se também que nenhuma das teorias constatadas apresentam-se enquanto hegemônicas nas práticas dos professores de Sociologia da cidade. Na realidade, deve-se colocar mais de arranjos prático-conceituais envolvendo diversas teorias didáticas e instrumentos de mediação pedagógica, do que uma corrente educacional uníssona que baliza o Ensino de Ciências Sociais na cidade. Talvez, o *habitus* pedagógico verificado entre os agentes, que visa a aproximação dos conteúdos da disciplina de Sociologia com as distintas realidades dos estudantes, de modo a orientar suas práticas em direção a um objetivo didático, configure como o *locus* comum aos professores. Contudo, as distintas formas de mediar essa tarefa, bem como as fundamentações teóricas para tal, acabam por estabelecer uma ampla teia de práticas docentes.

Além disso, é importante ressaltar que as afinidades teóricas destacadas pelos professores entrevistados não permitem concluir que suas aulas são estruturadas e desenvolvem-se de acordo com os pressupostos didáticos dessas correntes pedagógicas. Para uma investigação sobre tal processo seria necessária uma extensa pesquisa envolvendo um trabalho de campo cotidiano no interior do ambiente escolar, como colocam Oliveira *et al.* (2015, p. 26). Contudo, tendo em vista os instrumentos

metodológicos aqui empregados e o contexto histórico no qual transcorre essa pesquisa, é realizada tão somente uma investigação sobre as teorias educacionais que orientam a prática docente analisada.

De uma perspectiva geral, a tendência pedagógica que mais influencia a prática docente dos sujeitos investigados é a didática pautada pela Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky. Apesar de não se tratar de um fundamento educacional hegemônico, o mesmo é constatado em quatro das dez entrevistas realizadas com professores de Sociologia de Uberlândia. É interessante notar como essa mesma corrente pedagógica foi categorizada pelos professores, ao passo que alguns a denominaram enquanto “interativismo” ou “sócio-interativismo”, outros a indicaram simplesmente como “Psicologia Histórico-Cultural” e a teoria de Vygotsky sobre a aprendizagem. Contudo, de modo geral, todas direcionam-se a uma mesma corrente pedagógica: a Aprendizagem Desenvolvimental (AD).

Por essa posição teórico-pedagógica pressupor que são necessárias tanto considerações sobre as condições sociais nas quais os estudantes se inserem para o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem, quanto certos conceitos axiomáticos vygotskianos, tais como aprendizagem, atividade e forças histórico-culturais, compreende-se que o *habitus* docente que visa a aproximação dos conteúdos da disciplina de Sociologia com os contextos dos discentes da Educação Básica encontra na AD uma fundamentação teórica sólida.

Além disso, nota-se entre esses professores o uso de instrumentos de mediação pedagógica que almejam o desenvolvimento das atividades, no sentido desenvolvimental do termo. Segundo Puentes (2019b, p. 8-9), a atividade para a AD visa a

formação das necessidades e dos motivos que levam à formação das operações psíquicas (ELKONIN, 1974) e dos conceitos científicos (DAVIDOV, 1986), isto é, à transformação da atividade para a forma subjetiva (LEONTIEV, 1975).

Por conseguinte, apesar de não ser possível verificar as implicações psicológicas e desenvolvimentais das aulas de tais professores, é importante observar que objetivos pedagógicos que fundamentam o trabalho docente desses sujeitos. Desse modo, compreende-se que o uso de instrumentos de mediação pedagógica como vídeos e músicas, comuns a todos os professores apoiados pela AD, adquirem o sentido de criação de necessidades e motivos intelectuais nos discentes, a partir do diálogo entre teorias das Ciências Sociais com as condições histórico-culturais vivenciadas pelos alunos.

Ainda, avulta-se o fato de que muitos professores que apontaram a AD enquanto fundamentação teórica de sua prática pedagógica, elegeram outras correntes didáticas que igualmente influenciam seu trabalho docente. Desse modo, tem-se docentes que conjugam os conceitos desenvolvimentais a determinadas noções da Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente perspectivas sobre a relação entre instituição escolar e sociedade, além dos os cinco passos didáticos desenvolvidos por Saviani e aprofundados por Gasparin (2012). De acordo com um dos professores,

Eu gosto de tentar usar a Pedagogia Histórico-Crítica, ela tem hoje uma proposta didática, desde 2011, 2012, [...] com os passos que o Demerval Saviani propôs lá em 1982, 1979, mas é, eu acho melhor ela para pensar a relação escola e sociedade hoje em dia. Mas eu gosto também dos passos que eles vão assim, são uma proposta calcada no método do Marx, né? [...] Do empírico ao concreto, porque o concreto é o empírico que é pensado, então os alunos têm que fazer esse caminho comigo. Eu vou fornecer para eles instrumentos, mas é só meio que um modelo esquemático. Eu também gosto de reivindicar para mim a Psicologia Histórico-Cultural, [para] pensar o desenvolvimento do sujeito (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Portanto, verifica-se de que maneira esse professor busca unir duas correntes pedagógicas distintas, ainda que compartilhem um arcabouço teórico fundamentalmente marxista, com o intuito de adaptá-las ao cotidiano do trabalho docente. Por conseguinte, verifica-se que a preocupação em torno do desenvolvimento de determinadas habilidades psicológicas entre os estudantes, pautadas por conteúdos científicos, evidenciam as distintas tendências pedagógicas que balizam a prática desses profissionais.

Ainda, constata-se entre uma das professoras a junção de uma série de teóricos de inúmeros campos para a fundamentação teórica de sua prática pedagógica. Assim, essa docente pauta-se, simultaneamente, pela AD, por escritos de Paulo Freire, a Psicologia humanista de Carl Rogers e por algumas das perspectivas do geógrafo e educador popular Josué de Castro. De forma geral, apesar de tratarem-se de autores, correntes teóricas e campos científicos distintos, pode-se constatar que a professora em questão procura nesses teóricos diferentes noções sobre o desenvolvimento coletivo da autonomia do estudante. Haja vista que essa educadora fundamenta seu trabalho didático por “uma perspectiva de ajuda entre os próprios alunos, de construção do conhecimento de maneira mais coletiva” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Por conseguinte, as noções sobre a formação da atividade de estudo em seu estágio autônomo, segundo a AD; o respeito à autonomia do ser educando; e o ensino centrado no aluno e sua autonomia no processo de aprendizado, são combinados pela professora

frente um objetivo comum. Portanto, compreende-se que essas teorias educacionais são interpretadas pela docente menos como um sistema rígido de preceitos teóricos e sequências pedagógicas e mais como um conjunto de noções e perspectivas que orientam o sentido e a direção de suas práticas de ensino, cujo objetivo final é a construção coletiva da autonomia do estudante.

Para além da AD, a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire também apresenta grande representatividade entre os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia. Assim como na AD, essa perspectiva foi indicada tanto como única fundamentação teórica da didática mobilizada por esses profissionais, quanto associada a outras correntes pedagógicas. De modo geral, o desenvolvimento da autonomia do estudante, a noção da impossibilidade epistemológica do estabelecimento de uma educação politicamente neutra, a construção coletiva do conhecimento e a aspiração a uma formação crítico-reflexiva sobre a realidade são as principais contribuições desse autor para a prática docente desses sujeitos.

De acordo com uma das professoras,

eu sempre tento passar para os meus alunos que eu não estou ensinando nada para eles, que a gente está trocando, mas tem dias que a realidade não é essa. Eu gosto desses autores [como Paulo Freire], eu acho que é uma perspectiva linda e maravilhosa e perfeita, é o que a educação deveria ser, mas não é possível ser aquilo todos os dias (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Assim, a noção de Freire sobre o “respeito aos saberes dos educandos” (1996, p. 15) fundamenta teórica e politicamente as práticas educacionais dessa professora, orientando seus sentidos e objetivos estruturantes. Além disso, nota-se como essa perspectiva também se alinha com o *habitus* pedagógico dos docentes de Sociologia da cidade, que visam a constante aproximação dos conteúdos da disciplina com as distintas condições sociais nas quais os estudantes se inserem. Desse modo, a orientação didática de Freire (1996, p. 15) sobre “aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações” corresponde diretamente às estratégias e instrumentos didáticos empregados pelos professores.

Ainda, faz-se necessário considerar como, frente a rotina do trabalho docente e suas dificuldades específicas, a mobilização de determinadas teorias pedagógicas “ativas” e artefatos mediadores torna-se dificultada. Como evidenciado anteriormente pelo trecho de uma das entrevistas, é frequente o relato docente sobre a impossibilidade de utilização

desses recursos didáticos de forma cotidiana tanto por questões estruturais e burocráticas, quanto pelas condições de trabalho enfrentadas pelos professores. Segundo um dos docentes, esse fenômeno verifica-se

Até porque da carga horária, pensa em implementar uma metodologia mais ativa, né? Uma técnica de debate, por exemplo, é bem complicado quando você tem 50 minutos de aula em uma sala com 40 alunos (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

Por conseguinte, em instituições de ensino que não dispõem de equipamentos de reprodução de mídia em todas as salas, não oferecem dispositivos adequados de impressão de material didático complementar, que contam com salas de aula superlotadas, além das condições laborais dos professores de Sociologia, responsável por uma alto número de turmas, que leciona em diversas escolas, que frequentemente complementa sua renda com outras funções profissionais e possui uma alta carga de trabalho burocrático tem-se um contexto que tolhe o desenvolvimento rotineiro de práticas pedagógicas não-tradicionais.

Tendo em vista tal fato, tem-se que, para além da AD e da Pedagogia Libertadora, a Pedagogia Tradicional Moderna configura-se como tendência pedagógica empregada por dois dos professores entrevistados. De acordo com um deles,

eu acho que o que nós fazemos ali, né? O que é possível, o que a gente tem feito ali, é Ensino tradicional, a gente só modifica, eu só procuro levar os instrumentos, vamos dizer assim, o *Datashow*, mas [se trata do Ensino] tradicional (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

Consequentemente, frente às estruturas precárias das instituições de ensino e as longas jornadas de trabalho enfrentadas pelo corpo docente, esses professores pautam-se por uma abordagem tradicional da Educação, cujo planejamento das aulas, seleção dos conteúdos e das formas avaliativas tomam menos tempo que outras perspectivas pedagógicas. Portanto, constata-se em que medida a precarização da função docente e das próprias condições materiais das escolas influem diretamente sobre as configurações do trabalho didático-pedagógico desenvolvido por esses profissionais. De acordo com Lennert (2011, p. 399-400),

é importante que o professor [de Sociologia escolar] faça um trabalho de qualidade, que justifique a presença da disciplina na escola. Entretanto, é necessário oferecer condições de trabalho adequadas a esse professor, assegurando que ele tenha tempo e condições materiais para estudar e preparar aulas, para realizar um trabalho que faça sentido para ele e os alunos.

Dessa forma, nota-se em que medida as condições laborais enfrentadas pelos docentes responsáveis pela disciplina de Sociologia convergem sobre fenômenos pedagógicos. Por conseguinte, como verificado anteriormente, tem-se docentes que, contrariamente, utilizam-se de instrumentos didáticos de caráter tradicional justamente pela falta de condições institucionais oferecidas pelas escolas.

Ainda, é curioso observar esse fenômeno até mesmo entre uma professora que se pauta teoricamente por Pedagogias anti-hegemônicas em que, mesmo ciente dos *déficits* das perspectivas didáticas tradicionais, acaba por empregar alguns de seus métodos no transcorrer do cotidiano escolar. Como indicado anteriormente por uma das educadoras, mesmo pautando-se por teorias ativas de aprendizagem, “não é possível ser aquilo todos os dias” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Dessa forma, frequentemente os docentes de Sociologia da cidade tratam os instrumentos de mediação pedagógica, as teorias e práticas didáticas “ativas” e os espaços educativos alternativos à sala de aula⁶⁸ como atividades excepcionais, que não são mobilizadas cotidianamente. Ainda, mesmo inspirados por tendências pedagógicas anti-hegemônicas e almejem relações de ensino e aprendizagem voltadas à autonomia do estudante, as condições materiais das instituições escolares e a situação de trabalho desses profissionais os impedem de desenvolver plenamente seus objetivos educacionais.

Por fim, tem-se a Pedagogia Histórico-Crítica, a última teoria pedagógica constatada que orienta parte dos professores investigados. Assim, tem-se que três dos dez docentes entrevistados relataram pautarem-se pelos conceitos, objetivos e métodos propostos por essa corrente didática⁶⁹. Dentre esses três sujeitos, um deles indicou fundamentar sua prática docente somente a partir dos objetivos da Pedagogia Histórico-Crítica, ao passo que os outros assinalaram que sua docência perpassa tanto essa teoria quanto outras, como a AD.

Portanto, pode-se constatar que os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica se relacionam diretamente com o *habitus* didático do corpo docente aqui investigado, de modo que a preocupação dos professores de Sociologia em contextualizarem os conteúdos da disciplina às realidades dos estudantes coincidem com o primeiro passo do trabalho didático proposto por essa tendência pedagógica. Segundo Gasparin (2012, p. 15), a primeira etapa do processo de ensino e aprendizagem segundo a perspectiva

⁶⁸ Confirma-se aqui o aspecto excepcional atribuído à “sala de vídeo” no cotidiano escolar.

⁶⁹ Considerando a população analisada, um dos dez professores entrevistados não soube responder quais as teorias pedagógicas que balizam sua prática didática no interior do ambiente escolar.

Histórico-Crítica denomina-se por “Prática social inicial do conteúdo”, caracterizada por uma

tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos, [que] evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares. Os conteúdos não interessam, *a priori* e automaticamente, aos aprendentes. É necessário relacioná-los aos conceitos empíricos trazidos por eles. Desta forma, o professor os contextualizará, dentro da disciplina, o conhecimento dos educandos. Situará, outrossim, a disciplina em relação à área de conhecimento científico mais ampla à qual pertence. E esta em relação à totalidade social.

Por conseguinte, evidencia-se a conexão entre um dos elementos centrais da Pedagogia Histórico-Crítica e um dos aspectos do *habitus* pedagógico dos professores de Sociologia de Uberlândia. Até mesmo outras etapas do trabalho didático propostas por Gasparin (2012) relacionam-se com essa dimensão da identidade e da prática dos docentes investigados, tais como a “Problematização”, marcada pela reavaliação das experiências vividas pelos discentes à luz dos conteúdos a serem trabalhados, e a “Instrumentalização”, delimitada pela apropriação dos mecanismos teóricos e práticos necessários a uma perspectiva renovada sobre a realidade social. Verifica-se tal processo a partir do seguinte relato de uma das professoras: “Eu gosto de trabalhar com vídeos, com curtas, porque aí sempre dá para introduzir algum assunto a partir daquele curta e eles compreendem o curta” (Professora Mariana, 6 de maio de 2020).

Dessa forma, constata-se que, a partir de determinado instrumento de mediação pedagógica, essa docente visa criar um vínculo entre a realidade vivenciada pelos estudantes e os conteúdos específicos da disciplina. Consequentemente, à luz dessa teoria, busca reavaliar as experiências discentes e conferir os instrumentos conceituais necessários à reinterpretação dessas circunstâncias. Constata-se por meio do relato a busca pela execução das etapas de “Prática Social Inicial do Conteúdo”, “Problematização” e “Instrumentalização” conforme as diretrizes da Pedagogia Histórico-Crítica.

6.2.7 A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública de Uberlândia

Analisados os instrumentos teóricos, pedagógicos, institucionais e práticos que orientam a docência de Ciências Sociais em Uberlândia, segundo os professores entrevistados, faz-se necessário investigar quais os sentidos e objetivos atribuídos a disciplina por parte desses sujeitos. Ademais, para além de ser um elemento fundamental para a compreensão das relações de ensino e aprendizagem na cidade em questão, a

perspectiva docente sobre os significados da Sociologia escolar se trata de uma variável “clássica” no sub-campo de Ensino de Ciências Sociais. Pesquisas empíricas desenvolvidas por Santos (2002), Mota (2005) e Lima e Ferreira (2014) buscaram compreender quais relações os professores da área estabelecem com os múltiplos propósitos da disciplina no Distrito Federal, em alguns municípios do Rio Grande do Sul e em Londrina no estado do Paraná, respectivamente.

Santos (2002), por exemplo, constatou que o tipo de formação influencia profundamente as perspectivas dos professores de Sociologia sobre os sentidos da disciplina, de modo que aqueles que possuem graduação na área tendem a considerar que “a Sociologia seria um instrumento de compreensão capaz de contribuir para a formação do cidadão, na medida em que ela amplia a consciência do educando acerca dos fundamentos regentes das relações sociais” (SANTOS, 2002, p. 155).

Ao passo que os docentes de Sociologia escolar graduados em outros campos frequentemente assinalam que o “conhecimento sociológico é instrumento de ação com possibilidade de contribuir na educação para a cidadania, ao instrumentalizar o educando com vistas a uma intervenção na realidade social” (SANTOS, 2002, p. 155-156). Dessa forma, tem-se uma tensão entre duas perspectivas distintas sobre a disciplina: de um lado busca-se a ampliação da consciência dos estudantes sobre as dimensões sociais do real, por outro, procura-se garantir aos discentes a apropriação de mecanismos práticos de mudanças sobre a realidade social. Simultaneamente, nota-se um quadro de referência, ou um *habitus* pedagógico, comum aos professores da área que orienta a prática docente rumo à formação dos alunos para a cidadania.

Por sua vez, Mota (2005) verificou entre os docentes investigados, a maior parte deles graduados em outras áreas para além das Ciências Sociais, que o sentido central da Sociologia escolar seria uma educação voltada à cidadania e à crítica. Por conseguinte, constatou-se uma perspectiva docente orientada pela formação de cidadãos conscientes, por meio do reconhecimento de direitos e deveres sob uma lógica “formalista” e pela falta do embasamento teórico dos professores próprio à Sociologia, Antropologia e Ciência Política (MOTA, 2005, p. 96-97).

Desdobram-se dessa investigação três provocações por parte da autora, a primeira relaciona-se com o fato de que a construção da identidade da Sociologia escolar perpassar pela formação do cidadão crítico desassocia esse objetivo de outras disciplinas escolares, de modo que questiona:

porque a Matemática e a Química, por exemplo, geralmente não são localizadas como lugares do crítico e da cidadania? E será que a Sociologia tem cumprido suas “promessas” de construir essas dimensões nos estudantes? (MOTA, 2005, p. 106).

Em segundo lugar, a associação que geralmente é feita por professores da área entre a disciplina e a transformação social ignora tanto que essa ciência nem sempre almeja esse horizonte, quanto que a compreensão da realidade não necessariamente implica em ações de mudanças social. Por fim, Mota (2005, p. 106) observa como o ambiente escolar não deve ser tratado como único espaço social de formação de perspectivas críticas e práticas cidadãs, de modo que os movimentos sociais, por exemplo, podem adquirir tal função.

Já na análise de Lima e Ferreira (2014) sobre os professores de Sociologia escolar de Londrina, todos graduados em Ciências Sociais, percebeu-se que a disciplina visa a construção de saberes que fundamentem a compreensão das relações de causalidade dos fenômenos sociais vivenciados cotidianamente pelos estudantes. Ainda, notou-se como o conhecimento proporcionado pelas Ciências Sociais na Educação Básica fundamenta-se por determinadas competências, “mesmo que seus pressupostos e suas definições por vezes refutem essa ideia” (LIMA; FERREIRA, 2014, p. 66).

Por conseguinte, esses autores notaram um processo duplo de transitoriedade no que tange os sentidos e objetivos da Sociologia escolar, segundo os professores entrevistados. De certo modo a objetivação dessa forma específica de conhecimento perpassa simultaneamente noções de ciência, cidadania e crítica; por outro lado, apesar de suas preocupações científicas e metodológicas, a disciplina frequentemente converge para a aquisição de determinadas competências práticas.

Por conseguinte, cabe à investigação sobre os professores de Sociologia de Uberlândia verificar de que maneira as representações docentes sobre a disciplina perpassam questões como a formação na área; a relação com a educação para a ciência, a cidadania e a crítica; e o posicionamento dos professores em relação à docência voltada à reflexão ou à interferência sobre a realidade social. Ainda, é possível que novas variáveis e temas sejam descobertos no contexto analisado, de modo a contribuir para o debate acerca das perspectivas docentes em relação à disciplina de Sociologia na Educação Básica.

Tendo em vista as entrevistas realizadas, constata-se que o sentido hegemônico atribuído pelos docentes à disciplina de Sociologia é a capacidade que essa área tem de

garantir reflexões aos estudantes acerca das dimensões sociais da realidade. Assim, nove dos dez professores apontaram que a Sociologia escolar é a única disciplina da Educação Básica que propõem a investigação, o questionamento e a ponderação sobre o mundo social.

Contudo, apesar dessa perspectiva ser uníssona entre os professores entrevistados, é interessante notar as nuances de perspectivas docentes sobre as possíveis formas que o estudante pode refletir sobre os aspectos sociais da realidade. Alguns professores, por exemplo, sugerem que a reflexividade sociológica, antropológica e política é garantida a partir do contato com a diversidade, de modo que

uma das grandes contribuições da Sociologia para o Ensino Médio é mostrar que existe uma grande diversidade no mundo, uma grande diversidade quanto a tudo, quanto à religiosidade, à sexualidade, à cultura, então é nossa grande contribuição (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Desse modo, segundo essa professora, o relativismo consiste em um dos mecanismos centrais de análise sobre a sociedade e reconhecimento da cultura, enquanto campo aberto à múltiplas possibilidades de construção. Por conseguinte, o contato do aluno com os diferentes matizes de práticas culturais provocaria um choque epistemológico fundamentalmente antropológico, que visa conscientemente “transformar o exótico no familiar e/ou [...] transformar o familiar em exótico”, como nos coloca Da Matta (1978, p. 4).

Trata-se, na realidade, de apenas um dos vários caminhos pedagógico-didáticos possíveis para o desenvolvimento das capacidades de desnaturalização e estranhamento, tão evocadas pelas OCN (BRASIL, 2006a, p. 107). Talvez, o relativismo configure como instrumento central de reflexão para essa professora devido ao fato de a mesma considerar-se mais próxima da Antropologia do que das demais subáreas das Ciências Sociais. Por conseguinte, uma familiaridade ampliada com esse campo orienta uma abordagem pedagógica de caráter mais antropológico.

Além disso, muitos dos docentes entrevistados indicaram que a investigação sobre as relações entre indivíduo e sociedade são fundamentais para a compreensão das dimensões sociais da realidade. Segundo esses professores, a partir de exercícios reflexivos e analíticos, busca-se garantir ao estudante a noção de “que ele faz parte da sociedade, que ele é um sujeito dentro daquela sociedade, que ele tem um papel ali dentro, uma importância” (Professora Mariana, 6 de maio de 2020). Portanto, a compreensão de que todos os indivíduos em uma sociedade ocupam determinada posição, marcada pela

classe, religião, gênero, etnia, sexualidade e idade, configura como um elemento central das aulas de Sociologia.

Essa perspectiva relaciona-se diretamente com o *habitus* pedagógico desses docentes, de modo que a auto localização do estudante na estrutura social, considerando suas implicações políticas, históricas, culturais e econômicas, visa uma aproximação subjetiva da experiência individual de cada discente com processos macrosociais. Desse modo, a apreensão teórica por parte dos estudantes acerca das influências que a sociedade exerce sobre seu *eu*, aparece como um dos principais mecanismos de reflexão sociológica, antropológica e política desenvolvidas pela disciplina de Sociologia, segundo esses professores.

Ainda, muitos docentes indicaram que a análise sobre a sociedade realizada pela disciplina de Sociologia garante o contato com uma série de perspectivas teóricas sobre múltiplos objetos. De acordo com uma das professoras,

a Sociologia faz a gente olhar todos os pontos de vista de toda aquela coisa, a gente vai olhar tudo dela, te agradando ou não, a gente vai olhar tudo o que está em volta. Então para mim a Sociologia faz isso, ela faz os alunos pensarem fora da zona de conforto deles, sabe? [...] eles já vêm muito moldados [e dizem] “Ah, mas eu aprendi na minha casa que é assim, assim e tal”, [eu] falo “Não, está certo, você aprendeu, não estou falando que está errado o que você aprendeu lá, mas eu quero te mostrar uma outra visão” (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021).

Dessa forma, as diversas correntes teóricas das Ciências Sociais funcionam, para alguns desses docentes, enquanto contraponto científico às noções oriundas do senso comum dos alunos. Ao contrário de negar essa forma de saber não-científica, a professora indica que vai garantir outros instrumentos de interpretação acerca da realidade, fundamentada por autores, conceitos e abordagens teóricas distintas.

Provavelmente, por essa disciplina ser categorizada por esses sujeitos enquanto um espaço aberto à discussões e expressões de ideias, até mesmo como um dos poucos ambientes escolares propriamente democráticos de debate, como evidenciado anteriormente; além disso, pelo próprio modo de funcionamento das Ciências Sociais admitir uma amplitude de perspectivas sobre um mesmo objeto, cria-se a representação da Sociologia escolar enquanto “um debate [...] que apresenta vários pontos de vista” (Professor Wisterley, 20 de maio de 2020).

Contudo, nessa perspectiva, para além da grande contribuição da disciplina ser precisamente a reflexão sobre a realidade social a partir de uma série de ângulos ou aproximações distintas, faz-se necessário apontar que existe uma preocupação por parte

dos docentes em manter o aspecto científico dessas concepções. Assim, com o intuito de diferenciar uma opinião sobre a sociedade e uma análise propriamente sociológica, antropológica ou política, frequentemente os professores reivindicam a cientificidade da área.

Inclusive, como apontado anteriormente, trata-se de uma das grandes dificuldades epistemológicas e pedagógicas que envolvem a docência de Ciências Sociais, de modo que se mostra fundamental

construir um caminho para eles entenderem que essa é uma disciplina analítica, que eles podem ter sim uma percepção sobre a sociedade, mas percepção é diferente de opinião, análise é diferente de opinião, esse é um processo muito difícil (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Portanto, apesar dessa abordagem criar condições para a redução da disciplina de Sociologia “ao conhecimento de uma multiplicidade de opiniões a respeito de um assunto” (MOTA, 2005, p. 100), nota-se entre os professores entrevistados a preocupação em explicitarem aos estudantes as especificidades científicas das Ciências Sociais. Esse processo se verifica por uma questão teórico-pedagógica de contraposição da disciplina ao senso comum, que, fundamentalmente, adquire o sentido de uma disputa pela legitimação da área.

Ainda, alguns outros docentes sugerem que a reflexão sobre a realidade social perpassa exercícios intelectuais e analíticos de desnaturalização das práticas culturais, assim como proposto pelas OCN (BRASIL, 2006a). É necessário apontar como essa perspectiva garante uma contraposição entre pontos de vistas orientados pelo senso comum e o conhecimento científico, ao passo que

Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores. Primeiro, perde-se de vista a historicidade desses fenômenos, isto é, que nem sempre foram assim; segundo, que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões, e essas, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas, não sendo fruto de tendências naturais (BRASIL, 2006a, p. 105-106).

Portanto, o reconhecimento da influência do social e da história sobre práticas e crenças individuais, à primeira vista reconhecidas pelos indivíduos enquanto “naturais” e “espontâneas”, garante à disciplina de Sociologia seu sentido principal. Assim, a reflexão sociológica, antropológica e política no interior do ambiente escolar teria a função de

superar o fenômeno em que “às vezes os alunos olham para a situação deles ali e veem aquilo como algo muito natural” (Professora Mariana, 6 de maio de 2020).

Ademais, uma educadora sinalizou que uma das formas principais de reflexão sobre a realidade social proporcionada pela Sociologia escolar perpassa a identificação e a análise das distintas formas de opressão que compõem as sociedades modernas. Assim, segundo essa professora, análises sobre o racismo, misoginia, exploração econômica das classes trabalhadoras, práticas heteronormativas e intolerância religiosa configurariam como o ponto central de discussão da disciplina.

De modo geral, constata-se que o sentido central da disciplina de Sociologia mobilizado pelos professores entrevistados se orienta pela reflexão teórica sobre as dimensões sociais da realidade. Tal significado pode ser abordado a partir de diversas formas, seja por exercícios de relativização cultural, da investigação da relação entre indivíduo e sociedade, do contato com diversas abordagens analíticas próprias às Ciências Sociais, de procedimentos de desnaturalização e reconhecimento das várias formas de opressão presentes na sociedade. Contudo, orientados pelo *habitus* pedagógico que visa a aproximação dos conteúdos da disciplina à realidade dos estudantes, os docentes da área frequentemente almejam que essa reflexão sobre o social seja aplicada pelo próprio aluno à sua realidade próxima.

Assim, segundo um dos professores, a Sociologia escolar deve auxiliar o discente a “Compreender como funciona o mundo social, explicar as principais leis de funcionamento, as principais lógicas, compreender quais são as questões que regem o mundo e que estão ligadas com os problemas dos alunos do Ensino Médio” (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020). Portanto, o relato em questão evidencia a perspectiva hegemônica sobre os sentidos da Sociologia escolar verificada entre os docentes de Uberlândia.

Considerando as categorias de Santos (2002) sobre os docentes da área, tem-se dois grupos. Em primeiro lugar, constata-se que aqueles profissionais com formação na área adquirem uma concepção clássica sobre a produção do conhecimento, “no qual, a ciência, com seus conceitos, descobertas, tecnologias, é produzida, sobretudo, na universidade, em conformidade com os interesses, dinâmica e critérios estabelecidos pelo cientista, a partir da lógica da ciência” (SANTOS, 2002, p. 149). Ainda, no interior desse grupo, o Ensino de Ciências Sociais orientar-se-ia especificamente por uma compreensão científica dos fundamentos das relações sociais, em uma abordagem de ordem mais teórica.

Em segundo lugar, tem-se uma segunda categoria de professores da área, formada por profissionais sem formação específica, cuja perspectiva contemporânea sobre a Ciência fundamenta-se pelo entendimento de que “a produção do conhecimento ocorre em diversas instituições (universidades, empresas, ONGs), e visa atender demandas e problemas colocados pelas práticas sociais” (SANTOS, 2002, p. 149). Ainda, segundo componentes desse grupo, a disciplina de Sociologia objetivaria a intervenção, por parte do estudante, sobre a realidade social.

Com base nas categorias desse autor, pode-se afirmar que os docentes de Sociologia de Uberlândia, em sua totalidade, aproximam-se mais do primeiro grupo. Dessa forma, ao atribuírem à disciplina o sentido de estrita reflexão sobre os aspectos sociais da realidade, tendem a indicar uma perspectiva sobre a “ciência sociológica a partir de um modelo mais clássico, mais disciplinar, mais orientado pelos interesses e valores da academia”, conforme caracteriza Santos (2002, p. 156). Tal afinidade está diretamente relacionada ao perfil docente da cidade investigada, haja vista que se tratam de professores licenciados em Ciências Sociais e com alta participação em cursos de formação continuada, especialmente no mestrado. Por conseguinte, confirma-se aqui a correlação existente entre a formação dos professores de Sociologia e as representações que esses sujeitos mobilizam frente a disciplina que lecionam.

Ainda, apesar de tal similitude entre os docentes de Uberlândia e a primeira categoria de professores estabelecida por Santos (2002, p. 149-150), encontra-se uma divergência representacional. Ao passo que, segundo esse autor, tanto os professores do primeiro grupo quanto do segundo indicaram a importância da Sociologia escolar na formação cidadã, entre os docentes de Uberlândia tal perspectiva não se verificou amplamente. Na realidade, apenas dois dos dez professores entrevistados sugeriram que uma função adicional à disciplina seria a construção de uma consciência cidadã. Segundo um desses professores, o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica garante o contato

Com uma Ciência que dá conta da explicação dos fenômenos da sociedade, dos fenômenos que o cercam, e é claro, à medida que você vai fazendo isso você acaba despertando nele a consciência cidadã, não que eu acho que seja o objetivo, a finalidade, mas eu acho que você acaba despertando a consciência desse indivíduo, do papel social que ele exerce (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

Desse modo, posterior ao contato do estudante com os elementos sociais, culturais e políticos da realidade, propiciando os instrumentos teóricos de compreensão das

condições específicas nas quais ele se insere, a disciplina de Sociologia “despertaria” a formação cidadã dos discentes. Pode-se inferir que tal formação para a cidadania envolveria o desenvolvimento de uma consciência do sujeito sobre sua própria função no interior da complexa rede de relações sociais que vivencia cotidianamente.

Ainda, é interessante notar como aqueles professores que assinalaram a educação cidadã enquanto um dos objetivos da disciplina de Sociologia possuem entre 41 e 50 anos de idade. Desse modo, é plausível inferir que a objetivação da formação para a cidadania por parte de docentes de Sociologia da Educação Básica pode estar relacionada com um aspecto geracional. Por conseguinte, os estudos de Santos (2002), Mota (2005) e Lima e Ferreira (2014), realizados ao menos sete anos atrás, que constatarem conjuntamente que o desenvolvimento de uma consciência cidadã corresponde a um aspecto comum aos profissionais da área, podem referir-se a determinado contexto histórico de formação de professores e prática docente. Assim, conectados a uma trajetória de disputa política pela inclusão da Sociologia enquanto disciplina obrigatória da Educação Básica, durante o período da redemocratização do país e criação da Constituição Cidadã de 1988, os docentes inseridos nessa faixa geracional podem estar dispostos a indicarem a cidadania enquanto uma das tônicas do Ensino de Ciências Sociais.

Esse processo de baixa adesão da população investigada com a representação da Sociologia escolar enquanto espaço majoritariamente voltado para a formação cidadã também pode ser um desdobramento da própria maneira com que o CBC, dispositivo oficial de regulação dos conteúdos e estratégias do Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica mineira, compreende tal questão. No documento esse objeto é referido em duas ocasiões, a primeira sugere que o estabelecimento dos objetivos dessa disciplina perpassa

um problema de dupla face, o de não cair na excessiva simplificação ou no equívoco pedagógico de querer formar o “cidadão crítico” através da disciplina sociológica e, de outra parte, o de não reproduzir a orientação “academicista” peculiar à maioria dos Cursos de Sociologia no terceiro grau (MINAS GERAIS, 2007, p. 7).

Assim, por um lado o documento não deseja limitar as Ciências Sociais à construção de cidadãos conscientes sobre seus direitos e deveres, por outro não almeja que essa disciplina seja uma forma de reproduzir dinâmicas acadêmicas de funcionamento, seja em relação à linguagem empregada, os conteúdos, o material didático, as ferramentas pedagógicas e os mecanismos de avaliação. Tem-se, portanto,

que o próprio documento de Minas Gerais procura distanciar a Sociologia escolar de uma docência voltada exclusivamente para a formação cidadã.

Na segunda ocasião em que tal discussão se faz presente, verifica-se que

É indiscutível que o conhecimento científico estimula a atitude crítica e, por isso mesmo, em boa medida, contribui para o exercício da cidadania nas sociedades contemporâneas. Seria, entretanto, uma mistificação imaginar que há algo de especial em relação à sociologia que a torna particularmente apta a formar uma “consciência crítica.” Um efeito particularmente pernicioso dessa mistificação, que infelizmente tem ocorrido em nosso meio, é a imposição de nossas expectativas teóricas sobre a realidade. Certas perspectivas teóricas nos levam a esperar, por exemplo, que, em certas situações, certas categorias profissionais promovam um movimento grevista. Se esta expectativa se frustra, ao invés de revê-la, isto é, ao invés de considerar a possibilidade de haver algo de errado com o esquema teórico utilizado para a análise da situação, alguns são levados a se perguntar sobre o que há de errado com aquela categoria profissional por não se comportar em acordo com suas expectativas (MINAS GERAIS, 2007, p. 9-10).

Por conseguinte, nota-se novamente uma preocupação do CBC em estabelecer a docência dessa disciplina para além da elaboração de perspectivas cidadãs entre os estudantes. Ademais, pode-se interpretar tal processo como um movimento de legitimação do campo, por meio da reiteração das lógicas científicas e certos graus de neutralidade axiológica que assentam a Sociologia escolar. Provavelmente, por esse documento correlacionar o Ensino de Ciências Sociais voltado exclusivamente à formação cidadã com uma postura didática não científica, voltada para a intervenção sobre a realidade social e, em certa medida, politicamente orientada, que o mesmo procura desvencilhar-se desse sentido. Portanto, o distanciamento dos professores entrevistados com essa perspectiva pode estar relacionado com a própria maneira que o CBC interpreta esse objeto e com o fato de lecionarem no estado regido por esse dispositivo. Assim, à medida que o documento oficial visa a consolidação da área a partir de uma perspectiva fundamentalmente científica, constata-se entre os docentes de Uberlândia uma posição similar frente o tema.

Para além do sentido central associado à disciplina de Sociologia, constata-se outros dois significados secundários elencados pelos docentes entrevistados. O primeiro deles relaciona-se com o desenvolvimento do pensamento crítico entre os estudantes, assim como verificado pelas investigações de Mota (2005, p. 96) e Lima e Ferreira (2014, p. 65). De acordo com a perspectiva de alguns docentes, a Sociologia escolar deve “ajudar o aluno a ter uma mente, um pensamento crítico, a fugir do senso comum” (Professor

Lucas, 7 de maio de 2020). Frequentemente, os professores que evocam esse sentido tendem considerar como antinômicas uma visão crítica e as perspectivas oriundas do senso comum, de modo que a Sociologia garantiria a superação de uma visão naturalizadora e não científica sobre a realidade.

Outras vezes, o desenvolvimento de um ponto de vista crítico perpassa a apreensão da raiz dos fenômenos sociais, para além das aparências e da experiência imediata. Segundo uma das professoras, o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica deve servir para “descortinar mesmo, né? Rasgar o véu” (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020). O “véu” ou a “cortina” aos quais a docente se refere dizem respeito aos aspectos ideológicos, em um sentido marxiano do termo, de ocultamento dos reais mecanismos de funcionamento da realidade. Portanto, uma visão crítica fornecida pela Sociologia garantiria os instrumentos teóricos e conceituais aos estudantes de questionamento de tais aparatos de dominação.

Dessa forma, apesar do CBC indicar que a formação da consciência crítica a partir da disciplina de Sociologia pode se apresentar enquanto uma espécie de “mistificação” (MINAS GERAIS, 2007, p. 9-10), alguns docentes destacaram esse aspecto formativo da área. Contudo, tal categorização ocorre mais pelo realce dos aspectos racionais e científicos de uma perspectiva crítica, e menos por seus elementos pragmáticos e impositivos.

O segundo sentido adicional atribuído pelos professores à disciplina diz respeito a construção, entre a classe discente, de uma perspectiva científica geral sobre a realidade. De acordo com um desses professores, a Sociologia escolar, “mais que qualquer outra matéria, é a mais preocupada em dar formação científica, porque os alunos não têm formação racional, científica, técnica, aprender a pensar, aprender a aprender” (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Portanto, por meio da construção de instrumentos racionais e sistematizados de interpretação dos fenômenos sociais, as Ciências Sociais serviriam como mecanismo de explicitação das lógicas científicas aos estudantes da Educação Básica. Por conseguinte, noções sobre causalidade, diferenciação e hierarquização, categorias fundamentais do pensamento científico, seriam, segundo esses professores, desenvolvidas sobretudo pela disciplina de Sociologia.

A partir do relato desses docentes, é interessante observar como ocorre uma transferência dos sentidos intelectuais das formas elementares da religião, que segundo Durkheim (2000), funcionaram como espaços fundamentais à apreensão social de

categorias do pensamento científico, para a disciplina de Sociologia. Dessa forma, seria essa disciplina escolar, ao contrário da religião, a esfera social responsável pelo desenvolvimento das categorias gerais do pensamento racional entre os estudantes. Assim, mesmo que de forma indireta, nota-se como os docentes da cidade empregam determinados conceitos próprios às Ciências Sociais para a interpretação de sua própria realidade.

Por fim, ainda em relação aos sentidos atribuídos à disciplina de Sociologia pelos docentes da área, tem-se um caso-limite. Apesar de todos os professores de Uberlândia tenderem a construir uma perspectiva fundamentalmente teórica sobre os sentidos das Ciências Sociais na Educação Básica, uma das docentes reiterou sua aspiração pela necessidade da Sociologia escolar almejar transformações sociais práticas. Contudo, “dentro da realidade, [...] as pessoas perceberem sua própria vida e existência já é um ganho absurdo [para a disciplina de Sociologia]” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

É notável que a única docente que indicou que a Sociologia escolar deve objetivar a modificação prática da realidade social, para além de uma reflexão teórica sobre a mesma, seja uma professora temporária. Inclusive, a trajetória profissional dessa mesma agente perpassou não apenas à docência, mas ocupações no setor de serviços e comércio. Provavelmente, pelas condições de trabalho especialmente precárias que enfrenta, marcadas pela instabilidade, transitoriedade, heterogeneidade de funções laborais, devido a inexistência de seu plano de carreira e da inadequação do salário com seu nível de formação que uma perspectiva mais prática se desenvolveu. Contudo, trata-se de uma noção adaptada às reais possibilidades institucionais e sociais oferecidas pelo Ensino de Ciências Sociais, de modo que a simples compreensão por parte dos estudantes sobre as dimensões sociais da realidade por si só “é um ganho absurdo” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

6.3 As Condições de Trabalho dos Docentes de Sociologia de Uberlândia

Portanto, feitas algumas considerações sobre o trabalho didático-pedagógico realizado pelos professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia, que abarca as relações da classe estudantil com os conteúdos dessa disciplina; as dificuldades educacionais específicas do Ensino de Ciências Sociais; os instrumentos de mediação didática e as teorias pedagógicas mobilizadas pelos professores da área; e as representações docentes sobre os sentidos da Sociologia escolar faz-se necessário uma

investigação sobre outra dimensão que compõe o fenômeno investigado: as condições de trabalho desses profissionais.

Apesar de tal elemento ter sido tratado de uma perspectiva quantitativa nos capítulos anteriores, a partir da análise do tipo de contrato, número de escolas, fontes de renda adicionais, disciplinas e quantidade de horas/aula lecionadas por esses docentes, mostra-se indispensável uma abordagem qualitativa sobre esse aspecto do Ensino de Ciências Sociais em Uberlândia. Ainda, alguns poucos componentes acerca das condições de trabalho dos docentes de Sociologia da cidade foram tratados qualitativamente até o momento, contudo de modo transversal, haja vista que as investigações anteriores se centraram nas trajetórias pessoais, na formação acadêmica e na prática pedagógica desses agentes.

Consequentemente, embora todas essas dimensões do objeto estejam interligadas socialmente, uma abordagem direta sobre as condições de labor desses profissionais é de ordem imprescindível para a compreensão das dinâmicas do Ensino de Ciências Sociais na cidade. Assim, dentre as múltiplas variáveis que compõem a situação de trabalho desses sujeitos, consideram-se aqui as representações estabelecidas pelos professores de Sociologia sobre seu trabalho, o horário e as tarefas envolvidas em seu labor, os direitos trabalhistas dessa função, as distinções entre a docência na esfera pública e privada, as consequências subjetivas e físicas do trabalho docente, as formas de participação em associações sindicais ou profissionais, as práticas de avaliação de desempenho às quais são submetidos, a relação que mantêm atualmente com as Ciências Sociais e o desejo de permanência na carreira docente. Desse modo, a partir dessas variáveis, busca-se analisar os sentidos e as dimensões econômicas, subjetivas e políticas do trabalho realizado pelos docentes de Ciências Sociais da Educação Básica de Uberlândia.

6.3.1 A Docência de Ciências Sociais no Ensino Médio: aspectos favoráveis e desfavoráveis de uma carreira

Tendo como referência as representações que os professores da área estabelecem sobre seu trabalho, quando questionados sobre os pontos negativos da docência em Ciências Sociais na Educação Básica, foram elencados uma série de elementos. Entre aqueles de maior reincidência destaca-se, em primeiro lugar, o baixo incentivo institucional para o desenvolvimento de projetos pedagógicos alternativos e para a formação continuada dos docentes. Como indicado anteriormente, as condições materiais e burocráticas das instituições de ensino tendem a tolher o desenvolvimento contínuo de projetos educacionais e práticas pedagógicas não-tradicionais.

Além disso, devido a essa mesma estrutura, aliada às longas jornadas de trabalho dos professores, a participação dos mesmos em cursos de Pós-Graduação, eventos acadêmicos, grupos de estudo e atividades de pesquisa científica também são dificultadas institucionalmente. De acordo com a experiência de um dos docentes em relação a essa questão,

o duro é que sempre batia o horário da aula com o que a gente mais queria ver [em eventos acadêmicos], tipo, Saviani vem 19 horas na segunda-feira, eu sempre dou aula na segunda-feira, todos os anos, desde que comecei eu sempre dou aula na segunda-feira, então não tem condição. Ou uma palestra do movimento LGBT, ou uma palestra [do] Ricardo Antunes, aquele seminário sobre Educação e Trabalho agora. Assim, eu fui em algumas coisas, mas no que eu mais queria não deu, simplesmente por uma questão de tempo [...] você consegue assim, uma liberação [da escola], como se fosse uma liberação para, sei lá, cuidar do filho, ir ao hospital (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Com base no relato em questão, constata-se que existe uma grande dificuldade por parte dos professores da área em conciliarem seu horário de trabalho com atividades de formação continua. Assim, tanto pelo alto número de turmas e escolas pelos quais esses profissionais são responsáveis, quanto pelas poucas condições institucionais oferecidas para que eles atuem continuamente em espaços formativos, que se verifica uma adesão relativamente baixa desses sujeitos em relação a eventos científicos, grupos de estudo e programas institucionais de formação docente, especialmente aqueles voltados ao campo educacional e pedagógico⁷⁰. Ainda, tem-se como a administração escolar libera os docentes de certas obrigações profissionais apenas em casos de emergências familiares. Dessa forma, constata-se de que maneira as condições institucionais e laborais em que esses professores se inserem influem diretamente sobre suas dinâmicas de organização do trabalho didático e de formação continuada.

Outros pontos negativos relativos a seu trabalho, segundo os docentes entrevistados, estão: a baixa remuneração, o sucateamento material das instituições escolares, a pouca legitimidade da disciplina de Sociologia, os níveis ampliados de trabalho burocrático e as políticas educacionais de “promoção automática” dos estudantes, esta última uma prática comum à Educação Básica mineira, como indicam Machado, Vasconcelos e Oliveira (2020). Todas essas questões apresentam o mesmo nível de reincidência e relacionam-se, em grande medida, com o processo de precarização do trabalho docente no país.

⁷⁰ Como atestado pelas tabelas nº 14 e 15 e pelo gráfico nº 29 do presente estudo.

Em primeiro lugar, a remuneração insuficiente dos professores, sobretudo aqueles da Educação Básica, é uma questão ampla, não exclusiva daqueles responsáveis pela disciplina de Sociologia. Por conseguinte, verifica-se que políticas educacionais efetivas relacionadas à adequação da remuneração dos docentes, especialmente em Minas Gerais, ainda não foram consolidadas. Assim, a questão salarial dos profissionais da área pode ser interpretada a partir de duas óticas, como sugerem os próprios professores.

Por um lado, de uma perspectiva histórica, a Lei Estadual 18.975/2010 de Minas Gerais transformou a remuneração dos profissionais da Educação desse estado em subsídio, sendo pago em parcela única. Alguns dos desdobramentos de tal medida foram o fim do salário escalonado dos agentes educacionais mineiros e a abolição de “qualquer gratificação adicional, abono, prêmio e verba de representação ou outra espécie remuneratória”, como delimita a letra da lei (MINAS GERAIS, 2010). Na realidade, de acordo com um dos professores, tratava-se de um

salário bruto, inclusive na época do Aécio e do Anastasia era subsídio, que é onde boa parte da categoria tem ódio desses governadores, porque ele achatou o salário de todo mundo. Então todo mundo recebia o mesmo tanto, então não era salário, eram subsídios, era uma ajuda de custo (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Dessa forma, apesar da política de remuneração por subsídios aos profissionais da Educação ter sido implementada durante o primeiro mandato do então governador de Minas Gerais em 2010, Antônio Anastasia do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tratou-se da continuidade política de dois mandados anteriores liderados por Aécio Neves, do mesmo partido. Contudo, em 2015, a partir da Lei n. 21.710, a política remuneratória por subsídios dos profissionais da educação mineiros foi extinta, sendo estabelecido um sistema por vencimento básico. Por conseguinte, considerando tal trajetória, constata-se algumas das raízes históricas dos processos de precarização da remuneração dos docentes da Educação Básica desse estado.

Por outro lado, de uma perspectiva conjuntural, verifica-se uma permanência de condições remuneratórias precárias entre os profissionais da Educação de Minas Gerais, marcadas pelo atraso no recebimento dos salários, do décimo-terceiro e no pagamento das retribuições em parcelas. Ademais, segundo um dos professores entrevistados, no ano de 2020, “[o governo de] Minas está sem pagar salário dos professores há um bom tempo, sem décimo terceiro” (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Além do mais, como indicado anteriormente, se os professores temporários não têm acesso à planos de carreira ou remuneração adequada a seu grau de formação, em

comparação com os docentes efetivos, ambas categorias de profissionais enfrentam conjuntamente problemas macroestruturais relativos ao pagamento atrasado e parcelado de seus salários. Assim, constata-se entre os professores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia um processo de ampliado de precarização dos salários.

Outro ponto negativo relativo à docência em Ciências Sociais, segundo a perspectiva dos professores, diz respeito a deficiência das estruturas físicas das instituições de ensino, contudo, tal dado pode ser interpretado como uma questão geral, não apenas direcionada à esta disciplina. Por conseguinte, nota-se entre os relatos que as condições materiais de algumas escolas apresentam problemas similares, especialmente relativos à disponibilidade de salas de reprodução de mídia, o que afeta diretamente a organização das relações de ensino e aprendizagem a partir de instrumentos de mediação pedagógica como vídeos, *slides* e pesquisas na *internet*.

Ainda, avulta-se o fato que a precariedade da estrutura física das escolas não é uníssona entre os professores, de modo que um dos docentes das instituições centrais da cidade indicou que “a escola tem bons espaços de mídia” (Professor Luis Fernando 5 de maio de 2020). Simultaneamente, uma das professoras temporárias relatou que uma das escolas onde trabalhou, situada na zona periférica, apresenta condições materiais adequadas, com vários “computadores, sala com ar condicionado, lá tinha impressora à vontade” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020). Ainda, essa mesma profissional indicou a precarização do espaço de uma das escolas centrais mais tradicionais de Uberlândia, marcada pela má-iluminação, falta de material de impressão e salas de mídia. Dessa forma, observa-se uma diferenciação das condições materiais entre as instituições escolares da cidade, que, contudo, não pode ser definida exclusivamente pela localização da escola.

Adicionalmente, segundo os professores entrevistados, a baixa legitimidade da disciplina de Sociologia também compõe um dos pontos negativos da carreira docente voltada ao Ensino de Ciências Sociais. Assim, tanto a carga horária reduzida da disciplina, que impede um tratamento pedagógico aprofundado dos conteúdos, das avaliações e da relação dos professores com os estudantes, quanto os frequentes questionamentos por parte da administração escolar sobre a validade científica e moral dos temas tratados pela Sociologia escolar, constituem-se enquanto entraves para o desenvolvimento pleno de seu trabalho didático.

De acordo com um dos professores, a legitimidade restrita da área relaciona-se com um problema de

Consolidação, dificuldades que a gente tem, por exemplo, uma falta de reconhecimento, a questão do tempo que você tem para executar a tarefa em si, porque uma aula de Sociologia semanal, para abordar certos conteúdos, não dá para você debater (Professor Wisterley, 20 de maio de 2020).

Por conseguinte, como analisado anteriormente, a pouca quantidade de aulas destinadas às Ciências Sociais, em face ao volume de conteúdos pelos quais essa área é responsável, acaba por produzir relações educacionais insatisfatórias, marcadas pela abordagem apressada das temáticas e uma avaliação superficial sobre os níveis de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, a carga horária diminuta ainda prevalece enquanto um dos principais entraves ao processo de legitimação e consolidação da Sociologia escolar na Educação Básica do país (MENDONÇA, 2017, p. 58).

Complementarmente, a deslegitimidade da área perpassa também o questionamento da administração escolar sobre as contribuições das Ciências Sociais para a formação do estudante do Ensino Médio. Frequentemente os docentes entrevistados relatam que os diretores, supervisores e colegas de outras áreas apresentam tanto um desconhecimento sobre os modos de funcionamento da Sociologia escolar quanto uma espécie de ceticismo sobre seus possíveis objetivos. Segundo um dos professores, constata-se um

desprestígio geral em todas as matérias, mas Sociologia, às vezes, quando você tem um gestor que não dá valor, ela é menosprezada. Você vê que muitos colegas profissionais [chegam a] dizer: “Ah, isso não serve para nada”, e não conseguem entender o valor que a gente tem (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Portanto, tem-se nesse contexto um processo de indagação acerca da validade das Ciências Sociais na Educação Básica, questionamento relativamente comum ao campo acadêmico, como atesta Bourdieu (2003, p. 24). Assim, as raízes da deslegitimidade e falta de conhecimento frente a área podem estar relacionadas também com a própria intermitência dessa disciplina, historicamente marcada pela baixa carga horária e pela falta de acúmulo de conhecimentos didáticos. Portanto, cabem às disputas empreendidas pelos agentes desse subcampo a reivindicação da legitimidade científico-pedagógica da Sociologia escolar e a consolidação histórica de seus conteúdos.

Ainda, como analisado anteriormente, o nível ampliado de trabalho burocrático enfrentado especificamente pelos docentes de Sociologia também constitui um dos pontos negativos elencados pelos sujeitos entrevistados. Devido ao alto número de escolas, turmas e estudantes pelos quais os professores são responsáveis, um dos reflexos da carga

horária reduzida dessa disciplina, tem-se um volume maior de diários de classe, chamadas, reuniões pedagógicas, elaboração de trabalhos avaliativos e correções de atividades. Como sugere um dos docentes, um dos piores empecilhos à docência de Ciências Sociais relaciona-se à “quando eu tenho que lidar com uma burocracia, uma ‘burocracia’ administrativa, [...] [de modo que a] estrutura do ambiente escolar é uma coisa que me desgasta bastante” (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Por conseguinte, quando a jornada de trabalho desses profissionais estende-se em razão de tarefas burocráticas, verifica-se um descontentamento profundo por parte dos docentes, justamente por ocorrer, segundo Flores (2011, p. 162), um processo de descentramento de sua principal função profissional: a docência. Para além disso, a ampliação do período dedicado a tarefas administrativas acaba por diminuir o tempo desses educadores para o preparo de aulas, a formação continuada, o tempo para família e para si, o que pode acarretar prejuízos à saúde física e psíquica desses profissionais, como alerta Lennert (2011, p. 394-395).

Por fim, alguns dos professores entrevistados ressaltaram sua insatisfação com as políticas educacionais de promoção automática dos estudantes, que diz respeito à tendência das instituições escolares em não reprovarem os alunos na maior parte das situações, devido a uma política de não-retenção da classe estudantil. Como aponta um dos professores,

o que eu menos gosto é quando as políticas públicas me propõem uma promoção imediata, uma promoção ali, que o indivíduo [...] não participa tanto e você tem que avaliar de uma maneira positiva. E você não consegue fazer aquele indivíduo desenvolver (Professor Wisterley, 20 de maio de 2020).

Dessa forma, segundo esse docente, as práticas de não-retenção tendem a resultar em um efeito inverso ao desejado, ao passo que acabam por aprofundar as desigualdades educacionais e as dificuldades pedagógicas dos discentes. Assim, a partir de uma análise dos modos de funcionamento da escola, tendo em vista suas próprias experiências, alguns dos professores entrevistados evidenciam as contradições dessa instituição, de modo que muitas das vezes os *déficits* de aprendizagem dos alunos são ignorados por motivos organizacionais e burocráticos.

A perspectiva elencada por esses docentes sobre as políticas de não-repetência adotadas pelo Estado de Minas Gerais sustenta-se a partir do estudo realizado por Machado, Vasconcelos e Oliveira (2020). Segundo os autores, o estado em questão é uma das unidades federativas que mais adotaram estas medidas em relação à Educação Básica

nos últimos anos, tanto jurídica quanto empiricamente. Consequentemente, apesar da repetência ser considerada uma medida pedagógica ineficiente, as políticas de não-retenção comumente são alvo, por parte da comunidade escolar, de “certa desconfiança no que se refere aos resultados de sua implementação na qualidade do ensino ofertado” (MACHADO; VASCONCELOS; OLVEIRA, 2020, p. 1099).

Assim, torna-se fundamental tanto a consideração das perspectivas dos professores da Educação Básica sobre tal fenômeno, haja vista suas experiências contínuas e aprofundadas acerca do processo, quanto uma avaliação científica sistemática a respeito da efetividade desses instrumentos de progressão dos estudantes. Para tanto, mostra-se necessária a criação de diálogos aprofundados entre as instituições escolares, centros de pesquisa e Estado tendo em vista a construção de um processo reflexivo e democrático diante do fenômeno de repetência dos discentes.

Considerados alguns dos pontos negativos relativos à carreira docente voltada ao Ensino de Ciências Sociais segundo os professores entrevistados, faz-se necessário compreender os sentidos positivos que fundamentam a prática desses profissionais. Quando questionados sobre os aspectos positivos de seu trabalho, os docentes elencaram dois aspectos centrais. O primeiro, de maior reincidência, presente no discurso de nove dos dez professores entrevistados, diz respeito ao cotidiano na sala de aula. Segundo os sujeitos entrevistados, o trabalho docente é gratificante justamente pelo convívio com uma heterogenia de estudantes.

Desse modo, quando essa miríade discente, formada por distintas origens sociais, práticas culturais, posições políticas e identidades encontra-se no ambiente escolar, os professores de Sociologia sentem-se entusiasmados com sua função profissional. De acordo com um dos entrevistados, “O que eu mais gosto [é] lidar com as diferenças, é muito massa entrar em uma sala de aula e ver pessoas, alunos com perspectivas diferentes, realidades diferentes, histórias de vida diferentes” (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Provavelmente, o aprazimento dos docentes de Ciências Sociais frente o contato com a diversidade identitária dos estudantes esteja correlacionada à própria dinâmica da disciplina pela qual são responsáveis. Frequentemente as Ciências Sociais lidam teórica e empiricamente com as diferenças culturais, religiosas, étnicas, de classe, sexualidade e gênero, ou seja, seus objetos de interesse são fundamentalmente construídos a partir do contato com o “outro”. Assim, considerando a perspectiva de Da Matta (1978, p. 4) sobre a Antropologia Social, mas que pode ser igualmente aplicada sobre outros campos das Ciências Sociais, essas formas de conhecimento sempre pressupõem

de algum modo o exótico, e o exótico depende invariavelmente da distância social, e a distância social tem como componente a marginalidade (relativa ou absoluta), e a marginalidade se alimenta de um sentimento de segregação e a segregação implica em estar só e tudo desemboca – para comutar rapidamente essa longa cadeia – na liminaridade e no estranhamento.

Tendo em vista essa lógica estruturante das Ciências Sociais, é compreensível que os professores da área apresentem certo grau de animosidade frente as múltiplas posições e práticas sociais de seus estudantes. Talvez, a própria construção de conexões entre essas diferenças, bem como interpretações científicas sobre as diversas razões e dinâmicas que ordenam as múltiplas realidades desses alunos constitua a principal gratificação do trabalho desses docentes.

Ainda, esse contato rotineiro com a sala de aula e com os alunos é sobretudo apreciado pelos professores quando os estudantes apresentam interesse pelas discussões propostas pela Sociologia escolar, de modo que, nas ocasiões em que os projetos pedagógicos e os planos educacionais logram, esses profissionais sentem-se recompensados. Ademais, esse interesse estudantil pelas Ciências Sociais pode adquirir múltiplas facetas, retratando, por exemplo, uma relação de inquietação frente as análises e conclusões da área, de modo que

o estranhamento que gera nos alunos de vez em quando, [...] certos conteúdos que eu coloco para eles e eles [apontam] “Nossa, nunca tinha pensado nisso”, e às vezes esboçam um sorriso, esboçam uma cara de nojo, até disso eu gosto (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Assim, para além do estranhamento do outro e de si proposto pela disciplina, os docentes apontam também como o envolvimento dos estudantes com as temáticas da área e o próprio debate intelectual desenvolvido em consonância com o professor geram muita satisfação. De acordo com um dos entrevistados,

O que eu mais gosto é o contato com os alunos, a possibilidade de discussão, discutir certos temas, você ver o crescimento do aluno quando ele está empolgado, quando ele quer, quando ele busca, quando ele te questiona, quando ele te aperta mesmo, assim, você vê que ele está interessado (Professor Wisterley, 20 de maio de 2020).

Por conseguinte, constata-se que o compartilhamento de interesses entre professores e alunos frente um mesmo campo do saber é tanto um indício do êxito das ações pedagógicas propostas pelos docentes quanto um dos sentidos centrais da prática profissional desses sujeitos. Assim, quando esses professores estabelecem certo nível de

comunicação com os diversos grupos estudantis a partir dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos, eles se sentem gratificados.

Para além desse aspecto, o segundo ponto positivo da carreira docente voltada às Ciências Sociais correlaciona-se ao impacto social e as possíveis transformações proporcionadas por essa função. Apesar de ter sido constatado em menor nível, avulta-se o fato de que sobretudo as professoras temporárias destacaram essa dimensão de seu trabalho. De acordo com esses docentes, o campo educacional é um espaço que se orienta a partir da mudança das perspectivas e trajetórias dos estudantes e, conseqüentemente, de parte da realidade social. Desse modo, no caso da disciplina de Sociologia, tem-se

a possibilidade de construir uma autonomia de pensamento, de construir um processo onde o aluno percebe que ele é capaz de fazer análise, capaz de colocar suas impressões e não necessariamente aquilo precisa ser um achismo, né? Que ele pode ter elementos, que pode ter bases para comprovar o que ele percebe diante da realidade dele, acho isso maravilhoso, acho que a Sociologia possibilita para a gente um campo até mesmo de militância (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

Portanto, tendo em vista que uma das docentes designadas tende a indicar um caráter simultaneamente teórico e pragmático da Sociologia escolar, depreende-se disso suas ideias de que o principal sentido do seu trabalho diz respeito às possibilidades de transformação social proporcionadas por essa disciplina. Constata-se aqui, novamente, uma correlação entre o tipo de contrato dos professores e uma abordagem mais prática do Ensino de Ciências Sociais.

Contudo, faz-se necessário indicar que esse tratamento empírico da disciplina não exclui uma conduta pedagógica fundamentalmente teórica. Na realidade, no caso desses docentes, tem-se uma hibridização de aspectos práticos e conceituais da Sociologia escolar, inclusive com um enfoque nos elementos analíticos. Com base no discurso da professora destacado anteriormente, nota-se mais uma prevalência da análise do estudante sobre sua própria realidade, com bases racionais e científicas, do que um espaço de mera militância, ou em outras palavras, reconfiguração prática da realidade.

Como sugerido previamente, essa abordagem pode estar conectada às próprias condições de trabalho nas quais essas professoras estão inseridas, marcadas pela flexibilização, precarização, heterogeneidade de funções e ausência de determinados direitos trabalhistas. Talvez, a partir dessa trajetória individual, que a professora conceda destaque às possibilidades e, sobretudo, as necessidades práticas de transformação da sociedade oferecidas pela disciplina.

6.3.2 As Jornadas de Trabalho dos Professores de Sociologia

No que concerne o horário de trabalho dos professores de Sociologia entrevistados, tem-se uma base relativamente comum a todos, semanalmente esses docentes possuem 16 horas/aula, de modo que, formalmente, mais quatro horas semanais são dedicadas a atividades de preparação realizadas em casa e outras quatro horas de módulo que devem ser cumpridas no ambiente escolar. No caso dos professores efetivos, essas 16 horas/aula correspondem a um cargo completo, ao passo que, na situação das docentes designadas, tratam-se de 16 turmas pelas quais elas são responsáveis durante determinado período de tempo, geralmente, um ano letivo completo, mas pode ser a cobertura de uma licença médica de um professor efetivo. Dessa forma, apesar dos dois grupos de docentes estabelecidos compartilharem uma mesma base de horas de trabalho, o primeiro o faz de modo estável e sempre na mesma instituição escolar, ao passo que o segundo depende de editais ocasionais de contratação e tendem a circular entre várias instituições para perfazer as 16 horas/aula para um cargo ou até mesmo a possibilidade de não conseguir estabelecer um cargo completo.

Portanto, tem-se entre os professores de Sociologia temporários de Uberlândia um fenômeno similar àquele observado por Lennert (2011, p. 397) acerca dos docentes de Campinas, em que prevalece a

transitoriedade do trabalho, [de modo que] pode-se afirmar que o professor de Sociologia tem dificuldade de construir uma carreira, no sentido desenvolvido por Sennett (2000), de trabalho “linear”, “para a vida inteira”, o que tem consequências negativas não somente para sua vida pessoal, mas também para seu trabalho com os alunos. É difícil planejar um trabalho de longo prazo quando se está constantemente mudando de turma e escola.

Por conseguinte, o desenvolvimento de atividades pedagógicas contínuas, a familiarização com a identidade das instituições escolares e a própria construção de uma identidade docente coletiva são tolhidas. Além disso, a sujeição dessas professoras aos editais de contratação abre possibilidades para que as mesmas não consigam, em determinado ano, preencher a quantidade necessária de horas/aula para garantir condições mínimas de sobrevivência. Esse dado garante os fundamentos empíricos para a interpretação do fato de que uma dessas professoras, em determinado momento, lecionava em colégios privados, estaduais e trabalhava no setor comercial em um *shopping* da cidade. Do mesmo modo, a outra docente designada entrevistada indicou seu ingresso em

um curso à distância de Serviço Social, que serviria tanto como forma de complemento de renda quanto de carreira alternativa à docência.

Dessa forma, para além da precarização da função docente e da dificuldade de elaboração de uma identidade pedagógica contínua, o perfil dessas professoras é marcado pela heterogeneidade de funções. Ainda, faz-se necessário considerar que se tratam exclusivamente de educadoras do sexo feminino, estruturalmente mais suscetíveis à subcontratação e a condições mais precárias de trabalho (GIRÃO, 2001, p. 314).

Ademais dessa diferenciação, nota-se entre 90% dos professores entrevistados distintas formas de complementação de renda para além das 16 horas/aula de Sociologia pelas quais são responsáveis. Essas fontes adicionais de remuneração variam de acordo com uma série de fatores, como o tipo de formação e a forma de contrato. No caso de professores com uma segunda graduação, como aqueles graduados em Direito ou Teologia, tem-se, no primeiro caso, a atuação enquanto advogado, e no segundo, a docência no Ensino Fundamental na disciplina de “Ensino Religioso”, assim como verificado pelo gráfico nº 31 do capítulo anterior.

Ao passo que, entre os professores efetivos com apenas uma graduação ou Pós-Graduação em Ciências Sociais, observa-se a tendência de lecionarem Sociologia em escolas privadas, cursos preparatórios para o Enem ou ampliarem suas jornadas de trabalho com aulas de extensão e até mesmo ocupando dois cargos efetivos completos. No caso das professoras designadas, tem-se essa mesma tendência, apesar de o número de horas/aula adicionais que as mesmas acessam serem relativamente reduzidas em comparação com aquelas dos docentes efetivos.

De modo geral, constata-se que o horário comum de trabalho dos professores entrevistados, as 16 horas/aula semanais, conjuntamente com as quatro horas de módulo e quatro horas dedicadas ao planejamento de atividades, são insuficientes para seu sustento. Por consequência, tem-se entre esses profissionais vários arranjos de extensão de suas jornadas de trabalho, fundamentadas pela docência em si e por funções produtivas em áreas não-educacionais.

Contudo, todas essas configurações do horário de trabalho desses sujeitos indicam um mesmo fenômeno: a precarização da função docente. Segundo um dos professores entrevistados, quando questionado sobre sua rotina de trabalho, indicou que a mesma ocorre

24/7, porque eu sou efetivo em dois cargos, né? [...] então eu trabalho os três turnos. Os planejamentos, quando eu estou animado eu faço de

madrugada, eu tenho um problema sério de insônia crônica, até porque eu fico jogando, eu paro, faço um planejamento, faço uma coisa ou outra, leio, inclusive o *Kindle* fica do lado da mesa toda hora, para fazer leitura. Então é 24/7 assim, aí o dia que eu não trabalho, sei lá, no sábado e no domingo, eu planejo algo, vida de professor é isso, a gente não para (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Apesar de se tratar de um caso específico, um docente com dois cargos efetivos no Estado, tem-se a dimensão da precarização e extensão da jornada de trabalho enfrentadas por esses profissionais. Mesmo entre docentes com um cargo efetivo, que, contudo, complementam suas jornadas em outras instituições de ensino, constata-se uma rotina relativamente similar, haja vista que uma das professoras entrevistadas relatou trabalhar 48 horas semanais. Por conseguinte, trabalhando em praticamente todos os turnos e nos finais de semana, locomovendo-se entre várias escolas, responsáveis por múltiplas turmas, diários de classe, planejamento de aulas, estruturação de atividades avaliativas e correções de provas, pode-se estimar o grau da precarização do trabalho ao qual esses profissionais estão submetidos.

Na realidade, trata-se de um processo de subsunção do labor docente, na medida em que se tem uma

relação puramente monetária entre aquele que se apropria do sobretrabalho e o que o fornece [...]. É apenas na sua condição de possuidor das condições de trabalho que, neste caso, o comprador faz com que o vendedor caia sob sua dependência econômica; não existe nenhuma relação política, fixada socialmente, de hegemonia e subordinação (MARX, 1985, p. 94-95).

Desse modo, frente determinada condição sócio-histórica, os professores aqui investigados não têm outra alternativa senão a extensão de suas jornadas de trabalho e, em determinados casos, a ocupação de múltiplas funções produtivas. Mesmo se tratando, sobretudo, de funcionários do Estado, esses docentes estão inseridos em uma relação de dependência econômica, e, portanto, de sobrevivência, com a venda de sua força de trabalho. Assim, constata-se como as necessidades materiais imediatas desses profissionais fundamentam, em grande medida, o caráter do trabalho por eles realizado.

Conclui-se em relação ao caso estudado, a mesma confirmação de Lennert (2011) sobre os professores de Sociologia da Educação Básica de Campinas, em que verificou de que modo

tanto o professor efetivo como o professor temporário possuíam uma extensa jornada de trabalho, realizada na escola ou em espaços não escolares. É possível imaginar os prejuízos de longas jornadas de trabalho à saúde do professor (cansaço, desgaste físico, doenças

psíquicas, entre outros) e à sua vida pessoal (falta de tempo para si e para a família, para o lazer e o descanso). Diante desse quadro, o processo de ensino fica prejudicado, uma vez que o professor não tem tempo para estudar e preparar as aulas, ele falta ou afasta-se constantemente por problemas de saúde (LENNERT, 2011, p. 394-395).

Com base nesses dados pode-se dimensionar alguns aspectos qualitativos referentes às condições de trabalho dos professores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, em consonância com as informações e análises feitas a partir das tabelas nº 17 e 18 e os gráficos nº 31, 32 e 33 do capítulo anterior. Dessa forma, pode-se captar, para além de elementos estatísticos do fenômeno, as dimensões fundamentalmente econômicas, sociais e subjetivas dos processos de trabalho desses sujeitos.

6.3.3 A Docência de Sociologia Escolar e suas Consequências Físico-psíquicas

Levando em consideração a situação de trabalho dos professores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, tanto aqueles inseridos em contratos efetivos quanto os em situação temporária, torna-se necessária uma investigação sobre possíveis consequências das longas jornadas de trabalho sobre seus corpos e subjetividades, assim como alerta Lennert (2011, p. 394).

De acordo com Dejours (1991, p. 52), determinadas formas de estruturação do labor podem acarretar processos de adoecimento dos trabalhadores, justamente porque a “organização do trabalho, concebida por um serviço especializado da empresa, estranho aos trabalhadores, choca-se frontalmente com a vida mental, e mais precisamente, com a esfera das aspirações, das motivações e dos desejos”. Dessa forma, em circunstâncias em que se verifica uma tensão entre os modelos organizacionais do trabalho e as pretensões produtivas daqueles que o executam, tem-se as condições sociais para o desenvolvimento de enfermidades ligadas ao labor entre os trabalhadores.

Assim, quando questionados sobre possíveis prejuízos da carreira docente sobre sua saúde, todos professores entrevistados indicaram que se trata de uma profissão estressante e profundamente extenuante. Ainda, 60% dos docentes indicaram que a rotina de trabalho pode acarretar danos psicológicos, com o desenvolvimento de transtornos psíquicos como a ansiedade, ao passo que 40% dos profissionais entrevistados sugeriram que lesões físicas também podem ocorrer a partir das longas jornadas.

Portanto, nota-se como as principais consequências das condições de trabalho à saúde desses educadores são de ordem fundamentalmente psicológica e, posteriormente, física. De acordo com uma das professoras entrevistadas, essa condição

faz um mal danado, não tem como. E todos esses aspectos de valorização que esse professor tem, e como não afetar a sua saúde mental, né? Aí afeta a sua saúde mental e consequentemente a sua saúde física (Professora Mariana, 6 de maio de 2020).

Assim, segundo os professores entrevistados, o principal aspecto da carreira docente que gera os referidos danos à saúde diz respeito a exiguidade dos prazos de entrega dos diários de classe, dos resultados das atividades avaliativas e das faltas dos estudantes. Esse cenário agrava-se especialmente no final dos bimestres, quando os professores de Sociologia, responsáveis por múltiplas turmas e muitas das vezes lecionando em mais de uma escola, necessitam aplicar as provas finais, corrigi-las, preparar trabalhos de recuperação, tabular notas dos estudantes e preencher os registros de atividades em um intervalo muito curto de tempo. Segundo um dos docentes,

Quando eu pego prova das 16, 17 turmas dependendo, esse ano são 15 turmas, eu não tenho condição assim, de corrigir questões de toda essa gente para lançar as notas, acaba sendo um período muito corrido, sabe? [...] você pega a prova e ó, lasqueira, aí o trabalho que você não corrigiu o bimestre inteiro, você tem que pensar em uma recuperação, eles fazem a recuperação, você tem que digitar as notas na planilha da supervisão [...] depende do sistema de cada escola e já tem conselho na outra semana e vamos lá. Então, final de bimestre em geral não dá para fazer mais nada, a casa fica virada, é terrível (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

Dessa forma, constata-se em que medida a rotina de trabalho desses profissionais torna-se ainda mais exaurível nos finais de bimestre na medida em que o acúmulo de trabalho pedagógico se soma aos ofícios administrativos. Adicionalmente, os docentes indicaram que o trabalho burocrático também é uma das principais fontes de estresse e esgotamento durante suas jornadas, tanto pela amplitude de tarefas requeridas quanto pela ineficiência dos sistemas eletrônicos empregados para o lançamento de notas, chamadas e relatório de atividades. De acordo com um dos professores,

o que mais estressa na carreira docente no meu ponto de vista é o trabalho administrativo, confecção de diários, o registro das atividades, os prazos às vezes são exíguos e o instrumental é ruim, o diário eletrônico é horrível, tem dia que ele não funciona, então assim, isso é extremamente estressante (Professor Luis Fernando, 5 de maio de 2020).

Assim, considerando um contexto geral de burocratização do labor docente, que acarreta um aumento do volume de trabalho, tem-se, especialmente entre os professores de Ciências Sociais, um grande nível desse tipo de tarefas, haja vista que “a reduzida

carga horária da Sociologia [...] faz com que o professor que queira lecionar somente a disciplina tenha de compor sua jornada em diferentes escolas e horários” (LENNERT, 2011, p. 396). Por conseguinte, nota-se de que forma os ofícios administrativos conjugam-se com obrigações pedagógicas de modo a estender a jornada de trabalho desses profissionais, cujas consequências psicológicas e físicas são sentidas por parte considerável dos docentes.

Ainda, é interessante notar como, para quatro dos professores entrevistados, as atividades pedagógicas não constituem uma fonte de depauperamento de sua força de trabalho, na realidade, as relações de ensino e aprendizagem desenvolvidas com os estudantes no interior da sala de aula são os momentos menos estressantes de suas rotinas. Assim, aliada ao trabalho burocrático, é a convivência com outros colegas educadores e gestores da escola que causa os maiores atritos e prejuízos à saúde desses docentes. Como evidencia um deles, a carreira docente é

estresse, ansiedade, isso acontece, cara, acontece, porque o problema não é sua clientela, aluno você releva, porque aluno você tem noção de que você é adulto e ele é uma criança, ele é um adolescente, você ainda pode ter essa. Agora não tem como, não existe desculpa para colegas, até pessoas mais velhas, agirem da maneira que agem na educação, pessoas sem consciência de classe, pessoas que pensam apenas no próprio umbigo, onde impera o egoísmo, onde impera a dificuldade de diálogo, onde impera as vaidades, isso estressa muito, isso estressa muito (Professor Felipe, 19 de maio de 2020).

Esse tipo de relato foi identificado em outras três entrevistas, de modo que o convívio com outros profissionais da educação constitui uma grande fonte de esgotamento para parte dos docentes de Ciências Sociais investigados. Esse fenômeno relaciona-se diretamente com outro dado, referente ao tipo de relação que os professores de Sociologia mantêm com outros trabalhadores. De modo geral, a maior parte dos docentes indicaram o estabelecimento de interações harmoniosas com professores, diretores, supervisores e demais funcionários das escolas, contudo, alguns dos entrevistados assinalaram a existência de contatos conflituosos e desgastantes com outros servidores escolares. Geralmente, os desacordos surgem a partir de disputas entre os professores de Ciências Sociais e outros colegas frente questões administrativas, políticas e pedagógicas. Assim, como assinala uma das entrevistadas,

a sala dos professores [é a parte mais difícil], lidar com os outros colegas, nem sempre é fácil, porque, exatamente por essa minha postura de defesa dos Direitos Humanos e defesa da diversidade como um todo, essa minha postura de estar querendo refletir sobre a Educação (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Consequentemente, pelas posições políticas e determinadas perspectivas sobre a Educação mobilizadas pelos profissionais da área que se criam relações atribuladas entre parte dos docentes de Sociologia e outros professores. Inclusive, o próprio ceticismo e desconhecimento dos gestores escolares e educadores de outras disciplinas frente as contribuições das Ciências Sociais para a Educação Básica podem contribuir para esses constantes conflitos e questionamentos sobre as concepções dos professores responsáveis pela Sociologia escolar.

Ainda, é interessante notar quão distinta é a relação das professoras designadas com outros profissionais da educação, sendo esta fundamentalmente marcada pelo distanciamento. Esse processo pode estar relacionado à própria transitoriedade característica dos professores de Sociologia temporários, frequentemente categorizados enquanto “elefantes brancos” por outros educadores e por si mesmos, como aponta Lennert (2011, p. 396-397)⁷¹.

Segundo uma dessas docentes, “para mim as piores pessoas que têm são os professores, são os mais difíceis de acessar, porque eles são extremamente meritocráticos” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020). Assim, constata-se um tipo de distanciamento específico entre os docentes temporários, cuja trajetória pelas instituições escolares é passageira, e os professorado efetivo, cuja identidade coletiva entre seus componentes e a própria escola é relativamente consolidado. A partir disso, cria-se a representação comum de que o “designado não pode falar muito” (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021), e, por conseguinte, aprofunda-se a clivagem ora política, ora identitária, entre essas duas categorias de docentes. Tal processo que pode, inclusive, gerar desgastes subjetivos e físicos nos professores.

6.3.4 Professores e suas Mobilizações Políticas

Tendo em vista as condições de trabalho nas quais esses sujeitos se inserem, torna-se imperativo compreender as dinâmicas das mobilizações políticas desses docentes em

⁷¹ A partir do Dicionário Aurélio, Lennert (2011, p. 397) define a metáfora do “elefante branco” como o designio de algo ou alguém “raro, pouco numeroso. Presente que, não sendo mau, dá muito trabalho, muita importunação. Coisa de pouca ou nenhuma importância prática”. É interessante observar os múltiplos significados do termo no contexto em questão, de certa forma o docente de Sociologia temporário é um sujeito passageiro no ambiente escolar, tanto pelo seu tipo de contrato quanto pela carga horária reduzida de sua disciplina. Ainda, esse profissional pode ser visto como fonte de inconveniência justamente pela Sociologia ser vista como uma “ciência que incomoda”, como coloca Bourdieu (2003, p. 23). Por fim, a ideia de “elefante branco” sugere algo sem valor prático, o que se relaciona diretamente com os questionamentos realizados contra a Ciências Sociais, categorizada regularmente pelo senso comum e por outros domínios científicos como um campo exclusivamente teórico.

sindicatos ou associações profissionais. Como constatado pelos dados quantitativos, apenas 33,3% dos professores analisados apontaram sua participação em sindicatos, sobretudo aquelas do sexo feminino, jovens, solteiras e em situação temporária de trabalho. Além disso, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (Sind-UTE) é a única associação de trabalhadores na qual esses docentes estão associados. Agora, faz-se necessário analisar alguns dos elementos qualitativos que compõe tal fenômeno.

Considerando os professores entrevistados, cinco deles indicaram que não participam de associações sindicais ou profissionais, e, de modo geral, não elencaram razões para tal. Contudo, tendo em vista o contexto investigado, pode-se inferir que, do mesmo modo que esses docentes não possuem tempo disponível para a participação em eventos acadêmicos ou cursos de formação continuada, eles também não têm disponibilidade para envolvimento em sindicatos. Soma-se a isso o fato de que a maior parte dos professores entrevistados sindicalizados pelo Sind-UTE não possuem formas de participação ativas no interior da instituição. Portanto, nota-se entre a população investigada baixos níveis de adesão a essas corporações, provavelmente devido à falta de tempo oriunda de suas estendidas jornadas de trabalho ou como consequência de um processo macrosocial contemporâneo relacionado à tendência de desvinculação dos sujeitos frente modos tradicionais de organização política, como aponta Maheirie (1997).

Ainda, verifica-se uma ausência total de participação desses docentes frente associações profissionais de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos, de forma que se predomina entre eles uma mobilização política sindical em torno da categoria docente. A partir da análise dos dados, constata-se que esse fenômeno está conectado a duas razões centrais.

A primeira delas liga-se a uma questão econômica, haja vista o custo financeiro de participação requeridas por algumas associações de cientistas sociais que, por conseguinte, torna inviável a atuação de vários dos professores de Sociologia escolar nesses espaços. Assim, conforme uma das professoras entrevistadas, “O que eu queria participar era da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), mas tem que ter dinheiro para participar da ABA, aí só não participo da ABA por falta de dinheiro” (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

O segundo elemento que fundamenta o distanciamento entre os professores de Ciências Sociais da Educação Básica de Uberlândia e as associações de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos relaciona-se com uma questão identitária. Dessa forma, verifica-se entre os docentes entrevistados um grande nível de autoidentificação com a

condição docente, de modo que esses sujeitos se enxergam mais como professores de Sociologia do Ensino Médio do que cientistas sociais. Tal construção da identidade profissional desses sujeitos é evidenciada a partir do seguinte trecho,

eu não sou sociólogo, eu sou educador e me formei para dar aula. É claro, eu entendo que eu tenho que ter um domínio absoluto do conteúdo das Ciências Sociais, e por isso gosto muito e me envolvo, mas eu fiz isso para dar aula, eu não sou um sociólogo, um antropólogo, eu sou educador (Professor Guilherme, 7 de maio de 2020).

A partir desses dados, pode-se interpretar que o distanciamento entre os professores investigados e as associações profissionais de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos ocorre, porque a identidade desses docentes constrói-se fundamentalmente pela posição social ocupada enquanto professores da Educação Básica. Assim, suas trajetórias pessoais em cursos de licenciatura, a presença em programas como o Pibid e RP, as jornadas de trabalho enquanto professores, o cotidiano das relações de ensino e aprendizagem com os estudantes na sala de aula e o *habitus* didático que visa aproximar os conteúdos das Ciências Sociais com os contextos dos alunos tendem a construir a identidade desses profissionais em torno da função docente. Consequentemente, soma-se a isso as dificuldades interpostas pela participação em algumas associações profissionais de cientistas sociais, seja pelas taxas de participação nas instituições, os pré-requisitos acadêmicos de seleção de novos membros, seja pelos custos financeiros para atuação em eventos científicos em outras cidades, o tempo necessário para o envolvimento em reuniões e preparo de pesquisas científicas para apresentação.

Ainda, é notável que se trata de um corpo docente cujo perfil apresenta-se enquanto relativamente distinto daqueles verificados no Brasil e em Minas Gerais, justamente por ser composto por professores com altos níveis de adequação entre campo de formação e área de atuação, grande participação em cursos de formação continuada e até mesmo enxergarem a Sociologia escolar sob uma perspectiva didático-pedagógica mais clássica, disciplinar e acadêmica, conforme categorias de Santos (2002, p. 155-156). Não obstante, mesmo apresentando tais aspectos, trata-se de um grupo de professores fundamentalmente identificado com a condição professoral, distanciados de associações de sociólogos, antropólogos e cientistas políticos, que inclusive busca-se distanciar desses títulos, pois, como aponta uma professora, “eu não sou socióloga [...] mas eu sou professora de Sociologia” (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

6.3.5 Trabalho Docente e Sistemas de *Accountability*

Para além das formas de mobilização política desses professores a partir de associações sindicais ou profissionais, torna-se indispensável uma investigação sobre os mecanismos institucionais de avaliação do trabalho desses docentes. Como indicado anteriormente, o aumento de sistemas de prestação de contas e de escrutínio público sobre o trabalho docente é uma das grandes mudanças pela qual o campo educacional passa na contemporaneidade (FLORES, 2011, p. 162). Entende-se aqui tal fenômeno como um desdobramento de transformações macrossociais ocorridas nas sociedades modernas a partir da segunda metade do século XX, fundamentadas sobremaneira por perspectivas e dispositivos neoliberais.

Como colocam Dardot e Laval (2016), a internalização por parte do Estado de sistemas de avaliação oriundos da esfera privada, o desenvolvimento de políticas de *accountability* e a aplicação da perspectiva financeira sobre domínios não-econômicos acabam por construir um novo tipo de racionalidade que modula desde o campo estatal, jurídico, educacional e cultural até as esferas individuais e subjetivas. Assim, tem-se que essa nova norma social apresenta um

caráter geral, transversal e sistemático do modo de direção baseado na responsabilidade individual e no autocontrole. A responsabilidade não é considerada uma faculdade adquirida de uma vez por todas, mas vista como resultado de uma interiorização de coerções. O indivíduo deve governar-se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser “empreendedor de si mesmo” significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional. Mas contar apenas com a tecnologia do “*training*” e “*coaching*” não é suficiente. A instauração de técnicas de auditoria, vigilância e avaliação visa aumentar essa exigência de controle de si mesmo e bom desempenho individual (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350).

Por conseguinte, a partir desta caracterização, compreende-se aqui que os sistemas avaliativos sobre o trabalho recentemente implementados são um desdobramento específico de tal processo macrossocial, justamente por operarem enquanto dispositivos de vigilância orientados por um enquadramento das condutas a um bom desempenho e pela “responsabilização” do comportamento individual. Este termo é empregado por Pezet (2007, p. 8 *apud* DARDOT; LAVAL, 2016, p. 350-351), que sugere que a “‘responsabilização’ dos indivíduos não os torna apenas responsáveis: eles devem responder por seu comportamento a partir de escalas de medida dadas pelos serviços de gestão de recursos humanos e pelos administradores”. Em vista disso, torna-se importante

investigar quais tipos de representações e relações os professores de Sociologia estabelecem com os processos de avaliação de seu trabalho.

Como indicado anteriormente, a avaliação de desempenho do trabalho docente desenvolvida em escolas estaduais de Minas Gerais é uma ferramenta central da progressão de carreira para os professores dessas instituições⁷². Segundo os profissionais entrevistados, trata-se de uma inspeção anual exclusivamente realizada sobre docentes efetivos, de modo que tal processo é mediado por uma comissão eleita periodicamente, cuja função central é o assessoramento do diretor durante o processo avaliativo.

A partir do Plano de Gestão do Desempenho Individual (PGDI), tem-se os parâmetros centrais de inspeção do trabalho docente, bem como algumas das metas a serem alcançadas, que envolvem: Desenvolvimento Profissional, Relacionamento Interpessoal, Compromissos Profissional e Institucional e Habilidades Técnicas e Profissionais (MINAS GERAIS, 2009). Ainda, é necessário indicar que a própria avaliação tem um impacto direto sobre a estabilidade de carreira dos profissionais da educação, de modo que “você tem que tirar no mínimo 60%, todo ano, porque se você tiver três avaliações abaixo disso você pode ser até exonerado do seu cargo” (Professor Lucas, 7 de maio de 2020).

Com base nas entrevistas com os professores de Ciências Sociais da cidade, nota-se que a maioria observa os sistemas de avaliação com uma perspectiva normatizada, ou seja, esses profissionais já incorporaram as rotinas de inspeção no cotidiano de seu trabalho docente. Inclusive, alguns deles relataram participar das comissões de avaliação das instituições públicas onde lecionam. Curiosamente, os docentes de Sociologia escolar não observam esses sistemas avaliativos do estado sob uma perspectiva crítica ou negativa, simplesmente o consideram uma parte integrante de sua posição profissional. Provavelmente, o processo histórico de institucionalização dessas políticas de inspeção, instauradas desde 2007, acabou por consolidar e naturalizar seus procedimentos no cotidiano escolar e entre os agentes educacionais.

O único aspecto destacado por alguns dos professores entrevistados acerca de possíveis contradições no processo avaliativo diz respeito à opcionalidade da execução de entrevistas com os docentes inspecionados. Tal ação é fundamentada pelo terceiro

⁷² O sistema de avaliação de desempenho de servidores estáveis da Educação de Minas Gerais é regulamentado a partir de uma série de dispositivos jurídicos, especialmente os decretos n. 44.559/2007 e n. 45.851/2011 e a resolução conjunta da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão Regional (Seplag) e a Secretaria Estadual de Educação (SEE) n. 7.110/2009.

procedimento da avaliação de desempenho de professores em situação de trabalho estável, que, de acordo com a resolução Seplog/SEE n. 7.110/2009, prevê “a realização se for o caso, de entrevista de avaliação antes do preenchimento do Termo de Avaliação” (MINAS GERAIS, 2009).

Por conseguinte, diante do processo avaliativo realizado pelo diretor escolar conjuntamente com a comissão inspetora sobre o trabalho de determinado docente, a entrevista com o servidor mostra-se opcional. Dessa forma, como aponta uma das professoras entrevistadas, “esse último ano eles avaliaram a gente sem entrevista, sem nada, e como eles vão saber da nossa prática docente? Foi a primeira vez que não teve entrevista e não teve nada, então assim, eu estou recorrendo” (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Assim, frente determinados mecanismos de avaliação cujos parâmetros e justificativas mostram-se inexplicitos aos educadores, os mesmos reivindicam o estabelecimento de diálogos aprofundados com as instâncias avaliadoras. Ainda, outro professor destacou que a não realização de entrevistas tende a destacar o aspecto subjetivo da avaliação, podendo não corresponder a uma apreciação fiel do trabalho realizado pelo docente. Desse modo, constata-se que

O objetivo dessa nova gestão pública é controlar estritamente os agentes públicos para aumentar seu comprometimento com o trabalho. Espera-se deles muito mais a obtenção de resultados (contabilizados como na empresa privada) do que o respeito aos procedimentos funcionais e às regras jurídicas. Essa mensuração do desempenho tornou-se a tecnologia elementar das relações de poder nos serviços públicos, uma verdadeira “obsessão pelo controle” dos agentes, uma fonte de burocratização e inflação normativa consideradas (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 314-315).

De fato, os procedimentos de avaliação do trabalho docente acabam por burocratizar ainda mais a jornada de labor desses profissionais, já caracterizada pelo alto volume de ofícios administrativos pelos quais são responsáveis. Ademais, tem-se que essas normas de inspeção, oriundas da esfera privada e orientadas para o alcance de metas economicamente calculáveis, podem reconfigurar o sentido do trabalho desses profissionais. Devido a sua centralidade, justamente por funcionar como um parâmetro de progressão na carreira ou até mesmo de um indicativo para a exoneração de cargos, pode-se interpretar que os sistemas avaliativos podem redirecionar os objetivos da carreira docente, realocando-os de processos de ensino e aprendizagem para o alcance exclusivo de metas.

Na medida em que Dardot e Laval (2016, p. 314) abordam do “detrimento das instituições democráticas” frente processos crescentes de controle, vigilância e *accountability* nas sociedades capitalistas contemporâneas, eles alertam justamente para os possíveis processos de distorção das funções de instituições sociais centrais às democracias, como o Direito, Educação, Segurança e Medicina. Assim, ao passo que esses domínios do social almejam uma “cultura de resultados”, abrem-se condições para a subversão de seus elementos constitutivos socioinstitucionais.

A propósito, trata-se também de

reduzir a autonomia adquirida por alguns grupos profissionais, como médicos, juízes e professores, considerados dispendiosos, permissivos ou pouco produtivos, impondo-lhes critérios de resultado constituídos por uma tecnoestrutura especializada proliferante. Idealmente, cada indivíduo deve ser seu próprio supervisor, mantendo atualizadas a contabilidade de seus resultados e a adequação às metas que lhe foram atribuídas. Um dos objetivos disso é fazer o indivíduo interiorizar as normas de desempenho e às vezes, mais do que isso, fazer com que o *avaliado seja o produtor das normas que servirão para julgá-lo* (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 315).

Assim, esse processo de produção dos parâmetros de avaliação por parte dos sujeitos que serão inspecionados é verificado sobretudo entre os profissionais da Educação de Minas Gerais. Conforme os dispositivos legais,

I - o preenchimento do PGDI [deve ser realizado], pela chefia imediata juntamente com o servidor, preferencialmente no primeiro mês da etapa;
II - o mínimo de dois acompanhamentos do desempenho do servidor pela chefia imediata (MINAS GERAIS, 2009).

Dessa forma, as metas educacionais que orientam fundamentalmente o trabalho pedagógico e a carreira desses professores podem ser fruto de uma decisão conjunta entre eles e agentes burocráticos de posições hierarquicamente superiores. Para além de conferir uma legitimidade ampliada aos processos de avaliação do trabalho docente, as normas legais tendem a responsabilizar os educadores não só por sua eficácia e rentabilidade, mas também pelos próprios processos de sua inspeção. Consequentemente, nota-se como esses mecanismos de controle podem, simultaneamente, deteriorar a autonomia desses profissionais e redirecionar os objetivos centrais de certas instituições democráticas.

Portanto, a respeito dos mecanismos de inspeção do trabalho dos professores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia, tem-se um processo de normatização e

rotinização dessas práticas por parte dos docentes em questão. Desse modo, não se têm aqui as mesmas observações feitas por Santos (2018), que, ao investigar os impactos do sistema de avaliação do governo de Minas Gerais⁷³, encontrou entre os agentes educacionais analisados consideráveis níveis de insatisfação, desconhecimento frente às especificidades da inspeção, indicativos de ineficiência do sistema avaliativo e certo constrangimento. Ainda, encontram-se entre alguns dos professores de Ciências Sociais entrevistados questionamentos sobre os parâmetros, os modos de funcionamento e os sentidos da inspeção anual, contudo, tais críticas direcionam-se mais a elementos específicos do processo do que os fundamentos históricos, políticos e sociais de tal prática.

6.3.6 Continuidades e Descontinuidades na Carreira Docente

Assim, feitas algumas considerações sobre determinados aspectos das condições de trabalho dos professores de Ciências Sociais de escolas públicas de Uberlândia, desde as representações dos docentes sobre sua profissão, suas rotinas de trabalho, até formas de mobilização política, as consequências físico-subjetivas dessa condição e o sistema de avaliação aos qual são submetidos; torna-se premente questionar: esses sujeitos desejam permanecer na carreira docente? Pode-se constatar entre eles determinados níveis do que Oliveira e Pires (2014, p. 84) caracterizam como mal-estar docente? Portanto, faz-se necessário verificar quais os desdobramentos da rotina de trabalho desses docentes acerca dos sentidos centrais de seu labor.

Desse modo, a relação desses professores com a continuidade na carreira docente foi investigada anteriormente pela tabela n. 20, de modo que se verificou que a maior parte dos docentes de Sociologia almeja permanecer na docência, ao passo que uma porção considerável ainda não sabe se continua nessa área e uma minoria deseja mudar de profissão. Assim, para além desses dados, busca-se aqui avaliar os aspectos qualitativos do fenômeno, principalmente suas dimensões subjetivas e os sentidos centrais mobilizados pelos sujeitos.

Tal como verificado nos dados quantitativos, a maior parte dos professores entrevistados almeja continuar na carreira voltada ao Ensino de Ciências Sociais na

⁷³ Apesar do estudo de Santos (2018) focalizar os impactos desse sistema avaliativo sobre agentes como analistas e técnicos educacionais, um universo fundamentalmente distinto daquele aqui investigado, sua pesquisa serve como parâmetro comparativo por analisar as relações e representações que determinados sujeitos do campo da Educação mantêm com o sistema de inspeção do trabalho do governo de Minas Gerais. Ainda, trata-se de um dos poucos estudos recentes sobre a temática que emprega material empírico para exame.

Educação Básica. Segundo eles, o principal motivo que fundamenta o desejo de permanência é a afinidade com a condição docente, seja ela de caráter profissional, político ou moral. Como aponta uma das professoras,

eu gosto dessa carreira docente, eu me divirto bastante, me divirto muito mesmo, e uma coisa que é louca é que eu gosto de dar aula para o Ensino Médio [...] Porque eu trabalho com pessoas que vão seguir as carreiras as mais diversas, que vão ter trajetórias as mais diversas [...] uma coisa que eu aprendi lá na licenciatura, eu acho que foi até na Pós em Supervisão, é que as nossas relações sempre afetam, tem até um texto da Antropologia, não vou lembrar a autora agora, que a gente sempre afeta, e o professor então, ele afeta sobremaneira o estudante (Professora Fabíola, 6 de maio de 2020).

Assim, nota-se que o desejo pela continuidade na carreira docente fundamenta-se a partir dos impactos que essa profissão pode alcançar sobre a trajetória individual dos estudantes e, sobretudo, a centralidade que o papel do professor adquire nesse processo. É interessante observar como a professora fundamenta sua perspectiva sobre o trabalho docente a partir de seus múltiplos espaços de formação, evocando desde aprendizagens da pós-graduação, até obras contemporâneas de Antropologia, tendo em vista que sua perspectiva sobre afetar “o outro” provavelmente pauta-se pelo texto, hoje clássico, “Ser Afetado” de Favret-Saada (2005). Desse modo, verifica-se aqui novamente como os docentes da cidade frequentemente empregam os conceitos da Sociologia, Antropologia e Ciência Política de modo amplamente reflexivo, enquanto ferramentas teóricas de compreensão de suas próprias realidades.

Ainda, constata-se entre esses sujeitos uma afinidade com as próprias atividades e tarefas da profissão, como, por exemplo, o preparo de aulas, a interação com os estudantes, o desenvolvimento da aprendizagem e as relações didático-pedagógicas em si mesmas. Na realidade, verifica-se que esses fundamentos que inspiram esses profissionais a continuarem na carreira docente correspondem aos sentidos centrais de seu trabalho, considerando que o cotidiano no interior da sala de aula, o contato com uma heterogeneidade de estudantes e o impacto social da Educação foram elencados por eles como os principais pontos positivos da docência. Desse modo, tem-se que quando esses significados são apreendidos e vivenciados pelos professores de Sociologia rotineiramente, os mesmos almejam continuar nessa função.

Contudo, é evidente que, mesmo entre os professores que desejam permanecer nessa carreira, encontram-se algumas críticas frente as condições de trabalho, a estrutura material das instituições de ensino, as dificuldades apresentadas pelos estudantes e os

mecanismos de gestão educacional mobilizadas pelo Estado. Porém, o volume dessas insatisfações e discordâncias são insuficientes para afastar esses profissionais do Ensino de Ciências Sociais.

Para além da afinidade com a profissão, constata-se outros dois elementos, ainda que menos frequentes, que incentivam a continuidade desses professores na carreira docente. O primeiro deles relaciona-se com a relativa tendência desses sujeitos em continuarem em uma profissão na qual já possuem experiência e formação específica. Além disso, boa parte desses sujeitos não possuem formação em outras áreas, de modo que a docência em Ciências Sociais é um dos poucos espaços de trabalho disponíveis para sua graduação. Assim, uma das professoras designadas, quando questionada sobre sua vontade em continuar na carreira docente, indicou o seguinte: “Pretendo, eu não sei fazer mais nada, tem esse problema” (Professora Gabriela, 19 de novembro de 2020).

O segundo aspecto que fundamenta a continuidade desses profissionais na Educação Básica diz respeito à estabilidade do cargo ocupado, consequentemente, trata-se de uma questão elencada exclusivamente por alguns docentes efetivos. Desse modo, mesmo que exista algum grau elevado de insatisfação desses professores frente a profissão, a garantia de um emprego relativamente seguro, ainda que precário, com problemas relativos aos salários e aos direitos trabalhistas, é mais atrativa do que sua reinserção no mercado de trabalho contemporâneo, marcado fundamentalmente pelo desemprego estrutural e processos de subproletarização, como evidencia Antunes (2006, p. 49-50).

Desse modo, pode-se encontrar um contraponto fundamental entre a posição profissional ocupada pelos docentes efetivos e as tendências de flexibilização apresentadas pelo contexto econômico, que inclusive os professores temporários estão inseridos. Enquanto o primeiro grupo encontra-se “no *centro* do processo produtivo”, marcado por maiores níveis de segurança do trabalho e integração, o segundo permanece na “periferia” do mercado de trabalho, caracterizados pela transitoriedade e subcontratação (ANTUNES, 2006, p. 61).

Para além dos docentes que almejam se manter na carreira voltada ao Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica, existem aqueles que se mostram incertos quanto a essa continuidade, especificamente, 30% dos professores entrevistados. Entre os elementos que arrefecem o entusiasmo desses docentes em relação a profissão destacam-se a desvalorização geral do trabalho docente, os problemas relativos aos salários, a

grande quantidade de turmas pelas quais esses professores são responsáveis e a falta de estrutura material das escolas.

Sobre o primeiro, trata-se de um fenômeno amplo da Educação brasileira, relacionado tanto ao descrédito social da instituição escolar (DAYRELL; REIS, 2007, p. 120-121), quanto às próprias condições de trabalho enfrentadas por esses profissionais. Em relação aos salários, destacam-se três elementos centrais no caso dos professores de Minas Gerais: o valor pago está abaixo do piso estabelecido pelo MEC, os pagamentos geralmente atrasam e a bonificação é feita em parcelas. Como evidencia uma das professoras, “a remuneração é muito baixa [...] a gente não recebe nem o piso salarial, ainda é dividido o nosso salário e a gente tem que agradecer que a gente está recebendo dividido, sabe? É muito frustrante e você não vê nenhuma perspectiva de melhora” (Professora Juliana, 12 de janeiro de 2021).

O trecho da entrevista é revelador de um problema que se mostra contínuo nas relações de trabalho dos professores da Educação Básica mineira: o parcelamento no pagamento dos salários. Haja vista que desde 2016 a administração do estado passou a remunerar os funcionários desse campo em duas parcelas mensais, a primeira realizada geralmente no início do mês e a segunda ao final desse período (AGÊNCIA MINAS, 2020). Assim, a evidente consolidação dessa prática acaba por tolher profundamente as condições laborais nas quais esses sujeitos estão inseridos.

Portanto, frente um cenário de incertezas quanto ao pagamento, bem como o caráter intermitente e exíguo das remunerações, tem-se aqui algumas das questões salariais enfrentadas pelos professores de Ciências Sociais de Minas Gerais. Soma-se a isso o amplo número de turmas pelas quais os docentes da área são responsáveis, justamente por se tratar de uma disciplina com pouca carga horária, e as próprias condições materiais insuficientes de algumas das escolas, como investigado anteriormente.

Todas essas variáveis conjugam-se para fundamentarem o fenômeno de incerteza que parte dos professores entrevistados apresentam sobre a carreira docente, constituindo em uma relação de “de amor e ódio assim, né? Tem momentos que eu gosto muito e tem momentos que eu [me] sinto muito desvalorizada” (Professora Mariana, 6 de maio de 2020). Assim, constata-se entre esses educadores uma relação dual frente o Ensino de Ciências Sociais. Ao mesmo tempo que eles vivenciam os sentidos centrais e as retribuições profissionais, morais, políticas e identitárias da docência, eles também enfrentam as constantes insatisfações e as condições precárias da área.

Consequentemente, é essa tensão de valores, experiências e representações que converge no fenômeno de indecisão frente a continuidade na carreira.

Para além disso, pode-se constatar entre alguns desses profissionais certos níveis de mal-estar docente, justamente por apresentarem a sensação

de desânimo e mesmo de descontentamento com o próprio trabalho [que] pode ser representada pelos sentimentos que os professores têm diante das circunstâncias que o próprio processo histórico produziu em termos de educação (OLIVEIRA; PIRES, 2014, p. 84 *apud* FACCI, 2004).

Esse sentimento é sobretudo verificado entre os professores cuja tensão entre as satisfações da profissão e suas decepções é mais intensa, de modo que os sentidos centrais do trabalho são insuficientes para mantê-los direcionados a continuarem na carreira. Por conseguinte, as condições nas quais esses docentes estão inseridos envolvem

vários elementos que fazem com que você fale “ah, eu quero [ir] embora, eu estou de saco cheio disso aqui, eu não quero voltar mais nessa escola, não quero mais dar aula” e isso é prejudicial sim, porque tem dias, por exemplo, que eu chego na minha casa e aí eu fico muito pensativa, [indagando] “nossa, mas porque que eu escolhi isso”, isso me afeta bastante, né? Às vezes eu fico refletindo a respeito disso e é um mal-estar (Professora Mariana, 6 de maio de 2020).

Como indicam Oliveira e Pires (2014, p. 84-85), as funções contraditórias assumidas pelos docentes na contemporaneidade, a baixa valorização social da profissão e a precariedade das condições de trabalho enfrentadas acabam por gerar as sensações de insatisfação e esgotamento descritas pela professora. Desse modo, considerando o contexto analisado, compreende-se quais aspectos sociais, econômicos e políticos influenciam diretamente no desenvolvimento do mal-estar docente entre os professores de Ciências Sociais entrevistados, quer aqueles em situação efetiva ou temporária de trabalho.

7. Considerações Finais

Haja vista as análises desenvolvidas até o presente momento, pode-se notar as múltiplas práticas, sentidos e dinâmicas que envolvem o fenômeno social das relações de ensino e aprendizagem das Ciências Sociais na Educação Básica. Considerando desde aspectos históricos de consolidação da disciplina, até elementos constitutivos do corpo docente responsável pela Sociologia escolar no Brasil, em Minas Gerais e, sobretudo, Uberlândia, tem-se uma investigação que abarca, mesmo que de forma circunscrita, os campos econômico, político, jurídico, educacional e cultural do objeto.

Os instrumentos metodológicos quantitativos e qualitativos fundamentam as reflexões realizadas acerca do Ensino de Ciências Sociais na cidade de Uberlândia, buscando compreender em que medida esta localidade aproxima-se ou distancia-se de tendências nacionais e estaduais, tanto diacrônica quanto sincronicamente. Desse modo, desconsidera-se aqui a suposta antinomia entre métodos quantitativos e qualitativos em pesquisa social, visto que uma apreensão aprofundada do fenômeno perpassa, como coloca Ramos (2013, p. 56), “pela ideia de uma dinâmica lógica e progressiva do esforço investigativo, a qual envolve dois recortes em última instância indissolúveis”.

Adicionalmente, as contribuições teóricas de autores de campos como a Sociologia da Educação, Historiografia Educacional, Pedagogia, Sociologia do Trabalho e Ensino de Ciências Sociais forneceram conceitos, perspectivas e reflexões oportunas para a investigação aqui realizada. Além disso, buscou-se apreender algumas das dinâmicas que envolvem processos macrossociais e seus desdobramentos em um nível microsociológico na esfera educacional, considerando as interações entre sociedade, Estado e escola, até as relações entre professores, estudantes e outros sujeitos do campo.

Portanto, por meio desses elementos teóricos, metodológicos e investigativos, algumas considerações, ainda que parciais, podem ser feitas sobre o Ensino de Ciências Sociais na Educação Básica. Em primeiro lugar, que a disciplina de Sociologia, marcada por um processo histórico de institucionalização intermitente, adquiriu vários sentidos ao longo do tempo, podendo ser conectada, em dadas circunstâncias sócio-políticas, a noções de modernização, fundamentação de uma ética cristã, integração nacional, cidadania e de formação intelectual pautada pelo estranhamento e desnaturalização da realidade social.

Ademais, apesar de sua trajetória intermitente em todo território nacional, em Minas Gerais, e, sobretudo, na cidade de Uberlândia, constata-se uma relativa consolidação dessa disciplina, haja vista o estabelecimento de sua obrigatoriedade nesse

estado em 1989, a inclusão dos conceitos sociológicos, antropológicos e políticos no vestibular da UFU em 1997 e no Paies da mesma instituição em 1998. Processo que foi estimulado pela abertura do curso de Ciências Sociais em 1997, nas modalidades bacharel e licenciatura, nessa universidade.

Em relação a Reforma do Ensino Médio, regulada pela MP 746/2016 e pela Lei nº 13.415/2017, tem-se que a mesma funciona enquanto dispositivo neoliberal, fruto das profundas metamorfoses pelas quais passou a sociedade brasileira na última década, e nos mantemos no mesmo diapasão. Assim, compreende-se que a formação do “novo Ensino Médio” pauta-se pela reestruturação das formas de funcionamento do Estado a partir de regras oriundas do setor privado, o estabelecimento da competitividade enquanto norma reguladora das relações sociais, a preocupação com o desenvolvimento de capital humano e a consolidação de sistemas gerais de *accountability*. Igualmente, interpreta-se que tais mecanismos podem criar condições sócio-institucionais para o aprofundamento das desigualdades educacionais, a formação de um Ensino Médio dual e o descentramento dos valores fundamentais da Educação democrática.

Acerca do perfil dos docentes de Sociologia da Educação Básica nacional, tem-se que os mesmos são, em sua maioria, mulheres, com uma relativa tendência histórica de diminuição da disparidade entre professores e professoras nessa ocupação. Além disso, são majoritariamente brancas, apesar de que a etnia parda também indica o pertencimento racial de parte significativa desses sujeitos. Estão inseridos, principalmente, entre os 31 e 50 anos de idade e graduados em universidades da esfera pública, que sinaliza a consolidação da alta representatividade desse tipo de instituição na formação de professores dessa disciplina no Brasil. Ademais, apenas 12% possui licenciatura em Ciências Sociais e 2,5% dispõem de diplomas de bacharelado nesse campo, o que indica a continuidade da questão histórica dos baixos níveis de adequação entre área de formação e atuação entre docentes de Sociologia. Também, a maior parte deles graduou-se entre 2001 e 2010; quase metade deles não concluiu cursos de formação continuada, ao passo que 42,8% apresentam diplomas de especialização; e o espaço central de trabalho desses profissionais são as escolas estaduais. Por fim, a maior parte desses docentes possui contratos efetivos de trabalhos, apesar do processo da crescente flexibilização de sua mão-de-obra.

Em Minas Gerais, o perfil dos professores de Sociologia escolar apresenta algumas convergências e divergências frente os dados nacionais. Sobre as aproximações, dispõe de um corpo docente majoritariamente feminino, principalmente branco, contudo,

os sujeitos pardos também compõem parte significativa desse grupo. Além disso, esses professores possuem entre os 31 e 50 anos de idade e a maior parte graduou-se entre 2001 e 2010.

Relativamente às distinções, destaca-se que, nesse estado, a maior parte dos docentes de Sociologia são graduados em instituições privadas de Ensino Superior, possuem níveis relativamente maiores de não-participação em cursos de formação continuada e têm relações de trabalho marcadas, sobretudo, pelo contrato temporário. Ademais, os professores dessa área tendem a lecionar mais em institutos federais, em detrimento de escolas municipais, e possuem maiores níveis de formação em Ciências Sociais, tanto na modalidade licenciatura quanto no bacharelado.

Sobre os aspectos quantitativos do perfil dos professores de Ciências Sociais da Educação Básica de Uberlândia, verificam-se algumas semelhanças com os dados do Brasil e Minas Gerais, que não serão repetidos. Contudo, para além desses aspectos, tem-se que sua maior parte é composta por sujeitos solteiros, que não têm filhos e residem em casa própria. Ademais, 52,9% não possuem religião, enquanto que 17,7% são católicos; majoritariamente são oriundos de Minas Gerais; e a escolaridade dos pais centra-se no Ensino Fundamental incompleto e completo, ao passo que das mães reúne-se no Ensino Fundamental incompleto e o Ensino Médio completo.

Também, a maior parte deles, assim como verificado nacionalmente, formou-se em instituições do Ensino Superior da esfera pública, sobremaneira a UFU. Ainda, a totalidade dos professores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia respondentes do questionário, seja a partir da primeira ou segunda graduação, é licenciada em Ciências Sociais, o que apresenta um perfil profundamente distinto daquele encontrado tanto no Brasil quanto em Minas Gerais. Tal processo pode ser interpretado a partir da própria trajetória de institucionalização dessa disciplina na cidade, que remonta desde 1989, com a aprovação da obrigatoriedade da Sociologia em escolas mineiras, até meados da década de 1990, com a inclusão dos conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos no Vestibular e Paies da UFU e a inauguração de um curso de Ciências Sociais, bacharel e licenciatura, na mesma instituição.

Ainda, esses sujeitos apresentam níveis ampliados, em comparação com os dados nacionais e de Minas Gerais, de conclusão de cursos de formação continuada, sobretudo em mestrado. Os professores entrevistados perceberam que o interesse dos estudantes sobre a disciplina de Sociologia é relativamente amplo, particularmente no interior da sala de aula. Sobre a participação dos professores da área em eventos acadêmicos, detectou-

se índices baixos de envolvimento, principalmente em encontros voltados ao campo educacional. O Neab e o Pibid apareceram enquanto os projetos centrais na formação desses docentes e a maior parte deles não participou de programas institucionais de formação de professores no decorrer de suas graduações.

Ademais, eles lecionam, majoritariamente, apenas a disciplina de Sociologia, apesar de alguns também ensinarem Ensino Religioso, Ciências Humanas, Geografia e Projeto de Vida. A rotina de labor dos mesmos gira em torno de 10 até 20 horas/aula, possuem principalmente contratos estáveis, assim como verificado nacionalmente, trabalham em até duas escolas e 29,4% deles possuem fontes de renda extra para além da carreira docente. Também, a maior parte deles não participa de sindicatos ou associações profissionais, e aqueles que o fazem, estão estritamente vinculados ao SindUTE. Por fim, a maior parte dos professores deseja continuar na carreira docente, enquanto que 17,7% deles não sabem se querem continuar no magistério e 5,9% pretendem sair do campo.

Portanto, tem-se aqui algumas convergências e divergências estabelecidas entre os aspectos constituintes do perfil dos professores de Ciências Sociais da Educação Básica do Brasil, Minas Gerais e Uberlândia. Feitas algumas considerações sobre os elementos históricos e quantitativos do fenômeno, faz-se necessário realizar apontamentos acerca dos processos, dinâmicas e perspectivas qualitativas que envolvem o trabalho docente realizado pelos sujeitos investigados.

Em primeiro lugar, observou-se que a maior parte dos educadores entrevistados possui, ao menos, sete anos de experiência professoral, o que garante os fundamentos para afirmar que os mesmos estão na fase de diversificação de suas carreiras e identidades docentes (HUBERMAN, 1995).

No que se refere à formação acadêmica desses profissionais, a maior parte indicou que as disciplinas teóricas da Licenciatura em Ciências Sociais foram importantes para sua formação docente, contudo, não abordaram uma série de questões práticas que julgam essenciais para o trabalho do professor da Educação Básica. Processo este que pode estar conectado ao caráter empírico e progressivo da aprendizagem das peculiaridades do trabalho docente, que ocorre apenas no decorrer do cotidiano laboral, como coloca Tardif (2002, p. 58). Além disso, alguns dos educadores entrevistados indicaram que o contato com as vicissitudes da prática docente foi realizado a partir do Pibid e da RP, enquanto pibidianos ou residentes. Ao passo que outros sugeriram que apenas o convívio cotidiano e profissional com essas questões fornece uma aprendizagem profunda sobre as tarefas

burocráticas, as necessidades de adaptação do professor frente um ambiente altamente dinâmico e as formas de organização do trabalho didático.

Ainda, entre aqueles entrevistados que não concluíram cursos de formação continuada, constata-se um interesse em participar especialmente de programas de Pós-Graduação que ofereçam mestrado acadêmico em Ciências Sociais. Ademais, constata-se entre esses docentes três perspectivas centrais sobre a Educação e a escola, de modo que as mesmas podem ser entendidas como instituições culturais fruto de determinado período histórico, vistas como instrumentos de transformação da realidade e também como mecanismos de reprodução das desigualdades sociais.

Sobre a prática didático-pedagógica desses professores, a maior parte relatou que existe interesse por parte dos alunos pelos conteúdos escolares das Ciências Sociais, especialmente quando estes se aproximam e abordam as condições sociais nas quais esses discentes se inserem. Além disso, os docentes da área elencaram que temáticas relativas à cultura, suicídio segundo a perspectiva durkheimiana, gênero e sexualidade tendem a aproximar os estudantes da disciplina, ao passo que discussões relacionadas à teoria sociológica clássica pura causam maior afastamento dos educandos. Por fim, as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos diante das Ciências Sociais relacionam-se tanto com dificuldades de leitura e interpretação de textos, quanto com uma baixa atratividade da instituição escolar em sua totalidade.

Ademais, verifica-se que a capacidade de leitura e interpretação é uma das distinções culturais pertinentes, segundo a concepção bourdieusiana do termo, entre os estudantes valorizadas pelos professores de Ciências Sociais, à medida que conferem maiores níveis de reconhecimento frente os discentes que apresentam tal habilidade. Soma-se a isso a constatação de um *habitus* pedagógico entre os docentes da área, marcado pela tentativa constante de aproximação dos conteúdos da disciplina com as distintas realidades experimentadas pelos estudantes. Assim, esse *habitus* frequentemente orienta as tomadas de decisões desses sujeitos frente uma série diversa de situações educacionais.

Além disso, tem-se que os instrumentos de mediação pedagógica mais empregados por esses professores durante as aulas de Sociologia escolar são vídeos curtos e músicas, sejam essas reproduzidas em caixas de som portáteis, tocadas por algum instrumento levado pelo docente ou a partir da análise de letras de canções. De acordo com os entrevistados, diante das condições materiais das instituições escolares, geralmente marcadas pela falta de equipamentos de mídia, computadores e salas de vídeo,

esses mecanismos didáticos mostram-se os mais práticos e dinâmicos possíveis, que, simultaneamente, aproximam o estudante do conteúdo ensinado e não dependem de recursos digitais complexos.

Em referência às teorias pedagógicas que fundamentam o trabalho desses professores, observa-se uma heterogeneidade e um processo de sincretismo de correntes teóricas distintas. Dessa forma, aspectos do Ensino Tradicional, da Pedagogia Freiriana, da Pedagogia Histórico-Crítica, da Aprendizagem Desenvolvimental e da Psicologia Histórico-Cultural são mobilizados e mesclados pelos professores da disciplina de Sociologia com o intuito de orientarem suas práticas docentes.

Posteriormente, a maior parte dos profissionais indicou que o principal sentido das Ciências Sociais no Ensino Médio é a reflexão dos estudantes frente as dimensões sociais, culturais e políticas de sua realidade. Assim, os professores de Sociologia escolar de instituições públicas de Uberlândia apresentam uma abordagem em relação a essa disciplina fundamentalmente acadêmica e clássica, conforme caracterização de Santos (2002, p. 156). Provavelmente, os altos níveis de adequação entre área de formação e de atuação desses docentes, bem como de especialização, fundamentam tal perspectiva. Depreende-se disso que a Sociologia é vista menos como uma disciplina formadora de uma consciência cidadã e que garante aos alunos os instrumentos práticos de transformação da realidade, e mais como uma forma de compreensão científica e racional das estruturas, processos e dinâmicas sociais. Perspectiva essa, inclusive, indicada pelo CBC, o documento oficial de regulação do Ensino de Ciências Sociais em Minas Gerais.

Quanto às relações e condições de trabalho dos professores de Sociologia de Uberlândia, constata-se que os pontos positivos da docência, segundo as perspectivas dos educadores entrevistados, se baseiam nos impactos sociais da profissão e do contato cotidiano com os estudantes. Ao mesmo tempo, os aspectos negativos relacionam-se com o sucateamento da Educação pública brasileira, a precarização do trabalho docente e o grande volume de ofícios burocráticos pelos quais são responsáveis. Ainda, tem-se que os professores entrevistados enfrentam longas jornadas de trabalho, com ao menos 16 horas/aula semanais e uma grande quantidade de aulas complementares.

Ademais, constatou-se que as condições de trabalho dos professores de Sociologia efetivos e temporários distinguem-se por alguns elementos: os designados dispõem de menos aulas, apresentam grande transitoriedade entre as instituições escolares onde lecionam, possuem menos direitos trabalhistas, não têm acesso ao plano de carreira docente e nem a uma retribuição salarial equivalente à sua formação acadêmica. Por esse

conjunto de fatores pode-se afirmar que, sobretudo os professores temporários de Ciências Sociais da Educação Básica de Uberlândia, enfrentam relações de trabalho marcadas pela precarização e flexibilização.

Sobre as distinções entre o trabalho docente na esfera pública e privada, a maior parte dos professores entrevistados relatou não possuir experiências em instituições de ensino particulares. Contudo, aqueles que tiveram assinalaram que as escolas privadas dispõem de melhores estruturas materiais, com várias salas de aula equipadas com dispositivos de reprodução de mídia, aparelhos de ar-condicionado e quadros brancos, além de que os estudantes desses colégios possuem maior contato e familiaridade com tecnologias digitais.

Em relação às consequências físicas e psíquicas do trabalho docente, parte significativa dos profissionais analisados indicaram que se trata de uma carreira estressante, que afeta principalmente a saúde mental e, em segundo lugar, a saúde física. De acordo com esses sujeitos os prazos para entrega de resultados, o amplo nível de tarefas burocráticas e atritos com outros profissionais da Educação são as principais fontes de desgaste e esgotamento no trabalho.

Acerca das formas de mobilização política dos professores entrevistados, verifica-se que 50% não participam de nenhum sindicato ou associação profissional de sociólogos, antropólogos ou cientistas políticos. Por outro lado, os outros 50% são associados ao Sind-Ute, o que indica que a identidade desses docentes se fundamenta mais pela posição professoral que ocupam e menos com a função de cientistas sociais.

No que concerne os sistemas de vigilância do trabalho desses professores, trata-se de uma inspeção exclusiva sobre os docentes efetivos, orientada pelo PGDI, que estabelece um conjunto de parâmetros e metas avaliativas, cujos resultados influenciam diretamente sobre a progressão de carreira e a estabilidade no cargo desses profissionais. Apesar de ser considerado aqui um dispositivo de controle e *accountability*, que se utiliza de lógicas oriundas do campo econômico e da esfera privada, a maior parte dos professores entrevistados indicou uma rotinização e normatização no uso desses instrumentos de avaliação sobre seu labor.

Ademais, constata-se que a maioria dos professores entrevistados pretende continuar na carreira docente voltada à Sociologia na Educação Básica. Segundo esses educadores, a afinidade política, moral e profissional com essa atividade é o principal incentivador de sua continuidade na carreira, além disso, a estabilidade e a experiência na área também configuram enquanto elementos fomentadores de tal permanência.

Portanto, tem-se aqui uma série de aspectos sobre os professores de Sociologia escolar de Uberlândia que amparam uma compreensão aprofundada sobre as dinâmicas de ensino e aprendizagem desenvolvidas nessa cidade envolvendo os conteúdos sociológicos, antropológicos e políticos. Desse modo, abarcando desde questões relativas à formação acadêmica desses sujeitos, até suas práticas didático-pedagógicas, as condições de trabalho e suas perspectivas sobre a instituição escolar, a disciplina de Sociologia e os alunos, pode-se apreender alguns dos sentidos do trabalho realizado por esses professores, bem como a complexidade do fenômeno investigado.

8 - Referências

- ABRAMO, Perseu. Pesquisa em Ciências Sociais. *In*: HIRANO, Sedi (Org.). **Pesquisa social: projeto e planejamento**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- ALMEIDA, Ana Maria F.; MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Sociologia da Educação. **Tempo Social**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 9-12, jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12558/14335>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVES, Eduardo. **Ciências Sociais e secularização: um estudo sobre a trajetória de vida religiosa de profissionais formados em Ciências Sociais na Paraíba**. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.
- ALVES, Eva Maria; COSTA, Patrícia. Aspectos históricos da cadeira de Sociologia nos estudos secundários (1892-1925). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 6, n. 2, p. 31 – 52, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38626/20157>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de Sociologia do Trabalho**. Londrina: Práxis, 2007.
- ANTONIAZZI, Alberto. As religiões no Brasil segundo o Censo de 2000. **Revista de Estudos de Religião**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 75-80. 2003. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv2_2003/p_antoni.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas: EdUNICAMP, 2006.
- _____. **O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200003>
- ARIÈS, Phillipe. **Centuries of childhood**. Harmondsworth: Penguin, 1976.
- ASSUMPÇÃO, Andreia. A mulher no Ensino Superior: distribuição e representatividade. **Cadernos do GEA**, n. 6, p. 7-46, jul./dez. 2014. Disponível em : <http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf. Acesso em : 18 ago. 2020.
- AUDIER, Serge. **Le colloque Lippmann**. Paris: Le Bord De l'Eau, 2008.
- BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Secundário e Superior**. Obras completas v. IX.

Brasil: Ministério da Educação e Saúde, 1942.

BARRETO, Túlio; MONTEIRO, Allan; ZARIAS, Alexandre. Mestrado profissional em Ciências Sociais para o Ensino Médio: a experiência no horizonte da formação continuada de professores. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 129-152, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/93/42>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.20336/rbs.66>

BAUDELOT, Christian. “Le scandale des héritiers”, Les inrockuptibles. **Dossier Pierre Bourdieu (1930-2002)**, Paris, n. 323, fev. 2002.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única: obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BODART, Cristiano; CIGALES, Marcelo. Debates em torno da História do Ensino de Sociologia no Brasil. In: GONÇALVES, Danyelle; MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel (Org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**. Porto Alegre: Cirkula, 2016. p. 23-42.

_____. Ensino de Sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/19500>. Acesso em: 3 mar. 2021.

BODART, Cristiano; SILVA, Roniel. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? In: BODART, Cristiano; LIMA, Wanderson Luan (Org.). **O ensino de Sociologia no Brasil**, v. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 35-61.

_____. Um “raio-X” do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções. **Estudos de Sociologia**, Recife, v. 2, n. 22, p. 197-233, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745/28585>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BODART, Cristiano; SOUZA, Ewerton Diego. Configurações do ensino de Sociologia como um subcampo de pesquisa: análise dos dossiês publicados em periódicos acadêmicos. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, vol. 53, n. 3, p. 543-557, set./dez. 2017. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/viewFile/csu.2017.53.3.14/6454. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.4013/csu.2017.53.3.14>

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

- _____. **Esboço de uma teoria da prática**. São Paulo: Celta, 2002.
- _____. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 30, p. 3-6, nov. 1979.
<https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- _____. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 26, p. 83-92, jun. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-44782006000100007>
- _____. **Ofício de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: EdUnesp, 2004.
- _____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- _____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- _____. **Sobre o estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016a. Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 2 jul. 2020.
- _____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em:
https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=Tramitacao-PL+6840/2013. Acesso em: 13 jan. 2021.
- _____. **Decreto - Lei n. 869**, de 12 de setembro de 1969. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 abr. 2020.
- _____. **Lei n. 11.684**, de 2 de junho de 2008. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 3 abr. 2020.
- _____. **Lei n. 13.415/2017**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 6 abr. 2020.

_____. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 abr. 2020.

_____. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 6 abr. 2020.

_____. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas tecnologias**, volume 3. Brasília: Ministério da Educação, 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 6 abr. 2020.

_____. **Parecer CNE/CEB 38/2006**, Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto, de 7 de julho de 2006b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf. Acesso em: 3 abr. 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação - Lei 13.005/2014**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 2 de jul. de 2020.

BURGOS, Marcelo. O processo de construção da proposta da Sociologia para a Base Nacional Curricular Comum. In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume, 2017. p. 105-126.

CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros**. São Paulo: Editora 34, 2000.

CAMPOS, Luiz Augusto. O pardo como dilema político. **Revista Insight Inteligência**, n. 63, p. 80-91, out./dez. 2013. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/O-pardo-como-dilema-pol%C3%ADtico.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2021.

CAMURÇA, Marcelo. Os “sem religião” no Brasil: juventude, periferia, indiferentismo religioso e trânsito entre religiões institucionalizadas. **Estudos de Religião**, v. 31, n. 3, p. 55-70, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/8481/6064>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.15603/2176-1078/er.v31n3p55-70>

CANDIDO, Antônio. A Sociologia no Brasil. **Tempo Social**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 271-301, jun. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12503/14280>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000100015>

CAREGNATO, Célia Elizabete; RAIZER, Leandro; RODRIGUES, Juliano. Ensino de Sociologia na Educação Básica: um olhar sobre o perfil e a formação dos professores no Rio Grande Do Sul. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 187-205, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://cabecs.com.br/index.php/cabecs/article/view/13/37>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CARVALHO, Izabella; HANDFAS, Anita. Ensino de Sociologia: a constituição de um subcampo de pesquisa. **Em Tese**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 214-230, jan./jun. 2019.

Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2019v16n1p214/40133>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2019v16n1p214>

CARVALHO, José Murilo. Fundamentos da política e da sociedade brasileira. *In*: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (Org.). **Sistema político brasileiro**: uma introdução. São Paulo: EdUnesp, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice (Org.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAKUR, Cilene. O desenvolvimento inicial de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 397-407, dez. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6245/7776>. Acesso em: 2 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2005000300009>

CONTERATO, Santo. **A profissão de sociólogo e Sociologia no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: APSERJ, 2006.

COSTA, Gilvan Luiz; OLIVEIRA, Claudinéia; MEDEIROS, Gilvan. A formação do professor do Ensino Médio no Brasil e o Plano Nacional de Educação. **Revista Poiésis**, Tubarão, v.10, n. 17, p. 85-101, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poesis/article/view/3891/2712>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.19177/prppge.v10e17201685-101>

DA MATTA, Roberto. O ofício de etnólogo ou como ter Anthropological Blues. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 1-12, mai. 1978. Disponível em: http://www.ppgasmn-ufrrj.com/uploads/2/7/2/8/27281669/boletim_do_museu_nacional_27.pdf. Acesso em: 11 fev. 2021.

DAMÁSIO, Bruno. **Análise de dados faltantes (Missing) no SPSS - Definições e melhores práticas**. 2019. (39m19s). Disponível em: <https://youtu.be/qvVEG074iro>. Acesso em: 15 abr. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez; REIS, Juliana. Juventude e escola: reflexões sobre o ensino de Sociologia no Ensino Médio. *In*: OLIVEIRA, Evelina; PLANCHEREL, Alice (Org.). **Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio**. Maceió: EdUFAL, 2007, p. 111-134.

DECESARE, Michael. 95 anos de ensino de Sociologia no Ensino Médio. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 113-137, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a08.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000100008>

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

DOURADO, Luiz. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 100, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300014>

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 1995.

DUBAR, Claude. Les tentatives de professionalisation de la Sociologie. In: LAHIRE, Bernard (Org.). **A quoi sert la Sociologie?** Paris: La Découverte, 2002. p. 95-117.

DUBET, François. **El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Barcelona: Gedisa, 2006.

DUMENIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **Capital resurgent: roots of the neoliberal revolution**. Cambridge: Harvard University, 2004.

DUNKER, Cristian. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Boitempo, 2015.

DURKHEIM, Émile. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 13, n. 13, p. 155-161. 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263/54376>. Acesso em: 23 fev. 2021. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>

FERREIRA, Vanessa; OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia como um campo (ou subcampo) científico. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 37, n. 1, p. 31-39, jan./jun. 2015. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/25623/pdf_41. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v37i1.25623>

FILHO, Irapuan; GONÇALVES, Danyelle. Escolas, culturas juvenis e sociabilidades: reflexões sobre adesões e resistências da juventude. In: GONÇALVES, Danyelle; MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel (Org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**. Porto Alegre: Cirkula, 2016. p. 115-130.

FILHO, Juarez. O ensino de Sociologia como problema epistemológico e sociológico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 59-80, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a05.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000100005>

FLORES, Maria. Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, 161-191, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p161/19416>. Acesso em: 17 fev. 2021. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p161/19416>

795X.2011v29n1p161

FOUCAULT, Michel. **Dits et écrits II**. Paris: Gallimard, 2001.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre: Emma, 1963.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas/UERJ, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernadete. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1899/1899.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021. <https://doi.org/10.18222/eae255720142823>

GIRÃO, Isabel. Representações sociais de gênero: suporte para as novas formas de organização do trabalho. In: PIMENTA, Solange M.; CORRÊA, Maria L (Org.). **Gestão, trabalho e cidadania: novas articulações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOFMAN, A. A vague but suggestive concept: “The total social fact”. In: JAMES, W.; ALLEN, N. J. (Org.). **Marcel Mauss: a centenary tribute**. London: Berghahn Books, 1998. p. 63-70.

GOMES, Maria; LIMA, Antonio. Programas alternativos de ingresso na Educação Superior como política educacional focalizada. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 68-82, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/725/738>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.14572/nuances.v17i18.725>

GONÇALVES, Danyelle. A Licenciatura fez mais sentido: a experiência do Pibid para egressos da iniciação à docência. In: GONÇALVES, Danyelle; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**. Porto Alegre: CirKula, 2016. P. 231-246

GONÇALVES, Danyelle; FILHO, Irapuan. Aprendendo pela pesquisa e pelo ensino: o Pibid no processo formativo das licenciaturas em Ciências Sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, p. 81-100, jan./jun. 2014. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21671/3/2014_art_dngon%c3%a7alves.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.20336/rbs.62>

GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume, 2017.

GOODE, William; HATT, Paul J. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Nacional, 1977.

GORBALENYA, Alexander; BAKER, Susan; BARIC, Ralph *et al.* The species Severe Acute Respiratory Syndrome-Related Coronavirus: classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2. **Nature Microbiology**, v. 5, p. 536-544, 2020. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/s41564-020-0695-z>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1038/s41564-020-0695-z>

GOVERNADOR Romeu Zema anuncia pagamento de nova parcela do 13º salário. **Agência Minas**, Belo Horizonte, 30 de dez. de 2020. Disponível em: <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governador-romeu-zema-anuncia-pagamento-de-nova-parcela-do-13-salario>. Acesso em: 4 de mai. 2020.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Resolução n. 4234**, de 22 de novembro de 2019. Dispõe sobre as matrizes curriculares das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4234-19-r%20-%20Public.%2023-11-19.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

GUELF, Wanirley. **A Sociologia como disciplina escolar no Ensino Secundário brasileiro (1925-1942)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2001. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.442>

GUERINO, Mariana de Fátima; NUNES, Marcela. A perspectiva docente sobre as Ciências Sociais no Ensino Médio integrado. **Em Debate**, Florianópolis, v. 13, p. 72-74, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2015n13p52/32249>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2015n13p52>

GUIMARÃES, Elisabeth. Sociologia no Ensino Médio: experiências da prática da disciplina. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: EdUnijuí, 2004a. p. 181-190.

_____. Sociologia no vestibular: experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: CARVALHO, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: EdUnijuí, 2004b. p. 181-190.

GUIMARÃES, Elisabeth; TOMAZINI, Daniela Aparecida. **Sociologia no Ensino Médio: historicidade e perspectivas da ciência da sociedade**. Florianópolis: Biblioteca Práxis, 2009.

GUIMARÃES, Rodrigo; CARVALHO, Cristina. O movimento Mangubeat na mudança da realidade sociopolítica de Pernambuco. **Políticas Culturais em Revista**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 110-133, jan./jun. 2016. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/viewFile/16800/13306>. Acesso em: 3 mar. 2021. <https://doi.org/10.9771/pcr.v9i1.16800>

HAGUETTE, Teresa Maria. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HANDEFAS, Anita. As pesquisas sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica. *In*: SILVA, Ileizi; GONÇALVES, Danyelle. (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: AnnaBlume, 2017. p. 367-386.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - Habitação. **Brasil em Síntese**, 2014. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/habitacao.html>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010 - características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

_____. **Censo populacional brasileiro de 2010**. Brasília, 2010.

Íntegra do discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso. **Agência Câmara de Notícias**, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/448217-integra-do-discurso-de-posse-da-presidente-dilma-rousseff-no-congresso/>. Acesso em: 13 jan. 2021.

JINKINGS, Nise. Os processos de institucionalização da Sociologia no Segundo Grau (1972-1995). *In*: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume, 2017. p. 35-56.

JUNQUEIRA, Marili; PIMENTA, Rosângela. PIBID e a formação docente em Ciências Sociais: limites e possibilidades. *In*: GONÇALVES, Danyelle; MOCELIN, Daniel Gustavo; MEIRELLES, Mauro (Org.). **Rumos da Sociologia no Ensino Médio**. Porto Alegre: CirKula, 2016.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1995.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. São Paulo: Loyola, 2005.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 383-403, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/05v31n85.pdf>. Acesso em: 18 ago, 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300005>

LÉVI-STRAUSS, Levi. **Tristes trópicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, Admilson. Feminização do trabalho docente. *In: Simpósio Nacional de História, XXVIII, 2015, Florianópolis. Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis: 2015. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simpósios/pdf/2019-01/1548945030_59015b7bd36c8fc038ee6a08466d2345.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

LIMA, Ângela Maria; FERREIRA, Eduardo. Conversas com professores: percepções sobre o ensino escolar de sociologia. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n. 24, p. 51-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1081&path%5B%5D=1160>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LORTON, A. **Sociologia**: compendio escolar para o Curso Gymnasial. Rio de Janeiro: Alves, 1926.

MACHADO, Celso. O ensino de Sociologia na Escola Secundária: um levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, jan./jun. 1987. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33382/36120>. Acesso em: 18 ago, 2020.

MACHADO, Melissa; VASCONCELOS, Ana Maria; OLIVEIRA, Adolfo Samuel. As políticas de não repetência nos sistemas estaduais de ensino do Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1097-1121, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n178/1980-5314-cp-50-178-1097.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053147263>

MAHEIRIE, Kátia. Contribuições da psicologia social na análise dos movimentos sociais. *In: CAMINO, Leôncio; LHULLIER, Louise; SANDOVAL, Salvador. (Org.), Estudos Sobre Comportamento Político*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1997.

MARTINS, Heloísa. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>

MARTINS, Maria. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/7yMGWJk4j7Fr3LLjdjWHDR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100004>

MARX, Karl. **Capítulo VI inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

_____. **Contribuição à crítica da Economia Política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MAUSS, Marcel. Categorias coletivas de pensamento e liberdade. *In: OLIVEIRA, Roberto (Org.). Mauss: Antropologia*. São Paulo: Ática, 1979. p. 154-159.

_____. **Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro: Cosac & Naify, 2003.

MEAD, Margaret. **Sex and temperament in three primitive societies**. Abingdon: Routledge & Kegan Paul, 1935.

MEC anuncia piso salarial dos professores com aumento de 6,81%, índice acima da inflação. **Ministério da Educação**, 28 de dez. de 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/58871-mec-anuncia-piso-salarial-dos-professores-com-aumento-de-6-81-indice-acima-da-inflacao>. Acesso em: 04 mai. 2021.

MEC/INEP. Ministério da Educação. **Censo escolar 2009**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar da Educação Básica 2016: notas estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resumo técnico Censo da Educação Básica 2017**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Censo escolar da Educação Básica 2018: manual do usuário**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2018.

_____. Ministério da Educação. **Resumo técnico Censo da Educação Básica 2018**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: Inep, 2018.

MEDEIROS, Cristina. Pierre Bourdieu, dez anos depois. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 315-328, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/26551/20043>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100017>

MENDONÇA, Sueli. Os processos de institucionalização da Sociologia no Ensino Médio (1996 - 2016). In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume, 2017. p. 57-75.

MERLEAU-PONTY, Maurice. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In: MERLEAU-PONTY, Maurice. **Textos Selecionados**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MEUCCI, Simone. **Institucionalização da Sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec/Fapesp, 2011.

MICELI, Sérgio. **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice IDESP/FINEP, 1989.

MILLS, C. Wright. **O artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MINAS GERAIS. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 25. ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2020. Disponível em:

<https://www.almg.gov.br/export/sites/default/consulte/legislacao/Downloads/pdfs/ConstituicaoEstadual.pdf> 2020. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. **Currículo Básico Comum - Sociologia**. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2007. Disponível em:
<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/cbc>. Acesso em: 2 mar. 2021.

_____. **Lei n. 18.975**, de 29 de junho de 2010. Disponível em:
<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?ano=2010&num=18975&tipo=LEI>. Acesso em: 18 fev. 2021.

_____. **Lei n. 21.710**, de 30 de junho de 2015. Disponível em:
<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=21710&ano=2015#:~:text=Lei%2021710%20de%2030%2F06,DO%20ESTADO%20DE%20MINAS%20GERAIS%2C&text=26%20dessa%20mesma%20Lei>. Acesso em: 19 fev. 2021.

_____. **Resolução Conjunta Seplag/SEE n. 7.110**, de 6 de julho de 2009. Disponível em:
<http://sreguanhaes.educacao.mg.gov.br/images/stories/dipe/avaliacaoDesempenho/resolucao-seplag-see-7110-2009-ad-1.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. “Ideologia de gênero”: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 725-747, set./dez. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/se/v32n3/0102-6992-se-32-03-725.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922017.3203008>

MOISÉS, José. A desconfiança nas Instituições Democráticas. **Opinião Pública**, Campinas, vol. XI, n. 1, p. 33-63, mar. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/op/v11n1/23694.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S0104-62762005000100002>

MORAES, Amaury César. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 31, p. 359-382, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000300004>

_____. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a01.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

_____. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 239-248, jan./jun. 2007. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3404/2768>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2007v12n1p239>

MORAES, Livia. Por uma Sociologia relacional da história do ensino de Sociologia: cientistas sociais e espaço social acadêmico. **Café com Sociologia**, v. 4, n. 3, p. 21-39, dez. 2015. Disponível em:

<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/552/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

MOROZ, K. V. O Desenvolvimento como passagem das mudanças quantitativas às transformações radicais de qualidade. In: TCHERTKOV, V. P.; MOLODSTOV, V. S.; TROCHIN, D. M. *et al* (Org.). **Materialismo Dialético**. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Ltda., 1955. p. 133-172. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/materialismo/04.htm>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MOTA, Kelly Cristina. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do Ensino Médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 88-107, mai./ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000200008>

NAGALE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU/MEC, 1976.

NEUHOLD, Roberta. **Sociologia do ensino de Sociologia**: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

NIEMEYER, Ana Maria. O silenciamento do “negro” na auto identificação étnica: um estudo com adolescentes de duas escolas públicas paulistanas. **Rua**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 43-72, out. 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640733/8274>. Acesso em: 17 jun. 2020. <https://doi.org/10.20396/rua.v8i1.8640733>

NOGUEIRA, Cláudia. **O trabalho duplicado**. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

NOGUEIRA, Cláudio; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 34-35, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>

NOVAES, Regina. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 321-330, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n52/a20v1852.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000300020>

Observatório da Juventude - UFMG. **Reforma do Ensino Médio**: M.P. 746/2016. 2016. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/texto-para-discussao-reforma-do-ensino-medio-mp-7462016/>>. Acesso em: 3 abr. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. A expansão e o perfil dos novos cursos de formação de professores de Ciências Sociais no Nordeste. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 1, p. 79-93, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12354/6563>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.34019/2318-101X.2017.v12.12354>

_____. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação

Básica. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2, p. 178-189, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222/pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v35i2.20222>

_____. Um balanço sobre o campo de Ensino de Sociologia no Brasil. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 6-16, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/1806-5023.2015v12n2p6/30819>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n2p6>

OLIVEIRA, Amurabi; FERREIRA, Vanessa; BÚRIGO, Beatriz; BOIN, Felipe. Pesquisa de campo sobre Ensino de Ciências Sociais: alguns desafios metodológicos. **Em Debate**, Florianópolis, v. 13, p. 13-29, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2015n13p13/32250>. Acesso em: 3 mar. 2021. <https://doi.org/10.5007/1980-3532.2015n13p13>

OLIVEIRA, Amurabi; OLIVEIRA, Evelina. Os processos de institucionalização da Sociologia na Escola Secundária (1890-1971). In: GONÇALVES, Danyelle; SILVA, Ileizi (Org.). **A Sociologia na Educação Básica**. São Paulo: Anablume, 2017. p. 17-34.

OLIVEIRA, Lourival José; PIRES, Ana Paula. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 73-100, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/direitopub/article/view/17128/14324>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.5433/1980-511X.2014v9n1p73>

OMS alerta: suicídio é a 3ª causa de morte de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos. **Secretaria da Saúde**, Bahia, 10 de set. de 2020. Disponível em: <http://www.saude.ba.gov.br/2020/09/10/oms-alerta-suicidio-e-a-3a-caoa-de-morte-de-jovens-brasileiros-entre-15-e-29-anos/>. Acesso em: 4 fev. 2020.

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude - alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, vol. XXV, n. 105-106, p. 139-165, 1990. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena. A função mediadora de instrumentos na prática pedagógica *online*. **Educativa**, Goiânia, v. 18, n. 1, jan./jun., 2015. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/4254/2444>. Acesso em: 8 fev. 2021. <https://doi.org/10.18224/educ.v18.n1.2015.45-60>

PERUCCHI, Luciane. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a Ditadura Militar**: os livros didáticos de OSPB. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009.

PEZET, Éric. **Management et conduit de soi**: enquête sur les ascèses de la performance. Paris: Vuibert, 2007.

PIMENTA, Selma. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo, Cortez, 2000.

PISO salarial dos professores no Brasil. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 5 de abr. de 2019. Disponível em: <https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/piso-salarial-professor-no-brasil/>. Acesso em: 19 fev, 2021.

PUENTES, Roberto. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. In: PUENTES, Roberto; CARDOSO, Cecília; AMORIM, Paula. (Org.). **Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin**. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a. p. 31-53.

_____. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-26, jan./dez. 2019b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37312/pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

QUEIROZ, Delcele. Mulheres no Ensino Superior no Brasil. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, XXIII, 2000, Caxambu. **Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu: 2000. p. 1-23. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF>. Acesso em: 18 ago. 2020.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Célia Elisabete; MOCELIN, Daniel Gustavo; PEREIRA, Thiago. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, n. 190, p. 15-26, mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/35759/18540>. Acesso em: 18 ago. 2020.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Cartilha brasileira do aprendiz de sociólogo**. Rio de Janeiro: Est. de Artes Gráficas C. Mendes Jr., 1954. <https://doi.org/10.2307/3537997>

RAMOS, Flávia; HEINSFELD, Bruna. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei n. 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: Seminário internacional de representação sociais, subjetividade e educação, IV., 2017, Curitiba. **Anais IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**. Curitiba: BRUC, 2017. p. 18284-18300. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24107_11975.pdf. Acesso em: 18 ago. 2020.

RAMOS, Marília. Métodos quantitativos e pesquisa em Ciências Sociais: lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 55-65, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/16807/13379>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2013v18n1p55>

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.20396/rho.v16i70.8649207>

REFORMA de currículo proposta por Dilma para Polêmica nas redes sociais. **O Globo**, 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>. Acesso em: 13 jan. 2021.

REPKIN, Vladimir Vladimirovich. **Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo**. Becmhuk: Riga/Centro Pedagógico “Experimento”, 1997.

RIBEIRO, Vera Maria. Resenha “Ciência e Política: duas vocações” de Max Weber. **Semina**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 119-120, nov. 1988. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/8946/7864>. Acesso em: 20 jan. 2021.

RICHARDSON, Roberto. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.

RINGER, Fritz. **Education and society in modern Europe**. Bloomington: Indiana University, 1979.

ROBBINS, Lionel. **Um ensaio sobre a natureza e a importância da ciência econômica**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Ana Cláudia. **A contribuição da avaliação de desempenho no desenvolvimento profissional dos servidores públicos da Educação no Estado de Minas Gerais**. Monografia (Especialização em Gestão Pública) – Universidade Federal de São João Del Rey, Araxá, 2018.

SANTOS, Mário Bispo dos. A Sociologia no contexto das reformas do Ensino Médio. In: Carvalho, Lejeune (Org.). **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de Sociologia no Ensino Médio**. Ijuí: EdUnijuí, 2004. p. 131-180.

_____. **A Sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

_____. Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Sociologia: em busca do mapa comum. **Percursos**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 40-59, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/2439/2066>. Acesso em: 22 set. 2020.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SETTON, Maria. Uma introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**, São Paulo, 14 de março de 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

SILVA, Antonio. **Trajetórias e práticas de professores de Sociologia do Ensino Médio do Cariri Paraibano**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé, 2020.

SILVA, Carmem. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Damaris; MARTINS, Marcos. A participação docente na Nova Reforma do Ensino Médio: um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 20, p. 1-23, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652032/22653>. Acesso em: 3 mar. 2021. <https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8652032>

SILVA, Ileizi. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: Moraes, Amaury (Org.). **Coleção explorando o ensino de Sociologia**. Brasília: MEC, 2010. p. 23-31.

SILVA, Ileizi; VICENTE, Daniel Vitor. Quadro nacional dos docentes de Sociologia do Ensino Médio: desafios da formação docente entre textos, dados e contextos. **O Público e o Privado**, Fortaleza, n. 24, p. 69-80, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=1069&path%5B%5D=1148>. Acesso em: 18 ago. 2020.

SILVA, Patrícia. **A percepção dos professores de Sociologia do município de Uberaba, MG sobre sua prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2020.

SLEE, Tom. **Uberização**. São Paulo: Elefante, 2017.

SOARES, Jefferson. **O ensino de Sociologia no Colégio Pedro II (1925 -1941)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SOBRAL, Fernanda. Qualidade acadêmica e relevância social e econômica da Educação Superior. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 227-241, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200006>

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

SWATOWISKI, Claudia; SILVA, Dayane; ALVARENGA, Otávio. Religião no contexto universitário: uma pesquisa entre estudantes de Ciências Sociais e Psicologia da UFU. **Intersecções**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 388-411, dez. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/39031/27509>.

Acesso em: 21 jan. 2021. <https://doi.org/10.12957/irei.2018.39031>

TAKAGI, Cassiana. **Ensinar Sociologia**: análise de recursos de ensino na escola média. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 09 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

TIETMEYER, Hans. **Économie sociale de marché et stabilité monétaire**. Paris: Economica/Bundesbank, 1999

TILLIETE, Bruno. **Savoir faire savoir**. Paris: Interéditions, 1990.

TOZETTO, Susana; WENGZYNSKI, Cristiane Danielle; MARTINEZ, Flavia; BULLATY, Andréia; MACENHAN, Camila; NICOLLITO, Mayara. Professores brasileiros: formação e perfil. In: Seminário de Pesquisa do PPE, I, 2012, Maringá. **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE**. Maringá: 2012. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2012/trabalhos/co_05/105.pdf. Acesso em 20 jan. 2021.

VASCONCELLOS, Maria. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 77-87, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a06v2378.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000200006>

VIANA, Silvia. **Rituais de sofrimento**. São Paulo: Boitempo, 2013.

VILLAS BÔAS, Glaucia. Max Weber entre duas vocações. **Revista Cult**, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/max-weber-entre-duas-vocacoes/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

_____. **Mudança provocada**: passado e presente no pensamento sociológico brasileiro. Rio de Janeiro: EdFGV, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WAGNER, Lilian; CARLESSO, Janaína. Profissão docente: um estudo do abandono da carreira na contemporaneidade. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 6, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/968>. Acesso em: 19 jan. 2021. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i6.968>

WEBER, Max. **Ciência e Política**: duas vocações. São Paulo: Cultrix, 1985.

YANAGIHARA, Hanya. **Uma vida pequena**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

ZOTTI, S.A. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. *In*: Congresso Brasileiro de História da Educação, IV, 2006, Goiânia. **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Goiânia: 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Solange%20Aparecida%20Zotti%20-%20Texto.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Anexo 1

Roteiro de entrevista semi-estruturada com professores de Sociologia da Educação Básica de Uberlândia

I) Dados Gerais

- 1) Sexo
- 2) Idade
- 3) Etnia
- 4) Estado Civil
- 5) Nível de Escolaridade
- 6) Nível de Escolaridade do Pai
- 7) Nível de Escolaridade da Mãe
- 8) Ocupação do Pai
- 9) Ocupação da Mãe
- 10) Situação de Moradia
- 11) Número de Filhos
- 12) Religião
- 13) Estado de Origem
- 14) Graduado (ou graduação em andamento) no(s) curso(s) de
- 15) Instituição(ões) de Ensino na(s) qual(is) se formou
- 16) Disciplinas que leciona
- 17) Nome das escolas nas quais leciona
- 18) Além de ser professor(a) nessas escolas, você tem outra fonte de renda? Qual? Quantas horas semanais você se dedica a ela?

II) Entrevista

- 1) O que o(a) levou a ser professor(a) de Ciências Sociais? Há quantos semestres ou anos você exerce a profissão de docente? Quanto tempo depois de formado/a você foi para a docência?
- 2) O que você mais gosta e menos gosta no seu trabalho?
- 3) Que tipo de relação você mantém com os demais professores e funcionários dos colégios em que trabalha? E com os seus alunos?

- 4) Você acha que os discentes possuem interesse/curiosidade em relação à disciplina e aos conteúdos das Ciências Sociais? Como você consegue identificar esse interesse/curiosidade dentro e fora da sala de aula?
- 5) Quais tipos de dificuldades os alunos geralmente apresentam nas aulas e exames de Sociologia?
- 6) Quais os conteúdos que causam maior e menor aproximação dos alunos com a disciplina Sociologia?
- 7) Quais as maiores dificuldades da carreira docente, especificamente aquelas voltadas ao Ensino de Ciências Sociais?
- 8) Você leciona em colégios privados de ensino? Caso, sim quais as maiores diferenças que você percebe entre estas instituições e as escolas estaduais?
- 9) Como é seu horário de trabalho, incluindo número de horas/aula, escolas onde atua, tempo de preparo de aulas, correção de provas e reuniões?
- 10) Você pretende continuar na carreira docente?
- 11) Qual sua aproximação com as Universidades Federais, seja através da participação em eventos, publicações em periódicos, grupos de estudo ou frequência nestes espaços, desde que iniciou sua carreira docente?
- 12) Quais as maiores diferenças que percebe entre a formação que obteve na graduação e o exercício real da docência? Durante a graduação, você participou de algum Programa institucional de formação de professores (PIBID, Residência Pedagógica)? Se sim, de que forma essa participação afetou sua carreira docente?
- 13) Você se sente preparado metodologica e didaticamente para trabalhar com os conteúdos das Ciências Sociais? Quais instrumentos de mediação pedagógica você geralmente emprega em suas aulas? Você já leu sobre isso? Conhece as OCNs?
- 14) Você possui alguma afinidade teórica ou prática com alguma perspectiva didático-pedagógica? Você recebeu alguma capacitação para isso na graduação ou depois dela?
- 15) As escolas nas quais você trabalha discutem ou requerem algum tipo de prática docente pautada por alguma teoria pedagógica?
- 16) Você frequentemente lê revistas/obras recentemente publicadas no campo das Ciências Sociais?
- 17) Qual sua relação com as Ciências Sociais?
- 18) Você participa, ou já participou, de alguma associação profissional/sindical de professores ou sociólogos/antropólogos/cientistas políticos? Se sim, qual?

- 19) Você cursou licenciatura em Ciências Sociais? Se sim, como as disciplinas próprias desse ciclo afetaram sua prática docente?
- 20) Após sua graduação, você participou de algum outro curso de formação complementar, seja de formação continuada de professores, mestrado profissional ou acadêmico, ou doutorado? Tem interesse em realizar esse tipo de atividade?
- 21) Qual sua opinião sobre a recente “reforma do Ensino Médio”, sustentada sob a Lei nº 13.415/17? Você já leu a respeito ou participou de algum debate na escola? Você já leu ou conhece algo sobre o “Currículo referência de MG para o Ensino Médio”?
- 22) Como a sua formação em Ciências Sociais afeta suas perspectivas sobre a escola e a educação?
- 23) Em sua opinião, qual é a função das Ciências Sociais no Ensino Médio?
- 24) Você considera a carreira docente estressante? Se sim, você acha que isto pode interferir na sua saúde?
- 25) Além do seu salário, você recebe outros benefícios no seu trabalho?
- 26) Existe algum tipo de avaliação de desempenho na sua prática docente?
- 27) O que você mudaria em sua prática profissional de Ensino de Ciências Sociais?
- 28) A(s) escola(s) que você trabalha fornece(m) algum tipo de “perfil social” dos discentes daquela instituição? Se sim, como estas informações interferem no modo como você prepara as aulas? Caso não ofereça(m) tais dados, como você enxerga os discentes das diferentes escolas nas quais trabalha?