

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO – TRABALHO E EDUCAÇÃO**

**MARISTELA ROSA**

**O TRABALHO DOCENTE COM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: ALGUMAS  
REFLEXÕES SOBRE O SER PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO DA REDE  
PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

**Florianópolis – SC  
2009**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIENCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO – TRABALHO E EDUCAÇÃO**

**MARISTELA ROSA**

**O TRABALHO DOCENTE COM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: ALGUMAS  
REFLEXÕES SOBRE O SER PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO DA REDE  
PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

Trabalho de dissertação apresentado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa: Trabalho e Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como requisito para obtenção de grau de Mestre.

**Orientação:** Dr<sup>a</sup> Nise M<sup>a</sup> Tavares Jinkings

**Florianópolis –SC**

**2009**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**MARISTELA ROSA**

**O TRABALHO DOCENTE COM A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: ALGUMAS  
REFLEXÕES SOBRE O SER PROFESSOR NO ENSINO MÉDIO NA REDE  
PÚBLICA DE SANTA CATARINA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do título de mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Nise Maria Tavares Jinkings

---

Examinador 01: Prof<sup>o</sup>. Dr<sup>o</sup> Paulo Sergio Tumolo (UFSC)

---

Examinador 02: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luiza Helena Pereira (UFRGS)

---

Prof<sup>a</sup> Suplente: Dr<sup>a</sup>. Valeska Nahas Guimarães

Florianópolis (SC), 11 de dezembro de 2009.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de pesquisa em memória ao meu pai **Adebau Rosa**, por dedicar-se a um projeto de vida que hoje parte dele se concretiza através deste trabalho. Dedico-lhe por tudo que deixou de ser e fazer, em prol de minha criação. Hoje é referência de trabalho e luta em condições objetivas contrárias, carregadas em nossa história, assim como da maioria que vive do trabalho. Dedico-lhe pelo exemplo persistente, paciente, democrático e revolucionário no seu dia a dia, não somente comigo, mas com todos que ao seu redor viviam, ensinando-nos a ir até o final, na luta por condições sociais dignas de vida.

## AGRADECIMENTOS

A todos os professores de Sociologia do Estado que pacientemente preencheram meu questionário de pesquisa de campo, sem o qual não seria possível esta pesquisa, como também àqueles que contribuíram indiretamente para que os questionários chegassem até eles.

A todos os meus amigos e amigas, que entenderam minha ausência, e fizeram-se presentes sempre, como Waldir Farias, Maurici, Maria Rosânia Tomaz, Andréia Gattini, Cristina Beretta, Mário Fettucia, Denilce e Luiz Fraporti Silva. Como também, aqueles de última hora, ausentes no dia a dia, mas quando solicitados estavam prontos para ajudar, como Francisco, David, Fernando, Amália, João Sol, Alex, Serginho, Joaquina, Rosane, Rute, Luiz, Priscila e Cauê, Maria Francisca, Carla, Roque, Luciane, Rosemeri e Fabiola.

Agradeço ao Luiz Fábio Fraporti da Silva e sua companheira pela ajuda técnica de ensinar-me a usar o Excel, entre tantos outros conhecimentos relacionados ao uso do computador, sem a qual não seria possível em tempo este trabalho.

As minhas queridas irmãs Marilse Rosa e Maria Aparecida Medeiros, por me ajudarem com meu filho, que muitas vezes me substituíam na função de mãe e como grandes amigas, para poder me dedicar ao mestrado.

Ao Ronaldo da Silva Campos que surge no último ano do mestrado entrando com toda força em minha vida, com seu bom humor, bondade e vitalidade, num momento de muitas dificuldades. Agora fazendo parte de um novo alvorecer, à Débora com sua singela candura e sempre amorozidade.

Aos professores do mestrado agradeço muitíssimo pelo conhecimento, palavras e exemplos de dedicação e luta contra a opressão, em especial professores (as) Célia Vendramini, Paulo Tumolo, Nise Jinkings e Waleska Guimarães.

A minha orientadora Nise Jinkings por ter confiado em mim para orientação, e colaborações neste trabalho.

Ao sempre amigo Marival Coan pela atenção e colaboração em momentos cruciais do mestrado.

A todos os trabalhadores da Pós-graduação em Educação, da linha de pesquisa Trabalho e Educação, que oportunizaram a bolsa de estudos pelo CNPQ, no 2º ano de 2008, sem ela talvez não teria conseguido concretizar os objetivos da dissertação, tendo em vista abarcar tantos dados empíricos, necessitando de mais tempo para sistematização e análise.

Ao meu filho Gabriel Yann peço-lhe desculpas por minha ausência, involuntária, mas necessária. E agradeço muitíssimo a ele por ser força diária de continuar lutando, pela compreensão e companheirismo no dia a dia.

A todos os revolucionários, históricos e os que lutam ainda hoje, e não perdem as esperanças por uma sociedade socialista, sem explorados nem exploradores.

Ao Laboratório interdisciplinar de Filosofia e Sociologia pela colaboração.

Ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação, em especial à revolucionária Joaquina de Oliveira, exemplo de luta e dedicação aos trabalhadores da educação, e por uma sociedade socialista.

### *Todos ou Nenhum*

*Escravo, quem vai te libertar? Aqueles que estão no mais profundo abismo te verão, ouvirão os teus gritos. Serão os escravos que te libertarão.*

*Todos ou nenhum. Tudo ou nada. Um homem sozinho não pode se salvar. Ou as armas ou as correntes. Todos ou nenhum. Tudo ou nada.*

*Homem perdido, quem te ajudará? Aqueles que não suportam a miséria são os que se juntam à luta para que o dia seja hoje e não um dia qualquer por chegar.*

*Bertold Brecht*

*O soprar dos ventos preserva o mar  
da podridão  
Hegel*

*Talvez um rio manso  
Surja esta manhã.  
Talvez triunfe a verdade.  
Talvez não seja tarde  
Para sair a semear  
Canções de outros tempos.  
Augusto Blanco*

*Amigos são melhores do que gente  
influyente.  
Economia é melhor do que dívida.  
Pergunta é melhor do que dúvida.  
Sonhar é melhor do que nada.  
Luiz Fernando Veríssimo*

*Diz-se violento  
Ao rio que tudo arrasta  
Mas não se dizem violentas  
As margens que o oprime.  
Bertold Brecht*

## RESUMO

Esta pesquisa busca conhecer o trabalho docente com a disciplina de Sociologia na rede pública do Estado de Santa Catarina, em sua condição sócio-econômica, formação, de trabalho, ensino e seu vínculo com a luta sindical. Compreende-se o trabalho docente atrelado a outros subsumidos à lógica capitalista de produção, profundamente afetado pela crise capitalista e pelos processos de precarização social que se alastram no mundo. Nesse cenário, a educação tem papel central na concretização dos objetivos do capital. No que se refere à Sociologia, a frágil tradição pedagógica da disciplina e a recente conquista da obrigatoriedade em todos os currículos de ensino médio do país, tornam problemáticas e complexas várias questões do ensino, e, especialmente os aspectos relacionados ao trabalhador em sala de aula, cujo conhecimento, acumulado pelas ciências sociais, é necessário para desenvolver um ser mais crítico sobre a realidade social. A investigação, análise empírica e documental mostram este trabalho passando por mudanças recomendadas pelos organismos internacionais na atual fase de flexibilização da produção, que exige um novo perfil para o professor. Estas exigências o governo do Estado de SC compartilha com políticas de precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que promove formações aligeiradas e de desintelectualização. Além da história de intermitência nos currículos escolares e com obrigatoriedade da disciplina, novos desafios e exigências se colocam para o professor de Sociologia, que trabalha um conteúdo complexo e dinâmico, e isto se reflete nos resultados da pesquisa. A investigação revela reivindicações dos professores, que partem do pressuposto de indissociabilidade entre qualidade de ensino e condições de trabalho: formação na área – daqueles que não têm - e cursos de atualização; melhor condição de trabalho e de salário; apoio pedagógico na escola; recursos e material didático disponível, inclusive os específicos da disciplina. Partindo de uma perspectiva da crítica social, procura-se analisar as possibilidades dos professores de Sociologia, em seu trabalho docente e nas suas condições organizativas, contribuir para uma transformação social emancipadora. Nessas tarefas imediatas e de longo prazo, as possibilidades positivas a pesquisa encontra no Sinte – Sindicato dos trabalhadores em educação de SC - e no Lefis – laboratório interdisciplinar de Filosofia e Sociologia, com uma prática e conteúdos que visam desvelar a alienação do trabalho e as ideologias vinculadas à lógica de interesses da produção capitalista. Diante dessas possibilidades defrontam-se com obstáculos advindos das práticas e concepções de trabalho docente incorporadas por alguns dos professores de Sociologia, que desvinculam suas condições de trabalho das relações de produção capitalistas e de classe, pois percebem seu trabalho como uma vocação, naturalizando as relações de antagonismo e de exploração, ou pensam-no de uma perspectiva do profissionalismo, com autonomia e prestígio social. Visando manter intactas as relações de poder, o governo do Estado veicula e fortalece a concepção de cidadania, através dos materiais didáticos, formações continuadas entre outros instrumentos mistificadores, e adota uma prática autoritária frente ao Sinte, como forma de enfraquecer a organização dos professores enquanto classe.

Palavras chaves: Trabalho docente. Professor de Sociologia. Condições de trabalho. Ensino médio. Escola pública. Práxis.



## ABSTRACT

This research seeks to know the teacher's work with the discipline of sociology in public of the State of Santa Catarina, in its socio-economic status, education, employment, education and its link with the union fight. It is understood the teacher's work tied to other subsumed to the logic of capitalist production, deeply affected by the capitalist crisis and the deteriorating social processes that spread throughout the world. In this scenario, education plays a central role in achieving the goals of the capital. With regard to sociology, weak educational tradition of the discipline and the recent achievement of mandatory in all school curricula in the country, become more problematic and complex issues of education, and especially the aspects related to the worker in the classroom, whose knowledge accumulated by the social sciences, it is necessary to develop one be more critical of social reality. Research, documentation and empirical analysis show that work through changes recommended by international organizations in the current phase of flexible production, which requires a new profile for the teacher. These demands the government of the State of SC shares with political precarious of teaching, while promoting training and relaxed. In the blink of history in school curricula and mandatory discipline, new challenges and demands facing the teacher of sociology, who works a complex and dynamic content, and this is reflected in the search results. Research shows teachers' claims that the assumption of inseparability between quality education and working conditions: training in the area - those who do not have - and refresher courses, better working conditions and wages, educational support at school, resources and educational materials available, including the specific discipline. From the perspective of social criticism, seeks to examine the possibilities of sociology professors in their teaching and their organizational conditions, contribute to an emancipatory social transformation. These immediate tasks and long-term, positive opportunities in the research is Sinte (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de SC), and Lefis (Laboratório Interdisciplinar de Filosofia e Sociologia), with a practical content aimed at uncovering the alienation of labor and ideologies linked to the logic of interests of capitalist production. In view of these possibilities are faced with obstacles arising out of practices and conceptions of teaching embodied by some of the professors of sociology, which disengage their working conditions of capitalist production relations and class, as they perceive their work as a vocation, naturalizing relations antagonism and exploitation, or think it's a perspective of professionalism, with autonomy and social prestige. In order to keep intact the power relations, the state government conveys and reinforces the concept of citizenship through educational materials, continuing education and other instruments mystifying, and adopts an authoritarian practice against the Sinte as a way to weaken the organization of teachers whileclass.

**Keywords:** Teaching, Social Science teacher, Work conditions, High School learning, Public school, praxis.

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE TABELAS E QUADROS.....</b>	<b>10</b>
<b>LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>12</b>
<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1 Como chegamos ao tema proposto .....	15
2 O campo de pesquisa: o ensino público no Estado de Santa Catarina.....	21
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>34</b>
<b>CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA .....</b>	<b>34</b>
INTRODUÇÃO.....	34
1.1 O trabalho como produtor de riquezas.....	36
1.2 Natureza do trabalho docente .....	39
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>55</b>
<b>O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DE SC .....</b>	<b>55</b>
2.1 A disciplina de Sociologia .....	55
2.2 Os questionários dos professores de Sociologia de Santa Catarina .....	63
2.2.1 A Condição sócio-econômica dos professores .....	64
2.2.2 A Formação inicial e continuada .....	72
2.2.3 Condições de trabalho .....	95
2.2.3.1 O que trazem os relatórios sobre os professores da região de Florianópolis .....	110
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>115</b>
<b>O TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA .....</b>	<b>115</b>
3.1 O ensino médio na escola pública .....	116
3.2 Contextualizando as escolas da região de Florianópolis .....	123
3.3 Os professores de sociologia e seu trabalho em sala de aula.....	132
3.4 O que pensam os educandos sobre a disciplina de Sociologia .....	157
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>162</b>
<b>VÍNCULO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA COM AS LUTAS SINDICAIS: POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA .....</b>	<b>162</b>
INTRODUÇÃO.....	162
4.1 O sindicato dos trabalhadores em educação – SINTE - SC.....	167
4.2 O que traz a pesquisa de campo sobre o vínculo do professor de Sociologia .....	174
4.3 Possibilidades de uma práxis revolucionária.....	179
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>210</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>216</b>

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

- Quadro 01: Avaliação sobre cursos oferecidos
- Quadro 02: Atividades fora de sala de aula
- Quadro 03: Formação Inicial
- Quadro 04: Formação continuada
- Quadro 05: Outros meios de atualização
- Quadro 06: O que consideram importante no trabalho docente
- Quadro 07: Principais conteúdos trabalhados com os educandos

### **De outras fontes (OF)**

- Tabela 01(OF): Aspectos sócio-econômicos do Estado de SC
- Tabela 02(OF): Tabela salarial do Estado
- Tabela 03(OF): Salário ACT
- Tabela 04(OF): Outros valores salariais
- Tabela 05(OF): Abono salarial
- Tabela 06(OF): Regência de classe

### **Da Pesquisa de Campo**

- Tabela 01: Aspectos mais importantes no trabalho de professor de Sociologia
- Tabela 02: Compreensão de trabalho docente
- Tabela 03: Transferência de responsabilidade pelo Estado
- Tabela 04: Microrregiões do Estado de SC
- Tabela 05: gênero
- Tabela 06: Cor
- Tabela 07: Religiões
- Tabela 08: Renda individual em SM
- Tabela 09: Outras rendas
- Tabela 10: Estado civil
- Tabela 11: Participação no total renda familiar
- Tabela 12: Moradia
- Tabela 13: Aluguel
- Tabela 14: Lazer
- Tabela 15: Faixa etária

Tabela 16: Percentuais de formados e não em Ciências Sociais

Tabela 17: Outras áreas de formação

Tabela 18: Habilitados e não em Ciências Sociais por Macrorregiões

Tabela 19: Licenciados e não

Tabela 20: Formação continuada oferecidas pelo governo, escola e realizada por iniciativa

Tabela 21: Avaliação dos cursos oferecidos pelo governo

Tabela 22: Meios de manter-se atualizado

Tabela 23: Parecer sobre a remuneração do Estado

Tabela 24: Insatisfação com o trabalho docente

Tabela 25: Trabalhos fora de sala, e faltas dos professores

Tabela 26: Por que escolheu ser professor

Tabela 27: Preservação e manutenção da estrutura física da escola

Tabela 28: N° de estudantes por escolas

Tabela 29: Principais problemas no trabalho de professor de Sociologia

Tabela 30: O necessário para melhorar o trabalho

Tabela 31: Recursos e instrumentos didáticos

Tabela 32: Objetivos com a disciplina

Tabela 33: Outros objetivos com o conteúdo

Tabela 34: Conteúdo político – estímulo da participação dos educandos extra-classe

Tabela 35: Tipos de avaliações

Tabela 36: Como resolve dificuldades em sala

Tabela 37: Filiações ao Sinte

Tabela 38: Participação em eventos do Sinte

Tabela 39: Participação na Direção do Sinte

Tabela 40: Movimentos sociais, entidades que participa

## LISTA DE SIGLAS

ACT – Admitido em caráter temporário  
ALISC – Associação dos Licenciados de Santa Catarina  
ANDES – Associação Nacional dos Professores do ensino superior  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação  
APP – Associação de pais e professores  
BM – Banco mundial  
CEB – Câmara de educação básica  
CEDUP – Centro educacional profissional  
CEIs – Centro educacional infantil  
CEJA – Centro de Educação de jovens e adultos  
CFH – Centro de Filosofia e ciências humanas  
CIEP - Centro Integrado de educação pública Rodesino Pavan  
CNE – Conselho nacional de educação  
COMCAP – Companhia de melhoramento da capital  
CONLUTAS – Coordenação Nacional de Lutas  
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
CTRES – Centro de treinamento de resíduos sólidos  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
ENEM – Exame nacional do ensino médio  
FMI – Fundo monetário internacional  
FUNDEB – Fundo para o desenvolvimento do ensino fundamental  
GEREI - Gerência Regional de Educação e Inovação da Grande Florianópolis  
GTs – Grupos de trabalho  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
INEP – Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira  
INTRANSCOL – Gestão global de resíduos  
LASTRO – Laboratório de Sociologia do trabalho  
LEFIS –Laboratório Interdisciplinar de ensino de filosofia e sociologia  
LDB – Lei de diretrizes e base da educação  
MAS – Movimento avançando sindical  
NEAFEM – Núcleo de estudo e atividades de filosofia no ensino médio  
OCDE – Organização europeia para o comércio e desenvolvimento

ONGs – Organizações não-governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCCS – Plano de carreira de cargos e salários  
PCESC – Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina  
PCN – Parâmetros curriculares nacional  
PDT – Partido democrático trabalhista  
PL – Projeto de Lei  
PNDE – Plano nacional de educação e desenvolvimento  
PROACTIVA – Programa para meio ambiente  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PSDB – Partido democrático da social-democracia brasileiro  
PSTU – Partido socialista dos trabalhadores unificados  
SED – Secretaria da Educação  
SC – Estado de Santa Catarina  
SM – salário mínimo  
SINSESP – Sindicato dos sociólogos do Estado de São Paulo  
SINTE – Sindicato dos trabalhadores em educação  
STF – Supremo Tribunal Federal  
UCRES – Unidade de Coordenação Regional  
UE – União européia  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNESCO – Organização das Nações unidas para a educação, a ciência e a cultura  
UNICEF – Fundo das nações unidas para a infância

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01: Mapa das macroregiões do Estado

## INTRODUÇÃO

### 1 Como chegamos ao tema proposto

Para chegar ao tema proposto, parte-se inicialmente da curiosidade e da reflexão da pesquisadora em torno do trabalho que desenvolve, pois é professora de Sociologia da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina desde 1990, e quis conhecer e investigar sobre os outros professores da mesma área, no seu trabalho com a disciplina de Sociologia em todo o Estado.

Outro dado que contribui para desenvolver esta pesquisa se dá também pela leitura da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCESC), de 1998, pois ali pode observar informações e problemas que lhe chama bastante atenção sobre os professores da área. Um deles está relacionado à formação, pois dos setenta professores da rede estadual de SC reunidos, das disciplinas de Sociologia e Sociologia da Educação, que trabalhavam na elaboração da proposta, apenas seis eram formados em ciências sociais, a grande maioria era da pedagogia e os demais em geografia e filosofia. Dentro das constatações sobre o trabalho na disciplina de Sociologia dividiram em três níveis: ‘a pessoa do professor’, ‘a profissão de professor’ e a organização escolar. Especificando melhor, abaixo relacionamos alguns problemas citados por eles:

“Os limites enquanto professores e pessoas; convivência na instituição, estrutura educacional; contexto do aluno; falta de disponibilidade de material; falta de criticidade dos alunos, leitura, interpretação e pesquisa; formação inadequada dos professores; falta de condições de trabalho adequadas, bibliografia não disponível, desvalorização profissional; alta rotatividade entre os professores e conseqüente quebra de continuidade do trabalho da proposta curricular; falta de intercâmbio/troca entre os professores; ainda prevalece o ensino mecanicista/tecnicista, perda de autonomia da escola, falta de projeto político pedagógico, bem como de clareza na elaboração do mesmo”. (PCESC, 1998, pág.5)

E, com base nesse quadro de dificuldades apresentado pelos professores de Sociologia surgem algumas questões iniciais de pesquisa: Atualmente, quais as condições sócio-econômicas, de formação, de trabalho desses professores, e de ensino com a disciplina de Sociologia no Estado de SC? E, diante do quadro de dificuldades observadas na proposta



curricular dos professores de Sociologia, qual o vínculo político com a luta sindical? O que os alunos pensam sobre a disciplina de Sociologia nas escolas?

Alguns trabalhos de pesquisa<sup>1</sup> abordam o trabalho dos professores de Sociologia do Estado de SC, como elemento necessário para análise e compreensão de seus objetos de pesquisa. Outros trabalhos<sup>2</sup> analisam o trabalho docente do Estado de Santa Catarina. Ambos não entram nas especificidades do trabalho do professor de Sociologia, o que forma ou constitui este trabalho, de ensinar uma disciplina que tem uma historicidade que diverge de outras áreas de conhecimento, e que hoje por Lei passa por um processo de integração como disciplina obrigatória em todos os programas do ensino médio do Brasil, que tem como objetivo a formação de cidadãos mais críticos da realidade social, neste sentido quais conteúdos e metodologias desenvolvem com os educandos, ou pesquisas que tragam as condições sócio-econômicas e política desse trabalhador. Esta carência de informações sobre esse trabalhador da área de Sociologia nos guiou para o desenvolvimento desta pesquisa.

Outrossim, paralelo a essas questões em que se encontra o professor de Sociologia de SC, compreende-se este trabalhador como um assalariado subsumido à lógica do capital, colaborando no processo de produção, sujeito as crises pertinentes ao próprio sistema, a dominação e exploração da sua força de trabalho, assim como todos os outros trabalhadores. E, na fase atual do capital, do neoliberalismo, observam-se novos paradigmas de produção, de flexibilização do trabalho, exigindo um novo perfil do trabalhador. E para Kátia C. Dambinski Soares (2008), o novo perfil para o trabalho docente está fundamentado na epistemologia da prática, onde se enaltece a prática imediata, cotidiana, e o conhecimento científico valorizado é aquele com a capacidade de adequação a demandas cotidianas. Neste sentido tenta-se compreender em cima do referencial teórico metodológico marxiano, as mudanças exigidas sobre o trabalho docente. E, na empiria, tenta-se perceber e analisar quais os reflexos sobre o trabalho do professor de Sociologia do Estado de SC, e de que forma estão sendo encaminhadas pelo governo estadual de SC e, conseqüentemente, estão presentes nas escolas do Estado.

Sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, da concepção do trabalho, partiu-se da hipótese de que o trabalho docente na disciplina de Sociologia encontra-se

---

<sup>1</sup> De Marival Coan, sobre *A Sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho* (2006); de Fernando Ponte de Souza (2004), *Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, em Santa Catarina*.

<sup>2</sup> De Celso João Carminati, *Formação e docência: A trajetória de professores de filosofia de ensino médio*, (2003); de Ana Virginia Nion Rizzi, *O Trabalho docente, classe social e relações de gênero* (2006); de Osny Batista, *Profissão docente: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento* (2005); de Marlucy Silveira de Souza Zacchi, *Professores (as): trabalho, vida e saúde* (2004); de Luciano Daudt da Rocha, *Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio* (2006).

precarizado, em suas condições de trabalho e de formação, e as condições de efetuarlo com qualidade não estão colocadas pelo governo do Estado de SC. Como também, essas condições são agravadas pela falta de professores formados em Ciências Sociais ocupando a maioria das vagas nas escolas.

A efetivação dos objetivos da pesquisa para abordagem e tratamento do objeto de pesquisa deu-se num primeiro momento através do levantamento de bibliografias que trabalham a mesma temática ou próxima. Sobre o trabalho do professor de Sociologia ou em torno do tema, encontram-se poucas pesquisas. Entre elas as dissertações de mestrado de Mário Bispo dos Santos, em *A Sociologia no ensino médio: o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal*, ano 2002 e de Marival Coan sobre *A Sociologia no Ensino Médio, o material didático e a categoria trabalho, do ano de 2006*. Utilizaram-se também as autoras Ileizi Fioreli Silva e Nise Jinkings, sobre o ensino da Sociologia. E sobre a história do ensino da Sociologia destacam-se Florestan Fernandes e Octavio Ianni. No entanto convém lembrar que nestes últimos dois anos, produziu-se um número significativo de trabalhos sobre a Sociologia no ensino médio<sup>3</sup>.

Destaca-se o uso da tese de doutorado, da UFSC, *Formação e docência: A trajetória de professores de Filosofia de ensino médio, no ano de 2003*, de Celso João Carminati, que contribui na fase inicial exploratória desta pesquisa, com dados também sobre o professor de Sociologia, pois muitos professores de filosofia ocupam as vagas de Sociologia no Estado de SC.

O trabalho de mestrado (UFSC) *Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal, a educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina*, de Luciano Daudt da Rocha, de 2006, contribui de forma crítica para o conhecimento das profundas mudanças, ocasionadas pelas reformas do ensino médio, no cotidiano das escolas públicas catarinenses, chamando atenção do autor a precarização do trabalho docente no Estado. Outros autores, Eneida Oto Shiroma, Olinda Evangelista e Maria Célia Marcondes de Moraes contribuem de forma significativa para esclarecimento dos efeitos da reforma educacional na redefinição do trabalho docente, em nome da profissionalização.

---

<sup>3</sup> Na defesa da dissertação, em 11/12/2009, a Professora Dr<sup>a</sup> Luiza Helena Pereira (UFRGS) sugere ver site da SBS, e outras leituras, como: *Qualificando o ensino da Sociologia no Rio Grande do Sul* In: Alice Plancherel e Evelina Antunes (org.). *Leituras sobre Sociologia no ensino médio*. Maceió: EDUFAL, 2007; Revista Cronos, UFRN, 2007; “*Sociologia : um olhar crítico*”, e “*Ensinar e aprender sociologia no ensino médio*”, da ed. Contexto, ambos publicados em 2009, organizados pelas Prof<sup>as</sup>. Maria Aparecida Bridi, Silvia Maria de Araújo e Benilde Lenzi Motim, da UFPR.

Outros autores os clássicos Karl Marx e Engels, Braverman e Harvey foram essenciais para compreensão da categoria trabalho, a essencialidade da força de trabalho na produção de riquezas no sistema de produção capitalista. A distinção entre o trabalho docente e os demais trabalhos se fez principalmente através de Marx, Rubin, Tumolo e Fontana. Para a compreensão das diferentes concepções de trabalho docente utilizou-se, principalmente, das pesquisas de Klalter Bez Fontana e Kátia Soares.

Como contemporâneo de Marx, Istvan Mészáros contribui para compreensão de uma educação contra-hegemônica, com uma práxis educativa emancipatória que vai além do capital. Para o entendimento de práxis o principal autor trabalhado Adolfo Sanchez Vasquez.

Alicerçada sobre essa base teórica, num segundo momento elabora-se a entrada em campo. Suely Ferreira Deslandes (s/d) assinala a importância da “fase exploratória” de uma pesquisa científica. Esta fase exploratória termina quando:

O pesquisador definiu seu objeto de pesquisa, construiu o marco teórico conceitual a ser empregado, definiu os instrumentos de coleta de dados, escolheu o espaço e o grupo de pesquisa, definiu a amostragem e estabeleceu estratégias para entrada de campo. (p.32)

A partir da classificação oferecida pela autora, algumas etapas foram aperfeiçoadas e complementadas depois da qualificação do projeto de pesquisa.

A escassez de tempo e recursos financeiros, além da dificuldade de acesso aos professores de Sociologia, pela distância e quantidade de trabalhadores em um Estado com 293 municípios, foi enfrentada com o envio de questionários via Internet, por e-mails, mediados pelas direções das escolas<sup>4</sup>. Apesar das dificuldades encontradas no transcorrer da pesquisa, um número significativo de questionários foi preenchido por esses professores. Das 637 escolas existentes no Estado<sup>5</sup> contatadas, retornaram 52 questionários, sendo que, do total desses professores, 08 davam aulas em duas escolas, somando um total de 60 escolas no Estado, dando um percentual de 9,4% do total das escolas que encaminharam o questionário.

Com o objetivo de abarcar as múltiplas dimensões que circundam o trabalho do professor de Sociologia adotamos um questionário com um número de 77 questões abertas e fechadas. Apesar de um número relativamente pequeno de questionários tenha sido respondido, pelo número de professores de Sociologia existentes na rede pública do ensino

---

<sup>4</sup> Em torno de 05 questionários o contato para preenchimento foi diretamente com o professor, os outros foram encaminhados através de e-mails para às direções de escola solicitando o preenchimento pelo professor de Sociologia.

<sup>5</sup> Segundo Cadastro de Unidades Escolares com Ensino Médio – SC – 2007, da Gerência do Sistema do Registro Escolar e Estatística, conseguido no SED, final do 2º semestre de 2009.

médio de SC – em torno de 1.400 -, a abrangência das questões respondidas permitiu uma análise satisfatória da temática. São fundamentais os questionários respondidos para o entendimento das condições sócio-econômicas, de formação, de trabalho, de ensino e política desse professor. A partir desses dados, é também possível compreender como se encontra o trabalho desses professores com a disciplina de Sociologia, qual a realidade das escolas públicas catarinenses e dos demais professores, das suas condições de trabalho, da estrutura física e pedagógica dessas escolas, da remuneração desses trabalhadores, bem como qual a atuação do governo do Estado para melhoramento dessa realidade. Esses foram alguns aspectos revelados pelo estudo, dentre outros que despertam questionamentos para futuras pesquisas.

Algumas informações auxiliares para a análise dos dados foram conseguidas através da análise documental, por listas de levantamentos quantitativos cedidas pela Secretaria de Educação (SED), pelo Sindicato dos trabalhadores em Educação/SC (SINTE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A recente conquista de obrigatoriedade da disciplina nos currículos de nível médio, em todo o Brasil, tem implicado um crescente interesse acadêmico pelo tema. Especialmente os aspectos relacionados ao professor em sala de aula, à atuação deste trabalhador que transmite – ou não – no seu dia-a-dia o conhecimento acumulado pelas ciências sociais, necessários para desenvolver um ser mais crítico sobre a realidade social. Neste sentido, além das informações conquistadas através dos questionários aos professores de todo o Estado, buscase analisar o trabalho em sala de aula do professor de Sociologia em cima das observações em escolas realizadas pelos estudantes da UFSC descritos e analisados em oito relatórios de pesquisa nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais e Práticas do Ensino de Sociologia, do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UFSC, durante os semestres letivos de 2005 a 2008, com a professora Nise Jinkings. Através destes relatórios, outros dados são observados sobre a estrutura física e de funcionamento das escolas da região de Florianópolis, consideradas importantes para compreensão dos contextos escolares o qual está inserido o trabalho desses professores.

Dos relatórios constam observações elaboradas em contextos escolares, de como se realiza o trabalho do professor de Sociologia em sala de aula – do conteúdo e metodologias de ensino -, como também impressões dos alunos em relação à disciplina e às aulas.

Neste sentido a pesquisa combinou, através dos questionários semi-estruturados e da análise dos relatórios, uma abordagem qualitativa e quantitativa. O uso de métodos quantitativos teve o objetivo de trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis, como

foi o dado apresentado nas questões fechadas do trabalho docente ser considerado pelos docentes em Sociologia um trabalho vocacionado, com percentuais acima dos 60%, em duas questões fechadas. E o método qualitativo, segundo Minayo (2007):

[...] ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam [...] (p.57-57).

Entendemos que cada tipo de método tem seu papel, seu lugar e sua adequação, obtendo sua importância para se chegar a conclusões. Pois, como coloca Minayo (2007) citando Granger (1967), existe um “risco de uma ‘redução simplista do qualitativo’, quando o observador se contenta com a percepção de alguma parte do fenômeno que observa [...]” (p.58). A autora continua, pelas palavras de Granger, tratando da necessidade de:

Usar métodos e técnicas não quantitativas é consequência da necessidade de captar algo dos aspectos subjetivos da realidade social, e de reconhecer a dualidade real entre o quantitativo e o qualitativo. (p.58)

Pela quantidade de questionários analisados pode-se traçar um paralelo entre as respostas dadas a questões fechadas, percebendo a tendência geral entre elas, e as questões abertas respondidas pelos entrevistados, que os deixaram livres para expor o que pensam a respeito dos temas tratados. Isso propiciou um arcabouço necessário para o confronto com as hipóteses relativas às questões que se pretende responder nesta pesquisa.

Desse modo se busca resgatar a historicidade de nosso objeto de pesquisa, que trás consigo uma transitoriedade e “sementes de transformação”. Nessa perspectiva, e como consequência da história, pode-se dizer:

“... que a sociedade e os indivíduos têm *consciência histórica*. Ou seja, não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade e interpretam suas ações e construções”. (Minayo, 2007, p.40)

Essa historicidade inerente ao objeto de pesquisa permite entender o dinamismo da realidade social na qual estão inseridos os professores pesquisados e os espaços nos quais se

encontram. Para a concepção marxiana, que é a teoria que nos guia na interpretação da realidade empírica, é essencial o entendimento dessa dimensão de historicidade para a formulação de novas construções teóricas. Parte-se do fato de que estamos subsumidos à lógica da produção capitalista, e é característico deste sistema sóciometabólico criar novos mecanismos de controle e exploração do trabalho. Ele é um sistema que exige mudanças constantes para sua manutenção, e o trabalho como produtor de riquezas para o capital, é alvo principal dessas mudanças.

Pressupõe-se que a teoria marxiana objetiva, acima de tudo, contribuir para a transformação da realidade social. E como poderíamos contribuir para mudanças no trabalho do professor de Sociologia, sem o conhecimento da realidade empírica? Neste sentido a escolha desta perspectiva se faz por acreditarmos que o materialismo histórico dialético, concebido por Marx e Engels, não tem como finalidade a teoria pela teoria, a mera explicação da realidade, mas, sim o desvelamento das contradições dessa realidade, que contribui para sua transformação.

Nesse sentido, o próximo tópico abarca elementos da realidade social crítica na qual se encontra nosso objeto de pesquisa.

## **2 O campo de pesquisa: o ensino médio da escola pública do Estado de Santa Catarina**

O Estado de Santa Catarina está situado ao sul do Brasil, entre os estados do Paraná e Rio Grande do Sul, ocupando um espaço de 95,4 km<sup>2</sup>, com um pouco mais de seis milhões de habitantes. Conta com 293 municípios, constituídos de uma diversidade de cenários e gentes, compostas no processo de colonização por uma população de pescadores açorianos, agricultores italianos e industriais alemães.

O Estado foi largamente colonizado por imigrantes europeus: os portugueses açorianos colonizaram o litoral no século XVIII; os alemães colonizaram o Vale do Itajaí, parte da região sul e o norte catarinense em meados do século XIX e os italianos colonizaram o sul do estado no final do mesmo século. O oeste catarinense foi colonizado por gaúchos de origem italiana e alemã na primeira metade do século XX.

Segundo o governo do Estado<sup>6</sup>, baseado em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2005, o Estado de Santa Catarina tem uma população de 5.866.568 de habitantes e uma densidade populacional de 61,53 habitantes/km<sup>2</sup>. As maiores populações são

---

<sup>6</sup> Retirado do site [www.gov.com.br/](http://www.gov.com.br/), em 23/10/2008.

encontradas em Joinville, a maior cidade do estado, Florianópolis, a capital catarinense, Blumenau, São José, Criciúma, Lages, Itajaí, Chapecó, Jaraguá do Sul, Palhoça e Tubarão.

A economia se baseia na indústria (principalmente agroindústria, têxtil, cerâmica e metal-mecânica), no extrativismo (minérios) e na pecuária. O Estado de Santa Catarina é o maior exportador de frango e de carne suína do Brasil, sendo a Sadia (Concórdia) e a Perdigão (Videira), as duas maiores empresas de alimentos do Brasil, catarinenses. Entre as indústrias, sedia um dos maiores fabricantes de motores elétricos do mundo, a Weg (Jaraguá do Sul), um dos maiores fabricantes de compressores para refrigeradores, a Embraco (Joinville), e também a maior fundição da América Latina, a Tupy (Joinville). Possuem grande expressividade as indústrias de eletrodomésticos (e metalmecânica em geral) no norte do estado, com marcas de projeção nacional como Consul e Brastemp (ambas de Joinville).

Santa Catarina é o sétimo Estado mais rico do Brasil, e com o Paraná (quinto) e Rio Grande do Sul (quarto), controla 18,2% da economia do país. O Estado também é um grande exportador. A pesca desempenha importante papel na economia do estado. Santa Catarina é um dos maiores produtores de pescado e crustáceos do país. A atividade, que remonta à origem açoriana da população, desenvolve-se sobretudo em Florianópolis, Navegantes e Itajaí.

Tabela 01(OFF): Aspectos sócio-econômicos do Estado de Santa Catarina

<b>Indicadores</b>	
<b><u>População</u></b>	
Cresc. Demográfico	1,9% (2002)
Pop. Urbana	78,7% (2000)
Domicílios	1.665.367 (2003)
Acesso à água	77,3% (2003)
Rede de esgoto	82,6% (2003)
<b><u>Saúde</u></b>	
Mortalidade infantil	18,2‰ (2002)
Médicos	13,7 por 10 mil hab. (2003)
Leitos hospitalares	2,2 por mil hab. (2004)
<b><u>Educação</u></b>	
Educação infantil	237.215 matrículas (2003)
Ensino Fundamental	956.250 matrículas (2003)
Ensino Médio	325.148 matrículas (2003)
Ensino Superior	168.232 matrículas (2003)

Tabela retirada site [www.gov.sc.com.br](http://www.gov.sc.com.br), em 23.10.2008

Os quinhentos quilômetros de litoral do Estado<sup>7</sup>, colonizados por açorianos no século XVIII, tem um relevo recortado, com baías, enseadas, manguezais, lagunas e mais de quinhentas praias.

As principais cidades são Florianópolis, São José, Palhoça, Laguna, Itajaí, Navegantes, Balneário Camboriú, Itapema, Bombinhas e Porto Belo. O município de Florianópolis é a capital e centro administrativo do Estado, tendo seu território situado parte em uma ilha oceânica com 523 quilômetros quadrados e parte no continente.

A região nordeste do Estado, que tem forte tradição germânica, possui uma economia dinâmica com indústrias do ramo eletro-metal-mecânico e divide espaço com as densas florestas da Serra do Mar e as águas da Baía de Babitonga. Suas principais cidades são Joinville (a maior de Santa Catarina, com 500 mil habitantes) e Jaraguá do Sul.

Também com forte tradição germânica, o Vale do Itajaí trás marcas dessa tradição na arquitetura, na culinária, nas festas típicas e na indústria têxtil. Seus principais municípios são Blumenau, Gaspar, Pomerode, Indaial, Brusque e Rio do Sul.

Na região do Planalto Norte, rica em florestas nativas e provenientes de reflorestamento, concentra-se o pólo florestal catarinense abrangendo indústrias madeireiras, moveleiras, de papel e papelão. Seus principais municípios são Rio Negrinho, São Bento do Sul, Canoinhas, Corupá, Mafra, Três Barras e Porto União. Uma outra região de planalto, o Planalto Serrano, tem como atividades econômicas a pecuária e a indústria florestal, sendo seus principais municípios Lages, São Joaquim, Urubici e Bom Jardim da Serra. A região sul do Estado é marcada por forte tradição italiana, pelas vinícolas e festas típicas. O extrativismo mineral e indústria cerâmica são as principais atividades econômicas da região, que tem estações hidrotermais e cânions ricos em biodiversidade. Suas principais cidades são Criciúma, Tubarão, Gravatal, Araranguá e Urussanga. Quanto ao Meio-Oeste, região localizada no centro do Estado, tem comunidades de pequeno e médio porte, colonizadas por imigrantes italianos, alemães, austríacos e japoneses. Sua atividade econômica está baseada na agroindústria, criação de bovinos e produção de maçã. Também há indústrias expressivas do pólo metal-mecânico. Suas principais cidades são Joaçaba, Videira, Caçador, Treze Tílias, Curitibanos, Fraiburgo e Campos Novos. Do Oeste do Estado, considerado o “celeiro” de Santa Catarina, deriva boa parte da produção brasileira de grãos, aves e suínos. Frigoríficos de grande e médio porte estão associados aos produtores rurais: as empresas fornecem insumos e

---

<sup>7</sup> Site [www.gov.sc.com.br/](http://www.gov.sc.com.br/), em 23.10.2008.



tecnologia e compram a produção de animais. Os principais municípios dessa região são Chapecó, Xanxerê, Concórdia e São Miguel do Oeste<sup>8</sup>.

O litoral possui uma alta densidade demográfica. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Estado de Santa Catarina possui uma população de 5.866.487 de habitantes e uma densidade populacional de 61,53 hab./km<sup>2</sup>, de acordo com a contagem populacional e estimativas realizadas em 2007. As cidades mais populosas de Santa Catarina são: Joinville, Florianópolis, Blumenau, São José, Chapecó, Criciúma, Lages, Itajaí, Jaraguá do Sul e Palhoça. De acordo com o censo de 2000, o estado de SC contava com 5.356.360 habitantes. Desse total, 40.63% moram no campo, enquanto 59.37% residem nas áreas urbanas. Ainda segundo o censo 2000, Do total da população estadual, 2.687.049 de habitantes são mulheres e 2.669.311 de habitantes são homens.

A população do Estado de Santa Catarina<sup>9</sup> é formada por mais de cinquenta etnias, sendo as predominantes descendentes de portugueses, alemães, italianos e, em menor medida, eslavos (poloneses, sobretudo), índios e africanos. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, em 2006, a população do Estado era composta por 88,1% de brancos, 9,0% de pardos, 2,7% de pretos e 0,2% de amarelos ou indígenas. Os portugueses, em sua maioria açorianos, começaram a chegar em Santa Catarina em 1750, para que colonizassem e protegessem o Sul do Brasil de eventuais ataques de espanhóis. Os castelhanos, vindos da Argentina, estavam invadindo terras lusitanas no Brasil meridional. Foram fundadas colônias açorianas em pontos estratégicos no litoral de Santa Catarina, que mais tarde se espalharam por outras zonas do Sul do Brasil.

Diante desta diversidade social, como se encontra a educação pública no Estado de Santa Catarina? E as escolas de ensino médio da rede pública? Relacionado as políticas educacionais adotadas pelo governo do Estado, por meio das gerências regionais, segundo eles<sup>10</sup>, procura alcançar a descentralização administrativa, segundo os interesses da localidade e facilitar a administração, “melhorando a educação estadual”.

---

<sup>8</sup> site [www.gov.sc.com.br/](http://www.gov.sc.com.br/), em 23.10.2008.

<sup>9</sup> Ibid

<sup>10</sup> Site [www.gov.sc.com.br/](http://www.gov.sc.com.br/), em 21.03.2009.

Figura 01: Mapa das Macroregiões do Estado de SC



Retirado site [www.gov.sc.com.br/](http://www.gov.sc.com.br/), em 21/03/2009.

A Secretaria de Estado da Educação, órgão responsável pela administração e orientação do ensino público no Estado, compartilha essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor.

O período entre 1987 e 1990, foi marcado pela elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, contando com a dinâmica de discussão de vários educadores de todo o Estado, e publicado definitivamente em 1991.

O processo de elaboração da segunda edição da PCESC (1998) teve início a partir de 1995, com objetivo de “superar posturas lineares”, fruto de discussões sobre a pedagogia histórico-cultural na década de 90. O grupo de elaboração é multidisciplinar, formado pela inscrição de candidatos e selecionados “a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), conhecimento da primeira versão” da PCESC e também apresentação de Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a proposta anterior. (PCESC, 1998, p.12)

Uma mudança na estrutura da educação catarinense ocorre com a reforma administrativa, Lei Complementar Nº 284/05, de 28/02/05, onde:

Estabelece o modelo de gestão para a Administração Pública e dispõe sobre a estrutura organizacional do poder executivo, objetivando a desburocratização, a descentralização e a desconcentração dos circuitos de decisão para uma eficiente, eficaz e efetiva gestão dos serviços públicos, associando sistematicamente os órgãos e entidades públicas a objetivos e resultados<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> [www.gov.sc.com.br/](http://www.gov.sc.com.br/), 23/10/2008)

A reforma significa a execução das atividades da administração pública estadual de forma descentralizada e desconcentrada, que se dará por intermédio das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional – Mesorregional (8) ou Microrregional (22) e dos órgãos e entidades públicos estaduais, com atuação regional, ligados às Secretarias de Estado Setoriais, que são órgãos normativos, formuladores de políticas em suas áreas de atuação, coordenadores dos programas e ações inter-regionais.

Essa mudança, segundo a Secretaria de Educação do Estado, tem como objetivo central a “missão” de:

Garantir uma educação de qualidade para todos os catarinenses, primando pelo Desenvolvimento de uma gestão descentralizada, com democracia participativa, trabalhando em equipe e sobrepondo o social ao individual, o público ao privado, o coletivo ao particular, o estratégico ao rotineiro e burocrático. Tem como desafio, mais do que administrar a realidade educacional, não se contentar com menos do que mudá-la, para dar um salto de qualidade na educação em Santa Catarina<sup>12</sup>.

A Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, como é atualmente denominada, tem como competência:

“... a formulação, a coordenação, o controle e a execução de políticas educacionais e tecnológicas, o desenvolvimento de projetos e preparos educacionais, a expansão de reformas e manutenção das estruturas físicas, implementação de planos e programas de desenvolvimento científico e tecnológico no Estado de Santa Catarina, articulação de políticas de gestão de pessoal, promovendo a formação e o aperfeiçoamento de recursos humanos para garantir a unidade da Proposta Curricular no Estado de Santa Catarina”<sup>13</sup>.

Relacionado à questão da formação dos professores do Estado algumas pesquisas indicam que devido à baixa remuneração e condições de trabalho oferecidas inviabilizam a formação continuada, como de acesso a compra de livros, materiais atualizados, eventos culturais promovidos – de teatro e cinema, entre outros, como é colocado por Luciano Daudt Rocha (2006):

Além da rede estadual de Santa Catarina não favorecer a formação continuada de seu quadro, a formação inicial dos professores perde em qualidade com os cursos aligeirados e de final de semana [...] o sistema estadual de ensino não facilita as atualizações nem a formação continuada do seu quadro. Ao

---

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> ibid

contrário, a intensificação do trabalho docente e o baixo nível de salários pagos aos professores impossibilita a atualização, a compra de livros e dificulta a busca pela informação.(p. 145)

Rocha baseado em sua pesquisa deixa duas questões, relacionado às condições de trabalho do professor do Estado: Será que os professores ganham o suficiente para se atualizarem através dos diversos instrumentos que existem hoje? E se fossem bem remunerados, teriam tempo para fazê-lo? (p.145) Neste sentido a pesquisa sobre os professores de Sociologia faz um levantamento de dados que além de resgatar as condições de trabalho nas escolas, também traz as condições sócio-econômicas desses professores, averiguando dados como o que fazem no tempo de lazer, as fontes de leitura, entre outros, aprofundando a compreensão dessas condições.

As constatações observadas de mudanças na educação do Estado, como também contradições entre os objetivos pretendidos e as condições de trabalho oferecidas ao professor, Rocha (2006) as relaciona com as reformas pensadas para a América Latina e Caribe, induzidas pelos Organismos Internacionais (OI), fazendo parte das reformas do Estado empreendida pela expansão da ideologia neoliberal na região. Estas reformas se fazem necessárias em “resposta aos novos tempos de avanços tecnológicos e globalização” (p.15). Seguindo com Rocha (2006), as reformas vêm para aprofundamento dos problemas historicamente verificados na educação brasileira e da submissão do sistema de ensino aos ditames do capitalismo. Elas estão muito presentes na reforma do ensino médio, tanto na concepção de ensino quanto na organização e funcionamento dos sistemas e das unidades escolares. E coloca como fruto dessa reforma no ensino médio, empreendida pelo Estado catarinense também, como um dos aspectos de maior impacto tem sido o tratamento dado aos professores com relação “à sua carreira e às condições de trabalho”, entre outros listados por ele, num “contexto de diminuição dos recursos públicos para a educação e incentivo às parcerias público privado e ao voluntariado” (p.16). E, segundo nossa pesquisa de campo os dados ratificam esses objetivos.

E para agravar a situação dos professores do Estado, se observamos o que o atual secretário da educação, Paulo Bauer, escreve sobre o que é educação para ele, podemos constatar uma perspectiva individualizante de trabalho docente:

Educação e sacerdócio se não sinônimos, são palavras que trazem o tom de trabalho vocacionado, pelo caráter educativo, de transmissão de conteúdos, de reflexão em torno de idéias, propostas e valores<sup>14</sup>.

Essa idéia de trabalho vocacionado, que enfatiza o indivíduo e atribui a uma suposta “vocação” do professor a uma educação de qualidade, muitas vezes ignorando a realidade concreta de precarização do sistema público de ensino, é também partilhada com bastante frequência pelos professores. Cerca de 62% dos professores pesquisados conferem um sentido de trabalho vocacionado à atividade que desenvolvem, como será desenvolvido e aprofundado mais à frente neste texto.

Os questionários respondidos pelos professores pesquisados, assim como informações colhidas junto ao SINTE, relacionadas às condições da educação e do trabalho docente no Estado, contradizem o discurso oficial, divulgado no site do governo do Estado, sob diversos aspectos. Segundo os documentos sindicais pesquisados, a educação de qualidade propalada pelo governo não acontece na prática.

O governador catarinense segue orientação do Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), dos secretários de Educação e dos governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo (do PSDB) em detrimento da valorização do professor e da qualidade da Educação. Cabe aos governos Federal e Estadual fazerem valer a lei<sup>15</sup>! Somente no ano de 2006, foram concedidas 11 mil licenças médicas para professores com problemas de saúde em Santa Catarina. A maior parte destes problemas está relacionada com depressão e síndrome do pânico. A tendência é de estes números se agravarem com a atual crise econômica agravada com a forte pressão que os trabalhadores da Educação sofrem dentro da escola por parte dos diretores, à precariedade dos estabelecimentos escolares, problemas familiares incompatíveis com o cotidiano do trabalho; dificuldades financeiras (salário baixo que não supre as necessidades de um trabalhador), etc... Melhorar o salário e aumentar o tempo destinado à hora atividade, conforme estabelece a lei do piso, seria uma forma de amenizar a realidade humilhante do professor catarinense.<sup>16</sup>

Pesquisas sobre a escola pública do Estado de SC não trazem uma visão positiva das condições de trabalho dos professores. As dificuldades mais assinaladas em algumas dessas

---

<sup>14</sup> (ibid, 23/10/2008, item “palavras do Secretário”, Paulo Bauer, em 16/10/2007).

<sup>15</sup> A lei federal nº 11.738/08 que, além de assegurar um piso salarial para o magistério, determina o aumento da hora/atividade para 33%, para o professor se dedicar ao seu trabalho (correção de provas e elaboração de aulas).

<sup>16</sup> Coluna do Sinte, 09.10.2008.

pesquisas são fruto da baixa remuneração e da carga horária empreendida pelos professores, gerando inúmeros outros problemas. Cito como exemplo dessas condições o trabalho de pesquisa de Luciano Daudt Rocha (2006).

As dificuldades do trabalho em conjunto são justificadas pelos professores principalmente relatando o excesso de trabalho. Uma professora indica neste sentido: *O problema, Luciano, é o excesso de aulas. Tu não tem como combinar com um colega de área, depois das 40 horas que a gente passou aqui dentro, 'vamos vir num sábado de manhã, prazerosamente, resolver os conteúdos da semana seguinte?' Não tem como. A gente não tem tempo, nem disposição, nada. Com essa quantidade de aulas não tem como tu dispor a preparar melhor, trabalhar melhor. Eu acho ainda que a gente tá trabalhando ainda muito bem.*(p.98)

O mesmo autor cita o depoimento de uma outra professora, de caráter temporário (ACT), que aborda as difíceis condições do trabalho docente na escola, a necessidade, não realizada, de cursos de atualização e que, ao mesmo tempo, reconhece a exaustão e cansaço dos professores diante das dificuldades em seu dia-a-dia de trabalho:

*Eu acho que nós estamos cansados. Cansados por tentar lutar por uma situação melhor e não conseguir, cansados de vir aqui trabalhar horrores e não ser bem remunerados, cansados de ter que trabalhar bastante para tu poder ter um dinheiro no final do mês para poder se manter, cansados de as vezes tu querer fazer um curso de aperfeiçoamento e tu não ter tempo. Então, assim, é uma coisa que te suga completamente, por tu não poder vir pra cá e dar a mesma aula que tu dava há cinco anos atrás, sabe, as coisas vão evoluindo e tu tem que te atualizar.* (ibid, 98)

Essa situação, segundo Rocha (2006) – a falta de tempo e a exaustão – estava presente em todas as falas de professores entrevistados. De acordo com ele, o livro didático cumpre uma função de “válvula de escape”, de ser guia para orientá-los na divisão do conteúdo das séries de ensino médio, diminuindo o tempo de preparação de aulas. Outra constatação do autor se refere ao material didático mais utilizado, que é o quadro negro e o giz, além do livro didático.

Uma dificuldade presente no ensino médio, seguindo com o mesmo autor, é o despreparo dos educandos em acompanhar os conteúdos da série, pela baixa qualidade do ensino fundamental e as políticas de promoção escolar (e os supletivos compõe este quadro). Este fato prejudica bastante o trabalho do professor, é o que descrevem os depoimentos de professores entrevistados por Rocha (2006), citados a seguir:

“Às vezes eu não vejo sentido no que eu estou fazendo. Há certos momentos que a gente pede alguma coisa, que eles não querem. No português a maioria tem dificuldades para escrever. A gente propõe uma leitura e eles não querem fazer; material não tem... Então é difícil.” (p.99)

‘[...] Em matéria de conteúdo, eles estão cada vez mais fracos e isso distancia cada vez mais o sonho da faculdade pública para eles (...) já lutei muito para colocá-los lá dentro, mas cada vez esse sonho fica mais distante’. ( p.99-100)

Rocha (2006) comenta sobre os conselhos de classe que “são indicadores da falta de amarração entre os trabalhos dos professores, a inexistência de consenso na avaliação, e a falta de discussão sobre problemas graves no interior da escola, que por consequência atinge os alunos” (p.100). A questão agrava-se ainda mais pela percepção dos professores nos processos de avaliação, que concluem pelo desinteresse dos alunos, de forma superficial, sem as devidas conexões com fatores sociais externos e internos à escola, que condicionam essa situação.

A evasão escolar é outro problema analisado por Rocha (2006). O autor assinala que não existe uma reflexão aprofundada a respeito e que diariamente as escolas perdem alunos. Cita o caso de uma escola que tem capacidade para 2700 e atendia em 2005 um número de 1300.

Pelas entrevistas com diretores de escolas, Rocha (2006) constatou que reconhecem o mau aproveitamento dos alunos, causado pela constante falta dos professores, pela falta de unicidade do trabalho pedagógico e de objetivos claros que, somados, levam “a um sentimento geral de desmotivação” (p.104) Outrossim, o autor percebe uma culpabilização da situação atual nos depoimentos dados, que consolida as atuais políticas educacionais internacionais encaminhados pelos organismos internacionais (OI) no discurso de autonomia das escolas, criando uma percepção de que são responsáveis pelos problemas da escola.

Um problema arrolado refere-se à questão das verbas que não chegam à escola segundo suas necessidades. Isto porque, além da Gerência Regional de Educação e Inovação da Grande Florianópolis (GEREI) concentrar as verbas, existe a questão política. Um dos entrevistados comentou que os diretores da escola em que trabalha foram eleitos democraticamente, e o fato de não terem vínculo político-partidário prejudica muito o acesso da escola a verbas e a reformas. Segundo entrevista, as políticas educacionais denotam a intenção do governo do Estado de Santa Catarina de economizar cada vez mais com a educação, estimulando ações providas do terceiro setor, como as chamadas parcerias e voluntariado, deixando a critério e responsabilidade da direção e equipe da escola a realização dessas parcerias.

Rocha (2006), baseado nas situações presenciadas e nos depoimentos realizados, sintetiza em poucas palavras as prioridades do governo do Estado, relacionadas à educação:

O maior controle sobre o financeiro e menor controle sobre o trabalho pedagógico da escola [...] demonstram quais são as prioridades do governo de Santa Catarina e como este se articula para atender as prioridades. A ausência para atender o trabalho pedagógico, muito mais do que 'respeito pela autonomia da escola', denota descaso, ou então, por que não haveriam de oferecer autonomia para a escola no que diz respeito à contratação de professores, distribuição de carga horária, projetos e demais atividades que só se realizam com dinheiro? (p.112)

Essa realidade das escolas e da política empreendida pelo governo do Estado é, em muitos casos, também constatada na pesquisa de campo desta dissertação, como veremos adiante. A questão também é freqüente nas reivindicações dos professores, expressas através do SINTE.

Rocha (2006), baseado em Shiroma e Evangelista (2004), como já comentado inicialmente neste texto, constata que esse quadro de dificuldades apresentadas pela escola pesquisada é consequência de uma política de reformas da educação empreendidas conforme interesses internacionais, de cunho econômico. E a partir desses interesses econômicos e políticos, é necessário criar um outro perfil de professor, preocupado somente com os resultados de seu trabalho. Maria Célia M de Moraes (2003) observa que esse “novo perfil” deverá ser mais técnico e profissional, competente e inofensivo politicamente, que desenvolva no educando um cidadão com responsabilidade social e valores de conteúdo ético, para uma sociedade na era da informação.

A busca de construção desse novo perfil traçado para o professor, que está sendo adotado também para o professor do Estado, atinge também os professores de Sociologia que participam desta pesquisa, cujo trabalho, como já foi assinalado, está subsumido aos interesses da lógica de produção capitalista. No interior dessa lógica, tramas percorrem as mais íntimas estruturas da realidade social e a educação é imprescindível para a concretização dos objetivos de manutenção deste sistema.

Somam-se a essa problemática, os desafios do ensino das ciências sociais, cuja disciplina – Sociologia –, tem uma história de intermitência nos currículos escolares. Esse lugar instável da disciplina nos currículos escolares é associado, por alguns autores<sup>17</sup>, às

---

<sup>17</sup> Orientações Curriculares para o ensino médio – Ciências humanas e suas tecnologias, MEC/SEB, 2008, Conhecimentos em Sociologia, ps. 104 e 105; Nise M<sup>a</sup> Tavares Jinkings, Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In: Mediações – Ver.CSO Univ.Est.Londrina (PR), vol.12, n° 1, jan/jun. 2007.



potencialidades de criticidade na abordagem do conteúdo de ensino, que pode descortinar a realidade social, revelando suas contradições. Por este motivo, a disciplina foi excluída do currículo de ensino médio, especialmente em momentos de regimes ditatoriais, pela ameaça que pode oferecer à ideologia dominante. Todavia, interessa notar que a Sociologia nem sempre se posicionou de forma crítica e transformadora, pois atuou também com discurso conservador, integrador e até cívico. Neste sentido, abre-se para o professor da disciplina a possibilidade de dar o “tom” de maior criticidade e não, segundo a concepção teórica e política que direciona sua prática docente, construída histórica e socialmente no transcorrer de sua vida.

Os trabalhos, nas mais diversas esferas da vida social, estão todos subsumidos à produção capitalista, diferenciando-se segundo os objetivos que pretendem alcançar, os meios ou instrumentos de trabalho utilizados, e para qual utilidade ou uso. O trabalho docente tem suas peculiaridades, e necessita que o pesquisador, para poder compreendê-lo, reconheça-o entrelaçado a uma realidade social que se movimenta, criando e recriando através do homem pelo trabalho contextos históricos-sociais diversificados. Observam neste sentido, no capítulo I desta dissertação algumas contribuições teóricas sobre a especificidade do trabalho docente, que delineiam e caracterizam o mesmo. Outrossim, este mesmo capítulo trata também de como pensam ou concebem o trabalho docente os professores de Sociologia, que fez parte da empiria deste estudo.

No capítulo II, intitulado *O professor de Sociologia no Estado de SC*, tenta abarcar as múltiplas questões do objeto desta pesquisa, segundo a empiria, que traz elementos das condições sócio-econômicas, da formação e de trabalho do professor de Sociologia do Estado. Inicia-se o capítulo abordando a disciplina com a qual trabalham sua história e principais questões hoje, com o objetivo de contextualizar a área, tentando contribuir para vislumbrar suas repercussões sobre esse trabalhador. Deste, apresenta-se em seguida os dados que dizem respeito às condições sócio-econômicas existenciais. Em seguida de outro item, a formação inicial e continuada desses trabalhadores, baseados em dados de seus questionários. E por último, as condições de trabalho que vivencia o professor de Sociologia.

Segue no capítulo III *O trabalho do professor de Sociologia em sala de aula* tentando expor e analisar como estão as aulas do professor de Sociologia, as metodologias utilizadas, os conteúdos de ensino, avaliações, objetivos do conteúdo. Serão considerados dados dos questionários aplicados, como também dos relatórios de pesquisa dos licenciandos da UFSC. Desses relatórios colocam-se informações sobre os contextos nos quais estão inseridos os professores pesquisados, arrolando também as condições estruturais físicas e pedagógicas das

escolas tratadas nos relatórios. Ao final do capítulo aborda-se o que os educandos pensam sobre a disciplina de Sociologia, segundo também os relatórios das escolas pesquisadas dos municípios de Florianópolis e São José.

E, por último capítulo IV trata-se o vínculo do professor de Sociologia na luta sindical, tentando vislumbrar as possibilidades de uma práxis revolucionária. Neste capítulo tenta-se abarcar questões relacionadas ao movimento sindical historicamente constituído; a situação dos professores de Sociologia com a prática sindical; o Sindicato dos trabalhadores em Educação – SINTE, e a importância da luta sindical para uma práxis revolucionária.

Em cada um dos capítulos apresentam-se algumas conclusões parciais. Nas *Considerações finais* as amarrações conclusivas se dão sobre todo o trabalho de pesquisa, buscando responder às principais questões da investigação e contribuir para a reflexão sobre a condição do professor de Sociologia, de trabalho e existenciais. E, conseqüentemente, daqueles que dependem e usufruem seu trabalho que são os educandos. As questões referentes à disciplina e ao ensino de Sociologia, objeto de trabalho dos professores pesquisados, também são tematizadas nas conclusões da investigação.

## CAPÍTULO I

### CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE: O QUE PENSAM OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

[...] para Marx a história é um processo temporal dotado de força interna que produz os acontecimentos, em que o negativo – a contradição – atua como princípio motor que continuamente impele esse processo e leva-o para além de si mesmo [...] o movimento histórico, que ao efetivar efetiva o próprio tempo num processo criador, resulta da luta provocada pelas contradições que o trabalham internamente.

MORAES (2003).

Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano, igual ou abstrato, cria o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso.

MARX (1983).

## INTRODUÇÃO

Quando se pensa professor trata-se de um trabalhador, que, ao mesmo tempo em que realiza um trabalho específico, o de ser docente, vincula-se a outros trabalhos que se encontram subsumidos à lógica capitalista de produção.

A categoria trabalho é bastante pesquisada, em diferentes aspectos e contextos. O trabalho circunda e permeia nossas vidas, constrói nossa história, o dia a dia pela sobrevivência, na luta em defendê-lo, numa práxis revolucionária, enfim tudo que está ao nosso redor foi e é construído pelo homem através do trabalho, é eixo organizador da sociedade. E, conforme Lukács (s/d), citado por Cândido (2008):

“... desenvolvendo a concepção ontológica do ser social de Marx, mostra que toda a potencialidade biológica do homem, se não fosse pelo trabalho, ainda estaria em seu estágio animal, e que as determinações sociais, a partir de certo ponto, prevalecem sobre a base animal, da qual não há possibilidade de desligar-se”. (p.122)

Segundo Braverman (1987) o trabalho, como atividade proposital, é indeterminado, constituindo-se das complexas interações entre ferramentas e relações sociais, tecnologia e sociedade. Por ser esclarecido, construído social e culturalmente, é suscetível de vasta gama de atividades produtivas. E nesse caráter, o capital encontra a essência para expandi-lo. No entanto, a moeda trabalho tem seu averso, pois o que o capitalista compra é infinito em potencial, mas limitado na concretização pelo estado subjetivo dos trabalhadores, pela história, pelas condições sociais sob as quais trabalham, da empresa e técnicas do seu trabalho.

Karl Marx (1987) inicia uma reflexão sobre o trabalho com Hegel, pois apesar da rejeição do conjunto da filosofia hegeliana, devido à distância idealista da realidade social, enfatiza o fato dele perceber a essência do trabalho e entender o homem objetivo, verdadeiro e real, como resultado de seu próprio trabalho, historicamente compreensível, diferente dos autores anteriores com visões fragmentadas. Segundo Marx, Hegel assimila conceitos-chaves dos economistas políticos, como o trabalho ser fonte de riqueza e a divisão do trabalho que a aumenta, mas não se limita a repeti-los. Ignora a raiz de classe social, mas não desconsidera as conseqüências negativas do trabalho:

[...] com a divisão do trabalho e com a concretização da abstração universal do instrumento na máquina, o trabalho afeta negativamente o trabalhador; já que degrada e obscurece sua consciência, rebaixa sua habilidade e torna casual e incontrolável a conexão entre trabalho individual e a massa infinita de necessidades. (Vasquez, 2007, p.73)

O trabalho na relação entre senhor e escravo, é visto por Hegel como servidão, que apesar da relação de dependência ao senhor, carrega em si – como atividade prática, real, a transformação da natureza e a criação de um produto, tornando-se o subjetivo em objetivo no produto, criando um mundo próprio. O trabalho para Hegel eleva o escravo e o liberta idealmente, onde traz o aspecto positivo desse processo, pois ao formar coisas, forma e forja o próprio homem, ganhando a atividade material uma dimensão que até então ninguém observara.

Marx, diante da valorização dada ao trabalho humano, faz na obra *Manuscritos Econômicos Filosóficos*, de 1844, uma pergunta fundamental: por que o operário, sendo o

sujeito da atividade que gera riqueza, se encontra em situação tão desigual em relação ao capitalista? Entre análises e conclusões elaboradas, assinala que para a economia burguesa o operário é apenas um instrumento produtivo, não o vê enquanto ser humano, por isso não tem porque responder a essa questão. Para os economistas burgueses a situação aparece como algo natural. Trabalhar é produzir riquezas, se afeta ou não a condição humana, não lhes interessa. Nos Manuscritos, Marx chega à conclusão de que o trabalho, sob o domínio do capital, é a negação do humano.

E é nesse sentido que Marx vai criticar Hegel de não ter percebido esse aspecto negativo do trabalho, ou seja, sua alienação. A partir dos Manuscritos, a produção para Marx adquire importância essencial, não só no seu sentido econômico, mas também filosófico, pois para ele o papel da produção é de auto-produção do homem.

### **1.1 O trabalho como produtor de riquezas**

Marx (1985) entende como capacidade de trabalho ou força de trabalho o conjunto das faculdades físicas e mentais existentes no corpo e na personalidade viva de um ser humano, as quais ele põe em ação toda vez que produz valores-de-uso de qualquer espécie. Como também deve preencher certas condições, onde só pode aparecer como mercadoria no mercado enquanto for e por ser oferecida ou vendida como mercadoria pelo seu próprio possuidor, pela pessoa da qual ela é a força de trabalho. O possuidor da força de trabalho vende-a por tempo determinado, de escravo torna-se possuidor de uma mercadoria. E sempre possuidor da sua força de trabalho, consegue comprador provisoriamente.

Segundo Marx (1985, p.141-142), a determinação do valor da força de trabalho é como de qualquer outra mercadoria, pelo tempo de trabalho necessário à sua produção, e por consequência, à sua reprodução. Enquanto valor, a força de trabalho representa apenas determinada quantidade de trabalho social médio nela corporificado.

E a produção da força de trabalho pressupõe a existência viva do indivíduo. Para manter-se, precisa o indivíduo de certa soma de meios de subsistência.

[...] o homem como a máquina, se gasta e tem que ser substituído por outro homem. Além da soma de artigos de primeira necessidade exigidos para o seu próprio sustento, ele precisa de outra quantidade dos mesmos artigos para criar determinado número de filhos, que hão de substituí-lo no mercado de trabalho e perpetuar a raça de trabalhadores. [...] assim como diferem os custos de produção de força de trabalho de diferente qualidade, assim têm que diferir, também, os

valores das forças de trabalho, [...] e como distintas espécies de força de trabalho possuem distintos valores, ou exigem para a sua produção distintas quantidades de trabalho, necessariamente têm que ter preços distintos no mercado de trabalho. [...] o valor da força de trabalho é determinado pelo valor dos artigos de primeira necessidade exigidos para produzir, desenvolver, manter e perpetuar a força de trabalho. (MARX e ENGELS, Textos, v.III, s/d, p.359)

Uma advertência que fazem os autores está relacionada aos ciclos periódicos pelos quais passa a produção capitalista: ora passa por fases de prosperidade e crescimento econômico, ora enfrenta a superprodução, a crise e a estagnação, influenciando diretamente os preços das mercadorias e a taxa de lucro no mercado, e com isso o operário é atingido. Marx e Engels defendem a necessidade do operário discutir com o capitalista “em que proporção se torna necessário reduzir salários”, como também durante a fase de prosperidade onde o capitalista obtém lucros extraordinários, o operário precisa lutar por uma alta de salário.

Seria o cúmulo da loucura exigir que o operário, cujo salário se vê forçosamente afetado pelas fases adversas do ciclo, renunciasse ao direito de ser compensado durante as fases prósperas. [...] o operário assalariado [...] não tem outro recurso senão tentar impor, em alguns casos, um aumento de salário, ainda que seja apenas para compensar a baixa em outros casos. [...] a luta pelo aumento de salários vai sempre na pista de modificações anteriores e é o resultado necessário das modificações prévias operadas no volume de produção, nas forças produtivas do trabalho, no valor deste, no valor do dinheiro, na maior extensão ou intensidade do trabalho extorquido nas flutuações dos preços de mercado, que dependem das flutuações da oferta e da procura e se verificam em função das diversas fases do ciclo industrial. [...] é a reação dos operários contra a ação anterior do capital. (ibid, p.372-373)

Marx e Engels concluem:

O processo de consumo de força de trabalho é, ao mesmo tempo, o processo de produção de mercadoria e de valor excedente (mais-valia). O consumo da força de trabalho, como o de qualquer outra mercadoria, realiza-se fora do mercado, fora da esfera da circulação (ibid, p.205).

Como meio de trabalho Marx entende como aquilo que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Em sentido lato como coloca o autor, são todas as condições materiais necessárias à realização do processo de trabalho.

Os meios de trabalho para Marx cumprem um papel fundamental para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho, indicando as condições sociais em que se realiza o trabalho, como também distingue as diferentes épocas econômicas.

O processo de trabalho vai extinguir-se ao concluir-se o produto, que é um valor-de-uso, onde está incluído aí o trabalho, e, como coloca Marx observando todo o processo do ponto de vista do resultado, meio e objeto de trabalho são meios de produção, e o trabalho é trabalho produtivo. Como também coloca que os produtos destinados a servir de meio de produção não são apenas resultados, mas também condição do processo de trabalho. Marx salienta a importância do trabalho vivo sobre os meios, o produto e a matéria-prima.

O trabalho vivo tem de apoderar-se dessas coisas, de arrancá-las de sua inércia, de transformá-las de valores-de-uso reais e efetivos. O trabalho, com sua chama, delas se apropria, como se fossem partes do seu organismo, e de acordo com a finalidade que o move, lhes empresta vida para cumprirem suas funções; [...] O trabalho gasta seus elementos materiais, seu objeto e seus meios; consome-os. (p.217)

Marx, conceituando processo de trabalho, descreve-o como atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas, sendo ele condição necessária de intercâmbio material entre o homem e natureza, é condição natural de todas as formas sociais.

Desde a análise de Marx, vários foram os processos de trabalho e mecanismos encontrados pelo capital para sua valorização, diversificados conforme país, regiões, culturas, resistência ou não da classe trabalhadora, desenvolvimento tecnológico, recursos naturais disponíveis, entre tantos outros elementos que possibilitaram maior ou menor controle da força de trabalho sobre sua atividade laboral. Nesse processo, confrontam-se historicamente duas classes antagônicas: de um lado, aquela proprietária privada dos instrumentos, dos meios de produção, representada pelo poder do Estado; de outro, a classe trabalhadora alienada pelo próprio trabalho, despojada dos meios de produção, cuja única propriedade é a força de trabalho que é obrigada a vender para sobreviver. Além de suprir suas necessidades, essa classe vai ser obrigada também a satisfazer a dos proprietários capitalistas, iniciando uma relação de exploração contínua, contraditória e antagônica entre as duas classes.

## 1.2 Natureza do trabalho docente

Quando se trata da natureza do trabalho docente estamos nos referindo à natureza desse trabalho modificado historicamente. Para entender a natureza deste trabalho ter-se-á que distinguir o trabalho docente dos demais.

Neste sentido encontra-se em Karl Marx (s/d), no Capítulo VI Inédito de O Capital, o que melhor expressa esta diferença.

A *capacidade de trabalho*<sup>18</sup>, que é o fator vivo no processo de produção capitalista, constitui-se na forma de trabalho assalariado, condição necessária para a formação do capital e mantenedor permanente desse sistema produtivo, ou melhor, na continuidade de seu produto final que é a mais-valia.

Através do contrato de trabalho, o capitalista firma um acordo legal para comprar a mercadoria força de trabalho, como valor de uso, que contém um valor específico distinto de outras mercadorias. Extingue-se nessa relação à existência de autonomia, o operário vai ser “tratado como mero objeto da sua atividade produtiva<sup>19</sup>”.

E o trabalhador docente de escolas públicas se encontra também nessa condição de assalariado, através de um contrato firmado com o Estado, diferente de outros professores de escolas de capital privado, que contribuem diretamente na produção da mais-valia.

Com o desenvolvimento da produção capitalista, diferentemente de períodos anteriores da história, “todos os serviços se transformam em *trabalho assalariado* e todos os seus executantes em assalariados [...]”.<sup>20</sup> Entretanto, segundo Marx, nem todos são trabalhadores produtivos:

[...] ao falarmos de trabalho produtivo, falamos, pois de trabalho socialmente determinado, de trabalho que implica uma relação nitidamente determinada entre o comprador e o vendedor de trabalho. O trabalho produtivo troca-se diretamente por ‘dinheiro enquanto capital’, isto é, por dinheiro que em si é capital se contrapõe à capacidade de trabalho, ao passo que na sua condição de atividade geradora de valor valoriza o capital e ‘enquanto capital opõe’ ao operário os valores por ela mesma criados. A relação específica entre ‘trabalho objetivado e trabalho vivo’, relação que transforma o primeiro em capital, converte o segundo em ‘trabalho produtivo’. (p.114)<sup>21</sup>

<sup>18</sup> Expressão usada por Marx, Capítulo VI inédito do Capital, (s/d) que depois “veio a preferir força de trabalho”, conforme observações da edição utilizada na página 11.

<sup>19</sup> Ibid, p.79.

<sup>20</sup> Ibid, p. 112, grifo do autor.

<sup>21</sup> Trabalho objetiva, como colocado por Marx, trabalho passado, trabalho acumulado, diferente de trabalho vivo, que como coloca o autor, é “sangue e vida do capital.”, p.79.



Em síntese para Marx (s/d), somente o trabalho produtivo gera o “[...] produto específico do processo capitalista de produção, a mais valia, [...]” (p.114), ou melhor, ainda, o que “[...] constitui o ‘valor de uso específico’ do trabalho produtivo para o capital não é o seu caráter útil determinado, nem tampouco as qualidades úteis particulares do produto em que se objetiva, mas o seu caráter de elemento criador de valor de troca (mais-valia)”.(ibid, p.114-115)

Para Marx (s/d?) não é o ‘conteúdo determinado’ do trabalho que define se é ou não trabalho produtivo, pois “um trabalho de idêntico conteúdo pode ser produtivo ou improdutivo”.(ibid, p.115) Neste aspecto cita um exemplo:

Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora improdutiva. Na medida que vende seu canto é uma assalariada ou uma comerciante. Porém, a mesma cantora contratada por um empresário [...] que a põe a cantar para ganhar dinheiro, é uma cantora produtiva, pois ‘produz’ diretamente capital. (p.115)

A diferença colocada no final por Marx (s/d) consiste que trabalho produtivo e o improdutivo somente diferenciam-se “em que, em si, o trabalho trocado por *dinheiro* como *dinheiro* e em *dinheiro como capital*”.(p.119)

No que se refere ao trabalho docente ser ou não produtivo, Tumolo e Fontana (2004) apreendem este trabalho sob o ponto de vista do processo de trabalho, como também das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista, como segue:

Atualmente, os trabalhadores da educação são constituídos, em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual baseada no assalariamento, apresentam uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, nem todo trabalhador assalariado é produtor de capital, apesar de todo trabalhador produtivo ser assalariado. Isso quer dizer que existem trabalhadores assalariados, incluindo aqui os professores, que estabelecem e outros que não estabelecem a relação de produção especificamente capitalista, ou seja, que são ou não produtivos. (p.7)

Os autores especificam a natureza deste trabalho sob o ponto de vista das relações de produção, exemplificando suas assertivas. Segundo eles, o professor que ensina por conta própria, dá aulas particulares, sem laços contratuais, não produz a mais-valia, rendimentos ao capital; diferente daquele que ensina numa escola privada, que vende a sua força de trabalho para o dono do capital, produzindo a mais valia para ele, produzindo a valorização do capital. Em contrapartida, o professor de escola pública, apesar de ser um assalariado e apresentar as

mesmas características de outros professores - o ato de ensinar - não é um trabalhador produtivo.

Outrossim, Fontana (2005) alerta sobre as divergências entre os estudiosos do tema a respeito dessa compreensão do professor de escola pública como não sendo produtivo, mesmo entre autores marxistas. Segundo ela, para Mendes (2002)<sup>22</sup> e Oliveira (1998)<sup>23</sup>, “o Estado se reconfigurou, passando a contribuir diretamente para a acumulação do capital”. (pág.83).

Segundo Rubin (1987), acompanhando a definição de Marx, o servidor público – polícia, soldados, professores -, não realiza trabalho produtivo: “Não porque este trabalho seja inútil ou porque não se materialize em coisas”, mas apenas porque está organizado sobre princípios de direito público, e não sob a forma de empresas capitalistas privadas” (p.283).

Na conclusão de Rubin (1987), Marx ao definir trabalho produtivo abstrai “completamente de seu *conteúdo*, do caráter e resultado concretos, úteis, do trabalho” (p.283). O mesmo vai ocorrer entre trabalho físico e intelectual, será produtivo ou não se estiver organizado sob princípios capitalistas, ou melhor, ainda, “o caráter produtivo do trabalho é uma expressão do caráter produtivo do capital”(p.287). Esta seria a característica decisiva para Marx; as demais são definições secundárias de trabalho produtivo, pois somente o é quando cria mais-valia. E é com este conceito de trabalho produtivo que iremos trabalhar nesta dissertação, ao tematizar o trabalho do professor.

Numa tentativa de apreender o significado de trabalho docente com o referencial marxista, Fontana (2005) apresenta uma discussão entre os educadores sobre o trabalho docente e suas especificidades. Segundo ela, os autores apresentam quatro blocos temáticos:

-a profissionalização e a proletarização docente sob a ótica da feminização do magistério; - a profissionalização e a proletarização a partir do processo de organização escolar e da desqualificação docente; - a profissionalização e a proletarização docente a partir de sua organização de “classe”; - o trabalho docente para além da relação entre proletários e profissionais focada no processo de trabalho; - o docente: proletário ou profissional? (pág.23)

Segundo Fontana (2005), um número inexpressivo de pesquisas analisou o trabalho docente a partir do processo de produção do capital, dentre elas cita Hypólito (1994)<sup>24</sup>, Nunes

<sup>22</sup> MENDES, J.E. O trabalho na docência. In: ARAUJO NETO, A.E.; PINA, M.J.; FELISBINO, S.C. (Org.). *Trabalho e educação face à crise global do capitalismo*. Fortaleza: Icr, 2002.

<sup>23</sup> OLIVEIRA, D.A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

<sup>24</sup> HYPOLITO, A. L. M. Processo de trabalho docente – uma análise a partir das relações de classe e gênero. **Dissertação de Mestrado**. Belo Horizonte, FaE/UFMG, 1994.

(1990)<sup>25</sup> e Wenzel (1991)<sup>26</sup>, e, os demais autores das pesquisas realizadas “focaram suas análises sobre a proletarianização docente e seu reverso com a profissionalização, a precarização do trabalho docente e sua inter-relação com a feminização do magistério e a organização de classe (pág.91-92)”, cita: Carvalho (1996)<sup>27</sup>, Costa (1995)<sup>28</sup>, Najjar (1992)<sup>29</sup>, Viana (1999)<sup>30</sup> e Vieira (2004)<sup>31</sup>. Ressalta que apesar da ‘acuidade teórica’ dessas pesquisas referente aos aspectos analisados, o tratamento destinado ao trabalho docente, se restringe à esfera do processo de trabalho, não se constituindo em análise central o caráter produtivo do trabalho docente como também aos demais trabalhadores que se encontram subsumidos à lógica de produção capitalista, que é o caso do professor de escola pública.

Para melhor entendimento das análises elaboradas, inicialmente vai definir em que aspectos relacionam o trabalho docente ao profissionalismo. Este está relacionado diretamente à autonomia, à liberdade de ensinar, ao prestígio social e à posição de ‘classe’ que caracterizam esse trabalhador. Para alguns pesquisadores, ao contrário da perspectiva da profissionalização, os docentes se assemelham aos proletários quando sofrem a desqualificação de seu trabalho, pela queda do prestígio social, pela ‘popularização’ do ensino, pela presença dos especialistas, pela perda da autonomia e pela fragmentação do trabalho. Os pesquisadores<sup>32</sup> vão relacionar a profissionalização docente à ‘funcionarização’ e à vinculação ao Estado, onde possibilitou “a construção do estatuto de autonomia e independência da categoria docente, firmada principalmente pela exigência de uma licença para ensinar, tornando decisiva a profissionalização do magistério”. (FONTANA, 2005, pág.30-31).

Fontana (2005) encontra na categoria gênero um outro aspecto em que os pesquisadores analisam o trabalho docente, relacionado às mudanças que a entrada da mulher no magistério provocou. Entre os pesquisadores cita CARVALHO, 1996; COSTA, 1995;

<sup>25</sup> NUNES, M. O. A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas. **Dissertação de mestrado**. Porto Alegre, UFRGS, 1990.

<sup>26</sup> WENZEL, R. L. O professor e o trabalho abstrato: uma análise da (des) qualificação do professor. **Dissertação de mestrado**. Florianópolis, UFSC, 1991.

<sup>27</sup> CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 2, mai/jun/jul 1996, p. 77-84.

<sup>28</sup> COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

<sup>29</sup> NAJJAR, J. N. V. Questões sobre a proletarianização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir das falas de antigos professores. **Dissertação de Mestrado**. Niterói: UFF, 1992.

<sup>30</sup> VIANA, C. P. Os nós do “nós”: **Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo**. São Paulo: Xamã, 1999.

<sup>31</sup> VIEIRA, J.S. *Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade*. Pelotas: Seiva, 2004.

<sup>32</sup> Conforme Fontana (1995) os pesquisadores Costa (1995); Fidalgo (1996), Therrien, A. T. S. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC (1998), e Vieira, (2004) colocam que a desvinculação da docência com os aspectos vocacionais e sacerdotais foi determinante para que o professor fosse reconhecido como trabalhador vinculado ao Estado e ser identificado como trabalhador profissional.

TITO, 1994<sup>33</sup> que tendem a colocar a feminização como fator relevante no processo de desvalorização social da docência e, conseqüentemente, a uma queda salarial, principalmente no magistério das séries iniciais.

Observa também Fontana (2005) outro aspecto nas pesquisas que é a concepção de classe apresentada, definindo-as a partir das condições de acesso ao consumo de mercadorias que os trabalhadores apresentam e também pelos aspectos característicos do seu processo de trabalho. Sendo que antes o professor era socialmente valorizado, com remuneração possível ao consumo, por isso era considerado um trabalhador da classe média. Atualmente por perceber baixa remuneração salarial, da desvalorização social de sua atividade e pela precarização do seu processo de trabalho, é considerado um proletário.

Nas pesquisas de Azzi (1994)<sup>34</sup>, Costa (1995), Najjar (1992) e Tenfen (1992)<sup>35</sup>, a proletarização dos docentes se dá pela precarização do trabalho, pois o trabalho passa a ser fragmentado, impõe-se controle sobre o trabalhador, que perde a autonomia e não é mais reconhecido o produto de seu trabalho. Segundo Fontana (2005), essa concepção revela a vinculação com o paradigma de organização do trabalho fordista. E essa condição de proletário leva a um processo de desqualificação e de alienação. Outros aspectos assinalados, como o desprestígio social e salarial da categoria do magistério aproxima-os das características do proletariado. Outro aspecto também apontado em algumas pesquisas é que somente os professores de séries iniciais são caracterizados como proletários, pela precarização social e salarial desse grupo do magistério; docentes universitários ou especialistas e gestores educacionais não são considerados proletários. Os gestores são considerados trabalhadores que pertencem a uma ‘classe’ diferenciada, não são trabalhadores produtivos, pois executam tarefas de controle e administram o processo pedagógico e que não resulta na produção de mais-valia. Nesta pesquisa Fontana (2005) conclui que para a autora Nunes (1990) trabalhador produtivo “está diretamente relacionado à produção da mais-valia (pág. 95)”. O professor para ela produz mais-valia quando formam futuros trabalhadores, que também serão produtores de mais-valia, os gestores não.

Outra caracterização do trabalho docente como proletário se dá na pesquisa de Wenzel (1991), onde a desqualificação tem duas vertentes:

---

<sup>33</sup> TITO, Eneida Maria Ramos de Macedo. O processo de trabalho numa escola pública de 1º grau. **Dissertação de Mestrado**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

<sup>34</sup> AZZI, S. *Da autonomia negada à autonomia possível: trabalho docente na escola pública capitalista – um estudo a partir da sala de aula*. 1994. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

<sup>35</sup> TENFEN, W. *O processo de (des)qualificação do professor*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

A sua proletarização por se constituir em trabalhador coletivo, que o transforma parcial, perdendo o controle sobre o processo de produção de ensino; e pelas junções de funções incompatíveis sob o ponto de vista pedagógico que o desqualificam como trabalhador do ensino. (pág.96)

Fontana (2005) tem acordo com Wenzel quando afirma que o proletário corresponde às relações estabelecidas no modo de produção capitalista, no entanto não concorda que somente pela constituição do trabalhador coletivo ou pela fragmentação do trabalho no processo de produção se caracterize como proletário, pois é o proletariado a classe antagônica à do capitalista e o é “todo trabalhador que está submetido às relações de produção especificamente capitalista” (p. 97).

A autora apresenta outros pesquisadores (CARVALHO, 1996 e SOUZA, 1996<sup>36</sup>), que têm certa resistência em transferir para o trabalho docente aspectos inerentes ao trabalho fabril, pois o consideram ‘diferenciado’, ‘especial’ pois não é concretizado em coisas e sim na educação de pessoas, entendendo que estas categorias marxistas são aplicadas somente ao trabalho fabril. Relacionado a esta última caracterização do trabalho docente, Fontana (2005) afirma que:

O não-reconhecimento do professor, que está submetido à exploração do capital, como um proletário implica dois aspectos: primeiro, a (re)definição de classe operária e, segundo, o (re)conhecimento do trabalho docente a partir das diferentes relações estabelecidas por este trabalhador na sociedade capitalista. Ao contrário do que verificamos nas pesquisas, podemos inferir que trabalhador proletário não é sinônimo de trabalhador fabril, pois esta relação induz a uma análise simplista, que ignora as relações capitalistas com outras esferas do trabalho. [...] trabalhador operário é, sim trabalhador produtivo, ao se constituir como um trabalhador assalariado que estabelece uma relação de trabalho que resulta na produção de capital. Mas esta relação estende seus laços para além do operariado industrial, envolvendo qualquer trabalhador que esteja submetido a esta mesma lógica de produção (pág.98).

Mariano F. Enguita (1991)<sup>37</sup> foi a principal referência dos pesquisadores sobre o debate da profissionalização e a proletarização docente, segundo Fontana (2005) vai denominar de semiprofissionais os trabalhadores docentes, pois se constituem como proletários num momento e como profissionais em outro momento.

Fontana (2005) analisa essa relação do professor ser um semiprofissional, afirmando que pode “resultar numa análise que se restringe à esfera do processo de trabalho e não a partir dos aspectos inerentes à produção capitalista” (pág.99). Pois quando reconhece na

<sup>36</sup> SOUZA, A.N. *Sou professor, sim senhor!*: representações do trabalho docente. Campinas: Papirus, 1996.

<sup>37</sup> ENGUITA, M. F. A Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação**. “Dossiê: interpretando o trabalho docente”. Porto Alegre, n.4, 1991, p. 41-61.

condição dos docentes a ambigüidade entre proletários e profissionais, sua análise incide sobre o processo de trabalho. Usa as palavras de Enguita (1991, p.46) para explicitar sua definição de proletários, onde os caracterizam a partir do processo de trabalho: “a proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade”. Essa definição não vê o trabalhador submetido “à lógica da produção capitalista de forma alienada, tanto em relação ao seu trabalho como em relação a sua vida (idem, pág. 99)”, pois para o autor ser proletário é ser produtor de capital. Outro aspecto citado em sua análise explicita a ambigüidade dessa definição do trabalho docente deixado por Enguita (1991) abriu espaço para que os pesquisadores se apropriassem tanto da análise a partir do processo de trabalho como a partir do processo de produção.

Fontana (2005) esclarece o que é ser proletariado dentro da concepção marxista:

O proletariado, assim como a burguesia, é uma classe instituída historicamente, a partir de um determinado contexto social, neste caso, a partir do surgimento do capital. [...] se caracteriza por ser a classe antagônica à burguesia, por estar subjugado diretamente aos meios de produção como propriedade privada e a sua força de trabalho como uma mercadoria.[...] se caracteriza pela venda de sua força de trabalho ao capitalista [...] que a consumirá como elemento vital na produção do capital.[...] Não é a fragmentação do trabalho, a perda do controle e a intensificação da jornada de trabalho que irá resultar na proletarização ou não do trabalhador. Esses aspectos são características do próprio processo de trabalho subsumido ao capital, com o objetivo de intensificar o trabalho, aumentar a extração do sobretrabalho e, conseqüentemente, da mais-valia, independentemente se o trabalhador produz sapatos ou ensino, pois o que caracteriza como proletário é a sua condição no interior do sistema de produção. (pág.100-101)

Depois deste esclarecimento a autora continua sua análise colocando ser fundamental essa definição de proletário para questionar o trabalho docente numa outra perspectiva, ou seja, o professor que vende sua força de trabalho ao dono de uma escola é tão proletário quanto o operário que vende sua força de trabalho ao dono de uma indústria, concluindo que é “a relação à qual ambos estão submetidos que os identificam como proletários e não as especificidades inerentes a cada processo de trabalho em particular (pág. 101)”.

Fontana (2005) considera essencial esse discernimento do que realmente é ser um trabalhador proletário e do reconhecimento do trabalhador como tal, como produtores do capital, para a conquista de sua liberdade e superação das relações de trabalho capitalistas. O reconhecimento como trabalhador produtivo, submetido à lógica do capital, é essencial para superação das relações ‘coercitivas’ do capital.

O caráter alienador do trabalho só será superado pela emancipação do próprio trabalho como uma atividade degradante, mas, para isso, o trabalhador deve negar o próprio trabalho na sua forma capitalista, em que sua atividade torna-se apenas um meio para produção da sua subsistência e não mais a sua realização como ser humano. (p.114)

As pesquisas apresentadas sobre o trabalho docente por esses educadores, ao se preocuparem com as conseqüências das mudanças do capitalismo no processo de trabalho, segundo Fontana, “corre o risco de negligenciar as relações inerentes ao capital que subjuga o seu trabalho às relações de produção capitalista e lutar por reivindicações trabalhistas que resultam somente em reformas no interior da sociedade capitalista” (p.123).

Outro trabalho de pesquisa que analisa o trabalho docente, na sua formação, profissionalização, competências, tentando também captar os principais aportes teóricos e metodológicos que guiam essa compreensão, é de Kátia Cristina Dambiski Soares (2008). Ela faz uma análise em cima de 183 textos apresentados na ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação -, no período de 1998 a 2007, nos Grupos de trabalho Formação de Professores (GT 08) e Trabalho e Educação (GT 09). Usou como critério principal para selecionar os textos “os que focalizaram a questão do trabalho docente e aspectos a ele correlatos como a formação de professores e a profissionalização docente” (p.142). Sistematizando os textos, classificou-os em dezoito eixos temáticos.

No eixo dos textos de formação continuada a autora faz um alerta inicial sobre a compreensão de trabalho docente: ‘pragmática e praticista’. Neles os autores<sup>38</sup> fazem críticas aos cursos de formação continuada oferecidos aos professores por não fazer relação “com os contextos práticos, com o cotidiano escolar e propõe um modelo de formação que valorize a prática docente” (SOARES, 2008, p.150). Enaltece-se a prática, os “saberes da experiência” e

---

<sup>38</sup> SOARES (2008) reúne e analisa 71 (setenta e um) textos neste eixo. Cita os autores, do GT 08: SORDI, M.; CAMARGO, A. (1998); ARAÚJO, F.; PAIVA, E. (1999); CARVALHO; SIMÕES (1999); MORAES, A (1999); ONOFRE, M (1999); RIBAS et alli (1999); ZASSO; PALHA (1999); CUNHA; KRASILCHIK (2000); MORAES, S. (2000); RAMALHO et alli (2000); KINOSHITA et alli (2000); GUARNIERI et alli (2001); LUIS, SANTIAGO (2001); VAZ et alli (2001); BERNARDES et alli (2002); DIAS; CICCILINI (2002); GARCIA (2002); MENDES (2002); TEIXEIRA et alli (2002); CALIXTO (2003); CAMARGO et alli (2003); SANTOS, S. (2003); AZEVEDO (2004); BERTOLO (2004); AZEVEDO (2004); ROCHA (2004); SANTOS (2004); ALMEIDA (2005); ARAÚJO; MOURA (2005); CORSI (2005); FARIAS (2005); FERREIRA (2005); FERREIRA; REALI (2005); NEIRA (2005); LADE (2005); MACHADO (2005); NUNES (2005); PENNA; KNOBLAUCH (2005); AZAMBUJA (2005); FORSTER (2005); ISHIHARA (2005); AMBROSETTI (2005); RIBEIRA (2005); RESENDE; FORTES (2005); SANTOS; SARMENTO (2005); TEIXEIRA (2005); TERRAZAN et alli (2005); AGUIAR (2006); ALMEIDA (2006); INFORSATO; GALINDO (2006); XAVIER (2007); CORREIA et alli (2007); PEREIRA (2007); DELBONI (2007); ARAÚJO (2007); ALBUQUERQUE (2007); GALINDO; INFORSATO (2007); GALINDO; INFORSATO (2007); GAMA; TERRAZAN (2007); RIBAS; LUPORINI; MARTINS (1999); ARCO-VERDE, Y; BAIBICH, T (1999); CHAVES; ARAGÃO (2001); SILVA (2001); SANTOS (2007); REHEINHEIMER (2007); JACOBUCCI (2007); FERREIRA (2003); AZAMBUJA (2006); BRANCO; OLIVEIRA (2006); BUENO et alli (2007); AZAMBUJA (2007). Ver p. 242.

pouco se discute a questão do conhecimento científico. É compreendido um professor que produz conhecimento sobre o ensino a partir de sua prática. A maioria dos textos incorpora a lógica atual do mercado de trabalho capitalista no sentido de que a formação continuada é de responsabilidade do professor. Cita uma minoria de textos que considera a “dimensão política da atuação docente” (p.151), um professor que atua na instituição social, política e cultural que é a escola, “[...] das lutas políticas que se travam nela e por ela, e das experiências sociais e culturais que se desenvolvem no contexto escolar” (p.151). No entanto a autora percebe que não se aprofundam na análise da estrutura capitalista em que o professor está inserido.

No que se refere aos professores de Sociologia entrevistados, um dado que chama atenção relacionada a essa reflexão, pois quando questionado *O que é ser professor de Sociologia no contexto atual?*, 79% dos entrevistados assinalaram a alternativa: “enfrentar mais exigências de conhecimento da vida em sociedade”, o que mostra um interesse por parte deles de se aperfeiçoarem e se atualizarem. Isso se confirma nas suas respostas, quando questionados sobre o que consideram mais importante no seu trabalho de professor de Sociologia:

Tabela 01: Aspectos mais importantes no trabalho de professor de Sociologia

Enumere conforme importância (numeração de colocação pela importância X nº prof <sup>os</sup> que colocaram ou assinalaram - na vertical)	1º	%	2º	%	3º	%	4º	%	5º	%
1.A experiência acumulada de professor da área	14	27%	4	8%	7	13%	3	6%	2	4%
2.A formação superior inicial	20	38%	6	12%	4	8%	3	6%	x	
3.Os cursos de atualização realizados	11	21%	8	15%	4	8%	5	10%	5	10%
4.O material didático disponível	10	19%	4	8%	5	10%	5	10%	3	6%
5.Revistas, jornais e outros meios que atualizam o conhecimento na área.	12	23%	11	21%	5	10%	1	2%	4	8%
6.A troca de experiência com outros professores	8	15%	7	13%	8	15%	6	12%	4	8%
7.O estudo individual realizado a partir das necessidades cotidianas dos alunos e da escola;	6	12%	8	15%	6	12%	4	8%	4	8%
8.A transmissão do conhecimento teórico da área acumulado historicamente;	8	15%	7	13%	1	2%	5	10%	3	6%

Fonte: Pesquisa de campo

Os dados confirmam uma tendência a conjugar conhecimento científico e prática docente.

Quando questionados sobre a compreensão de trabalho docente, obteve-se respostas que não valorizam ou enaltecem somente a prática em detrimento do conhecimento científico, conforme respostas assinaladas abaixo, pelos professores de Sociologia:



Tabela 02: Compreensão de trabalho docente

- Trabalho no qual a experiência prática é mais relevante que o conhecimento teórico.	4	8%
- Exige atualização constante de novos conteúdos.	43	83%
- Exige capacidade de renovação teórica e metodológica.	40	77%

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se uma preocupação e expectativa por parte dos professores na sua formação continuada, como também de formação inicial, de atualização de seus conteúdos na área; isto é uma constante em toda a pesquisa com eles. Inclusive quando questionados sobre o lazer predileto deles, 88% dos professores respondem ser a leitura. Outros dados relacionados ao tipo de atualização que fazem, entre outros serão arrolados na parte seguinte da pesquisa que abordará com maior profundidade os dados colhidos da pesquisa empírica.

Neste sentido, o Eixo 10 – Práxis -, apesar de agregar somente sete textos, sendo uma minoria nesta perspectiva, utiliza o conceito de práxis para pensar o trabalho docente. Opõem-se à maioria dos demais eixos e apontam uma crítica à epistemologia da prática, apregoando a necessidade de consolidar o trabalho docente numa epistemologia da práxis, ou seja, “resgatar a indissociabilidade teoria/prática. Enfatizam e valorizam a importância do papel do conhecimento científico na constituição do trabalho docente” (p.177). Um dos textos que Soares (2008) resgata para mostrar esta perspectiva é de Torriglia (2005):

A empiria não basta nem é suficiente para dar conta da complexidade do ato educacional, do ensino e aprendizagem e da formação. A atividade do conhecer, elemento vital para formar docentes, não pode se prender ao campo do imediato. Para conferir compreensibilidade à experiência é necessário considerar o caráter estruturado dos objetos e do mundo. A conjunção constante de eventos no campo da empiria, por mais rica que seja, pressupõe um mundo fechado para mudanças e para intervenção da ação humana.(ibid)

Para o eixo 10 é central a análise marxiana da categoria trabalho para compreensão do trabalho e da formação docente.

A discussão sobre educação como práxis humana remete-nos, com frequência, a uma concepção sociológica básica: a noção de trabalho em direção à construção do reino da liberdade. Compreendemos a prática docente como trabalho humano e por isso, construída por sujeitos inseridos em um espaço histórica e socialmente localizado. Nesta perspectiva, torna-se essencial compreender o trabalho como uma dimensão fundamental na vida humana, capaz de transformar qualitativamente o meio tanto em seus aspectos objetivos

como subjetivos. (FOERSTE G.; FOERSTE E., 2000, p.01, apud SOARES, 2008, p.178)

Esta forma de perceber o trabalho docente por parte dos professores de Sociologia, da necessidade de formação continuada, vem ratificar a própria natureza de seu trabalho que exige dele uma constante atualização, pois “articula ao saber produzido pelos homens e mulheres histórico e coletivamente”, a “(re) produção das condições materiais da sua existência”. Onde vai exigir dele uma constante atualização desses conhecimentos produzidos pela humanidade. (Marx ,1978 apud SOARES, 2008, p.2)

Como comenta SOARES (2008), “ser professor exige estudar constantemente, assumir uma postura crítica frente ao conhecimento [...]” (p.154). E no cotidiano do trabalho do professor de Sociologia, segundo a pesquisa, confirma-se esta reflexão entre eles, da necessidade de formação continuada. Mas será que esta necessidade está sendo satisfeita? Qual avaliação do professor de Sociologia sobre os cursos de formação continuada oferecidos e realizada? E qual formação objetiva o professor de Sociologia? Procuramos responder estas questões mais adiante.

Outro conceito trabalhado por SOARES (2008) de professor reflexivo, cuja base teórica encontra-se em Donald Schön (1997; 1998)<sup>39</sup>.

A idéia de professor reflexivo traz consigo a crítica aos conhecimentos científicos que embasam a pedagogia. [...] o professor é considerado um prático-reflexivo, capaz de constituir uma teoria própria, explicativa da sua prática, ele é visto como um sujeito capaz de contribuir para a sistematização de novos conhecimentos ou melhor ‘saberes práticos’. (p.159)

Como coloca SOARES (2008), “relativiza-se [...] em nome da experiência, a importância do conhecimento científico”, concluindo de modo geral que os textos circunscrevem-se ao terreno da epistemologia da prática, colaborando para que os docentes não percebam “que o mundo é muito mais do que nossas impressões sobre ele”, do que nossas experiências no cotidiano escolar.

No eixo da formação inicial, segundo Soares (2008), os autores<sup>40</sup> se contrapõem ao modelo da ‘racionalidade técnica’. Neste eixo tem a proposta de:

<sup>39</sup> Schön, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **El profesional reflexivo**: Como pisan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.

<sup>40</sup> Ver página 161, Soares (2008), onde cita os autores Duran; Nascimento, 1999; Araújo; Melo, 2003, como também Fontana, 2007.

Superar a racionalidade técnica que orienta a ação docente, meramente reprodutora de conhecimento e avançar para uma racionalidade da práxis, comprometida com práticas pedagógicas emancipatórias. (p.161)

Segundo esses autores, trata-se de uma proposta de professor com maior “autonomia intelectual” para pensar, inventar, adaptar, ser sujeito da ação profissional, um “desconstrutor e construtor de saberes”, numa troca com alunos e outros professores da escola, levando-o a refletir constantemente sobre sua prática docente. Neste sentido não basta somente a formação inicial, como também “cultivar atitudes de reflexão e de autocrítica sobre sua prática”. A prática e experiências pessoais são centrais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional docentes. (p.161-162)

Outro conceito trabalhado nos textos, o professor pesquisador, segundo Soares (2008) baseia-se nos saberes tácitos, ou seja, “furtam-se à sistematização servindo apenas imediatamente para dar conta das demandas cotidianas”. Os professores são profissionais capazes de refletir e, sobretudo, capazes de produzir conhecimentos sobre seu trabalho, movidos por uma ‘indagação sistemática’. Seguindo com Soares, existe uma ausência “da discussão sobre os pressupostos teórico-epistemológicos e ontológicos sobre os quais essas pesquisas estariam se fundando”. (p.164)

Soares (2008) separa onze textos que se diferenciam na abordagem do professor-pesquisador. São diferentes, pois procuram criar uma “cultura de análise das práticas que são realizadas”, e são auxiliados pelos professores das universidades, com objetivo de transformar as práticas institucionais, conseqüentemente o papel do professor passa a ser de colaborador. O professor deixa de ser informante somente, e passa a ser ‘protagonista e co-autor das atividades de pesquisa e de intervenção’, ou melhor, não é mais sobre o professor, mas com o professor sobre seu trabalho, passando a ser ‘ouvido’ e ganha ‘voz na pesquisa’. Universidade e escola tornam-se parceiras. No entanto a autora faz uma crítica, pois,

Valoriza uma reflexividade abstrata, de certa forma, romântica em relação às suas pretensões de transformação da realidade, posto que, de modo geral, os textos não articulam a discussão sobre o trabalho docente às condições reais de trabalho e de luta do magistério enquanto categoria profissional [...]. (p.166)

Em outro eixo – Políticas educacionais -, os autores se preocupam em situar a educação e o trabalho docente em relação ao atual contexto neoliberal, abordando o trabalho docente inserido nas relações capitalistas de produção, com destaque às questões das reformas

educacionais. Entre as questões apresentadas nesse sentido, apontam a tendência da “crescente desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento neste campo na área educacional” (p.169), reduzem custos e transferem responsabilidade de manutenção pública de ensino para a comunidade escolar por meio de parcerias com setor privado. Essa transferência de responsabilidade por parte do Estado é revelada na pesquisa de campo, em Santa Catarina, como apontam as respostas dos questionários:

Tabela 03: Transferência de responsabilidade pelo Estado

A escola quando necessita de reformas, adquirir materiais de uso cotidiano dos alunos e prof <sup>os</sup> , recorre:	N prof <sup>os</sup>	%	Destaque:
À comunidade	27	52%	APP(03), pais, alunos (02), PNDE <sup>41</sup>
Projetos de parcerias com setor privado	20	38%	
Somente ao governo do Estado	32	62%	
Outros	9	17%	

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se um número significativo de professores assinalando alternativas que indicam a desresponsabilização do governo com as unidades escolares relacionado às questões de retaguarda pedagógica, que dão suporte ao trabalho do professor, o que será aprofundado mais adiante.

Em outros textos do mesmo eixo, os autores chamam atenção para a necessidade de conhecer as condições reais de trabalho dos professores. Citam, contraditoriamente às novas exigências das reformas sugeridas aos professores – de desempenho, novos conhecimentos e habilidades –, as condições de trabalho oferecidas, como a multiplicidade de atribuições desenvolvidas pelos professores; as oportunidades escassas de desenvolvimento profissional oferecidas; os baixos salários que os levam a exercer outras atividades, ou a ampliar a jornada de trabalho; a presença, além do professor efetivo, do professor temporário, aquele que não é concursado. Neste sentido esta pesquisa traz dados que serão apresentados mais adiante no ítem condições de trabalho, no capítulo 2.

Concluindo, Soares (2008) identifica pelos conceitos evidenciados “a ênfase na prática como elemento cultural na formação e no desenvolvimento do trabalho docente” (p.188). Na compreensão do trabalho docente, conclui que a maioria dos textos – 97 textos –, “se baseia na idéia de que ‘os professores são capazes de refletir sobre a sua ação e construir conhecimentos sobre a sua prática’. (SCHON, 1997)” (p.190).

<sup>41</sup> APP – Associação de pais e professores e PNDE – plano nacional de educação

No entanto, Soares (2008) coloca que apesar dos textos reconhecerem a importância das condições de trabalho para a compreensão do que é trabalho docente, não fazem a conexão da precariedade destas condições com “a própria lógica da sociedade capitalista, desigual, injusta e excludente” (p.192), assim como também conclui a pesquisa de Fontana (2005), exposta anteriormente.

Soares (2008) alerta no final sobre o ceticismo epistemológico e o relativismo ontológico, que ronda as ciências humanas e que se estabelece de modo geral também nas pesquisas em educação. O trabalho docente tem suas bases teórico-metodológicas fundadas na epistemologia da prática, ou seja, no conhecimento científico que enaltece a prática imediata, cotidiana, presa aos limites do empírico. O conhecimento passa a ser valorizado única e exclusivamente por sua capacidade de adequação a demandas cotidianas, o que, isoladamente, impossibilita uma “compreensão mais elaborada acerca da realidade sempre complexa e contraditória” desta sociedade, onde ultrapassa os muros da escola, e, que para transformá-la seria necessária a conexão com a crítica e o desvelamento das relações de produção capitalista.

Assim para esta concepção pragmática sobre o trabalho docente predominante nas bases teórico-metodológicas das pesquisas elaboradas, e analisadas por Soares (2008), o conhecimento científico deve ser útil. Questionam-se assim quais interesses estão por trás desta concepção? Segundo Mészáros (2007) para o capital o interesse único do conhecimento científico é de “expropriar para si o tesouro de todo o conhecimento humano, e, arbitrariamente, atribui legitimidade somente às suas partes passíveis de se explorar lucrativamente” (p.52), ou seja, do que seja útil para a continuidade de sua lógica e perpetuação do capitalismo; independente das consequências e do reconhecimento dos limites da condição vital do desenvolvimento contínuo da humanidade no planeta.

Se pensarmos na formação e prática docentes num sentido emancipatório, crítico e criativo temos que compreender e ter uma *educação para além do capital* como nos ensina Istvan Mészáros. Segundo ele é impossível ter um ser humano emancipado na lógica capitalista de produção. E chama atenção para o impacto incorrigível da lógica do capital sobre a educação nos últimos 150 anos, pois no transcorrer do tempo só mudaram as ‘*modalidades*’ de imposição, ou seja, as circunstâncias históricas:

A educação institucionalizada [...] serviu - no seu todo - ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes,

[...] A própria história teve de ser totalmente adulterada, e de fato freqüente e grosseiramente falsificada para esse propósito.[...] A história deve então ser reescrita e propagandeada de uma forma ainda mais distorcida, não só nos órgãos que em larga escala formam a opinião política, desde os jornais de grande tiragem às emissoras de rádio e de televisão, mas até nas supostamente objetivas teorias acadêmicas. (p.35-36)

Quanto às tentativas de mudanças na educação, serviram apenas para remediar “os piores efeitos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida”, mas sem, contudo eliminar os seus “efeitos *fundamentais causais* antagônicos e profundamente enraizados”. E seguindo com Mészáros (2007):

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis . (p.27; o grifo é do autor)

Mészáros (2007) lembra a promessa reformista desde Edward Bernstein e seus colaboradores, que prometiam transformação “gradual da ordem capitalista numa ordem qualitativamente diferente, socialista”. E sustenta que o capital é “irreformável” pela sua própria natureza, “como totalidade reguladora sistêmica”, obrigando-o a impor a todos os membros da sociedade, “os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade [...] deve permanecer sempre *incontestável*”. (p.26-27; a palavra grifada é do autor)

Segundo Mészáros (2007) a educação atual reproduz valores que perpetuam a sociedade mercantil, cuja classe dominante impõe uma educação para o trabalho alienante, objetivando manter o homem sob seu domínio, diferente de uma educação libertadora que tem a função de transformar o trabalhador em um agente político de transformação da sociedade atual.

Mas como o sistema de produção faz parte das necessidades historicamente criadas pelo homem, no curso do desenvolvimento da humanidade, essa necessidade assim como outras necessidades historicamente construídas foram superadas por outras mais avançadas, elas são transitórias e tendem a desaparecer. E hoje, ‘A tendência universal do capital’ “transfere as condições objetivas de produção ao plano de intercâmbios globais, no interior da estrutura de divisão internacional do trabalho e do mercado mundial”, distinguindo o sistema do capital ‘de todos os estágios de produção anteriores’, e segundo Mészáros (2007), ao

mesmo tempo que cria a “genuína *potencialidade de emancipação humana*, por outro representa a maior de todas as complicações possíveis”, pois existe o perigo de conflitos totalmente destrutivos, num *sistema do capital globalmente entrelaçado*.

Neste capítulo refletiu-se sobre as diferentes concepções acerca da natureza de trabalho docente, tentando delinear as principais tendências na contemporaneidade. Algumas conclusões das pesquisas elaboradas neste sentido, segundo análise de Soares (2008), a partir da década de 1990 até 2007, nos remetem a tendências que refletem uma conceituação de trabalho docente fora das relações de produção capitalista, atrelado somente ao processo de trabalho, limitando-o na sua possibilidade de emancipação. Outra conclusão, que também vai desembocar nessa limitação do sentido do trabalho docente, encontra-se no destaque à tendência da epistemologia da prática e do empobrecimento do conhecimento.

Retomando as conclusões de Soares (2008) a tendência é a formatação de um novo modelo de professor, que seja profissional e competente, respondendo aos problemas do cotidiano. Parece ser um professor moderno, adequado a era da informática da tecnologia, da “educação à distância e das teleconferências” (p.206), flexível e apto a adequar-se às mudanças e assumindo uma neutralidade política. Como já foi assinalado, esse professor faz parte do “novo perfil” traçado pelos OI que Shiroma (2003, p. 74 apud ibid) chama de *desintelectualizado* e *despolitizado*, como veremos mais adiante, e que também é lembrado por Soares (2008). Neste sentido, esta última autora chama de ceticismo epistemológico, encerra a prática docente nela mesma, impossibilitando enxergar além dos muros da escola.

Vislumbrando esse novo perfil traçado ao trabalho docente, buscou-se conhecer o professor de Sociologia do Estado. Em quais condições sócio-econômicas, de formação e de trabalho se encontram? É o que tentaremos analisar no próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DE SC

O desafio para o estudo e o ensino da Sociologia está posto nos dias atuais de modo semelhante ao seu nascedouro: ser matéria para legitimação da ordem ou para sua crítica e superação.

Marival Coan (2006)

#### 2.1 A disciplina de Sociologia

A história da Sociologia como conhecimento sistemático e metódico da sociedade surge somente na década de 30, com a fundação da Universidade de São Paulo e o consequente incremento da produção científica. Mas, desde o final do século XIX, pode-se dizer que existiu no Brasil uma forma de pensamento sociológico, desenvolvida por Euclides da Cunha, entre outros autores<sup>42</sup>.

Segundo Florestan Fernandes (1977), diante da emergência de uma civilização industrial e urbana, e a consequente mudança ideológica das camadas dominantes e da compreensão racional das funções da educação, criam condições propícias ao aparecimento da sociologia como uma especialidade. As elites, durante a fase de convulsões política, que se seguiu à revolução Constitucionalista, em 1932, São Paulo, procuram incentivar o ensino das ciências sociais, com dois objetivos: educar as novas gerações para as tarefas de lideranças econômicas, administrativas e política; criar recursos para a solução racional e pacífica dos problemas sociais brasileiros. Em segundo lugar, tentam utilizar forma conservadora as descobertas e conhecimentos das ciências sociais, ou seja, instituições privadas interferem na divulgação da economia, da administração, da política e da sociologia, objetivam novo estilo de adestrar mestres ou dirigentes (da indústria e do comércio), na tentativa de assegurar a paz social.

Ficou com os educadores, diante das novas necessidades, seguindo com Fernandes (1977), proporem reformas que ajustassem o ensino brasileiro à ordem social democrática. A sociologia encontrou nas reformas propostas, reconhecimento de sua utilidade na formação intelectual do professor, sendo introduzida desde 1925, nos currículos de escolas de nível médio e de nível superior, consequentemente, ganhou espaço definido e estável dentro do sistema sócio-cultural brasileiro.

---

<sup>42</sup> Florestan Fernandes, (1977)



Fernandes (1977) coloca que a transformação das antigas instituições e criação de novas abre consideravelmente as possibilidades de inserção da sociologia ao sistema sócio-cultural. No sistema escolar, introduzida a pesquisa e o ensino de sociologia no corpo das atividades institucionalizadas e, sob a influência de interesses variados, é incorporada ao funcionamento regular de vários serviços, departamentos e instituições, oficiais e particulares. E, na institucionalização das atividades de ensino, de pesquisa ou de aplicação formam-se papéis sociais dando suporte estrutural à sociologia como especialidade, apesar de pobre o mercado, cria oportunidades de emprego regular, tais como: de professor, nas escolas normais e superiores; os de assistente e os de auxiliar de ensino (no ensino superior); os de pesquisador e os de técnicos, em instituições oficiais e particulares.

E, seguindo com Fernandes (1977), como fruto da institucionalização das atividades de ensino e de pesquisa, principalmente no ensino superior, cria-se uma nova base de tarefas na produção sociológica, dando à atividade profissional dos sociólogos o caráter de uma carreira, regulada academicamente, como também com o objetivo de atingir graus acadêmicos e de usá-los na competição intelectual. Outro aspecto importante, o ensino universitário associa o ensino à pesquisa, criando padrões de trabalho intelectual e orienta atividades em cima de métodos científicos, por isso revelam os primeiros frutos da transformação da sociologia em especialidade.

Nesse momento em que a sociologia se transforma em especialidade, Fernandes (1977) fala do surgimento do estilo à análise histórico-sociológica da sociedade brasileira de investigação positiva, marcando a transição em seu desenvolvimento para padrões propriamente científicos. Autores pioneiros como F.J. de Oliveira Viana, com as obras *Populações Meridionais do Brasil*, 1920, *Evolução do Povo Brasileiro*, 1933, Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Cuzala*, 1933, *Sobrados e Mucambos*, 1936, *Ingleses no Brasil*, 1948, e Caio Prado Junior, em *Formação do Brasil Contemporâneo*. Colônia, 1942, entre outros, revelam intenção de dar fundamento empírico e sentido teórico à interpretação dos processos histórico-sociais. Através também do ensino universitário surge, sob a influência de especialistas estrangeiros, a investigação de campo. E, como fruto de mudanças políticas, sociais e culturais da década de 1920, quando o movimento pela renovação pedagógica, com o nome de “Escola Nova”, inspira e orienta reformas educacionais no Brasil, são introduzidas as ciências Sociais nos currículos das escolas de nível médio. O movimento “Escola Nova” trabalhou temas como a defesa da escola pública leiga; a formação do cidadão para dirigir ou participar de uma organização política e administrativa mais complexa; a educação como fator de mudança social. A reforma Rocha Vaz (1925) incorporou a sociologia ao sistema de

ensino como disciplina obrigatória da 6ª série do curso ginásial. Em 1931 com a reforma Francisco Campos a sociologia é incorporada nos currículos dos cursos complementares, com dois anos de duração, dirigido aos alunos que se preparavam para ingressar nas faculdades e universidades, onde era exigido seu conteúdo nos exames de seleção para cursos superiores.(Ibid)

Relacionado a produção sociológica brasileira, Octavio Ianni (1989), nas décadas posteriores a 1945, classifica três núcleos principais de problemas trabalhados por diversos artigos, ensaios e monografias, sobre os mais variados temas:

O primeiro diz respeito à crise de transição da sociedade baseada no capitalismo agrário à sociedade na qual o capitalismo industrial adquire preponderância sobre o agrário e todas as outras atividades produtivas. O segundo refere-se à reinterpretação da história social do país,[...], nas quais ocorreram mudanças conjunturais ou estruturais significativas. O terceiro relaciona-se ao caráter da revolução burguesa, ou revolução brasileira, isto é, ao caráter das mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais havidas no curso da industrialização e ascensão da burguesia industrial. (pág.7)

Enno D. Liedke Filho (2005), faz uma reflexão sobre o papel da sociologia na história do Brasil, verifica uma diversidade de respostas para a questão: “para que serve socialmente a Sociologia?” Encontra as seguintes respostas: Instrumento de legitimação de dominação racial; instrumento de dominação de fração de classe; disciplina auxiliar do progressivismo pedagógico; instrumento de modernização societária; instrumento da libertação nacional; elemento de apoio aos esforços de democratização da sociedade brasileira.

Segundo Jinkings (2007) durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, em 1954, Florestan Fernandes retoma com uma reflexão crítica, o ensino da Sociologia na escola secundária. De acordo com ele, o ensino de então era enciclopédico, aquisitivo e preso à antiga e conservadora mentalidade educacional, incapaz de ser instrumento de transformação social, se mantinha ainda no velho padrão do homem culto.

Representante da sociologia crítica Florestan Fernandes deixa a reflexão de que caberia aos sociólogos o desafio de intervir nas condições pedagógicas em que se daria o ensino da disciplina. Relacionado a esse apelo, verifica-se um movimento contrário, um progressivo distanciamento dos sociólogos em relação à temática da educação e do ensino da disciplina. Entre 1930 e 1960, o tema apareceu com mais frequência, mas após esse período, existe uma bibliografia esparsa, heterogênea e fragmentada.

O golpe militar de 1964 trouxe consigo inúmeras conseqüências sobre a educação no Brasil. Reformas educacionais foram colocadas em prática, estimulando o controle privado da escola pública e estabeleceu a profissionalização compulsória e universal. Com a finalidade de transformar o ensino em profissionalizante, forma-se força de trabalho técnica no período chamado de “milagre econômico”. Houve também uma maior dissociação entre licenciatura e bacharelado nas universidades, onde empobreceu a formação de professores para o ensino básico.

Seguindo com Jinkings (2007), o ensino de sociologia, entre outras disciplinas, científicas ou técnico-profissionalizantes, era optativo nos currículos do curso colegial. Como forma de difundir nas escolas uma concepção conservadora de sociedade, de nação e de modernidade defendida pelos ideólogos do regime militar, a disciplina de “organização social e política brasileira” (OSPB), incorpora objetivos para uma democracia restrita e limitada. E, no final da ditadura militar intensificam a discussão do retorno da sociologia à grade curricular obrigatória dos cursos de nível médio, quando se organiza o movimento estudantil, movimento sindical e novos movimentos sociais.

Em São Paulo, depois de várias manifestações de entidades de classe, a sociologia através da Resolução SE nº 236/83, é incluída na parte diversificada da grade curricular do ensino secundário.

No período entre 1984 a 1993, na região de Marília/SP, o ensino de sociologia no 2º grau aumenta 59% no número de escolas que a incluem em seus currículos. Paralelamente, problemas estruturais do sistema educacional brasileiro, e dificuldades da própria sociologia, pela desvalorização da disciplina e do profissional especializado na área, reforçado pelo quadro desolador de marginalidade da população brasileira pelo processo de educação excludente, é colocado como um conjunto de condições desfavoráveis a sua efetivação na grade curricular das escolas.

Segundo Jinkings (2007) no transcorrer da década de 1990, estudos mostram a redução do número de escolas que incluem a sociologia nos cursos de nível médio, no Estado de São Paulo. No entanto, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1996 (Lei nº 9394/96), em seu artigo 36, parágrafo 1º, inciso III estabelece que o estudante, ao finalizar o ensino médio, demonstre “domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Esse inciso foi regulamentado pela Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação, da seguinte forma: “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (pág.18)”.

Com a necessidade de força de trabalho polivalente apta a atuar na nova reestruturação do capital, a proposta para o ensino médio, consubstanciada na citada Resolução CNE/CEB nº 03/98, que integra a política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), proclama a necessidade de uma formação humana que responda às exigências do “novo capitalismo flexível” e da “sociedade de conhecimento”.

Diante dessa nova realidade social, o governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso, tentando responder às novas exigências, implementa as seguintes diretrizes fundamentais da política educacional, conforme coloca Jinkings (2007):

a) a identificação do Ensino Médio com a formação geral básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho; b) o ideário de diversificação e flexibilização curricular, como forma de estabelecer um modelo educacional flexível de atendimento às diferentes clientela; c) a autonomia da escola e do aluno na adequação curricular, favorecendo o processo formativo contextualizado; d) a definição de diretrizes curriculares nacionais que privilegiem as competências e as habilidades básicas para o trânsito e a complementaridade entre ensino regular e a formação profissional. (pág.20)

Segundo Jinkings (2007), com o desenvolvimento de um programa na área educacional, na UNESP, criou-se núcleos de ensino (NEs) com objetivo de refletir sobre atuação da universidade e do seu trabalho acadêmico, principalmente formação de professores e pesquisa educacional. Articulam também atividades de ensino, pesquisa e extensão e se voltam para construção de uma relação mais próxima entre universidade e educação básica, onde participam alunos e docentes, da licenciatura e docentes da rede pública de ensino. Observa-se relacionado aos alunos da graduação em Ciências Sociais, a partir dos trabalhos dos NEs, tem permitido “maior conscientização das potencialidades educativas das ciências humanas e sociais, estimulando ao mesmo tempo a elaboração de material didático-pedagógico sobre temáticas da vida social contemporânea (pág.22)”.

Em Santa Catarina, na Universidade Federal, com as discussões sobre a formação de professores e práticas de ensino de filosofia e sociologia nas escolas de nível médio, foi promovido, em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação e Inovação do Estado, o 1º seminário Estadual de Ensino e Filosofia e Sociologia em junho de 2003, com a presença de estudantes e docentes da universidade e da rede pública. Nesse encontro foi criado o Laboratório de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS), com tarefas diversas, como

organizar e disponibilizar, por via eletrônica, material didático-pedagógico utilizado no ensino das disciplinas.

Segundo Marival Coan (2006), várias entidades lutam pela obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, mas a que se destaca é o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP).

Esta entidade vem fazendo um trabalho muito importante junto ao MEC desde pelo menos dezembro de 2004, quando apresentou a proposta de alteração do Parecer CNE/CEB15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98, que, na prática, impede que as escolas de ensino médio do país adotem de forma obrigatória, como determina o artigo 36 da LDB, as disciplinas de Sociologia e Filosofia. Essa é uma luta muito antiga dos sociólogos brasileiros, e desde 1997, quando o então Deputado Federal Padre Roque (do PT/PR) apresentou projeto nesse sentido, obteve-se uma vitória parcial com a aprovação pela Câmara e Senado[...]. (p.55-56)

No entanto, o projeto foi na época vetado pelo presidente da república Fernando Henrique Cardoso, em outubro de 2001.

Novamente a mesma entidade – SINSESP -, no governo de Luiz Inácio Lula apresenta um novo projeto na Câmara através do Ministério da Educação (MEC), efetivado pelo Deputado Dr. Ribamar Alves, como narra Coan (2006):

No plano administrativo, no âmbito do próprio MEC, a entidade tem contatos com o ministério desde a posse do novo governo em 2003. Desta vez, as coisas vêm caminhando com mais agilidade, desde a audiência que o SINSESP teve com o próprio ministro da Educação, Dr. Fernando Haddad em 16 de outubro passado, com a presença do Deputado Dr. Ribamar. Novamente a proposta foi apresentada e o MEC, finalmente, a enviou ao CNE para debate e aprovação de nova resolução em novembro do ano passado.

De acordo com o relato feito por Lejeune Mato Grosso Xavier de Carvalho<sup>43</sup>, durante a reunião, todas as entidades representativas, cursos de filosofia, entidades de professores e estudantes, fizeram uso da palavra e foram enfáticos e unânimes na defesa da obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia nas redes de ensino de todo o país. Argumentaram que, em pelo menos 15 unidades da Federação, essa obrigatoriedade já existe, seja por lei estadual ou por decisão das secretarias de educação dos estados. Nas outras 12 unidades da Federação, ambas as disciplinas se encontram presentes, ainda que na parte diversificada. Afirmaram que não existem problemas com relação à existência de professores de ambas as disciplinas, pois se estima que existam mais de 30 mil professores de cada matéria. Ressaltaram que fazem a defesa da introdução das duas disciplinas dessa forma, ou seja, como matéria obrigatória da grade curricular e não como conteúdo curricular, o que poderia ensejar que seus conteúdos fossem ministrados por professores de outras disciplinas.(p.56)

---

<sup>43</sup> Maiores informações podem ser obtidas no Site: <http://www.sociologos.org.br/>

A obrigatoriedade da disciplina nos currículos de nível médio, em todo o Brasil, se deu através da Lei nº 11.683/2008, que alterou a LDB, levou a inúmeras reflexões e debates sobre a disciplina.

A lei garantiu a obrigatoriedade das disciplinas de Filosófica e Sociologia, mas sua implementação nas escolas far-se-á da seguinte forma:

[...] até 31 de dezembro de 2008, para que sua implantação possa ser gradual, como segue:– iniciar em 2009 a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano do curso; – prosseguir essa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio de 3 anos de duração, e até 2012, para os cursos com 4 anos de duração.

Os Sistemas de Ensino e as escolas que avançaram, já tem implantado um ou ambos componentes em seus currículos, terão, com certeza, a possibilidade de antecipar a realização desse cronograma, para benefício maior de seus alunos.

Reitera-se, por oportuno, que os Sistemas de Ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, coibindo-se atendimento meramente formal ou diluído, e garantindo-se aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento. O zelo na eficácia dessa inclusão é da maior relevância, por atender à Lei e pelo valor próprio como campos do conhecimento humano. Mas, é relevante, também, porque são propícios ao desejado desenvolvimento do educando para o “*exercício da cidadania*”, e seu aprimoramento “*como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*”, permitindo tempos e situações para a direta “*difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática*”, como diz a LDB em diferentes momentos ao tratar da Educação Básica e, em particular, do Ensino Médio. Como já foi dito no Parecer CNE/CEB nº 38/2006, “*não há dúvida de que, qualquer que seja o tratamento dado a esses componentes, as escolas devem oferecer condições reais para sua efetivação, com professores habilitados em licenciaturas que concedam direito de docência desses componentes, além de outras condições, como, notadamente, acervo pertinente nas suas bibliotecas*”. Nesta oportunidade, pode-se acrescentar que as escolas devem definir claramente o papel desses componentes no seu currículo, destinando carga horária suficiente para o seu adequado desenvolvimento. (Ministério da educação/Conselho nacional de educação/ Secretaria de Educação Básica/DF, Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, parecer cne/ceb nº: 22/2008, aprovado em: 8/10/2008)

Em Santa Catarina o amparo legal do ensino de sociologia, está na Lei complementar nº 173, de 21 de dezembro de 1998, dando nova redação ao parágrafo único do artigo 41, da Lei nº. 170/98, sobre o sistema estadual de educação.

Sobre o ensino de Sociologia no Estado de Santa Catarina encontramos algumas reflexões de Coan (2006), e segundo ele muitos professores que ministram aulas de Sociologia são formados em Filosofia, sendo que muitas vezes o ensino se dá em ambas as disciplinas. Essa prática vai influenciar na criação do já citado LEFIS.

Coan (2006) lembra da necessidade de articulação entre o ensino médio com o ensino superior, e que não existe muita clareza relacionada a isso, onde se faz sentir quando os formandos nos cursos de Ciências Sociais procuram os colégios para fazer o estágio na disciplina de sociologia, não entendendo o por que da Sociologia no ensino médio. Segundo o autor essa realidade começou a mudar com iniciativas de professores que atuam no nível médio e universitário. Essa experiência teve início a partir do Laboratório de Sociologia do Trabalho – LASTRO, com professores de Sociologia da rede pública quando da apresentação da biblioteca digital do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFH, depois com envolvimento do Núcleo de Estudos e Atividades de Filosofia no Ensino médio – NEAFEM, Departamento de Sociologia e Ciência Política, Departamento de Filosofia e seus colegiados, Colégio de Aplicação e Centro de Educação da UFSC. (pág.88)

Dessa iniciativa é que deu origem ao LEFIS. Anteriormente a sua criação, foi realizada o I Seminário Regional de Sociologia no ensino médio, em dezembro de 2002, na UFSC, dando oportunidade de coletivamente os professores colocarem seus problemas e propostas, dentre elas, segundo Coan, com base em Souza (2004): “falta de bibliografia para apoio pedagógico; o reduzido número de aulas; a falta de professores habilitados; a necessária formação continuada; cursos de capacitação de professores”. (pág.88). Depois desse encontro, é elaborado um documento à Secretaria de Educação do Estado, que se dispôs a realizar conjuntamente o I Seminário Estadual de ensino de Filosofia e Sociologia, e de criar o LEFIS.

Em cima do 1º seminário alguns problemas são detectados entre os professores, como em outros momentos<sup>44</sup>, e neste sentido buscamos averiguar nos próximos tópicos junto aos professores de Sociologia do Estado, além das condições de trabalho em que se encontram, as formações iniciais e continuadas, como também tentar conhecer quem são eles através de um levantamento das condições sócio-econômicas desses professores.

---

<sup>44</sup> Na elaboração da PCESC, de 1998, alguns desses problemas foram citados pelos professores de Sociologia, citado anteriormente neste trabalho.

## 2.2 Os questionários dos professores de Sociologia de Santa Catarina

Do encaminhamento de questionários<sup>45</sup> a todas as escolas de ensino médio do Estado, dos 1429 professores que dão aulas de Sociologia na rede pública estadual, retornaram de 52 professores.

Averiguando por regionais no Estado, da quantidade de escolas, de professores e municípios, ficam assim representados:

Tabela 04: Microregiões do Estado de SC

Microregionais	Nº Escolas	Nº Profº	Nº Municípios
Florianópolis	13	11	4
Blumenau	5	4	3
Canoinhas	6	4	4
Chapecó	3	3	3
Criciúma	2	2	2
Concórdia	1	1	1
Curitibanos	3	3	3
Itajai	3	3	3
Ituporanga	1	1	1
Joaçaba	2	1	1
Joinville	10	9	5
Lages	1	1	1
Rio do Sul	4	4	4
São Miguel D'Oeste	2	2	2
Tubarão	2	1	2
Xanxerê	2	2	2
Total respondido	60	52	41

Fonte: Pesquisa de campo

Desta tabela não constam os professores dos relatórios de pesquisa consultados para analisar o trabalho dos professores de Sociologia em sala de aula, que será arrolado no próximo capítulo.

<sup>45</sup> Um número em torno de 40 escolas não receberam os questionários, pois os e-mails retornaram, como também um outro dado, que no mesmo período, circulava, pelo menos na região de Florianópolis, um outro questionário para o professor de Sociologia, conforme relatos de professores.



### 2.2.1 A Condição sócio-econômica dos professores

As questões relacionadas ao perfil sócio-econômico, dos professores de Sociologia, trazem algumas características que já são conhecidas em outras áreas de conhecimento na educação.

Tabela 05: gênero

Sexo		
Feminino	34	65%
Masculino	18	35%
Total	52	100%

Fonte: Pesquisa de campo

A maioria dos questionários respondidos na pesquisa mostra uma significativa presença da mulher, também no ensino da disciplina de Sociologia<sup>46</sup>.

Uma compreensão que se faz de trabalho docente está ligada à categoria gênero.

Segundo Marisa C. Vorraber Costa (1995), fundamentada em análise histórica, coloca que:

O magistério foi um dos primeiros campos profissionais que se abriu para as mulheres sob o olhar aprovador da sociedade. Mais do que isso, as mulheres foram de certa forma impelidas para ele em função do argumento construído e reafirmado dentro da lógica do patriarcado, em sua versão moderna, de associação da tarefa educativa com a maternidade. Quem se ocupa em conduzir os filhos, no lar, certamente também pode se ocupar da formação dos filhos de uma nação [...] ajudando-os a se tornarem cidadãos. (p.160)

E Costa (1995) mais adiante vai relacionar a desvalorização social da docência pela presença da mulher. Fontana (2005) encontra na categoria gênero um outro aspecto em que os pesquisadores - CARVALHO, 1996; COSTA, 1995; TITO, 1994 - tendem a colocar a feminização como fator relevante nesse processo de desvalorização social da docência e, conseqüentemente, a uma queda salarial, principalmente no magistério das séries iniciais<sup>47</sup>. Com relação a este aspecto Fontana lembra da necessidade de discorrer sobre a entrada da

<sup>46</sup> Em cima da relação do SED, *Número de professores de Sociologia – 2008* – observa-se um número de, aproximadamente, 843 professoras ocupando a vaga no ensino da Sociologia, equivalente a 60% do total de professores do Estado. Outrossim, segundo informações do Sinte, 10.11.2009, 80% dos professores do Estado são do gênero feminino.

<sup>47</sup> Segundo Costa (1995), em 1912, no Distrito Federal, “apenas 344 homens, para um total de 1.812 mulheres” exerciam o magistério primário. Segundo ela a ocupação do magistério era exercida inicialmente pelos homens, pelo seu caráter público, ou seja, uma situação à qual as mulheres nem sempre estiveram expostas; ou porque os homens ocupavam trabalhos intelectuais, capacidade esta nem sempre reconhecida para as mulheres. (p.139)

mulher no mercado de trabalho como fator que é resultado do desenvolvimento capitalista, que tem como objetivo central a criação de novos meios para a produção e acúmulo de valor, como foi colocado por Antunes (2002) sobre a situação da mesma na atual conjuntura do sistema de produção capitalista. Fontana esclarece que o que deve ser lembrado “na análise é a estrutura e as limitações que fundamentam o sistema capitalista, sendo este a causa do trabalho desumanizador, não para as mulheres, mas todos os trabalhadores subsumidos à esta lógica.” (pág.105-106)

[...] da mesma forma que não podemos falar em emancipação do trabalho feminino sem considerar a emancipação do próprio trabalhador, não podemos falar em emancipação sem considerar a necessidade fundamental de superar o próprio capital. As precárias condições de trabalho impostas ao docente, no seu processo de trabalho, não devem ser reconhecidas como conseqüências da entrada das mulheres no mercado de trabalho, mas como decorrentes da própria necessidade do capital de se estruturar dentro dos seus limites, [...]” (pág.106)

O trabalho feminino segundo Ricardo Antunes (2002), na atual fase do capitalismo atinge mais de 40% da força de trabalho em diversos países avançados, “preferencialmente no universo do trabalho ‘part time’, precarizado e desregulamentado. (pág.105)””; como também é bem menor a remuneração comparada com o trabalho masculino. Ocupam área de trabalho mais rotinizados, manual, com a necessidade de trabalho intensivo; com menores índices de qualificação; as mulheres são menos associadas às atividades de grupo e menos solicitadas para dar sugestões e processos de tomadas de decisão; realizam jornadas mais longas de trabalho. Antunes (2002), lembra que “dentre tantas conseqüências dessa divisão sexual do trabalho, [...] a título de exemplo, que frequentemente os sindicatos excluem do seu espaço as mulheres trabalhadoras, além de mostrarem-se incapazes também de incluir os trabalhadores terceirizados e precarizados.[...]”(pág.107).

Acrescente-se [...] outro elemento decisivo, quando se tematiza a questão de gênero no trabalho, articulando-a, portanto, com as questões de classe. A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa, ou, se quisermos, dentro e fora da fábrica. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria. [...] Sem essa esfera da reprodução não diretamente mercantil, as condições de reprodução do sistema de metabolismo social do capital estariam bastante comprometidas, se não inviabilizadas.[...]. (pág.108-109).

Segundo Antunes (2002) esta ‘construção social sexuada’ entre gênero e classe, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, onde homens e mulheres que trabalham são diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho, o capitalismo tem se apropriado sábio e desigualmente ‘dessa divisão sexual do trabalho’. Como também, como bem lembra o texto de Antunes, o capital tem se apropriado da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, “da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico”. (pág.110). E, os homens, pelas condições histórico-sociais vigentes, mostram mais dificuldades em adaptar-se às novas dimensões polivalentes, de mais exploração no trabalho. O que era um momento de emancipação ‘parcial’ das mulheres frente ao capital e à opressão masculina, “o capital converte em uma fonte que intensifica a desigualdade”. (pág.110).

Outros dados colhidos na pesquisa relacionados ao perfil do professor de Sociologia, são a questão das etnias - representada pela cor -, dos professores:

Tabela 06 : Cor

Cor	Nº	%
branca	47	90%
pardo	1	2%
amarelo	1	2%
não colocou	3	6%
Total	52	100%

Fonte: Pesquisa de campo

Segundo pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, em 2006<sup>48</sup>, a população do Estado é composta por 88,1% de brancos, 9,0% de pardos, 2,7% de pretos e 0,2% de amarelos ou indígenas. Historicamente a população do estado de Santa Catarina foi formada por mais de cinquenta etnias, sendo as predominantes descendentes de portugueses, alemães, italianos e, em menor medida, eslavos (poloneses, sobretudo), índios e africanos. Esse quadro justifica a ausência de professores negros em sala de aula, pois a população é predominantemente branca. Muito embora, independente de ser ou não colonizado pela etnia africana, entre os que possuem escolaridade de nível superior, a população negra está excluída pela própria história num processo de segregação social, de marginalização, desencadeado desde o tempo da escravidão no Brasil, da forma como foi trazida para cá sem direitos, e depois com a abolição. Mesmo porque para acessar a uma vaga para dar aulas de Sociologia no Estado, a princípio, teria que ser formado em ensino superior, e estudos mostram a dificuldade de

<sup>48</sup> Retirado site [WWW.gov.sc.com.br/](http://WWW.gov.sc.com.br/), em 23/10/2008.

acesso do negro às universidades, pela questão de possuir rendimentos mais baixos e trabalhos mais precarizados do que a população branca, onde dificulta acesso às universidades públicas e privadas, de modo geral. Uma pesquisa mostra que em 2001, dentre os 10% mais pobres, 69% eram negros contra 30,2% de brancos<sup>49</sup>.

Relacionado a religiosidade ou não do professor de Sociologia, constatou-se:

Tabela 07: Religiões

Religiões	Nº profºs	%	praticantes	%
<b>Budista</b>	1	2%	1	100%
<b>Cristianismo</b>	1	2%	1	100%
Católica	35	67%	19	54%
<b>Protestante</b>	1	2%		
Luterana	1	2%	1	100%
Evangélica	1	2%	1	100%
<b>Espírita</b>	3	6%	3	100%
<b>Sem religião</b>	7	13%		
<b>Não colocou</b>	2	4%		
	52	100%		

Fonte: Pesquisa de campo

Das religiões predominantes, a católica destaca-se entre todas, com um percentual de 67% dos professores, que vem ao encontro com a própria colonização do estado catarinense. No entanto, dos 35 professores, somente 19 (54%) praticam o catolicismo. Como também a 2ª posição mais colocada, 13% dos professores não tem religião e 4% não colocaram, dando um total de 17% dos professores sem opção religiosa.

Outros dados que se referem às condições de sobrevivência do professor de Sociologia são colocadas nos quadros abaixo que são as rendas mensais, despesas com aluguel ou financiamento, casa própria, outras atividades além de ser professor de Sociologia.

<sup>49</sup> O Negro no Mercado de Trabalho, Seminários e oficinas, período 06 a 31 de janeiro de 2004, Locais Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Maranhão e Bahia.

Tabela 08: Renda individual em SM

Renda individual média	N <sup>o</sup> prof <sup>o</sup>	%
Até 2 sm	4	8%
De 2 a 4 sm	27	52%
De 4 a 6 sm	18	35%
De 6 a 8 sm	1	2%
De 8 a 10 sm		
De 10 a 15 sm		
Mais de 15 sm	1	2%
Não colocaram	1	2%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 09: Outras rendas

	Sim	Não	Não colocaram
Outra Renda	7	43	2
% Total	13%	83%	4%

Fonte: Pesquisa de campo

Dentre outras atividades desenvolvidas pelo professor, relacionam consultora educacional; massagista; aluga casa no verão; vendas; assistente técnica pedagógica em outra escola; pesquisadora eleitoral de mercado; escritor e um professor dá 40 horas/aulas na prefeitura.

Tabela 10: Estado civil

Estado Civil		
solteiro	21	40%
casado	23	44%
separado/divorciado	5	10%
outros (moram juntos)	3	6%
Total	52	100%

Fonte: Pesquisa de campo

Paralelo ao quadro do estado civil, observa-se dados sobre a colaboração de sua remuneração na sobrevivência geral da família, mostra um percentual significativo neste sentido:

Tabela 11: Participação no total renda familiar

Participação no total renda familiar	Nº	%
Até 25%	5	10%
De 25% a 50%	9	17%
De 50% a 75%	20	38%
100%	17	33%
Não colocaram	1	2%

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se que a maioria dos professores dependem da remuneração do magistério para contribuir na renda familiar.

Relacionado às condições de moradia traz um índice significativo de professores que possui casa própria, como também um percentual significativo de professores que estão submetidos ao pagamento de aluguel, como segue abaixo:

Tabela 12: Moradia

Moradia	Nº	%
Própria	28	54%
Alugada	16	31%
Parentes	4	8%
Financiada	3	6%
Não colocou	1	2%

Fonte: Pesquisa de Campo

Tabela 13: Aluguel

Aluguel R\$	Nº	%
De 300 a 450	7	13%
De 460 a 550	4	8%
De 560 a 650	1	2%
Acima 660	1	2%

Fonte: Pesquisa de campo

No sentido de investigar, conhecer e compreender mais especificamente as condições de vida do professor de Sociologia de SC, que pode nos levar a algumas conexões, posteriormente, é questionado sobre seu lazer ou passatempo prediletos. Abaixo tabela mostrando as alternativas assinaladas pelos professores de Sociologia.

Tabela 14: Lazer

Lazer ou passa-tempo	nº	%
TV	27	52%
Internet	24	46%
MSN	13	25%
Ler	46	88%
Esporte	11	21%
Sair a noite	8	15%
Ouvir música	31	60%
Viajar	27	52%
Cinema/teatro	15	29%
Sair com a família	33	63%
Cultos ecumênicos	4	8%
Dançar	16	31%
Festas particulares	12	23%
Festas em geral	13	25%
Festas religiosas	6	12%
Torneios de jogos	3	6%
Jogos de futebol, vôlei, etc.	9	17%
Praia	25	48%
Ficar em casa	32	62%
*Outro (s):	3	6%

Fonte: Pesquisa de campo

Como se pode observar o passa-tempo predileto dos professores de Sociologia é *ler* com um percentual de 88%. Depois podemos relacionar *sair com a família*, *ficar em casa* e *ouvir música*, com 63%, 62% e 60% dos questionados, respectivamente. O sair com a família está relacionado com o total de 50% dos questionados serem casados (44%) e que moram juntos (6%).

Um percentual bem significativo (52%) dos professores tem como lazer predileto assistir TV e ir a praia; e 46% deles de navegar na Internet. Este último bem alto, contando que nem todos os professores podem ter computador em casa, dadas as condições salariais da categoria.

Segundo Fernando Pereira Cândido (2008) em sua dissertação – Lazer e Educação no Capitalismo brasileiro -, o lazer só se realiza no tempo livre, e, ao pensar lazer coloca que o trabalho é condição determinante de ocupação do tempo livre na sociedade capitalista, uma vez que é a condição da vida humana.

Marx (1980, p.59) é incisivo ao discutir o desenvolvimento das forças produtivas sob o capitalismo dizendo que, para ele, o real critério de riqueza de uma sociedade é o tempo livre do qual ela dispõe, emitindo seu entendimento de que

‘economizar não significa renunciar a fruição, mas, desenvolver a potência e as capacidades produtivas’. Todavia, a contradição entre as relações, quanto mais o homem tem condições de ser liberado do seu trabalho, mais tempo a ele o homem tem que se dedicar. [...] o desenvolvimento produtivo na forma social do capital libera tempo de trabalho necessário, mas se apropria do tempo liberado para explorar o sobretrabalho. Pode-se entender isso como uma contradição imanente do capital: seu potencial de liberdade causa ocupação. (CÂNDIDO, 2008, p.205)

Segundo Cândido (2008) o lazer mais elaborado – óperas, teatros e exposições artísticas -, são consumidos pelos gerentes de capital e conceptores do trabalho, e os executores do trabalho “consomem mercadorias de lazer com menor tempo de trabalho socialmente necessário para produzi-las – futebol amador, churrasco, bar, programas televisivos pobres” (p.200). Estes, não usufruem as atividades pensadas pelos capitalistas, as limitadas pelos preços das mercadorias e ao seu posto na produção.

A qualidade de utilidade do tempo livre também é dado pela educação, esta pode ter um duplo sentido de “assumir o caráter de inculcação ideológica dos valores da classe dominante e de preparação das qualidades necessárias ao modo de produção socialmente estabelecido” (ibid, p.16), ou no sentido contrário, na satisfação das necessidades humanas, e possibilitando a efetivação das várias potencialidades humanas, isto vai depender da forma como está socialmente organizado o trabalho, pela estrutura econômica da sociedade.

O lazer tem um duplo caráter contraditório, ou seja, segundo Cândido (2008), ele recompõe e potencializa a força de trabalho, e de outro lado, é uma prática social de desenvolvimento humano. Esta, só é possível quando na superação das barreiras impostas pelo sistema capitalista de produção à realização das potencialidades humanas, e a educação neste sentido é essencial.

O lazer na sociedade capitalista é prerrogativa de todos os que trabalham, mas assim como a educação existe em condições diferenciadas para a classe trabalhadora e para os donos do capital, o lazer também é centralmente determinado pelo fator econômico. A participação ou não nas atividades de lazer é determinada pela classe social que o indivíduo esta inserido.

E, segundo Marx e Engels (s/d), o capital tende constantemente a dilatar a jornada de trabalho ao máximo das possibilidades físicas do trabalhador, pois é com o sobretrabalho que deriva o lucro. Os autores seguem colocando que:

O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente físicas do sono, das refeições, etc., está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destruída e



espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia. E, no entanto, toda a história da moderna indústria demonstra que o capital, se não se lhe põe um freio, lutará sempre, implacavelmente e sem contemplações, para conduzir toda classe operária a este nível de extrema degradação. (p.371)

Diante desse enfoque de que o lazer é determinado pelo fator econômico, pela classe social em que o indivíduo está inserido, pela exploração que é colocada pelo sistema de produção capitalista à força de trabalho, fica uma reflexão sobre o tipo de lazer do professor de Sociologia que usufrui no seu dia a dia e as condições de trabalho oferecidas a ele, que serão tratadas mais adiante.

### 2.2.2 A Formação inicial e continuada

A formação de professores preocupa e muito a área educacional, pois pode ser determinante na qualidade do ensino. Segundo Soares (2008) nas últimas décadas vem se desenvolvendo tendências na literatura especializada em educação e nas práticas docentes, que se baseiam “na lógica da adaptação ao cotidiano imediato, [...] e formação limitada às trocas de experiência [...] secundarizando sobremaneira, a necessidade de compreensão dos fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos, a respeito de seu saber-fazer” (p.97-98). Neste sentido, o autor resgata algumas tendências na compreensão de trabalho docente que estão se formando nas últimas décadas no Brasil e a nível internacional, destacando o “empobrecimento da noção de conhecimento”, “a valorização da epistemologia da prática” e o “enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes”.<sup>50</sup>

Maria Célia Marcondes de Moraes (2003), neste sentido coloca que a formação harmoniza-se com “o peculiar interesse de empresários pelo ‘trabalhador de novo perfil’, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais”, em sintonia com a produção flexível:

O prisma, agora, é bem mais sutil: o conhecimento é campo do ‘vocabulário da prática, e não da teoria’. Assim valoriza-se a ciência não pelo conhecimento que ela pode produzir, mas por seus subprodutos tecnológicos (informática, robótica, mídia, microeletrônica, telemedicina, teletrabalho, bibliotecas digitais, o ensino a distância – aspectos que compõem a chamada sociedade do conhecimento) (p.16).

---

<sup>50</sup> Cita alguns autores que trabalham essas tendências na página 98.

E a formação desse novo perfil gerou novas demandas no campo educacional. O projeto educativo apresentava, além de um discurso predominante<sup>51</sup> “que apregoava a absolescência das antigas referências” (p.9), a defesa de que o professor deveria ter a competência necessária para dominar os chamados ‘códigos da modernidade’, ou seja, o manuseio das tecnologias de informação e comunicação, em atividades pedagógicas e educacionais em todos os níveis, pois são elementos básicos da dinâmica da nova ordem mundial e do exercício da cidadania.

Concomitante a formação deste novo perfil, a autora registra também a formação de cidadãos com responsabilidade social, “além de valores de conteúdo ético”.

As justificativas assinaladas para a emergência “dos códigos da modernidade” trazem expressões “como economia ou sociedade do conhecimento, ora como economia ou sociedade da inovação perpétua, ora como sociedade da informação [...] ou ainda sociedade de redes ou associacional” (ibid p.10). Esse discurso acentua também que seriam centrais para o “crescimento (sustentável) das economias” e a “superação das desigualdades sociais”, relevante na criação e distribuição do poder na sociedade. (p.10)

Outro debate bastante referenciado na formação dos professores, segundo Moraes (2003), é do profissionalismo, conceito chave das reformas educativas dos anos 1990, que tenta “consolidar a dualidade na formação de professores”, ou seja, “a proposta oficial de instituir um novo profissionalismo docente” articulando-se com a ideologia do gerencialismo, visando com isso a ‘desintelectualização’ do professor. Esse discurso modela um perfil profissional competente e inofensivo politicamente, preocupado “com sua avaliação e suas recompensas”. (p.13)

Com base em Lukács, numa perspectiva marxiana, Soares (2008) demonstra em sentido ontológico, relacionado a *desintelectualização*, que o conhecimento é indispensável ao agir humano intencional, porque:

[...] no processo de trabalho, quanto mais conhecimentos o ser humano tenha a respeito das propriedades da matéria a ser transformada, bem como, a respeito dos instrumentos necessários a essa transformação, mais se amplia a capacidade de visualização do campo de alternativas para a ação. Assim, o conhecimento das causalidades naturais interfere diretamente sobre a possibilidade do agir de modo que seja possível uma causalidade posta, ou

---

<sup>51</sup> Para maior aprofundamento, ver obra *Iluminismo às avessas produção de conhecimento e políticas de formação docente*, 2003, M<sup>a</sup> Célia Marcondes de Moraes (organizadora).

seja, o conhecimento amplia as possibilidades da ação humana, propicia por meio de sua concretização no trabalho, a emergência de novas objetividades. (p. 98-99)

No entanto, apesar da importância que tem o conhecimento na condição humana, Soares (2008) percebe um movimento contrário na atualidade, com a emergência do relativismo e do ceticismo epistemológico, nas ciências e especificamente nas ciências sociais/humanas. Segundo o autor, esse movimento está levando ao empobrecimento da noção do conhecimento, pela desvalorização do conhecimento elaborado e científico, que desemboca “na incapacidade julgacional dos sujeitos, comparando de forma específica ao campo educacional” (p.99).

E neste sentido, Moraes (2003) traz a ‘mística da competência’ que envolve o professor, acentuando a difusão da noção de profissionalização docente nos dois períodos do governo FHC, que “[...] avança a conjecturas acerca da centralidade atribuída ao professor na solução de problemas que transcendem a esfera educativa” (p.14).

Eneida Oto Shiroma (2004) nesta direção, apreende a problemática da “profissionalização docente como política de formação, como campo de interesse do Estado, como arena de disputas entre interesses vincadamente econômicos”. E, para se obter uma escola de qualidade há de se alterar profundamente o “*locus*” e os modelos de formação, para se ter um novo perfil docente, que esteja sintonizado com a ‘economia do conhecimento’, tendo como fim a melhoria da qualidade de ensino, teria que modificar “métodos e conteúdos de ensino, formas de avaliação, relações afetivas, ações em equipe, entre outros”, pressupondo segundo a autora uma “vigília ao pessoal encarregado de realizá-la, em especial o professor”. (p.526)

A partir dessas reformas dos anos de 1990 no Brasil, e em outros países, segundo Shiroma (2004) verifica-se o “fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar” (p.526-527) A formação é questão de Estado, mas seguindo com Shiroma (2004), é o Estado articulado globalmente em torno de interesses capitalistas. E como este, é circunstancial, “historicamente datado”, cujos problemas ele mesmo cria e as soluções vão cair num “discurso de gestão de uma crise social generalizada”, onde a formação do professor e da escola vão ser gerentes para sair dessa crise.(p.527)

Sobre a formação continuada oferecida pelo governo e dentro das escolas, os professores de Sociologia assim foram questionados e trouxeram os seguintes dados:

Quadro 01: Avaliação sobre cursos oferecidos

Nº prof <sup>os</sup>	Alternativa assinalada
13	Bons, atingem determinados objetivos das necessidades cotidianas de sala de aula.
11	Satisfatórios, deixam algumas lacunas para o conhecimento necessário do cotidiano.
11	Satisfatórios, enfatizam o conhecimento teórico, mas não o articulam com a prática docente.
10	Bons, há bastante trocas de experiência entre os prof <sup>os</sup> da área que realizam o curso
5	Ruins, não satisfazem as necessidades básicas do fazer docente.
4	Bons, conseguem atualizar os conhecimentos científicos requeridos pelo contexto atual.
3	Ótimos, contribuem para a compreensão dos aspectos teóricos e práticos da profissão.
3	Ruins, muito distantes do cotidiano escolar.
3	Outros motivos.(Nenhum deles colocou qual)
2	Ótimos, satisfazem necessidades do cotidiano.

Fonte: Pesquisa de campo

A mencionada crise social fala dos riscos e vulnerabilidade a que estaríamos expostos no século XXI, a escola criticada seria a promotora de retirada dos “chamados ‘grupos de risco’ da situação de exclusão social, promovendo a inclusão e a coesão social”, o professor seria o responsável pelo êxito escolar, e diminuindo a desigualdade educacional diminuir-se-ia a desigualdade social, e as econômicas. E como segue Shiroma (2004), no caso brasileiro a profissionalização e a gestão “foram apresentados como antídotos ao ‘fracasso escolar’, evidenciado por altos índices de repetência e evasão” (p.529), indicando uma ineficácia da escola, argumento este usado como justificativa para implantação de uma política de profissionalização de docentes e gestores da educação. Segundo esse discurso oficial, o professor perderia o “seu papel tradicional – o de produtor do insucesso escolar –” e assumiria “seu papel moderno – o de protagonista da reforma!” (p.530).

Segundo Shiroma (2004), as principais propostas de profissionalização e de perfil docente defendidos na perspectiva de agências multilaterais, apesar de se voltarem para realidades diferentes, apresentam projetos semelhantes de intervenção. No entanto, apesar da necessidade presente da demanda por mais professores, na União Européia “o recrutamento faz frente ao envelhecimento dos atuais professores que segundo a UNESCO (1998), são representados majoritariamente por grupos de 40 anos ou mais”. E, no Brasil, apesar de ser a mesma faixa etária da categoria, o problema do envelhecimento está sendo colocado de outra forma, não através da formação constante de novos professores. No entanto as aposentadorias estão gerando problemas

No Brasil, as aposentadorias no setor público estão sendo ameaçadas em função da crescente perda de direitos decorrente da política de reajustes impostas por agências como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), que levou ao prolongamento da vida ativa pela elevação da idade mínima e do tempo de serviço necessários para a aposentadoria. Na União Européia as aposentadorias são cada vez mais tardias, o que gera políticas prioritárias de “educação ao longo da vida” [...] ou de formação continuada. (Matos, 1996, apud Shiroma, 2004, p. 531)

A pesquisa de campo relacionada à faixa etária dos professores de Sociologia tem os seguintes dados:

Tabela 15: Faixa etária

Faixa Etária	Nº Prof.	%
Até 30 anos	10	21%
Acima de 30 até 40 anos	12	25%
Acima de 40 até 50 anos	23	48%
Acima de 50 anos	4	8%

Fonte: Pesquisa de campo

Observam-se nos dados acima que 56% dos professores de Sociologia estão acima de 40 anos de idade, o que confirma o envelhecimento desses professores também a nível estadual.

Shiroma (2004) comenta sobre o que os documentos traçam sobre as condições objetivas do professorado, como se fosse uma “classe mundial”, um conjunto homogêneo:

Dotado de conhecimento especializado e competências organizacionais; capacidade e disposição para alternar funções escolares e não escolares; condições de ajudar os alunos a encontrarem, organizarem e gerirem o saber; meios de possibilitar ao educando a inserção na sociedade da informação, entre outras qualidades. (p.531)

E segundo a autora, o professor é chamado a “assumir responsabilidades para além da sala de aula”, inserindo-se na reestruturação da educação, para cumprimento de um modelo de profissionalismo, cuja orientação é geral para América Latina e Caribe. Para a nossa região:

Universalizar a educação primária; criar padrões nacionais de avaliação de alunos e professores em consonância com os padrões internacionais; classificar salários e remunerar por mérito; desenvolver programas para aumentar o nível de profissionalismo de professores e administradores escolares (VALERIM, 2003). (p.532)

Relacionado ao professor sendo chamada para assumir responsabilidades além de sala de aula, a pesquisa de campo traz dados que comprovam esta prática nas escolas estaduais, como se observa: *Além de dar aula de Sociologia, você é solicitado para fazer outras atividades na escola?* Vinte e dois professores colocam afirmativo, equivalente a 42% do total.

Das atividades fora de sala de aula, os professores de Sociologia citam:

Quadro 02: Atividades fora de sala de aula

<p>"Participar conselho classe, reunião pedagógica, festa junina, feira ciências, homenagem aos pais,..."  "sou assistente educação".  "Participar bingos, festas, etc."  "Na área de informática."  "Música".  "A trabalhar algumas questões relacionada com a violência, sexualidade, etc".  "Trabalho com outras disciplinas e sou a única que dá sociologia."  "Diversas."  "Presidente conselho deliberativo."  "Trabalhar de graça para sustentar governo em festas."  "Projetos."  "Projetos, atividades de socialização e conscientização...".  "Principalmente na sala informática."  "Encaminhar projetos."  "Ajudo nos eventos da escola."  "Reunião e cursos."  "Cursos; atividade recreativa."</p>
---

Fonte: Pesquisa de campo

Em consonância com as reformas da educação, está sendo implementada através dos chamados “provões” nacionais e estaduais, e no caso das avaliações dos professores o governo do Estado entrou com um projeto junto a Assembléia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC), alterando o atual estatuto, como coloca o Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SC (SINTE)<sup>52</sup>:

Situação atual : Progresso profissional horizontal por tempo de serviço e frequência ou ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização (Art. 15 § 1º).

<sup>52</sup> Cartaz explicativo do Sinte distribuído na assembléia regional de Florianópolis/SC, para afixar nas escolas, em 26/05/2009.

Proposta do governo: Institui a avaliação de desempenho. Não define critérios, nem prevê avaliação institucional, ou seja, concede todos os poderes para o Governo definir como será o processo de avaliação. Deixa os professores nas mãos dos governantes de plantão.

Posição do Sinte: SINTE é contra a avaliação de desempenho do professor. O Sindicato defende a avaliação institucional, onde todo o sistema educacional é avaliado envolvendo a comunidade escolar.

Outro dado relacionado às condições de trabalho traz Shiroma (2004) que está relacionado aos propósitos de transformações a que se propõem as políticas educacionais: na América Latina a preocupação está voltada, ainda, ao ensino elementar e na Europa à universalização do secundário; ao primeiro equacionam-se os “parcos” recursos destinados à educação e inserção na ‘sociedade da informação’ como consumidora de conhecimentos por outros produzidos; na segunda “fica explícita a necessidade de maior inversão no setor, [...] e projeta-se a UE como produtora de conhecimento, como exportadora de conhecimento, [...] à altura, e mesmo superior, às outras duas grandes regiões poderosas do planeta, EUA e Ásia” (p.532-533).

A autora apresenta alguns relatórios da Organização Internacional do Trabalho, de 1996, alegando que a educação foi “sujeitada à mesma lógica de corte das forças de mercado que é aplicada ao sistema geral de produção: se há pessoas qualificadas que querem ensinar recebendo abaixo dos valores legais, por que não contratá-las” (p.534) Como também é recomendação da UNICEF contratar professores ‘baratos’, e por último o apelo “de equidade quando se levantam limites para o investimento na formação docente uma vez que os jovens que buscam o magistério são os pobres [...]” (ibid). Chama atenção para a ênfase dada à gestão de recursos, e conclui dizendo que “o que está em jogo, pois, não é a contratação de professores aptos, mas de professores adeptos” (ibid).

Shiroma (2004) relaciona, sobre os projetos políticos para a educação nas próximas décadas, quatro aspectos para a gestão educativa:

Descentralização da gestão educacional para a autonomia da escola, ressalta a importância da participação de pais na gestão escolar; fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade; responsabilização da escola pela prestação de contas; assunção da competitividade e da lógica do mercado no âmbito escolar. (p.534)

Dados que a pesquisa traz sobre a descentralização e autonomia da escola é ratificado pelos professores de Sociologia do Estado, conforme já colocados no capítulo 1, onde mostra as parcerias com setor privado e comunidade.

Outrossim, os gestores deverão ser qualificados com formação continuada, para capacitá-los a organizar trabalho em equipe, com recebimento de gratificações e também sendo objeto de permanentes avaliações. Onde a autora conclui, o que se pretende não é a qualificação do magistério, mas sim a sua desintelectualização, tornando os professores pragmáticos, diminuindo sua capacidade de intervenção consciente. De acordo com a autora, essas políticas forjam uma “nova cultura organizacional para a escola, marcada pela potencialização da disputa, do individualismo e da cooperação fabricada” (p.535). Ao mesmo tempo o professor ‘barato’ faz a formação dos grupos vulneráveis, que deverão ser monitorados, e também a conformação da próxima geração de trabalhadores, que segundo ela é estratégico para o projeto do capital, a gestão da pobreza.

Relacionado ao “individualismo e cooperação fabricados”, este último entendido como voluntariado na escola, a pesquisa de campo traz o seguintes dado: *Participação nas atividades extra-classe como voluntário da escola*, 19 professores assinalam esta alternativa, equivalente a 37%.

De uma leitura realizada da proposta curricular do Estado de Santa Catarina, de 1998, um primeiro problema que chamou bastante atenção foi dos setenta professores reunidos na elaboração desta proposta, que trabalhavam nas disciplinas de Sociologia e Sociologia da Educação, apenas seis eram formados em ciências sociais; a grande maioria era da pedagogia e os demais formados em geografia e filosofia. No entanto, o grupo de professores reconheceu os limites de sua formação acadêmica para o trabalho com as disciplinas, encaminhando à Secretaria da Educação sugestões de como melhorar e capacitar o quadro de professores dessa área.

A pesquisa de campo, no que se refere à formação inicial dos 52 professores de Sociologia dos questionários encaminhados, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 03: Formação inicial

Curso	Município	Ano	Instituição	Púb	Priv	Habilitado para disciplina(s)
Biologia	não coloc	2005	FAFI	x		Biologia***
CSO	Blumenau/Sc	2001	Não colocou		x	Sociologia



<b>Curso</b>	<b>Município</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição</b>	<b>Púb</b>	<b>Priv</b>	<b>Habilitado para disciplina(s)</b>
Ciências Sociais	Blumenau/SC	1996	Não colocou		x	Sociologia
Ciências Sociais	Blumenau/SC	1997	FURB		x	Sociologia
Ciências Sociais	Londrina/PR	1985	Não colocou	x		Sociologia
Ciências Sociais	Londrina/PR	2005	Não colocou	x		Sociologia
Ciências Sociais	Não colocou	N colocou	Não colocou		x	Sociologia
Ciências Sociais	Londrina/PR	1995	UEL	x		Sociologia e Filosofia
Ciências Sociais	Londrina/PR	2004	UEL	x		Sociologia
Ciências Sociais	Londrina/PR	2003	UEL	x		Sociologia
Ciências Sociais	Florianópolis	1998	UFSC	x		Sociologia
Não colocou	Florianópolis	1993	UFSC	x		Sociologia e história
Ciências Sociais	Florianópolis	1998	UFSC	x		Sociologia
Ciências Sociais	Florianópolis	1991	UFSC	x		Sociologia
Ciências Sociais	Florianópolis	2004	UFSC	x		Sociologia
Ciências Sociais	Florianópolis	2005	UFSC	x		Sociologia
Ciências Sociais	Canoinhas/SC	2007	UnC		x	Sociologia
Ciências Sociais	Lages/SC	1987	UNIPLAC		x	Sociologia
Ciências Sociais	Araraquara/SP	2008	Univ.Est.Paulista	x		Sociologia, Filosofia, História
			Araraquara			história
Ciências Sociais	Curitiba/PR	2007	UFPR	x		Sociologia
Ciências da Religião	Blumenau/SC	*cursando	FURB		x	nenhuma
Educação Física	Florianópolis	1980	UDESC	x		Educação física
Filosofia	Brusque/SC	1994	FEBE		x	Filosofia, Sociologia, Psicologia, história
Filosofia	Brusque/SC	1998	FEBE		x	Filosofia, Sociologia, Psicologia, história
Filosofia	Não colocou	1986	FEESC		x	Filosofia, Psicologia
Filosofia	Brusque/SC	1997	FEBE		x	Filosofia, Sociologia, Psicologia, história
Não colocou	Não colocou	N colocou	Não colocou		x	Filosofia
Filosofia	Não colocou	1991	Passo Fundo/RS		x	Sociologia, Filosofia, Psicologia
Filosofia	Não colocou	1986	UNISUL		x	Sociologia, Filosofia
Geografia	Chapecó/SC	2004	Não colocou		x	Geografia
Geografia	Não colocou	2004	UNOESC			História, Filosofia, Sociologia, Geografia
Gestão Escolar	Não colocou	N colocou	Não colocou		x	Não colocou
História	Mafra/SC	1998	Não colocou		x	História
História	Não colocou	1998	Não colocou	x		História, Sociologia, Estudos Regionais
História	Curitibanos/SC	2007	UNC		x	História, Filosofia, Sociologia
História	Mafra/SC	2004	UNC		x	História, Sociologia, Filosofia, Ensino Religioso
História	Caçador/SC	2005	UnC		x	História Estudos Regionais,

Curso	Município	Ano	Instituição	Púb	Priv	Habilitado para disciplina(s)
						Sociologia, Filosofia
Letras Lingua Portuguesa e suas literaturas	Blumenau/Sc	N colocou	FURB		x	Inglês, Português
Pedagogia	Palmas/PR	1997	Não colocou		x	Lingua portuguesa, Literatura
Pedagogia	Campo Grande	1998	FEUC		x	Sociologia, Filosofia
Pedagogia	Blumenau/Sc	2000	FURB		x	Introdução Sociologia, Filosofia, Didática
Pedagogia	Não colocou	2005	UDES	x		Nenhuma
Pedagogia	Não colocou	2004	UNIDAVI		x	Sociologia, didática, Psicologia
Pedagogia	Caçador/SC	2000	UnC		x	Sociologia, Filosofia
Serviço Social	Londrina/PR	1979	UEL	x		Sociologia**
Sociologia e Filosofia	Não colocou	2001	Não colocou		x	Sociologia e Filosofia
Não colocou	Passo Fundo/RS	1999	UnC		x	Sociologia, filosofia
Não colocou	Porto Alegre	1984	Não colocou		x	Sociologia
Não colocou	não colocou	1998	Não colocou		x	filosofia, sociologia, história
Não colocou	Não colocou	1999	Não colocou	x		filosofia, história
Não colocou	Lages/SC	1995	UNIPLAC		x	sociologia, filosofia, história, geografia
Não colocou	não colocou	N colocou	Não colocou		x	Não colocou
Não colocou	não colocou	N colocou	Não colocou		x	Não colocou
			Total:	<b>19</b>	<b>33</b>	
			%:	<b>37%</b>	<b>63%</b>	
* Conforme colocado no questionário, concluirá o curso em 2010.						
**Conforme colocado no questionário se formou depois em Sociologia, mas não colocou dados						
*** Fez capacitação em Sociologia.						
Dados colocados de acordo com o preenchido nos questionários pelos prof's de Sociologia						

Fonte: Pesquisa de campo

Em síntese, abaixo colocamos os que são e não formados em Ciências Sociais dos professores de Sociologia, que responderam os questionários.

Tabela 16: Percentuais de formados e não em Ciências Sociais

Ciências sociais	%	Outros Cursos	%	Não colocaram	%
18	35	26	50	8	15

Fonte: Pesquisa de campo

E das outras áreas especificamente:

Tabela 17: Outras áreas de formação

<b>Cursos de formação dos professores</b>	<b>Nºprofºs</b>	<b>%</b>
Filosofia	6	12%
Pedagogia	5	10%
História	5	10%
Geografia	2	4%
Letras	2	4%
Educação Física	1	2%
Gestão Escolar	1	2%
Biologia	1	2%
Ciências da Religião(cursando)	1	2%
Serviço Social	1	2%
*Sociologia e Filosofia	1	2%
<b>Total cursos</b>	<b>26</b>	<b>50%</b>
total por área de formação	11	21%

Fonte: Pesquisa de campo

\*Colocado conforme questionário

Observa-se, pelos dados apresentados, um número expressivo de professores que não são formados em Ciências Sociais, num total de 50% dos professores que estão dando aulas de Sociologia, e supõe-se daqueles que não quiseram revelar suas formações também não têm a formação específica no Curso de Ciências Sociais, que deu um total de 15%, totalizando 65% dos professores.

Cruzando os dados dos professores de Sociologia com formação em Ciências Sociais e as regiões que trabalham temos o seguinte quadro:

Tabela 18: Habilitados e não em Ciências Sociais por Macroregiões

<b>REGIÃO</b>	<b>HABILITAÇÃO EM CSO</b>	<b>SEM HABILITAÇÃO</b>
Grande Florianópolis	07	04
Nordeste (Joinville)	03	07
Planalto Norte (Canoinhas)	01	02
Oeste (Chapecó, Concórdia, Joaçaba, São Miguel D'Oeste, Xanxerê)	00	09
Planalto Serrano (Lages, Curitibaanos)	02	02
Sul (Criciúma, Tubarão)	00	03
Vale do Itajaí (Blumenau, Itajaí, Itaporanga)		
Rio do Sul	05	07

Fonte: Pesquisa de Campo

Celso João Carminatti (2003) em sua pesquisa sobre o professor de Filosofia da rede pública de SC, traz dados sobre os que têm habilitação para dar Filosofia, a maioria dos

entrevistados são habilitados (75%). Na forma de contrato de trabalho, 54% dos entrevistados são ACTs, ou seja, admitidos em caráter temporário pelo Estado de SC. O tempo de serviço dos professores, de caráter temporário a maioria se encontra entre 0 a 5 anos de trabalho, no período inicial de carreira que colocam em xeque “as relações de pertença a um grupo profissional” (pág.96). Um percentual de 42% desses professores pesquisados possui outras atividades, como ourives, digitador, contabilista, fotógrafo, etc; e quando questionados se lecionam outras disciplinas, Sociologia tem 46% do total.

Em relação aos professores de Sociologia, a maioria dos professores passou por cursos de licenciatura para dar aulas, como mostra o quadro abaixo:

Tabela 19: Licenciados e não

Formação	Nº	%
Licenciatura	37	71%
Bacharelado	-	-
Ambos	12	23%
Não colocou	2	4%
Nenhum deles	1	2%

Fonte: Pesquisa de campo

Como também um número de 12 professores tem a licenciatura e o bacharelado, apesar de 65% deles não termos ou não declarar ser formado em Ciências Sociais.

Quanto à formação continuada, também existe um número significativo de professores que reivindicam, aparecendo nos questionários respondidos pelos professores de Sociologia, com um lugar de destaque, como uma das maiores dificuldades e necessidades no trabalho docente. Isto se justifica pela quantidade de professores da disciplina, conforme já observado, que não são habilitados em Ciências Sociais. Dos professores de Sociologia que respondem à questão aberta *O que seria necessário para melhorar o seu trabalho?*, aparecem em segundo lugar os cursos de aperfeiçoamento e atualização, citados por 12 professores, num total de 23%.

Quando tratamos de formação continuada, nos referimos a um prosseguimento do processo de formação dos professores após sua formação básica. Em geral esse aperfeiçoamento ou qualificação é realizado por “meio de cursos, palestras, eventos e outros programas ofertados pelas próprias escolas ou pelas mantenedoras, [...] pelas Secretarias Municipais ou Estaduais de Educação [...] pelo Governo Federal” (SOARES, 2008). Como também por cursos de formação à distância, os programas de TV Escola, Formação pela escola, Mídias na Educação e a Universidade aberta do Brasil (UAB)<sup>53</sup>.

<sup>53</sup> Relacionado a essas iniciativas de educação à distância ver Soares, 2008, p.148-149, notas de rodapé nº 55, 56, 57 e 58.

Carminati (2003), tratando da formação continuada de professores de Filosofia do Estado, expõe sobre os vários professores pesquisados que afirmam há muitos anos não lhes são oferecidos cursos na área de filosofia. Citam como principais promotoras dos cursos já realizados a Secretaria Estadual de Educação, a escola onde trabalham e as universidades públicas.

A pesquisa realizada com professores de Sociologia revela dados sobre o processo formativo desses professores, que mostram um número significativo deles buscando qualificar-se com recursos próprios, em cursos de especialização. Os dados revelam também que vários desses professores buscam outros cursos de nível superior:

Quadro 03: Formação continuada

Outro Curso Superior	Incom-pleto	* Instituição (ou Local)	Ano conclusã o	Cur-sando	Pós - graduaçã o	Área	púb l	priv .	Cur-sand o
Pedagogia		FACINTER	2009	x					
Letras	x	UFSC	N coloc						
Teologia	x	Est/RG	N coloc						
Jornalismo	x	Unisinis/RS	N coloc		Especializ	Inclusão Social	NC		
Geografia	x	NOTEAD/VEPG	N coloc		Especializ	N colocou Orientação		x	
Matemática	x	não colocou	N coloc		Especializ	Educacional		x	
Matemática	x	UNIPLAC	N coloc		Especializ	Educação		x	
Design Gráfico		Balneário Camboriu/SC	N coloc		Especializ	Educação		x	X
História e Naturologia		UNIVALI/SC	N coloc		Especializ	Metodologia Científica		x	
Não colocou Marketing e Propaganda		FURB/SC	1992		Especializ	N colocou		x	
		UNOPAR/PR UNICENTRO/P	N coloc		Especializ	N colocou	x		X
Ciências		R	1997		Especializ	N colocou		x	
Não colocou Artes Plásticas		não colocou	N coloc		Especializ	Ciências Sociais		x	
Administração		Joaçaba/SC	1989		Especializ	N colocou		x	
Desenvolvimento Regional	x	não colocou	N coloc		Especializ	Administração/ Educaç	x	x	
Geografia		Anita Garibaldi/SC	2009	x	Especializ	História Brasil		x	
					Especializ	N colocou	x		
					Especializ	N colocou		x	
					Especializ	Educação		x	
					Especializ	Educação		x	
					Especializ	Psicopedagogia sociologia e filosofia		x	
					Especializ		x	x	

Outro Curso Superior	Incom-pleto	* Instituição (ou Local)	Ano conclusã o	Cur-sando	Pós - graduaçã o	Área	púb l	priv .	Cur-sand o
					Mestrado/ UFSC	Educação			
					Especializ	N colocou		x	
					Especializ/ mestrado	Educação	x		
					Especializ	N colocou		x	
					Especializ	N colocou		x	
					Especializ	N colocou		x	
					Especializ	Magistério, Psicopedagogia Institucional		x	
					Especializ	História		x	
					Especializ	N colocou	x		
					Especializ	N colocou		x	
					Especializ	Sociologia	x		
					Especializ	N colocou		x	
					Especializ	História, Gestão Escolar		x	
					Especializ	Magistério Inter-	x		
					Especializ	disciplinalidade Inter-		x	
					Especializ	disciplinalidade		x	
					Especializ	N colocou	x		
					Especializ	N colocou		x	
					Especializ	Sociologia		x	X
					Especializ	Sociologia política	NC		X
					Especializ	Gestão educacional	x		
					Especializ	N colocou		x	
					Mestrado/ UFSC	Sociologia Política	x		
					N coloc qual	Ciências Humanas e suas tecnologias	NC		
9	8			2	43		11	30	4
17%	15%			4%	83%		21%	68%	8%

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se que nove professores entraram em outros cursos superiores e somente, até a data em que preencheram os questionários, dois concluíram, e dois estão cursando. Dentro do percentual de 83% de pós-graduados, somente três professores têm mestrado, dois em Educação e um em Sociologia Política, todos na UFSC. Já a especialização conta com 40 professores, sendo que 04 deles ainda não concluíram o curso. Os dados mostram a predominância de cursos de especialização em instituições privadas (58%) e não pública (21%), colocando a impossibilidade desses professores acessarem a cursos de especialização e

mestrado em instituições gratuitas, obrigando-os a assumirem o ônus por sua formação continuada. Segundo o SINTE, este índice alto de professores procurando cursos de especialização, mesmo com ônus, justifica-se por dar um retorno de melhoria salarial significativo<sup>54</sup>.

Verificou-se também sobre os cursos de formação continuada realizados por eles, um número significativo de professores que realizam cursos por iniciativa própria como traz o quadro a seguir:

Tabela 20: Formação continuada oferecidas pelo governo, escola e realizada por iniciativa

Capacitação governo	Iniciativa própria	Deliberação escola	Qual(is)
	NC		Linguas estrangeiras
	x		Cidadania, avaliação, metodologia ensino, políticas públicas, democracia
		x	vários
	x		Informática, mídias na educação
	x		Filosofia; Instituto Véritas; Relações Etnoraciais/UDESC.
x		x	Legos; seminário Ensino Religioso; sexualidade; gênero.
	x	x	Lefis
x		x	Todos
x	x		Oferecidos Gered/escola
	x		Gênero, sexualidade, Ensino Religioso
	x		Cursos formação sindical
x			Muito pouco em 10 anos escola, teve somente um curso na minha área (sociologia)
	x	x	Formação sindical; assuntos gerais
x		x	Novas práticas pedagógicas
x	x		Todos ligados a educação
x	x		Principalmente sistema linux
x	x		Todos ligados a educação; língua portuguesa; filosofia
x			Cursos que a Gered Canoinhas oferece (Regional)
x	x		Docência, alfabetização
	x		Oferecidos pelo MEC
x			NEPRE/ NTE/PROINFO
11	13	6	
12	14	11	Colocaram que sim, mas não identificaram qual.

Fonte: Pesquisa de campo

<sup>54</sup> Entrevista com Coordenação geral do SINTE, em 07/05/2009.

Segundo Soares (2008), os autores por ela estudados indicam uma idéia de formação continuada que é de responsabilidade individual dos professores investirem no seu desenvolvimento profissional. Neste sentido as autoras Shiroma (2004) e Moraes (2003), trouxeram em páginas anteriores a análise de um novo perfil traçado para os professores, segundo as reformas educacionais conjugadas com os interesses da política neoliberal, da profissionalização deste trabalhador, que o responsabiliza por sua própria formação e insucesso escolar. E acontece na prática com os professores de Sociologia, pois realizam as especializações em Instituições privadas – 58% -, e do total dos cursos realizados de atualização, das 37 respostas dadas, mostra um número significativo de 14 professores assinalando ter realizado por iniciativa própria.

Soares (2008), partindo da leitura dos textos da Anped, assinala ser comum à crítica dos pesquisadores ao modo como os “cursos de formação continuada tem sido implementados” (p.149). Essa crítica enfatiza a “falta de relação com os contextos práticos, com o cotidiano escolar e propõe um modelo de formação que valorize a prática docente” (p.150). Nesse sentido, observa que os textos sugerem uma formação continuada, mas pouco discutem sobre a questão do conhecimento científico, como segue abaixo:

[...] enaltecem estratégias que valorizam o contato dos professores com seus colegas de trabalho, a troca de experiências, a resolução de problemas, os estudos de caso, as narrativas e histórias de vida dos professores. [...] os conhecimentos práticos, os saberes da experiência são os privilegiados no processo de formação [...] (p.150)

Nesse sentido, os resultados da pesquisa relacionados aos cursos de formação continuada realizado pelos professores de Sociologia, ratificam a análise de Soares (2008) a respeito de um “empobrecimento da noção de conhecimento”, “a valorização da epistemologia da prática” e o “enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes”. Na avaliação dos professores de Sociologia entrevistados, a alternativa mais assinalada, no que se relaciona aos cursos que o governo do Estado e a escola oferecem, é a de que são “*bons, atingem determinados objetivos das necessidades cotidianas de sala de aula*”. As respostas indicam a incorporação das idéias que fundamentam o tipo de formação continuada ao qual se refere Soares (2008), e que se confirma nas outras alternativas que vem em seguida mais assinaladas:





Tabela 21: Avaliação cursos oferecidos pelo governo Estado

11	Satisfatórios, deixam algumas lacunas para o conhecimento necessário do cotidiano.
11	Satisfatórios, enfatizam o conhecimento teórico, mas não o articulam com a prática docente.
10	Bons, há bastante trocas de experiência entre os prof <sup>os</sup> da área que realizam o curso
5	Ruins, não satisfazem as necessidades básicas do fazer docente.

Fonte: Pesquisa de campo

Esses dados colocam a possibilidade de uma formação continuada voltada para as necessidades do cotidiano em sala de aula, descolado de um conhecimento mais crítico, fora dos muros da escola, e que faça a conexão com uma política macrossocial empreendida pelos interesses capitalistas.

O processo atual de desintelectualização do professor, que faz parte desse novo perfil traçado pelas reformas educacionais, promovido pela política formativa dos órgãos governamentais, expressa-se também quando se analisa as respostas dos professores entrevistados sobre os meios de comunicação mais utilizados para se manterem atualizados:

Tabela 22: Meios de manter-se atualizado

Revista/nome	Nº prof <sup>os</sup>	%	Jornal	Nº prof <sup>os</sup>	%
Aventura na História	1		A Notícia	14	27%
Veja	17	33%	Diário Catarinense	12	23%
Isto é	8	15%	Folha São Paulo	3	6%
Sociologia, Sociol.e Vida	5	10%	Santa Catarina	2	4%
Escola	4	8%	Tribuna	1	2%
Mundo Jovem	3	6%	Gazeta	1	2%
Época	3	6%	A Cidade (Rio do Sul)	1	2%
Caros Amigos	2	4%	A Semana (Frei Rogério)	1	2%
Carta Capital	2	4%	Da Fronteira	1	2%
Super Interessante	2	4%	Diário do Estado	1	2%
Filosofando	2	4%	Fantástico	1	2%
Exame	2	4%	Le Monde	1	2%
Globo Rural	1	2%	Local (Dionísio Cerqueira)	1	2%
Proposta	1	2%	Noticiários TV	2	4%
Saúde	1	2%	Jornais de circulação estado	4	8%

Fonte: Pesquisa de campo

Outros meios para manter-se atualizado:

Quadro 05: Outros meios de atualização

Internet	Nº profº s	%	Livro	Nº profº s	%	Filme	Nº profº s	Cursos	Nº profº s
Wikipédia	1	2%	Didáticos	5	10%	brasileiro		formação sindical	4
A enciclopédia	1	2%	A cultura do medo	1	2%	sulamericano e		Mais ligados à língua portuguesa	1
Terra	1	2%	humana			europeu	1	de atualização	1
Globo.com	2	4%	Sociologia	8	15%	de assuntos dados em sala	1	capacitação sociologia e filosofia (quando tem)	1
Sites educação	3	6%	Vários	7	13%	diversos	6	congressos educação da área ou de história e geografia	1
Diario.com	1	2%	auto estima	1	2%	romance	2	direcionados à área de informática, na disciplina	1
Amazon sites diversos	15	29%	Disciplina conteúdos p/aulas	1	2%	históricos	2	Diversos assuntos formação continuada - cidadania, conhecimentos sociológicos	3
			Atualidades	1	2%	Menina Ouro			1
			de Filosofia	6	12%	e crianças invisíveis	1	formação continuada a distância	1
			de História	1	2%			promovidos pelo estado	1
			Lançamento	1	2%			promovidos SED e escola tecnologia, avaliação, prática pedagógica	1
			lançamento (filosofia, sociologia)	1	2%			gênero, sexualidade, ensino religioso	1
			quando necessário	1	2%				1
			Sociologia educação	1	2%			idiomas	1
			História educação	1	2%			na área da educação	1

Internet	Nº profº s	%	Livro	Nº profº s	%	Filme	Nº profº s	Cursos	Nº profº s
			brasileira						
			Psicologia	1	2%				
			Matemática	1	2%				
			Literatura	1	2%				
			Os						
			Pensadores	1	2%				
								Total	21

Fonte: Pesquisa de campo

Pelos dados apresentados, observa-se grande procura dos professores por leituras em revistas e jornais que são mais propagandeados pela mídia e, conseqüentemente, lidos. São revistas e jornais da grande imprensa que expressam o ponto de vista de classe dos grupos dirigentes e dominantes socialmente. Ao mesmo tempo, também existe abertura nas escolas para que as vendas se efetuem junto aos professores, como é o exemplo das revistas *Veja* e *Isto é*, que são as mais lidas por estes professores.

Dentre os livros, o interesse maior está sobre os que tratam diretamente de *Sociologia*, o que aponta para as necessidades formativas relacionadas diretamente à disciplina de Sociologia e aos seus conteúdos de ensino, que tratam de uma realidade em constante transformação. Isso implica a demanda desses professores em ler uma bibliografia diversificada para poder dar conta dos conteúdos abrangentes da área, que se articula com os conteúdos de outras disciplinas.

No Estado, como possibilidade de formação para o professor de Sociologia existe, como já foi mencionado anteriormente, o Lefis, que oferece constantemente cursos de formação continuada. Pelo conteúdo oferecido<sup>55</sup>, esses cursos fogem do direcionamento dado nas formações continuadas oferecidas pelo governo do Estado e escola que estão atreladas, não a qualificação de fato do professor de Sociologia, e sim ao profissionalismo desse trabalhador, mencionado por Shiroma e Evangelista (2004).

Outra forma do professor de Sociologia do Estado obter uma formação continuada mais crítica está nos cursos que o sindicato da categoria oferece. Segundo entrevista com a coordenação estadual do SINTE, a política formativa do sindicato é considerada de risco à implementação das políticas educacionais pleiteadas pelo governo do Estado, existindo um distanciamento muito grande e conflitos de interesses entre as duas instâncias de poder. Isto,

<sup>55</sup> Maiores informações, lefis@sed.sc.gov.br.

segundo a coordenação estadual, por se tratar de um sindicato que não abre mão das reivindicações e defesa de interesses dos trabalhadores em educação<sup>56</sup>.

As difíceis condições formativas dos professores de Sociologia e as crescentes exigências postas para seu labor cotidiano repercutem nas suas representações sobre seu trabalho. Os dados colhidos revelam o que pensam os professores de Sociologia, mediante seu dia a dia em sala de aula e na escola, sobre o ser docente na educação pública de Santa Catarina. São dados considerados relevantes no sentido de verificar as relações entre sua formação, as possibilidades históricas dadas para o desenvolvimento de suas atividades de ensino e as condições de trabalho nas quais exercem seu labor, como: *Exige atualização de novos conteúdos* (83%); *Trabalho de orientação para a cidadania* (77%); *Exige capacidade de renovação teórica e metodológica* (77%); *Sofre novas formas de controle* (13%); e *Trabalho sem autonomia e sem controle dos seus fins* (4%). Pelos percentuais apresentados de escolha das alternativas pelos professores de Sociologia, constata-se uma forte preocupação com a formação continuada, ao assinalarem majoritariamente os tópicos sobre a necessidade contínua de atualização relativamente aos conteúdos de ensino e as exigências de renovação teórica e metodológica. É interessante notar que as questões sobre a falta de autonomia e o controle do trabalho foram pouco assinaladas, permitindo pensar que um número significativo de professores não consegue visualizar as formas de controle que atingem seu trabalho diário.

Outra questão retratando o que os professores *consideram mais importante no seu trabalho docente com a Sociologia*, 38% - 20 professores – colocaram em primeiro lugar *A formação superior inicial*; 27% colocam *A experiência acumulada de professor da área*; 21% *Os cursos de atualização realizados*; e demais percentuais a seguir arrolados por eles seguindo grau de importância, no seu cotidiano.

Quadro 06: o que consideram importante no trabalho docente

.Revistas, jornais e outros meios que atualizam o conhecimento na área.	12	23%
.O estudo individual realizado a partir das necessidades cotidianas dos alunos e da escola;	6	12%
.A transmissão do conhecimento teórico da área acumulado historicamente;	8	15%
.Transmitir ao aluno um conhecimento que ele vai utilizar na sua vida cotidiana;	22	42%

Fonte: Pesquisa de campo

<sup>56</sup> Entrevista coordenação estadual SINTE, 07/05/2009.

Nota-se que 42% dos professores consideram importante trabalhar pedagogicamente com um conhecimento pela utilidade que vai ter ao aluno em sua vida diária.

Os dados empíricos sobre a formação dos professores revelam que, diante da complexidade crescente do trabalho que desenvolvem, mesmo dentre os 40 docentes que fizeram cursos de especialização e os três que cursaram o mestrado, uma das mais frequentes reivindicações dos professores é a de formação continuada, principalmente de cursos de atualização de conteúdos. Fica um questionamento sobre esses cursos realizados, se têm qualidade ou não, do ponto de vista formativo. Podem-se questionar também os objetivos desses professores ao buscar tais cursos. As difíceis condições salariais dos professores, reveladas em dados coletados e na entrevista com a coordenação do SINTE<sup>57</sup> levam a pensar que o retorno financeiro que advém desses cursos, ainda que limitado, é significativo para o professor, considerando-se que a remuneração dos professores do Estado de Santa Catarina é tido como insuficiente por eles, pela categoria em geral e pelo Sinte, que representa as reivindicações de todos os professores do Estado. O outro objetivo, assinalado pelos professores que respondem nos questionários, o de atualizar seus conhecimentos na área. Entretanto, a pesquisa revela que esses cursos oferecidos não cumprem satisfatoriamente esta função.

Como também existe a possibilidade pela característica da disciplina de Sociologia, que trata da dinâmica social, e esta se transforma diariamente, conseqüentemente, existe uma pressão grande sobre o professor para se atualizar e ir fazendo novas leituras.

Uma relação com a questão da faixa etária dos professores está nas suas principais reivindicações, da formação continuada, cursos de capacitação, de atualização dos conteúdos, o que mostra a carência efetiva ocasionada pela questão da idade. Outrossim, outra constatação que leva também a estas reivindicações, na área de Sociologia, é o índice significativo de professores sem formação inicial em Ciências Sociais.

Octavio Ianni (2001)<sup>58</sup> lembra das mudanças pelos quais passam a humanidade, e “é algo que tem ocorrido em vários momentos ao longo dos tempos modernos” (p.31), onde “quadros sociais e mentais”(p.32) são criados e recriados por novas hipóteses, interpretações e práticas sócias, e a referência de indivíduo e coletividade são alteradas em todo o mundo. O autor fala de uma profunda e generalizada ruptura histórica que está sendo colocado pelos acontecimentos do fim do século XX e início do século XXI, exigindo redefinições da

---

<sup>57</sup> Dados da tabela salarial.

<sup>58</sup> Revista de Ciências Humanas nº 10, 2001, Letras e Artes da UFPR, editora UFPR, p.29-70.

Economia, da política, da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da Demografia, da Geografia, da História, da Filosofia e das Artes, nas formas de pensamento ou linguagens, uma “ruptura histórica e epistemológica” (p.31) desencadeada pela chamada globalização.

Já são muitos, em todo o mundo, os que se sentem desafiados pelas relações, processos e estruturas que constituem a globalização. Seja os que reconhecem a globalização como evidente e inexorável, seja os que a vêem como mais uma manifestação do imperialismo, seja se os que simplesmente a negam, seja os que a consideram como invenção do neoliberalismo, todos são desafiados, no sentido de reavaliar os seus quadros sociais e mentais de referência. É como se a globalização se revelasse como um fenômeno heurístico, desafiando convicções e exigindo interpretações.[...] Todos, em todo o mundo, a despeito de suas convicções ou opções, estão colocados diante de dilemas e perspectivas suscitadas pela transnacionalização, multinacionalização, planetarização, mundialização, globalização das coisas, gentes e idéias. (p.32-33)

E com “as metamorfoses do ‘objeto’ das ciências sociais e a simultânea alteração das possibilidades”, Ianni (2001) coloca que novos desafios “não só metodológicos e teóricos, mas também epistemológicos” (p.34). Um novo paradigma é colocado às Ciências Sociais, são desafiados a pensar o mundo como uma sociedade global.

Este é um momento epistemológico fundamental: o paradigma clássico, fundado na reflexão sobre a sociedade nacional, está sendo subsumido formal e realmente pelo novo paradigma, fundado na reflexão sobre a sociedade global. O conhecimento acumulado sobre a sociedade nacional é suficiente para esclarecer as configurações e os movimentos de uma realidade que já é sempre internacional, multinacional, transnacional, mundial ou propriamente global. É óbvio que a sociedade nacional continua a ter vigência, com seu território, população, mercado, moeda, hino, bandeira, governo, [...] Mas a sociedade nacional não dá conta, nem empírica nem metodologicamente, ou histórica e teoricamente, de toda a realidade na qual se inserem indivíduos e classes, nações e nacionalidades, culturas e civilizações.(p.37-38)

Ao lado da sociedade nacional, a sociedade global é o novo objeto das ciências sociais, e esta, encontra-se em constituição, como também carece de conceitos, categorias, interpretações. No entanto, Ianni (2001) alerta sobre a necessidade em toda a análise sobre “o local e o global, parte e todo, micro e macro, individualismo e holismo” (p.50) envolver a dialética universal e singular, não priorizando um momento, em detrimento do outro, “mas reconhecer que ambos se constituem reciprocamente, articulados harmônica, tensa e contraditoriamente, envolvendo múltiplas mediações” (ibid). E ainda coloca que quando isto

não ocorre, “a reflexão arrisca-se a permanecer na mera descrição, ideologizar este ou aquele momento da análise, ou ficar a meio caminho da interpretação. (ibid)

Este contexto da globalização impõe ao professor de Sociologia uma necessidade constante de atualizar-se, e que segundo os dados, têm sido a leitura o meio mais utilizado para tal. E a leitura, segundo dados também, é influenciada pelo próprio meio que está inserido, da viabilidade ou não do acesso, ocasionado pelas vendas nas escolas a eles, que facilita, pois existe a impossibilidade de tempo – pela carga horária, nº escolas que dá aulas, etc. -, e busca de alternativas diferenciadas, mais críticas com outros enfoques e concepções de mundo, que não o que a mídia veicula para eles.

Mas esta necessidade de formação reivindicado pelo professor está condicionado pelas condições de trabalho, que será o próximo tópico a ser desenvolvido.

### **2.2.3 Condições de trabalho**

Leia com atenção os 7 (sete) motivos para você se tornar um professor do Estado:

7 (sete) é um número de destaque, pois ele simboliza a perfeição: em sete dias Deus fez o mundo, sete são as cores do arco-íris, mas também sete é conta de mentiroso. O 7 aqui será utilizado em relação à educação e, mais especificamente, ao professor. Ser professor é socializar o saber, é construir, juntamente com o discente, um conhecimento que valorize o meio em que atua. Por isso, destacar-se-á o 7 motivos para incentivar, você, leitor a ingressar nessa brilhante carreira.

Leia-os com atenção e anote todos os detalhes: 1. Estude muito e leia bastante, principalmente a vida de São Francisco de Assis; lembre-se de que você também terá que fazer um voto eterno de pobreza; 2. Prepare-se para manejar certos instrumentos, como o giz e o apagador. Para tal, orientamos o personal stylest de Michael Jackson; você precisará de luva e máscara durante as aulas; 3. Manter-se em forma não será problema para você; com o corre-corre de uma escola para outra, você estará evitando o sedentarismo; com o salário que receberá, não precisará fazer regime; e caso precise complementar a cesta básica do mês, você ainda terá o privilégio de usar o TÍCKET DE 4 REAIS; 4. O educador é o único que pode acumular cargos:



além de ministrar aulas em 3 ou 4 colégios diferentes, ainda sobra tempo para ser sacoleiro, levando para as escolas os últimos lançamentos do Paraguai ou sendo importante representante de empresas como a AVON, a HERMES e a SHOPPING MAIS; 5. A formação continuada do professor é algo bastante importante e valorizada pelo governo. Com sorte, você será selecionado para ficar em um grande e luxuoso hotel como o IAT, desfrutar de ótimas instalações e saborear um cardápio variado; tudo isso com uma localização privilegiada e com vista para o mar...to; 6. O local de trabalho deve ser evidenciado: o educador, quase sempre, trabalha em escolas-modelo, cujo slogan é a fartura: 'farta' limpeza, 'farta' funcionário, 'farta' material didático, enfim, 'farta' tudo; 7. Por fim, você desfrutará de um plano de saúde de ótima qualidade, cuja eficiência é demonstrada nos consultórios psiquiátricos repletos de professores que, ao completarem a idade e o tempo de serviço, já se encontram fatigados pelo trabalho, sugados pelo sistema e em pleno desmoronamento físico além do mental. Assim, depois de ler essas sete dicas, não perca a oportunidade e não desista: vá a um posto do Estado e inscreva-se no concurso do REDA. O estado quer lhe receber de braços abertos. O nosso lema é: 'PAGUE PARA ENTRAR, REZE PARA SAIR'. Aos que já se encontram desfrutando desse 'néctar' que é ser funcionário da SEE, nossos parabéns, você é persistente e capaz. Possivelmente, não terá recompensa aqui na terra, mas é certo que já tenha adquirido lugar privilegiado no céu. (e-mail recebido, 1º trimestre de 2009, de uma professora do Estado, que desconhece a origem, pois está circulando entre os professores).

O e-mail aqui citado como epígrafe, concebido e encaminhado por professores do Estado, revela de forma irônica e criativa sob que condições de trabalho esses professores executam seu trabalho. Evidentemente, para se conhecer o professor de Sociologia no sistema público de ensino não teríamos como ignorar as condições de trabalho que o Estado de Santa Catarina lhe oferece.

Marx (1983) entende como meio de trabalho o que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse objeto. Em sentido lato como coloca o autor, são todas as condições materiais necessárias à realização do processo de trabalho. A partir dessa concepção de condições de trabalho, pode-se considerar as

circunstâncias materiais da escola, as condições salariais e de jornada, além das pedagógicas, as que envolvem o trabalho do professor de Sociologia.

Alguns trabalhos de pesquisa analisaram as condições de trabalho do professor do estado de Santa Catarina. Marlucy Silveira de Souza Zacchi (2004), em sua dissertação de mestrado sobre o trabalho de professores e sua relação com a saúde, assinala:

As condições de trabalho são fundamentais ao trabalhador. O trabalhador que exerce sua atividade, sob condições nada favoráveis, não só fica limitado ao exercício de seu trabalho e ao seu objetivo, mas também tem sua saúde afetada. (p. 61)

Osny Batista (2005) investigando as causas do adoecimento dos professores do Estado observou o alto índice de adoecimento associado às miseráveis condições de trabalho, e de vida para muitos deles. O autor cita como um desses fatores a desconfiança demonstrada por dirigentes governamentais em seus discursos relacionados aos professores, ampliando a perda de credibilidade social dos educadores nas escolas públicas em que são lotados. Segundo ele, em nenhum momento existe um questionamento de porque os professores adoecem, ou proposições de prevenção aos adoecimentos desses professores. Na política educacional, geralmente não existe associação entre adoecimentos e condições de trabalho. Em contrapartida, os professores defrontam-se nas escolas com o assédio moral, vivenciando situações de subalternidade que promovem sentimentos de humilhação e fragilidade, de culpas pelos fracassos na condução da sua vida profissional. A escolha entre sala de aula e readaptação pode caracterizar uma exaustão emocional, que faz buscar estratégias de fuga e recorrer às várias patologias disponíveis, podendo gerar os afastamentos.

Batista cita alguns motivos geradores das doenças, muitas vezes desconhecidos mesmo por parte dos professores, que nem sempre percebem as relações entre a falta de recursos destinados ao trabalho dos educadores, as difíceis condições salariais e as longas jornadas laborais, a falta de material didático, o número excessivo de alunos em sala de aula, com seus problemas de saúde.

Ana Virginia Nion Rizzi Giacomazzo (2006) pesquisando sobre o processo de trabalho desenvolvido pelos professores do Centro Integrado de educação pública Rodesino Pavan (CIEP) de Balneário Camboriú, no Estado de Santa Catarina, observa que a profissão docente não se assemelha a nenhuma outra, pela complexidade e o esforço que demanda. Ela requer uma articulação supra-humana das questões do dia-a-dia e das variáveis econômicas, sociais, emocionais e de saúde/doença. A pesquisadora se coloca atônita e surpresa com o

trabalho das professoras objeto de sua pesquisa, pois concentram em um gesto, em uma atitude, em uma palavra, formas de lidar com toda a problemática que atinge o país.

Giacomazzo (2006) diferencia o trabalho do professor, que embora não tenha o emprego da força física, requer mais dispêndio de energia mental e tem seu físico abalado. A pesquisadora lembra Codo (1999), ao tratar do principal sintoma que afeta os professores da contemporaneidade, a chamada síndrome de **Burnout**, situação caracterizada por cansaço e exaustão, trazendo uma sensação de esgotamento e não mobiliza o sujeito a mudar tal situação. Compara as características da escola quanto às condições de trabalho, não diferindo qualitativamente das condições de trabalho da sociedade capitalista, pois o trabalho nela exaure e aliena o trabalhador da educação, sendo um espaço fértil ao aparecimento dessa síndrome. Segundo Giacomazzo (2006), uma pesquisa encomendada pela CNTE (2004) revela que a síndrome de Burnout tem levado 48% dos professores do país ao afastamento de sala de aula. Segundo a autora a escola é compreendida como uma das formas da sociedade capitalista mostrar-se, enquanto instituição social, regida pelo capital, imersa em problemas sociais.

A autora também lembra do esforço mental e psíquico do professor no ato de preparar a ação pedagógica de dar aula, pois exige dele, além do conteúdo a ser trabalhado, o pensar formas de motivação junto aos alunos e que sejam adequadas ao conteúdo programático, que torne possível a apropriação do conhecimento, iniciando seu trabalho bem antes de entrar em sala.

Por meio do estudo de Celso João Carminati (2003) em sua pesquisa sobre os docentes de Filosofia nas escolas públicas de Florianópolis, de Santa Catarina, podemos constatar algumas respostas que caracterizam as condições de trabalho dos professores entrevistados:

“os salários são extremamente baixos”; “falta de condições de trabalho”; “há poucas aulas de Filosofia no ensino médio”; “falta motivação dos estudantes”; “há pouco material para apoio didático”; “os alunos têm pouco hábito de leitura”; “professor de Filosofia não é valorizado”; “pouca capacidade de leitura e interpretação dos alunos”.(pág.109)

Luciano Daudt da Rocha (2006) analisa os impactos da implementação da reforma do ensino médio, sobre o trabalho docente numa escola pública de Santa Catarina, no ano de 2005, em cima de documentos a partir de 2000, dos Organismos Internacionais (OI)<sup>59</sup>. O autor

---

<sup>59</sup> Principais agentes na governança global. Segundo Rocha (2006), “nas políticas educacionais latino-americanas estes organismos são indutores de políticas, recomendando ações e concedendo empréstimos. Destacam-se neste

estuda os documentos norteadores do Ministério da Educação, que indicam a necessidade de atualização da educação devido às demandas da globalização do setor produtivo e no âmbito cultural, revelando que contém uma estreita ligação entre o ensino médio, o mundo do trabalho e os novos valores de cidadania, conforme as atuais necessidades de reprodução do capital.

Rocha (2006), no estudo de caso analisado, indicou profundas mudanças no cotidiano das escolas básicas públicas, principalmente o agravamento da precarização do trabalho docente, com péssimas condições de trabalho, intensificação da jornada e baixa remuneração. O autor refere-se também “à promoção de uma nova cultura gerencial, marcada pela diminuição dos recursos estatais e onde, a despeito do discurso da autonomia, grande parte da gestão da escola é realizada pelo Estado”. (pág.8).

Rocha (2006), com base em Shiroma e Evangelista (2003)<sup>60</sup>, comenta que a tendência em Santa Catarina, relativamente à profissionalização do docente, está sendo acompanhada de políticas de intensificação do trabalho dos professores e de uma constante desvalorização salarial. Refere-se também a uma formação acelerada e meramente técnica, com o objetivo de afastar os professores da concepção de seu trabalho, deixando-os alheios aos resultados de sua prática, mesmo porque o tipo de profissionalização imposta ao professor, responsabiliza-os. Nesse contexto, aumenta o controle sobre o trabalho do professor – tanto estatal como do capital privado – e se enfraquecem suas associações de classe.

Dentre os fatores de precarização do trabalho docente, destacam-se os baixos níveis salariais. Os professores, quando questionados sobre sua remuneração, apresentaram as seguintes avaliações:

Tabela 23: Parecer sobre a remuneração do Estado

Considera sua remuneração mensal	Nº prof <sup>o</sup>	%
Ótima		
Boa	2	4%
Satisfatória	20	38%
Insuficiente	27	52%
Não colocou	3	6%

Fonte: Pesquisa de campo

---

cenário as agências ligadas às organizações da nações unidas (ONU) e os bancos mundial e interamericano de desenvolvimento.” (p.19)

<sup>60</sup> Shiroma, Eneida Oto e Evangelista, Olinda. *Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores*. In: Revista de estudos curriculares. Ano 1, nº 2, 2003.

Segundo dados colhidos nesta pesquisa de campo, 60% do professores recebem até quatro salários mínimos por mês, o que explica o fato de que 52% dos professores consideraram sua remuneração insuficiente, enquanto 38% a considerarem satisfatória.

Abaixo, os valores salariais a partir de agosto de 2009, por 40 horas/semanais, na tabela vigente<sup>61</sup>, para os professores efetivos do Estado de SC:

Tabela 02 (OF): tabela salarial do Estado

MAGISTÉRIO PÚBLICO ESTADUAL – Pessoal Efetivo – Tabela Base								
HABILITAÇÃO	NÍVEL	A (01)	B (02)	C (03)	D (04)	E (05)	F (06)	G (07)
MAGISTÉRIO DE 2º GRAU	01	534,46	549,16	564,26	579,78	595,72	612,10	628,94
	02	579,78	595,73	612,11	628,94	646,24	664,01	682,27
	03	628,95	646,24	664,02	682,28	701,04	720,32	740,13
LICENCIATURA DE 1º GRAU	04	682,28	701,05	720,32	740,13	760,49	781,40	802,89
	05	740,14	760,49	781,41	802,90	824,98	847,66	870,97
	06	802,90	824,98	847,67	870,98	894,93	919,54	944,83
LICENCIATURA PLENA	07	870,99	894,94	919,55	944,84	970,82	997,52	1.024,95
	08	944,85	970,83	997,53	1.024,96	1.053,15	1.082,11	1.111,87
	09	1.024,97	1.053,16	1.082,12	1.111,88	1.142,46	1.173,87	1.206,16
PÓS-GRADUAÇÃO	10	1.111,88	1.142,46	1.173,87	1.206,16	1.239,34	1.273,42	1.308,44
	11	1.206,18	1.239,34	1.273,42	1.308,44	1.344,43	1.381,41	1.419,39
	12	1.308,44	1.344,43	1.381,41	1.419,39	1.458,44	1.498,55	1.539,76

Fonte: Sinte / SC, em 05.11.2009

E para os professores admitidos em caráter temporário (ACT):

Tabela 03(OF): Salário ACT

Licenciatura Plena	870,99
Licenciatura Curta	682,28
Curso Superior	783,89
Sem Habilitação	614,05
2º Grau	534,46

Fonte: Sinte – SC, 05.11.2009

<sup>61</sup> [www.sinte.sc.com.br](http://www.sinte.sc.com.br), em 05.11.2009.

Tabela 04(OF): Outros valores salariais

OUTROS VALORES	
Salário Família	3,36
Sal. Mínimo Estadual	
Teto Salarial	6.000,00
Limite Remuneração Para Salário Família	586,19
Valor dia do Aux. Alimentação	6,00
Sal. Mínimo Nacional	465,00

Fonte: Sinte-SC, 05.11.2009

Tabela 05(OF): Abono salarial

Prêmio ED. JUB.car	200,00
Mag/ ACT	75,00

Fonte: Sinte – SC, 05.11.2009

Tabela 06(OF): Regência de classe

REGÊNCIA DE CLASSE (Em Sala, Fora e Aposentados)	
1ª a 4ª Série	40 %
5ª a 8ª e 2º grau	25 %

Fonte: Sinte-SC, 05.11.2009

Marx e Engels (s/d), tentando compreender o que forma o valor da força de trabalho, afirmam que existem certos traços peculiares que distinguem o valor da força de trabalho dos valores das demais mercadorias:

O valor da força de trabalho é formado por dois elementos, um dos quais puramente físico, o outro de caráter histórico e social. Seu limite mínimo é

determinado pelo elemento físico, quer dizer – para poder manter-se e se reproduzir, para perpetuar a sua existência física a classe operária precisa obter os artigos de primeira necessidade absolutamente indispensáveis à vida e à sua multiplicação. (p.372)

Esse seria a base mínima do valor da força de trabalho. Por outro lado, Marx e Engels assinalam também sobre os “limites máximos” da extensão da jornada de trabalho, dados pela força física do trabalhador, pois se esgotado de suas “energias vitais”, ele não poderá fornecê-las novamente todos os dias.

Portanto, o tempo de trabalho necessário à produção da força de trabalho reduz-se ao tempo de trabalho necessário à produção dos meios de subsistência, ou o valor da força de trabalho é o valor dos meios de subsistência necessários à manutenção de seu possuidor. A força de trabalho só se torna realidade com seu exercício, só se põe em ação no trabalho. A soma dos meios de subsistência deve ser suficiente para manter o nível de vida normal do trabalhador. As chamadas necessidades imprescindíveis e o modo de satisfazê-las são produtos históricos e dependem, por isso, de diversos fatores, em grande parte do grau de civilização de um país, e particularmente, das condições em que se formou a classe dos trabalhadores livres, com seus hábitos e exigências peculiares. Um elemento histórico e subjetivo entra na determinação do valor da força do trabalho, o que a distingue das outras mercadorias. Outrossim, os meios de subsistência dos substitutos dos trabalhadores, de seus filhos, têm que entrar na soma dos meios de subsistência necessários à produção da força do trabalho. Outro aspecto tratado por Marx e Engels é a educação, pois é através dela que o trabalhador alcança habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho, entrando, portanto no total de valores despendidos para sua produção.

Dentre os professores de Sociologia entrevistados, 27% responderam afirmativamente quando questionados sobre se estão procurando outra atividade de trabalho, enquanto 15% dos entrevistados afirmam que fariam hoje vestibular para outra área de conhecimento.

Tabela 24: Insatisfação com o trabalho docente

1 Você está procurando outra atividade profissional, além do trabalho docente	14	27%
2 Hoje faria vestibular para outra área de formação	8	15%

Fonte: Pesquisa de campo

Cruzando esses dados com:

Tabela 25: Trabalhos fora de sala e faltas de professores

3 Além de dar aula de Sociologia, você é solicitado para fazer outras atividades na escola	22	42%
4 Quando prof <sup>os</sup> de outras áreas faltam, você os substitui	9	17%
5 É frequente a falta de professores	21	40%

Fonte: Pesquisa de campo

O percentual de insatisfação com a remuneração recebida no estado, torna-se mais grave no sentido das condições de trabalho desse trabalhador. Um exemplo é o índice alto de faltas de outros professores constatado com um percentual de 40% dos depoimentos dados pelos professores de sociologia, como também além de dar, preparar e avaliar os educandos, eles ainda executam outras atividades dentro da escola, dado pelo percentual de 42% desses professores. Entre outras atividades executadas: 03 professores colocam: "Participar conselho classe, reunião pedagógica, festa junina, feira ciências, homenagem aos pais,..."; 01 professor: "Participar bingos, festas, etc."; 01 professor trabalha "Na área de informática"; 01 professor dá música; 01 professor "A trabalhar algumas questões relacionadas com a violência, sexualidade, etc"; 01 professor "diversas" atividades; 01 professor "Presidente conselho deliberativo"; 01 professor "trabalhar de graça para sustentar governo em festas"; 01 professor "projetos"; 01 professor "Projetos, atividades de socialização e conscientização..."; 01 professor "principalmente na área de informática"; 01 professor "encaminhar projetos"; 01 professor "ajudo nos eventos da escola"; 01 professor "reunião e cursos"; 01 professor "cursos, atividades recreativas".

Outros dados relacionados estão nas respostas sobre a participação em projetos desenvolvidos na escola de voluntariado, com um percentual de 13%, e da gestão da escola, com 25% dos professores. Esses dados também se confirmam em outra questão – quanto a prática cotidiana de trabalho, com que alternativa você se identifica -, pelo índice de 37% - dezanove professores que assinalam a alternativa *participa nas atividades extra-classe como voluntário da escola*.

Colocado a condição de trabalho desses professores, quando questionados sobre *porque escolheu ser professor*, 33 dos professores, equivalente a 63% dos entrevistados colocam ter escolhido ser professor por vocação, confirmado depois por questão semelhante – *o que é trabalho docente* -, onde 62% dos entrevistados colocaram que exige vocação. E na mesma questão é colocado por um percentual de 52% dos entrevistados de *ser um trabalho intensificado, sem a devida remuneração*. Apesar do reconhecimento, de ser mal remunerado, a idéia ainda do



trabalho docente ser um “sacerdócio”, como colocou o secretário atual de educação do Estado, prevalece sobre eles. E esta forma de encarar o trabalho de professor é reforçada por um percentual de 50% desses professores que não são filiados ao sindicato da categoria.

Segundo Nicola Abbagnano - dicionário de filosofia -, (2000), na sua origem, vocação é:

Um dos conceitos fundamentais do cristianismo Paulino: ‘Quem for chamado numa vocação, nela permaneça’ [...] A vocação é hoje um conceito pedagógico e significa propensão para qualquer ocupação, profissão ou atividade. É diferente de aptidão, por ser a atração que o indivíduo sente por determinada forma de atividade, para a qual pode ser ou não apto. A aptidão pode ser controlada objetivamente; a vocação é subjetiva. Uma vocação pode, portanto ser também um beco sem saída. (p.1006-1007)

O autor Miguel G. Arroyo (2008) comentando sobre questões que condicionam o “perfil profissional e humano” do professor, coloca que alguns traços socialmente aceitos, foram questionados, como é a idéia de vocação - de estar a serviço dos outros e de ideais -. No entanto “essa visão ainda é forte na auto-estima de muitos professores”.

Por mais que tentemos apagar esse traço vocacional, de serviço e de ideal, a figura de professor, aquele que professa uma arte, uma técnica ou ciência, um conhecimento, continuará colocada à idéia de profecia, professar ou abraçar doutrinas, modos de vida, ideais, amor, dedicação. Professar como um modo de ser. Vocação, profissão nos situam em campos semânticos tão próximos das representações sociais em que foram configurados culturalmente. São difíceis de apagar no imaginário social e pessoal sobre o ser professor, educador, docente. (p.33)

Arroyo (2008) coloca também que processo semelhante vem acontecendo na vinculação da idéia e do ideal de serviço à figura de professor, relacionado a um serviço aos semelhantes, sobretudo aos excluídos, que lembra a idéia de vocação, porém politizada, pois segundo ele se não aceitamos ser “vacionados por Deus para o magistério, não deixamos de repetir que a educação é um dever político do Estado e um direito do cidadão, logo o magistério é um compromisso, uma delegação política”. (p.33)

Segundo ele tenta-se superar uma “herança social”, vocacional, que foi historicamente colocada a nosso ofício: “a imagem do mestre divino, evangélico, salvador, tão repetida como imagem em discursos não tão distantes”, e continua colocando de que o “ofício de mestre” ,

como chama o trabalho de professor, cruzam-se traços sociais afetivos, religiosos, culturais, ainda que secularizados.

Outros dados mostram o por quê os professores de Sociologia escolheram este trabalho:

Tabela 26: Por que escolheu ser professor

Alternativas	Nºprofº	%	Motivos apresentados
Vocação	33	63%	"Porque sempre gostei"
Falta esclarecimento, oportunidade.	0		
Única alternativa	8	15%	"pelo local onde moro (interior na época)"
Fruto do acaso	8	15%	
Outros motivos	5	10%	"Eu gosto de ser professora.Só isso." "Escolha, oportunidade" "Vontade de trabalhar com adolescentes e transmitir conhecimentos". "Gosto de ser professora".

Fonte: Pesquisa de Campo

Observa-se como já foi colocado, o trabalho do professor ainda é considerado no sentido vocacional, como também a falta de outras oportunidades de trabalho na área, levou-os a escolher ser professor de Sociologia.

E quando se pegam dados sobre as saídas encontradas por esses trabalhadores, pela insatisfação geral da remuneração e das condições de trabalho, a via individual, ou seja, tentar outros trabalhos tem um índice significativo de 27% dos professores procurando outra atividade profissional além de ser professor.

Outra saída também encontrada pela baixa remuneração é o excesso de carga horária que podemos observar na pesquisa de campo assumido por estes professores. Do total de professores pesquisados 58% deles dão de 40 a 60 horas/aula semanais, sendo que em cada 10h/aula, tem um total de no mínimo 8 aulas, quatro turmas - pois é dado duas aulas somente na semana para cada turma -, totalizando no mínimo de 16 turmas a 24 turmas por semana de aulas dadas neste total de carga horária. Como também os que assumem pouca carga horária de 10 horas/aula a 30 horas/aula, equivale conforme pesquisa a 27%, não estão isentos de terem mais carga horária fora da escola, outro mecanismo também encontrado por eles de compensação da baixa remuneração. Não é difícil, conforme depoimentos e observações em escolas, a exposição na sala de professores de vários catálogos de venda de produtos da Avon, Natura, entre outros geralmente vendidos por professoras, o que indica também uma saída.

Outrossim, a pesquisa teve um total de 17% dos professores que não colocaram carga horária realizada.

Carminati (2003) pesquisando os professores de filosofia de Florianópolis, relacionado à forma de contrato de trabalho constatou que 54% dos entrevistados são ACTs, ou seja, admitidos em caráter temporário pelo estado de SC; o tempo de serviço dos professores, de caráter temporário a maioria se encontra entre 0 a 5 anos de trabalho, no período inicial de carreira que colocam em xeque “as relações de pertença a um grupo profissional (pág.96).” Como também, 42% deles possui outras atividades, como ourives, digitador, contabilista, fotógrafo, etc;

Relacionado aos professores de Sociologia de uma relação proveniente do SED, do quadro de professores contratados em caráter temporário (ACT), com habilitação para dar aulas de Sociologia consta em 2008 um total de 331 professores; um número de 262 professores que não estão habilitados e um número de 16 professores que estão cursando Ciências Sociais.

Dos professores de Sociologia do Estado de SC que responderam aos questionários, 33 professores são efetivos, 01 é efetivo e complementa com 10 horas como ACT, 16 professores são ACTs, e 01 não colocou.

Sobre a preservação e manutenção da estrutura física da escola:

Tabela 27: Preservação e manutenção da estrutura física da escola

Condições	Nº prof <sup>os</sup>	%	nº profs e aspectos que prejudicam o trabalho
Ótimas(O)	2	4%	05 : salas muito cheias, com espaço inadequado;
Boas(B)	16	31%	02 : material para pesquisa muito restrito;
Satisfatórias(S)	22	42%	01: falta estagiário laboratório informática todos os dias da semana;
Ruins ®	9	17%	01 : falta de recursos didáticos e tecnológicos;
Péssimas (P)	2	4%	01: barulho, escola em obras; 01: falta de um bibliotecário;
			01 : falta material didático; há somente uma sala vídeo para mais de 1000 alunos; não há nenhum computador para os alunos; alunos e prof <sup>os</sup> precisam pagar xerox para fazer prova.

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se na tabela que dentro das condições de trabalho oferecidas para o professor de Sociologia relacionada ao item acima, prevalece um número abaixo das condições satisfatórias de trabalho.

Dentre as opções relacionadas nos quadros apresentados, algumas estão relacionadas ao tamanho da classe, ou número de alunos em sala.

O tamanho da classe “é o número médio de alunos na sala de aula de um professor durante um período escolar, e representa um indicador importante das condições de trabalho dos professores, assim como das condições de aprendizagem dos alunos. Classes menores são valorizadas porque podem permitir que os alunos recebam atenção individualizada dos professores. Reduções significativas no tamanho da classe às vezes estão relacionadas a ganhos no desempenho. [...] Recentemente, tem sido apontado que classes menores de fato fazem a diferença [...]. Em geral, o efeito do tamanho da classe não deve ser tomado isoladamente, mas sim em relação a mudanças nos métodos de ensino e na organização da sala de aula; uma pesquisa recente nos Estados Unidos notou que, em classes menores, houve melhor interação aluno-professor, redução de problemas disciplinares e mais tempo de instrução total e em grupo. (SINISCALCO, 2003, p.33)

Esta mesma pesquisa quando muda o foco de resultados cognitivos para resultados sociais e afetivos, vai indicar ganhos em atitudes e comportamentos instrucionais dos professores, como também o estresse é menor tanto de professores como de alunos, com as classes menores.

E, segundo o SINTE<sup>62</sup>, é uma questão bastante polêmica e problemática para os professores, pois todo ano, principalmente no segundo semestre, existe as *enturmações*, o governo do estado junta turmas, pelo fato da desistência de alunos que ocorrem, como também forma turmas além do limite previsto, que são de 40 alunos por sala, no início do ano, prevendo as desistências que vão ocorrer na metade do ano, como também para economizar na contratação de professores. Essas *enturmações* criam problemas não somente para os professores, de redução de carga horária, pois perdem turmas, e muitas vezes criam turmas que excede número de alunos para um trabalho de qualidade, como também professores ACT's são dispensados. O aluno também é prejudicado pela mudança de período, onde algumas vezes não pode fazer e se vê obrigado a mudar de escola, pois trabalha.

Das 60 escolas as quais pertencem os professores de Sociologia que retornaram os questionários, tem-se o seguinte quadro relacionado ao nº de estudantes que as compõem:

---

<sup>62</sup> Entrevista concedida pela Coordenadora estadual do SINTE, Joaquina de Oliveira, em 07/05/2009

Tabela 28: Nº estudantes por escolas

Nº de Estudantes	Nº de Escolas
Até 150	8
De 151 a 300	14
De 301 a 600	18
De 601 a 900	8
Acima de 900	11

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se que a maioria das escolas em que trabalham os professores de Sociologia que participam da pesquisa, pertencem a escolas de médio e grande porte com um número grande de alunos de ensino médio, sendo que esses dados foram colhidos no ano que ainda o professor de Sociologia não dava aulas ao 1º ano do ensino médio. Neste ano, de 2009, os professores estão dando aulas também para os alunos de 1º ano, pela implementação por parte do governo do Estado da Lei que aumentou o número de aulas em Sociologia no ensino médio, que atende também antiga reivindicação dos professores de Sociologia, e que também foi detectada nesta pesquisa de campo por alguns professores, no sentido de melhorar suas aulas.

Os professores de Sociologia quando questionados sobre seus principais problemas como professores colocaram:

Tabela 29: Principais problemas no trabalho de professor de Sociologia

Problemas apontados	Nº prof <sup>os</sup>	%
1 Falta de material didático pedagógico	22	42%
2 Falta de infra-estrutura da escola (sala ambiente, vídeo, espaço, etc.	5	10%
3 Falta de tempo para preparar aulas e corrigir trabalhos	4	8%
4 Nº excessivo de alunos e turmas	3	6%
5 Falta de cursos de capacitação	3	6%
6 Desmotivação e desinteresse dos alunos pela disciplina	3	6%
7 Adequação do conteúdo à vida prática	2	4%
8 Nº aulas insuficientes	2	4%
9 Participação dos alunos em saídas de campo, conciliando teoria e prática	2	4%
10 Fazer uma leitura de nossa sociedade	1	2%
11 Formação ruim dos alunos - tecnicista	1	2%
12 Falta de reconhecimento	1	2%
13 Troca de experiências com outros professores	1	2%
14 Não tem problemas em lecionar sociologia	2	4%
15 Dificuldade de buscar especialização	1	2%
16 Não saber diversificar o trabalho	1	2%

Fonte: Pesquisa de campo

Dos 52 questionários encaminhados, somente 40 professores responderam esta questão. Dos 40 professores, observa-se que das dezoito respostas agrupadas podemos resumi-las em três eixos, ou seja, 39 problemas colocados pelos professores, estão relacionados com as condições de trabalho oferecidas ao professor de Sociologia. A falta de material didático é reivindicada por 22 professores, seguido depois pela falta de estrutura física da escola de espaços adequados para aulas alternativas, com um nº de 05 professores. O segundo grupo de problemas colocado, está relacionado à formação do professor, que reivindicam cursos de formação continuada para melhorar seu trabalho com os educandos, com um total de 09 professores. E outro eixo de problemas está relacionado com a metodologia de ensino em sala de aula, que está diretamente vinculada às condições de trabalho oferecidas ao professor, como também a falta de uma formação inicial ou continuada do mesmo. Somente 02 professores colocaram que não têm problemas em dar aulas de Sociologia.

Essas questões anteriores colocadas pelos professores de Sociologia são ratificadas na próxima questão, como também são colocadas outras:

Tabela 30: O necessário para melhorar o trabalho

<b>O que seria necessário para melhorar o seu trabalho</b>		
	Nº prof <sup>os</sup>	%
<b>1</b> Material didático (como fonte de pesquisa; livros; mais investimento na área)	19	37%
<b>2</b> Cursos de aperfeiçoamento/atualização (de informação política e economia mundial/nacional)	12	23%
<b>3</b> Ter mais hora atividade remunerada	4	8%
<b>4</b> mais recursos de trabalho na escola (com recursos tecnológicos, visuais,sala informática;vídeo disponível; biblioteca,etc)	5	10%
<b>5</b> Aumentar número de aulas na semana	3	6%
<b>6</b> Menos alunos em sala	3	6%
<b>7</b> Melhor remuneração	3	6%
<b>8</b> Trabalhar o racional nos alunos, consciência crítica no Ensino médio, para produzir sua própria filosofia de vida, tomando decisões racionais, a escola como um todo ajudar nesse sentido	2	4%
<b>9</b> Recursos para saídas de campo com alunos	1	2%
<b>10</b> Diminuir quantidade de turmas	2	4%
<b>11</b> Melhorar escola pública como um todo	1	2%
<b>12</b> Licenciatura na área, pois na nossa região não tem (Regional Criciúma)	1	2%
<b>13</b> Aulas faixas por turma, e não impostas pela escola e prof <sup>os</sup> mais antigos	1	2%
<b>14</b> Motivação	1	2%

Fonte: Pesquisa de campo

Novamente nem todos os professores responderam as questões, dos 52 questionários, somente 42 professores responderam, sendo que a principal reivindicação está relacionada novamente com as condições de trabalho oferecidas ao professor de Sociologia. Todos os que responderam reivindicam melhores condições de trabalho para melhorar suas aulas, entre as principais repetem-se o material didático e recursos tecnológicos e biblioteca, com um nº de 24 professores, seguidos de mais hora atividade para preparação de aulas, melhor remuneração e menor quantidade de turmas, entre outras relacionadas. E no segundo eixo que está relacionado à formação do professor, teve nesta questão, um número maior de 15 professores que reivindicam, sendo que 12 deles colocaram diretamente a necessidade de cursos de aperfeiçoamento.

Esses problemas e reivindicações colocadas pelos professores de Sociologia estão relacionados ao que Rocha (2006) identifica como situações de precarização e da profissionalização docente. Existe uma forte presença de professores admitidos em caráter temporário; sistema série que controla o número – mínimo - de atendimento de alunos por sala nas escolas, intensificando a jornada e controle de trabalho dos professores; projetos propostos pelo Estado, como algumas escolas abertas nos finais de semana, que contam com a boa vontade, ou voluntariado, dos professores, diretores e comunidade, e não dando ônus para o Estado; tipo particular de profissionalismo estaria articulado com a intenção de tornar o trabalho docente mais técnico e menos intelectual, mais padronizado e menos desafiador, professor cada vez mais atarefado, sem condições de preparação de aulas, avaliação e capacitação, ministrando aulas para turmas numerosas e sem recursos materiais adequados; desvalorização salarial, entre outras iniciativas e conseqüências sobre o trabalho docente, entre as quais, a própria formação continuada desse professor.

Visto as condições dos professores de todo o Estado, segundo os questionários preenchidos e encaminhados via e-mail, vejamos agora a observação realizada pelos estudantes da UFSC sobre as condições de trabalho das escolas na região de Florianópolis.

### **2.2.3.1 O que trazem os relatórios sobre os professores da região de Florianópolis**

Relacionado aos professores de Sociologia da região de Florianópolis, Coan (2007), através de Souza (2004) revela as dificuldades apresentadas pelos professores no Iº seminário de Sociologia do ensino médio do Estado, realizado em 2002:

[...] falta de bibliografia para apoio pedagógico; o reduzido número de aulas; a falta de professores habilitados; a necessária formação continuada; cursos de capacitação de professores. (p.88)

Em Florianópolis e São José -, pelo tipo de pesquisa realizada de observação nas escolas do trabalho do professor de Sociologia, das condições materiais das escolas oferecidas, entre outros, realizada pelas estudantes da UFSC, puderam detectar questões mais pontuais.

Segundo relatórios elaborados, relacionado aos recursos materiais oferecidos ao professor identificam-se questões comuns a todas as escolas como a falta de livros didáticos para os alunos, bibliotecas com falta de livros de pesquisa para os alunos e professores, com exceção de uma escola que tem melhores condições materiais de trabalho ao professor.

Das oito escolas constatam-se diferenças significativas relacionado à estrutura física, número de alunos que comportam contextos que estão inseridas, a comunicação ou relação da escola com a comunidade, a gestão, refletindo diretamente no trabalho do professor em sala de aula. Outrossim, as informações contidas nestes relatórios além dos dados serem colhidas através de entrevistas, às observações pessoais dos licenciandos da UFSC nas escolas trouxeram informações mais pormenorizadas sobre as condições materiais e de trabalho oferecidas ao professor, que não foi possível pelos questionários preenchidos via e-mail.

Da formação inicial dos professores, cinco são formados em Ciências Sociais, um em Pedagogia, dois em Filosofia e um, os professores da escola não sabiam informar.

O entrevistado 01, habilitado há 20 anos (1987), licenciatura curta, com carga horária na escola de 10horas/aula, cinco turmas, período noturno, trabalha durante o dia com administração de recursos humanos – secretaria de educação à distância da UFSC -. Segundo o relatório de pesquisa, reclama da falta de tempo para preparação das aulas, pois trabalha nos três turnos, só tem o período do almoço para fazê-lo, como também da impossibilidade de participar de cursos de formação e capacitação, de preparação teórica e atualização do professor. Considera sua remuneração péssima como professora, por isso trabalha com a “área administrativa [...] que [...] remunera mais”, e coloca que “Meu trabalho como professora acaba sendo por amor à camisa, [...]” (PERONDI et al, 2007, p.anexo 7).

Licenciado e bacharelado (1991), o entrevistado 02 trabalha 10horas/aula na escola, têm cinco turmas nos períodos matutino, vespertino e noturno de 2º e 3º anos, e trabalha 40 horas na secretaria da educação do Estado, exercendo uma jornada de trabalho de 50horas por semana. O planejamento de suas aulas ocorre geralmente nos finais de semana. Reclama da



falta de bibliografias dentro da escola, de vídeos e acervos de filmes, como também da falta de cursos de capacitação e de atualização voltado para o ensino da Sociologia, para poder reciclar. Não adota livro didático em suas aulas. O professor considera o salário “muito baixo”, mas coloca que não justifica fazer “um trabalho de qualquer jeito... na sala, todos os profissionais têm várias opções e estar em sala de aula considero uma responsabilidade muito grande, [...] influencia bastante, mas ele não pode justificar a atuação do professor, [...]” (Marsico et al, 2007, p. .s/nº, em anexos).

O entrevistado 03 professor de Sociologia, tem contrato de ACT, carga horária de 10horas/aula, com 08 aulas, é formado desde 2001, está quatro anos atuando no magistério. Leciona também em outra escola estadual– 40 horas/aulas -, no centro de Florianópolis, onde é efetivo do Estado. Na escola pesquisada está a três meses, e reclama que não recebeu o salário ainda, que está em torno de R\$ 800,00, menos do que um aluno dele que trabalha na Comcap e recebe R\$ 900,00 de salário. Possui atualmente, juntando as duas escolas, em torno de 500 alunos, 17 turmas. Considera sua remuneração insuficiente, almeja passar em algum concurso público. (CARIDÁ et al, 2008)

Segundo observação e análise pelos licenciandos da UFSC, pelas condições de trabalho oferecidas ao professor, concluem que um problema freqüente nas instituições de ensino do Estado é a complementação de carga horária realizada pelos professores e que não conseguem a qualidade requerida nas escolas a que se propõe, como é o caso deste último professor. Neste caso, as escolas possuem uma distância relativamente grande para locomoção dificultando sua chegada. O fato de ser ACT e não ter recebido ainda, causa desmotivação para o professor. (CARIDÁ et al, 2008)

Na escola central de Florianópolis, os dois professores de Sociologia entrevistados, o entrevistado 04 habilitado em CSO, mestre em Sociologia política, é efetivo 40 horas/aulas. O entrevistado 05, pedagogo desde 1981 -, e especialização em Andragogia – educação para adultos, pela ESAG, tem carga horário de 40 horas/aula, é efetivo.

Os dois professores consideram sua remuneração muito baixa, pouca valorização profissional, e a escola que trabalham exige bastante do professor com turmas em média de 40 estudantes por sala no diurno, e com turmas de 25 estudantes no período noturno. O entrevistado 05 deixou a empresa onde trabalhava, que era mais bem remunerado, para se aposentar como professor. É contra a greve de professores, pois acredita que não resolve ir para as ruas, somente através da conscientização da comunidade escolar, pais e alunos. (ARAÚJO et al, 2005)

Segundo relatório dos licenciandos da UFSC, de abril de 2006, o entrevistado 06 de uma escola central, possui carga horária de 10 horas/aulas, têm cinco turmas. Trabalha em outra escola estadual com 20 horas/aula, é efetivo em ambas escolas. (ANDRADE et al, 2006)

O entrevistado 07, habilitado, desde 1990, pela UFSC, tem carga horária de 10 horas aula em Sociologia e completa carga de 20 horas que é efetiva no Estado, com o ensino religioso. Por conta da baixa remuneração não consegue dedicar-se exclusivamente ao magistério. Está se dedicando para passar mestrado da UFSC.

O entrevistado 08, filósofo, atua no magistério há nove anos. Trabalha em três escolas para totalizar 40 horas/aulas, pois a remuneração é baixa de professor, e nesta escola faz somente 10 horas/aulas. (DORNELES et al, 2007)

Os próximos entrevistados – 09, 10 e 11 -, são de uma escola no município de São José. Os três professores são efetivos em Sociologia. O professor titular da disciplina, é habilitado na área, pela UFSC, desde 1991, licenciando-se em 2001 e está a quatro anos lecionando a disciplina, tem uma carga horária de 40 horas/aula cheia, ou melhor, dá 34horas/aula nesta escola e mais 6 horas/aula em outra escola estadual de bairro próximo ao centro de Florianópolis, recebendo oito aulas excedentes<sup>63</sup>. Não considera boa sua remuneração, pois têm 500 alunos, trabalha muito, complementa sua remuneração com outra atividade que não o magistério. O deslocamento para as escolas também é bem difícil. O entrevistado 10 é titular das aulas de Filosofia e ministra algumas aulas de Sociologia no período noturno e Sociologia da Educação para o Magistério, se formou na UFSC, em 1997 – licenciatura e bacharelado -, e já leciona a onze anos, e por último, o entrevistado 11, é professor é formado também na UFSC, não souberam informar sobre a formação desse professor.

Sobre as condições materiais de trabalho dos professores de Sociologia das escolas a maioria encontra condições satisfatórias para trabalhar com seus alunos, com exceção de duas escolas que estão numa situação mais prejudicada. Ambas as escolas ocupam no período noturno o espaço de uma escola que é de responsabilidade da prefeitura, e não têm a disposição espaços, como biblioteca, sala de informática entre outros, como também de materiais didáticos, pois é comum ser de uso exclusivo da escola municipal, ou têm restrições no uso<sup>64</sup>.

---

<sup>63</sup> Aulas excedentes são as que ultrapassam a carga horária do professor, recebendo 5% - sobre o salário base -, a mais em seus vencimentos.

<sup>64</sup> Segundo observações nos Relatórios de pesquisa Perondi et al, 200, e Caridá et al, 2008.

Um fator citado, segundo os relatórios de pesquisa dos licenciandos da UFSC, que vem comprometendo a qualidade do trabalho dos professores, conforme relatos tanto de direções, grupo pedagógico e professores é a quantidade de horas/aulas dadas pelos professores na rede de ensino do Estado, isto acarreta uma sobrecarga de trabalho e um stress geral desses trabalhadores. Outra constatação observada nos depoimentos e condições de trabalho é a quantidade de escolas abarcada por alguns professores, que lhes obriga a deslocamentos, citado pelos entrevistado 03, 09 e 06. Quando não são das escolas são deslocamentos a outros trabalhos, para compensar a baixa remuneração do Estado. Dos nove entrevistados sobre a remuneração, oito consideram a remuneração muito baixa, o que ocasiona a busca de outras escolas e a outros trabalhos para compensar. A maioria tem uma carga horária cheia, de 40 horas/aulas, ou que excede chegando até a 60 horas/aulas. Com exceção de dois professores que têm carga horária de 10 horas/aulas e completam seus ganhos em outros trabalhos. A preparação das aulas, segundo alguns depoimentos dados, se realiza durante o horário de almoço ou finais de semana.

Segundo o entrevistado 02, a baixa remuneração não justifica uma má atuação do professor em sala, pois existem outras possibilidades de trabalho. O que abre a possibilidade de concebê-lo como um trabalho vocacionado. Essa percepção de trabalho vocacionado percebe-se em outros depoimentos, que está no magistério por “amor à camisa”, depoimento entrevistado 01 (Perondi et al, 2007, p.11); do entrevistado 05, veio para o magistério para terminar sua vida profissional no magistério, deixando salário bem melhor que ganhava antes (Araújo et al, 2005). O entrevistado 05 se diz contra a greve, mas já está para se aposentar e até o momento tinha outro trabalho que era muito melhor remunerado (ARAÚJO et al, 2005).

Neste sentido a pesquisa empírica, junto aos professores de Sociologia de todo o Estado, trouxe um percentual significativo de professores – de 63% e 62% -, que concebem o trabalho docente como vocação, fechando com depoimentos de alguns professores de Florianópolis, conforme visto.

Visto as condições sócio-econômicas, de formação e de trabalho dos professores de Sociologia do Estado e região de Florianópolis, no próximo capítulo será analisado como está o trabalho desse professor em sala de aula, como também o que pensam os educandos sobre as aulas de Sociologia.

## CAPÍTULO III

### O TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA EM SALA DE AULA

[...] a prática pedagógica em sua complexidade exige, ao mesmo tempo, o domínio dos conteúdos inerentes à área do conhecimento específico, bem como o domínio didático, que se refere aos métodos e técnicas adequados à efetivação do processo ensino-aprendizagem. [...] ensinar exige certo domínio teórico, prático presente na relação indissociável conteúdo-forma. (SOARES, 2008, p.22).

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (2008) “as pesquisas sobre o ensino de Sociologia ainda são bastante incipientes, contando-se cerca de dez títulos, entre artigos, dissertações e teses, o número de investigações efetuadas nos últimos vinte anos” (pág.104). E, relacionado ao que abordam a maioria deles, seus temas giram em torno da institucionalização da disciplina no ensino médio; poucos tentam discutir os conteúdos, as metodologias e os recursos do ensino.

A falta de pesquisas nessa área tem sido atribuída à intermitência da presença da disciplina no ensino médio, o que provocou desinteresse dos pesquisadores. Essa intermitência da sociologia no currículo de ensino médio deve-se, em grande medida, às expectativas e avaliações dos governos acerca de suas possibilidades didáticas e de seus conteúdos na formação intelectual e política dos jovens.

Outros estudos indicam que a ausência ou presença da sociologia no currículo de ensino médio está vinculada a contextos autoritários e democráticos, respectivamente, tendo em vista a potencialidade desta disciplina no que se refere a propiciar uma formação crítica da realidade social. Como assinala Jinkings (2007), citando Peter Berger, “a perspectiva sociológica pode ser compreendida como um processo de ‘ver além das fachadas das estruturas sociais’, de ‘furar a cortina de fumaça das versões oficiais da realidade’, essencialmente crítico e desmistificador” (pág.8).

Como também, como é colocado por alguns autores, a Sociologia nem sempre teve um caráter crítico e transformador, “funcionando muitas vezes como um discurso conservador, integrador e até cívico – como aparece nos primeiros manuais da disciplina”. Os autores

lembram de como a Sociologia chegou ao Brasil de “mãos dadas com o positivismo”. (OCEM, 2008, p.105)

Hoje com a aprovação da Lei 11.684, em 03 de junho de 2008, da obrigatoriedade do ensino da Sociologia em todas as escolas de ensino médio no Brasil, o ensino desta disciplina tem sido alvo de inúmeras discussões acerca do conteúdo a ser trabalhado com os educandos, em que período ou fase, objetivos de formação, como também de formação desses professores, entre outras questões inerentes a sua implementação nas escolas. Neste período, surgiu uma série de trabalhos, publicados e apresentados em Congressos<sup>65</sup>.

Das questões que cercam a implementação da disciplina de Sociologia, algumas já foram anteriormente trabalhadas, por isso neste capítulo tentaremos mostrar, segundo a pesquisa empírica, como está o trabalho do professor de Sociologia em sala de aula. Para tanto, coletamos dados na pesquisa de campo com os 52 questionários dos professores de Sociologia do estado de SC, como também buscamos numa segunda etapa mostrar através de oito relatórios de pesquisa elaborados pelos estudantes da UFSC, na disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup> Nise Jinkings, em períodos variados, como estão se dando as aulas dos professores de Sociologia em escolas dos municípios de Florianópolis (maioria delas) e de São José, segundo observação de aulas, coleta de dados e depoimentos de alunos.

Tenta-se abarcar nesse delineamento da prática docente com a disciplina de sociologia, as metodologias de ensino utilizadas, os conteúdos desenvolvidos por esses professores, o aparato pedagógico que dispõem para seu trabalho em sala, como também através da observação dos estudantes da UFSC, mostrar a estrutura física das escolas que são oferecidas para o trabalho do professor de Sociologia, e, o que os alunos pensam sobre as aulas de Sociologia. Neste último, limitar-se-á aos relatórios da região de Florianópolis.

### **3.1 O ensino médio na escola pública**

Ao buscar-se entender qual o significado de ensino médio para o governo do Estado, encontra este objetivo na LDB:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) confere ao Ensino Médio o caráter de etapa integradora e finalizadora do processo educacional brasileiro considerado básico para o exercício da cidadania, para o

---

<sup>65</sup> Ver nota de rodapé nº 3 na Introdução deste trabalho.

acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal do educando<sup>66</sup>.

E, segue colocando a importância na formação para o mundo do trabalho e para a cidadania, o aprimoramento como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, cuja tendência segundo eles, é tornar-se progressivamente obrigatório e universais, como fator de desenvolvimento econômico, social e de avanço da democracia.

Na formação de um cidadão consciente, segundo a SED de SC, cabe ao processo de ensino aprendizagem tornar esse aluno capaz de interpretar e posicionarem-se diante de temas polêmicos tais como uso indiscriminado das tecnologias e dos recursos naturais.

Historicamente o ensino médio no Brasil tem produzido baixos índices de oferta e de baixa qualidade. Segundo Acácia Kuenzer (2002) os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas indicam como raiz do problema a ambigüidade de um nível de ensino, pois prepara para o mundo do trabalho e também para a continuidade dos estudos, colocando como saída o desafio de criar uma concepção de ensino médio “que articule de forma competente essas duas dimensões” (p.25), definindo melhor as finalidades, os conteúdos e os procedimentos metodológicos. Para Kuenzer a definição da concepção é um problema político, ou seja:

[...] o acesso a esse nível de ensino e a natureza da formação por ele oferecida – acadêmica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais, às quais se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais. Ou seja, inscreve-se no âmbito da concepção de sociedade. (p.26)

Kuenzer (2002) coloca a categoria “dualidade estrutural” como explicativa na constituição do Ensino médio e profissional no Brasil, pois “desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área, até o presente, sempre se constituíram duas redes, uma profissional e outra de educação geral”, que atendem às necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho. E dentro dessa divisão o Ensino Médio “*inclui os socialmente incluídos*”, e para os excluídos “alguma modalidade de preparação para o trabalho” (p.26). E segundo a autora, não tem como compreender o ensino médio no Brasil sem tomá-lo

---

<sup>66</sup> Site governo de sc – O ensino médio em SC, 19/03/2007, retirado em novembro de 2008.

em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas. (p.26)

O desenvolvimento histórico do ensino médio e profissional no Brasil é constituído a partir dessa categoria “dualidade estrutural”, pois segundo Kuenzer (2002) há uma “nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais”, fruto de uma sociedade que desenvolveu as forças produtivas com delimitações claras de uma divisão entre capital e trabalho inspirada no taylorismo-fordismo, definindo de um lado as atividades de planejamento e supervisão e de outro lado, as de execução (p.26-27). E essa divisão vai se acentuar nos anos 40, em virtude do desenvolvimento dos vários ramos profissionais, do setor secundário e terciário. A partir da reforma Capanema, de 1942, inicia-se uma articulação, com ajuste das propostas pedagógicas às mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho, entre as modalidades científica e clássica e as profissionalizantes, dando a esses últimos o direito de participar dos processos de seleção para o ensino superior. Até então era nítida a “dualidade estrutural” de constituição do ensino médio no Brasil, com a existência de dois caminhos: “um, para os que serão preparados pela escola para exercer funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho”, na rede pública ou privada. (p.29)

Muito embora promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961) que altera significativamente, reconhecendo a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, onde estabelece a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os “propedêuticos”, para fins de prosseguimentos nos estudos, a dualidade estrutural continua a existir, para distintas clientelas conforme a divisão do trabalho existente na sociedade capitalista de então.

A proposta de generalização da profissionalização do ensino médio estabelecida pela Lei 5.692/1971, durante o regime militar, antes mesmo de ser implantada é reelaborada pelo Parecer nº 761/1975<sup>67</sup>, que restabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei nº 7.044/1982, normalizando, segundo Kuenzer (2002),

---

<sup>67</sup> A Lei 5.692 pretendeu substituir a dualidade pelo estabelecimento da profissionalização compulsória no Ensino médio, todos teriam uma única trajetória, objetivando ajustar-se à nova etapa de desenvolvimento, marcada pela intensificação da internacionalização do capital e superação de importações pela hegemonia do capital financeiro, onde demandava por força de trabalho qualificada, e que por razões várias, a implantação desse novo modelo não se deu. (Kuenzer, 2002, p.29-30)

[...] um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de ensino médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade. Os historicamente excluídos desses benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, já que a ‘qualidade’ dessa escola, que é a qualidade do propedêutico, do academicismo livresco, não lhes forneceu elementos para o necessário salto qualitativo, [...]. (p.30)

A pedagogia do trabalho taylorista-fordista, segundo Kuenzer (2002), priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, sendo desnecessário ao trabalhador o acesso ao conhecimento científico “que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia” (p.31).

Com a globalização novas mudanças ocorrem, exigindo um novo tipo de trabalhador com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível Kuenzer (2002) destaca como principais mudanças:

A capacidade de comunicar-se adequadamente, com o domínio dos códigos e linguagens, incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar as novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho [...]. (p.32)

Tendo em vista essas novas determinações, muda o eixo da educação média e profissional. No entanto, não é assegurada a todos, pelo contrário como é colocada por Kuenzer (2002) em cima das pesquisas que vem sendo realizadas, a oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica se dá para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, que na verdade cria-se uma “nova casta de profissionais qualificados”, e por outro lado uma grande massa de excluídos cresce a cada dia no trabalho cada vez mais precarizado, que é característico do capitalismo pelo padrão de acumulação. (p.32)

E diante desse quadro, Kuenzer (2002) conclui que a “efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade, em outro modo de produção, em que todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos”. (p.33)



No entanto, Kuenzer (2002) coloca que apesar das contradições e efeitos da globalização da economia, alguns pontos são positivos, no reconhecimento da nova legislação e do discurso oficial da necessidade de expansão da oferta de ensino médio, até que atinja a toda a população de 15 e 16 anos. Como também já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, não repousando mais na aquisição de modos de fazer, como no taylorismo-fordismo. Ao contrário:

[...] passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, como a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, escolaridade, acesso a informações, domínio do método científico, riqueza, duração e profundidade das experiências vivenciadas, tanto laborais quanto sociais, acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, [...] (p.33)

São colocados ao ensino médio dois novos desafios. Segundo as novas determinações<sup>68</sup> do mundo social e produtivo, a sua democratização e a formulação de outra concepção, articulando formação científica e a sócio-histórica à formação tecnológica. Mas, como coloca Kuenzer (2002) essa elaboração não é um problema pedagógico, mas sim um problema político, pois:

Não é suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida na qual crescem as exclusões na mesma proporção que diminuem os recursos públicos que permitiriam a formulação das políticas e projetos necessários à garantia dos direitos mínimos de cidadania. (p.35)

Segundo Kuenzer (2002) essas soluções são ideológicas e limitadas ao pedagógico, desconsideram a realidade brasileira, que reproduz internamente a mesma desigualdade existente entre os países, no âmbito da internacionalização do capital. É necessário compreender as verdadeiras causas para entender os novos desafios colocados ao ensino médio. “Uma concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação” (ibid). Para um ensino médio que pretenda garantir conhecimento tecnológico para todos é necessário investimento em espaço físico, equipamentos, contratação de professores e sua capacitação. A legislação estimula, mas a escola pública real é pauperizada, insuficiente em oferta de vagas e inadequada enquanto proposta, inserida numa sociedade cujo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão da

---

<sup>68</sup> Para maiores aprofundamentos sobre o ensino médio na nova LDB, ler páginas de 39-53, Kuenzer (2002).

maioria. Segundo Kuenzer, essa realidade “*exige mediações diferenciadas* no próprio ensino médio, para atender às demandas de uma clientela diferenciada e desigual”.(p.37)

Na nova LDB, o que Kuenzer afirma de novidade existir, relacionado à finalidade para todos os níveis de ensino está no desenvolvimento da capacidade de “usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente”, tendo em vista as exigências da atual fase de desenvolvimento da sociedade capitalista. E especificamente no ensino médio dentro das finalidades e objetivos assumem o compromisso de

[...] educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral. (p.40)

Mas como coloca Kuenzer, para que esse compromisso seja atingido é necessário que o projeto político pedagógico de cada escola para o ensino médio possibilite a cada aluno, no transcorrer de sua vida:

Aprender permanentemente; - refletir criticamente; - agir com responsabilidade individual e social; - participar do trabalho e da vida coletiva; - comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; - enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos; - ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade. (p.40)

No entanto a autora adverte que as finalidades no ensino médio se concretizarão por diferentes mediações, tendo em vista as condições concretas de cada região, de cada localidade, de cada escola, de cada clientela. Isto também considerando que apesar do trabalho ser produtor de mercadorias que geram riqueza para o capital, ele cada vez mais se tem apresentado “como espaço para poucos, em face das características do modelo de desenvolvimento em curso, marcado por ganhos crescentes do grande capital internacional” (p.40). E nos países periféricos, as contradições ainda são maiores entre o capital e trabalho, corrói fundos públicos, extingue postos de trabalho, aumenta exclusão criando alternativas de mais precarização do trabalho através da flexibilização. E para atingir os objetivos da democratização do ensino médio as condições materiais no caso brasileiro não estão dadas.

Kuenzer (2002) coloca que “mais do nunca” o ensino médio do novo século deverá superar a concepção conteudista, substituindo por “mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico, articulando saberes tácitos, experiências e atitudes” (p.42).

Neste sentido, lembramos do autor João Luiz Gasparin (2005) que, baseado na pedagogia histórico-crítica, fala de uma metodologia de ensino de preparação ou mobilização do educando para a construção do conhecimento escolar. O trabalho inicial do educador é desafiar e sensibilizar o educando, mostrando a ele a relação entre o conteúdo e sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses, fugindo da concepção conteudista e colocando-o também como sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Kuenzer (2002) lembra-nos de outro aspecto: o ensino médio brasileiro tem exercido a função de “referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares”. Pois além dos incluídos vivenciarem experiências sociais e culturais que lhes proporcionam vantagens na relação com o conhecimento sistematizado, tem também as condições materiais que lhes favorece. Em geral, são os que melhor se comunicam, tem melhores aparências, dominam mais conhecimentos e adotam as condutas de disciplinamento exigidas na vida escolar, produtiva e social. A escola de ensino médio deverá fazer essa diferenciação para que os menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de suas existências, suas necessidades em relação à produção científica, tecnológica e cultural. E cabe aí à escola construir um projeto político-pedagógico que permita o enfrentamento dessas limitações.

No que se referem aos dados quantitativos<sup>69</sup>, no Brasil existem 26.665 escolas que oferecem ensino médio, sendo que destas 18.608 são estaduais; 172 são federais; 924 municipais e 6.961 são escolas particulares.

Em 2008, no Ensino Médio, a rede estadual continua a ser a grande responsável pela oferta (86%). No ano de 2008 houve um decréscimo de somente 3.269 matrículas. Na maioria dos estados, as comparações dos dados de matrícula de 2007 e 2008 mostram somente pequenas oscilações (entre -3,7 e +3,41%), excluindo-se alguns estados<sup>70</sup>.

Na educação profissional a divisão da matrícula é mais igualitária: a rede pública conta com 46% e a rede privada de ensino 54%.

---

<sup>69</sup> Retirado site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), em 18/06/2009.

<sup>70</sup> Segundo Inep Pará e Distrito Federal, teve queda de 8% e 7%, respectivamente. Acre houve crescimento de 8% e Amazonas de 7%.

Diferentemente em 2008 a oferta de Educação Profissional, “de forma concomitante e subsequente ao Ensino Médio cresceu 15% em relação a 2007, significando a ampliação da matrícula em 101.849 vagas”<sup>71</sup>.

Na educação de jovens e adultos (EJA), verifica-se um crescimento de 31.878 matrículas (2,0%) no ensino médio em relação ao ano de 2007. Esse dado confirma a EJA, principalmente no ensino médio, como uma alternativa para o prosseguimento dos estudos em nível superior daqueles que não tiveram acesso, ou possibilidade de continuidade de estudos, na idade própria.

Dada essa contextualização do ensino médio público, no próximo item é colocado a situação das escolas públicas na região de Florianópolis, segundo a pesquisa de campo realizada pelos estudantes da UFSC.

### **3.2 Contextualizando as escolas da região de Florianópolis**

As informações contidas nos relatórios de pesquisa baseiam-se em dados colhidos através de entrevistas, e de observações pessoais dos estudantes nas escolas, trazendo também informações mais pormenorizadas sobre as condições materiais e de trabalho oferecidas ao professor, o que não foi possível pelos questionários preenchidos via e-mail.

Uma das constatações na análise da escola onde trabalha o entrevistado 03, situada na região das praias em Florianópolis, é a relação mais próxima com a comunidade a que pertence. A escola apesar de funcionar somente no período noturno, procura unificar alguns eventos com a escola do período diurno, que é da prefeitura de Florianópolis, como por exemplo, feiras de artes e ciências, festa de folclore. Ainda que outros eventos com a comunidade fiquem prejudicados, pois somente funciona à noite, foi constatada uma relação de respeito entre a escola e a comunidade, segundo entrevistas.

Quanto ao número de alunos essa escola, segundo Caridá et al (2008), atende a mais de duzentos estudantes, distribuídos em três salas de 1º ano, duas salas de 2º ano e duas salas para o 3º ano, como também durante a noite a escola é conveniada com o CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos -, criado em 1999 pela secretaria municipal de educação. No ano de 2007 houve um número de 331 matrículas; deste número 10% foram reprovados e 24% desistiram das aulas. A estrutura física da escola é nova, pois foi reconstruída recentemente pela prefeitura, com rampas para deficientes físicos, sala de direção ambientada

---

<sup>71</sup> [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Em 18/06/2009.

com trabalhos de alunos, que convivem pacificamente com funcionários e direção da escola. Possui biblioteca, fotocopiadora, duas quadras de esporte, sala de artes, auditório, laboratório de ciências, sala de informática. Importa notar que nem todos os ambientes são disponibilizados aos estudantes de ensino médio pela prefeitura, é o caso da sala de informática. Do quadro de professores, 50% são ACT's. Quando questionada a direção da escola sobre problemas enfrentados no trabalho diário, foram citados: a falta de profissionais; os alunos que trabalham e chegam atrasados à primeira aula; as faltas frequentes dos professores e o rodízio de professores. Podem-se atribuir alguns desses problemas à distância da escola do centro de Florianópolis, parte do acesso ao sul da ilha está ainda bastante prejudicada por vias estreitas, com uma única pista de ida e de volta, o que ocasiona grandes congestionamentos e espera em filas de ônibus. Note-se que é bastante precário o transporte coletivo da prefeitura, especialmente no que se refere ao tempo entre uma linha e outra de ônibus.

A escola do entrevistado 06, situada no centro de Florianópolis, possuía em 2007 um número de 165 alunos no ensino médio<sup>72</sup>. Diferentemente de outras escolas estaduais da região central da cidade, tem uma relação bem estreita com a comunidade. Nessa escola, segundo Andrade et al (2006), a direção é eleita e conduzida democraticamente, com participação de pais, alunos, professores, funcionários e estudantes, buscando-se o apoio da comunidade, dando desta forma legitimidade a gestão. E isto é colocado claramente no depoimento da direção da escola como essencial no encaminhamento e efetivação das propostas e atividades dentro da escola, como também contribui para a não violência dentro da escola e o respeito por ela. O contexto peculiar dessa escola é garantido também pela presença de professores da escola na direção do sindicato da categoria, como também no fato de pertencerem ao Fórum do Maciço do Morro da Cruz<sup>73</sup>, duas entidades cujo perfil é caracterizado por gestões democráticas e dinâmicas, que constantemente mobilizam para

---

<sup>72</sup> Conforme cadastro das escolas do ensino médio de 2007, da SED.

<sup>73</sup> Constituído por um conjunto de morros que hoje abriga oito bairros – Alto da Caeira Saco dos Limões, Horácio, Marquinha, Mocotó, Mont Serrat, Nova Descoberta, Penitenciária, Queimada, Serrinha e Tico-Tico –, sua ocupação se deu início século XX, mas se intensificou a partir de 1970 com a expansão urbana. Num processo de segregação social a classe baixa foi subindo as encostas dos morros do maciço, em lugares de alta declividade e foram construídas casas, cujo acesso se dá por trilhas e vielas. Nesses bairros foram constituídos associações ou conselhos comunitários que se organizam coletivamente formando o Fórum do Maciço Central do Morro da Cruz. É dividido em sete comissões que tem como objetivo geral propor políticas públicas sociais de melhor qualidade de vida e de desenvolvimento sustentável nos morros. Essas comissões voltam-se para distintas esferas da vida social e a de educação é composta pelas escolas: EEB Antonieta de Barros, Celso Ramos, Henrique Stodieck, Hilda Teodoro, Jurema Cavallazzi, Lauro Muller, Lucia do Nascimento Mainworne, Padre Anchieta e CEI Cristo Redentor.

eventos com e para a categoria dos professores. E, conforme entrevista com a direção, a escola atende as demandas tanto do sindicato como do fórum do maciço.

A gestão da escola, como colocou a diretora, é realizada através do Conselho Deliberativo, Associação de Pais e Professores (APP) e direção. A escola possui projetos que atendem não somente os estudantes da escola, como também a comunidade em geral, o que é garantido pela estrutura disponível do Projeto de Educação Ambiental e Alimentar (AMBIAL)<sup>74</sup>, como o projeto Escola Aberta, pelo qual a escola abre todos os sábados para a comunidade com atividades culturais, e o projeto Calibrina, voltado para atividades de música. Um outro projeto é centrado na criação e manutenção de hortas pela comunidade escolar, assim como em uma reeducação alimentar, pela qual nos alimentos são reaproveitadas as cascas, feitos geléias, pães de couve etc., beneficiando cinquenta crianças carentes que almoçam diariamente na escola. A APP participa da gestão, responsabilizando-se pelos trabalhadores que cuidam dos serviços gerais e merendeiras da escola, efetuando o pagamento de seus salários, entre outras atividades organizadas na escola, tipo festas juninas, que ajudam no custeio de despesas diárias da escola.

Outrossim, apesar de toda essa abertura da escola para projetos de integração com a comunidade na qual está inserida, participação nas mobilizações do sindicato e fórum, o grêmio estudantil não existe, muito embora seja considerado importante.

No que se refere à estrutura física da escola, ela ocupa uma área de 5.184 m<sup>2</sup>, com uma área construída de 1157m<sup>2</sup>. Possui quinze salas, uma biblioteca, laboratório de ciências físicas e biológicas, laboratório de informática, sala de música, sala de artes, sala de recursos, quadra coberta poliesportiva, auditório e outros ambientes obrigatórios como sala de professores, salas para grupo pedagógico, direção, cozinha e refeitório para os estudantes. Possuem no período matutino duas turmas de 1º ano, uma de 2º e de 3º anos; no período noturno, ensino supletivo, de 5ª a 8ª séries e de ensino médio uma turma em cada ano, ou seja, no 1º, 2º e 3º anos; em 2006 possuía também uma 5ª fase. Mesmo com toda essa estrutura, 32% dos estudantes assinalaram que falta, em termos de infraestrutura na escola, laboratório de química, física e informática. (Andrade et al, 2006).

As características de participação e abertura para a comunidade escolar, da gestão com conselho deliberativo, conforme dados colhidos no relatório de fevereiro de 2007,

---

<sup>74</sup> <sup>74</sup>**Projeto** de Educação Ambiental e Alimentar – AMBIAL, Segundo entrevista no relatório de pesquisa, dos estudantes da UFSC, AMBIAL é um projeto de educação ambiental. A principal característica [...] é ensinar os alunos a reeducarem sua alimentação, principalmente os alunos carentes [...] de manhã eles estudam e a tarde vão para o AMBIAL[...] tem aulas de música [...] horta, [...] cuidar do meio ambiente onde eles vivem.

também são encontradas na escola do entrevistado 07. Próxima ao centro de Florianópolis, com um total de 103 alunos no ensino médio<sup>75</sup>, a escola se diferencia nos projetos desenvolvidos – de Africanidades, Rádio Escola, Grupo Comvidas - e na existência de Grêmio estudantil atuante, conforme relatório da escola. Inclusive esta escola tem um PPP - projeto político pedagógico – que foi aprovado em assembléia por toda a comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, funcionários em geral da escola e professores.

No bairro situado a essa escola, encontra-se uma Igreja católica, uma evangélica, um centro espírita kardecista e vários centros de umbanda, instituições que oferecem festas populares à comunidade. Além do que, o espaço da escola é “apropriado pela comunidade para realização de festas, reuniões, práticas esportivas, catequeses, etc”. (Vieira et al, 2007, p.6)

O espaço físico da escola constitui-se de uma biblioteca, sala de vídeo, que é também um pequeno auditório, sala para desenvolver projetos de capoeira, ioga etc., sala de informática, pátios com um refeitório e um outro de extensão para transitarem alunos nos intervalos, com cantina – de particulares –, que é submetida à lei municipal, pela qualidade dos alimentos vendidos; sala de artes e as salas de educação física. Na cozinha dois tipos de merenda circulam: a merenda orgânica, comprada pela escola e a merenda fornecida pelo Estado de modo padronizado e regulado. A biblioteca, conforme as pesquisadoras possuem um acervo pouco organizado e bastante antigo. A escola possui uma turma de cada ano – 1º 2º e 3º anos -, nos períodos da manhã e da noite.

A escola do entrevistado 08, situada nas proximidades do centro de Florianópolis, constitui-se um número de 180 alunos no ensino médio. A escola está num contexto “muito abrangente” como colocam no relatório (novembro/2007), com instituições públicas e não, desde hospitais à instituições de auxílio a menores abandonados, como também convivem com o contraste entre a população carente que vive nos morros em volta da escola e os suntuosos prédios em avenida de frente para o mar. Segundo o relatório, “tudo deságua na escola” (p.20), pois a função ou identidade da escola continua intimamente atrelada ao seu passado, à função de educandário. Mas, no entanto, segundo as pesquisadoras:

A escola não tem papel definido no que se refere a formação sistemática de conhecimentos com uma perspectiva crítica coerente no que tange a realidade desses sujeitos neste contexto [...] existe uma circularidade entre os sujeitos, transitam entre essas instâncias, mas tudo termina na escola. (p.16)

---

<sup>75</sup> Ibid.

Segundo a análise realizada pelos estudantes da UFSC, não existe uma conexão entre esse contexto de significativa diversidade com a escola, no aproveitamento dele no programa das disciplinas, no entrelaçamento das atividades em geral da escola, como também pela prática docente, que seria uma questão a ser pesquisada mais detalhada e profundamente. Pela pesquisa inicial realizada, parece existir um fosso entre o espaço geográfico, com sua historicidade, dinamismo, conflitos e a escola. Segundo as autoras do relatório, a escola poderia se aproveitar muito mais desse contexto em que está inserida para trabalhar com os alunos toda essa subjetividade que está no dia a dia deles, a significação dessa realidade nas suas vidas e cotidiano, relacionando-a com o conhecimento científico. (DORNELES et al, 2007).

Nessa relação entre conhecimento científico e cotidiano é essencial o papel do professor, como observa João Luiz Gasparin (2005): “O papel do professor, como mediador, é definir a relação e estabelecer a ligação entre os conceitos científicos e os cotidianos”. (p.120)

Talvez essa indiferença ou dificuldade de se trabalhar em sala de aula o contexto em que estão inseridos a escola e os estudantes, contribua para a violência que se manifesta dentro da escola nas relações entre os alunos e alunas e em agressões verbais contra os professores, que algumas vezes culminam em boletins de ocorrência e na existência de armas na escola. Uma tentativa de combate à violência interna, conforme entrevistas realizadas é a existência na escola de um mecanismo de câmeras de vídeos penduradas nas paredes, com circuito interno que mostra imagens dos diferentes ambientes escolares – corredores e pátio principal – numa TV localizada no hall de entrada da escola.

Gasparin (2005) sugere como meio de amenizar ou acabar com esse desencontro ou distanciamento entre o conhecimento científico e a prática social, uma metodologia de ensino apropriada utilizada pelo professor em sala de aula.

Outro dado significativo para análise é o índice de evasão e repetência na escola.

Mas por outro lado, a escola possibilita algumas pontes com a comunidade que tem dado um retorno positivo, por meio de visitas à comunidade, projeto escola aberta, amostras culturais, além de outras programações abertas, como foi o exemplo da festa “rave” organizada pelos alunos. Conforme declarações citadas no relatório, essa relação de proximidade trouxe benefícios no que se refere à ausência de depredação e furtos que ameaçam o patrimônio escolar. (DORNELES et al, 2007).

A 4ª escola do entrevistado 01, próxima ao centro de Florianópolis, com um número acima de duzentos alunos de ensino médio, funciona somente no período noturno, pois



durante o dia é escola municipal da Prefeitura. Conforme entrevista com direção e a assistente pedagógica, esse fato constitui-se em um problema para o uso dos recursos e equipamentos da escola, pois são vetados aos estudantes da noite. A maioria dos alunos é proveniente do curso de supletivo da Prefeitura, e é constituída de trabalhadores de baixa renda. A relação com a comunidade é bastante prejudicada pelo fato de a escola funcionar somente a noite. Segundo entrevistas realizadas, houve algumas experiências de caráter aberto à comunidade que não teve bons resultados. Uma exceção que traz a comunidade para dentro da escola são as reuniões da Associação dos Moradores, para as quais a escola empresta o espaço, como também participa e incentiva a presença dos alunos. Dentre as atividades extra-classe quase inexistentes, foram citadas palestras sobre saúde e sexualidade, além de trabalho sobre sexualidade com as 1<sup>as</sup> séries, desenvolvido por estagiária do curso de Pedagogia da UFSC. O grêmio estudantil, à época da pesquisa, não estava funcionando e se encontrava em processo de reorganização.

Uma outra escola pesquisada possui sete turmas: duas de 1<sup>o</sup> ano, duas de 2<sup>o</sup> ano e três de 3<sup>o</sup> ano. Os recursos pedagógicos estão limitados ao uso de quadro e giz, mimeógrafo e máquina de xerox (que naquele momento encontrava-se em conserto). A biblioteca somente é possível à consulta na escola, não sendo permitido levar livros para casa.

Quanto à situação socioeconômica, dos dezenove estudantes entrevistados quatorze são provenientes de famílias com renda mensal de um a cinco salários mínimos, sendo a formação escolar da maioria dos pais é de ensino fundamental incompleto. Um outro dado da precariedade da situação é o do emprego dos estudantes: dos 19, doze trabalham, sendo que somente três têm registro em carteira. No entanto, a maioria quer fazer vestibular e “cursa o ensino médio com esperança de mudar de vida, com melhor colocação no mercado de trabalho”. (PERONDI et al, 2007, p.6 ).

Outra escola pesquisada, do entrevistado 02, é situada no centro de Florianópolis, com mais de trezentos estudantes no ensino médio, reformada recentemente, com uma estrutura física satisfatória, reclamam a falta de um profissional disponível para orientar o uso do laboratório de informática em todos os horários, o que acontece na biblioteca, que tem profissional especializado.

A alimentação escolar é orgânica e prevê melhoramento nutricional dos alunos e auxílio aos pequenos produtores. As salas de aula possuem dispositivo de saída de emergência e todas possuem ventiladores de teto. A escola conta com retroprojetor, aparelhos de DVD, TV, data show. No entanto, como foi colocado em entrevista com grupo pedagógico, há certa resistência ou dificuldade na apropriação dessas tecnologias ou até uma escolha de alguns

professores por não utilizá-las. No entanto, a procedência dos alunos é diversificada, pois ela não recebe alunos somente do entorno da escola, mas de várias regiões da cidade. Conforme a direção, isto se dá porque a escola está situada no centro comercial da cidade, próximo ao trabalho dos pais ou dos estudantes, contemplando estudantes de diversos lugares e com rendas familiares diferenciadas. Os 59 questionários preenchidos por estudantes de Sociologia mostram que 47% do total possuem renda familiar de até três salários mínimos, 27% de três a cinco salários e 22% de mais de cinco salários. Esta diversidade na origem dos alunos prejudica a proposta da escola de participação das famílias dos alunos nas atividades da escola, o que não acontece.

A escola dos entrevistados 04 e 05, situada também no centro de Florianópolis, abriga uma quantidade muito grande de estudantes, funcionários e professores, e possui melhores condições em seu espaço físico e pedagógico. Mas a escola não abriga a maioria das crianças dos morros que estão em torno dela, segundo trabalho de pesquisa de Claudia Xavier Machado apud Araújo et al (2005). Segundo relatos, a maioria das vagas é direcionada para interesses políticos, ficando somente parte das vagas em aberto para sorteio, não beneficiando nem funcionários e nem professores da própria instituição. A violência é monitorada por câmeras.

Nessa unidade escolar mais de 50% dos professores são ACTs. O número de estudantes por sala nos períodos matutino e vespertino está em torno de 40 a 42 alunos, sendo que este número cai para 25 no período noturno.

Pela análise do relatório de pesquisa sobre a violência na escola, verifica-se um distanciamento com os arredores da escola, estampado nas práticas seletivas adotadas, que não priorizam estudantes vindos da vizinhança, o que foi confirmado com a pesquisa citada já anteriormente de Machado (2002). Esse distanciamento aparece também no forte esquema de segurança e de vigilância que a escola adota, mostrando a falta de diálogo com as comunidades locais, diferente de outras escolas que abriam suas portas para a comunidade e são respeitadas pelo diálogo e práticas coletivas que procuram desenvolver.

Essa política repercute nas práticas adotadas na escola e o contexto criado por ela que vai desembocar em inúmeras questões de interesse do professor de Sociologia, interferindo no seu trabalho. E quanto à violência interna na escola, o relatório cita casos de alunos irreverentes e situação de stress entre estudantes e professores. Têm poucas brigas internas, mas à noite verificam-se algumas situações de droga – maconha -, desembocando em exclusão desses estudantes. Havia inspetores de pátio que faziam segurança, hoje não existem mais, pois o governo não está mais pagando por esses serviços.

A unidade escolar situada no município de São José, dos entrevistados 09, 10 e 11 com mais de mil alunos no ensino médio, foi outra escola pesquisada por estudantes da UFSC. O espaço físico constitui-se de um número próximo de 20 salas, uma biblioteca para os alunos e outra biblioteca para os professores, cantina, quadra de esportes, sala de vídeo e demais dependências. Quanto aos equipamentos de trabalho a escola possui cinemateca, TV, DVD, vídeo, aparelhos de som, data show, retro-projetores. Conforme os pesquisadores, o que falta é um lugar adequado para guardar e uso destes equipamentos. Possui uma área grande de circulação dos alunos no recreio, e uma guarita, onde funciona a rádio escola. Os alunos caracterizam-se por uma situação de “heterogeneidade”, ou seja, tem alunos de todas as classes sociais. Segundo dados da pesquisa, 85% são moradores do próprio bairro, e a escolaridade da maioria dos pais é fundamental incompleto e fundamental completo. A biblioteca contém considerável acervo bibliográfico.

A relação com a comunidade se dá quando a escola necessita de ajuda financeira, promovendo, por exemplo, festa junina para realizar uma pequena reforma na escola. As reuniões pedagógicas acontecem nos dois últimos dias de cada mês, e com os pais no início e no final do ano. Segundo o relatório, os pais são, em geral, ausentes com relação à vida escolar. A escola possui o projeto Jogue Limpo lançado em 2006 pelo professor de Sociologia, cujo objetivo é “de ampliar a formação dos alunos quanto ao aspecto do meio ambiente, relacionando-o à preservação e conservação da escola” (Kammers et al, 2007, p.18). Além de atividades internas ligadas a este projeto houve saídas de campo ao aterro sanitário da PROACTIVA Meio Ambiente do Brasil<sup>76</sup>, em Biguaçu, ao Centro de Treinamento de Resíduos Sólidos (CTRES) da Companhia de Melhoramento da Capital (COMCAP).

A direção da escola cita problemas materiais de alguns alunos para a compra de uniformes e material escolar, enfrentados pela direção e pela APP com a busca de verbas e arrecadações entre os alunos de alimentos e agasalhos para auxiliar as famílias dos alunos mais carentes e necessitados.

O PPP da escola foi elaborado em 1999, e estão em reformulação, junto aos alunos, pais, professores e demais servidores e depois passará por todos juntos.

---

<sup>76</sup> No Brasil o grupo está presente desde 1998 com a compra da Intranscol Gestão Global de Resíduos, empresa líder e tradicional no segmento de coleta e gestão de resíduos industriais e urbanos no estado de São Paulo, assim dando origem a Proactiva Meio Ambiente Brasil. Retirado do site [www.proactiva.com.br/](http://www.proactiva.com.br/), em 21.11.2009.

Percebe-se nesta contextualização das escolas no Estado uma diversificação de problemas, iniciativas e inserção em realidades sociais diferenciadas, criando um cotidiano peculiar em cada escola.

Observa-se nessa comunidade escolar, a busca de verbas através de festas promovidas, entre outras iniciativas para conseguir materiais e reformas na estrutura física da escola, consolidando a transferência de responsabilidade do Estado para a direção e demais da comunidade escolar. Seguindo o que Rocha (2006) expõe sobre aspectos da descentralização e democratização da gestão, ou seja, o Estado é o responsável pela educação, mas transfere a responsabilidade para os que nela estão – direção, professores, pedagogos, estudantes, pais -, para atingir os objetivos da reforma do ensino, encaminhado pelos OI, de diminuição dos recursos estatais, e estímulo a parcerias público-privada.

A estrutura física oferecida pelo governo do Estado às escolas também se mostra de forma diversificada. Algumas possuem melhores condições de estrutura física e de recursos pedagógicos, enquanto outras só possuem o quadro, giz e xerox para oferecer ao trabalho do professor.

Observam-se nas escolas o estímulo e implementação de projetos, alguns são do governo federal, alguns de iniciativa do governo do Estado e outros de iniciativa da própria comunidade escolar. Outro aspecto encontrado nas escolas é a questão da violência percebida em algumas unidades escolares. Uma escola combate a violência com o uso e controle de câmeras, diferente da maioria que conta somente com o pessoal que trabalha na escola. Isto quando tem, pois existe uma carência de pessoal para os trabalhos fora de sala, como é constatado na pesquisa de campo colocado pelos professores de Sociologia. Inclusive uma escola central de Florianópolis, aglomerando um número significativo de estudantes, reivindica supervisores de pátio, pois necessita pela violência aos arredores e dentro da escola, e não lhes é concedido, como outrora o foi. O que indica abandono da educação pública, problema este arrolado por Rocha (2006), que se refere à questão das verbas que não chegam à escola segundo necessidades, e sim por interferência de vínculo partidário-político com o governo do Estado, E, segundo o autor, denota a intenção do governo do Estado de SC, economizar cada vez mais com a educação, estimulando ações provindas do terceiro setor, como as chamadas parcerias e voluntariado, deixando a critério e responsabilidade da direção e equipe da escola realizarem essas parcerias, como é ratificado nesta pesquisa. E,

Rocha (2006), segundo as situações presenciadas e depoimentos, coloca em poucas palavras as prioridades do governo do Estado relacionado à educação: “maior controle sobre o financeiro e menor controle sobre o trabalho pedagógico da escola [...]” (p.112).

Essas são algumas dimensões da educação escolar na Grande Florianópolis, que certamente repercutem sobre o trabalho do professor de Sociologia em sala de aula, que será analisado no próximo item.

### 3.3 Os professores de sociologia e seu trabalho em sala de aula

*Falta o aluno entender que é matéria fundamental, o próprio governo rotula como não necessário. Só vai ter ano que vem por causa do governo federal, se não só teria no 3º ano. (Depoimento professor de Sociologia do Estado, 2º semestre de 2008)*

Nesta parte do capítulo sobre o trabalho do professor em sala de aula, reunimos material dos cinquenta e dois questionários preenchidos, como também dos relatórios de pesquisa já mencionados, que foram utilizados nesta investigação para averiguar como está o trabalho do professor de Sociologia em sala, com base em aulas assistidas pelos estudantes da UFSC, como também da averiguação sobre conteúdos, materiais utilizados pelos professores e estrutura físico-pedagógica das escolas.

Segundo as OCEM – Ciências Humanas e suas Tecnologias, de 2006, relacionadas aos conhecimentos de Sociologia, a disciplina Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outras disciplinas do currículo, pois comparada às outras, principalmente às ciências naturais, é bastante recente, e conseqüentemente, “não tem ainda formada uma comunidade de professores de Sociologia do ensino médio”, da esfera nacional à municipal, para se ter produzido um consenso à “respeito de conteúdos, metodologias, recursos, etc”. (p.103).

Os autores<sup>77</sup> das OCEM citam como papel central da Sociologia na formação do “jovem brasileiro” o de “*desnaturalização*” das concepções ou explicações dos fenômenos sociais, pois é comum a explicação das relações sociais, das instituições, da organização política etc. com argumentos naturalizantes, perdendo de vista a historicidade desses fenômenos, como também de que certas mudanças ou acontecimentos históricos decorrem de decisões, de interesses, ou seja, de razões objetivas e humanas e não naturais.

Outro objetivo da Sociologia é o de “*estranhamento*”, ou seja, os fenômenos devem ser colocados em questão, problematizados. Citam o estudo de Durkheim sobre o suicídio:

---

<sup>77</sup> Produção de texto: Amaury César Moraes, Elisabeth da Fonseca Guimarães e Nelson Dácio Tomazi; leitores críticos: Ileizi Luciana Fiorelli Silva, Pedro Conteratto e Pedro Tomaz de Oliveira Neto.

Estranhar o fenômeno ‘suicídio’ significa, então, tomá-lo não como fato corriqueiro, perdido nas páginas policiais dos jornais ou boletins de ocorrência de delegacias, e sim como um objeto de estudo da Sociologia; e procurar as causas externas ao indivíduo, mas que têm decisiva influência sobre esse, constitui um fenômeno social, com regularidade, periodicidade e, nos limites de uma teoria sociológica, uma função específica em relação ao todo social. (p. 106-107)

O texto assinala a diferença existente entre a ciência da Sociologia e a disciplina escolar, que deverá realizar um recorte e tradução, para adequação da linguagem científica para a fase de aprendizagem dos jovens, pois “o discurso deve levar em consideração o público alvo”. (p.107) E, segundo os autores, um dos grandes problemas no ensino de Sociologia tem sido a “simples transposição de conteúdos e práticas de ensino do nível superior [...] para o nível médio” (p.108). É necessária a mediação pedagógica, conforme o público alvo, no tempo e no espaço.

A disciplina Sociologia, por não ter um “*corpus*” consensualmente definido e consagrado como as outras disciplinas, segundo os autores pode favorecer uma liberdade do professor que não ocorreria com outras disciplinas, mas também pode gerar uma certa angústia de escolhas do conteúdo a ser trabalhado. Em relação a este aspecto, 10 professores de Sociologia do Estado assinalaram a alternativa *Mais difícil saber que conteúdos são essenciais no trabalho com a disciplina*, como opção, respondendo sobre *o que é ser docente de Sociologia hoje*. Isso revela que um percentual significativo de professores tem dúvidas sobre o que ensinar, considerando-se também o fato de que a formação da maioria deles não é em Ciências Sociais.

Quando questionados sobre seu trabalho 38% dos professores de Sociologia assinalam ser ele *criativo e autônomo*, o que se ratifica na alternativa *Trabalho sem autonomia e sem controle de seus fins*, a qual somente 4% assinalaram. Em outra questão sobre com qual alternativa se identifica, 71% dos professores de Sociologia assinalaram *originalidade e criatividade na elaboração das aulas*. Estas respostas apontam para uma certa liberdade que têm os professores de Sociologia na execução de seu trabalho em sala de aula.

No entanto, relacionado a ausência de um “*corpus*”, como colocado anteriormente, na disciplina Sociologia pode também, como coloca os autores da OCEM (2008), “trazer um questionamento da parte de outros professores e mesmo alunos, ferindo sua legitimidade já tão precária diante do currículo”, pela intermitência enquanto disciplina. (p.116). Segundo as OCEM (2008), verificam-se três tipos de recortes metodológicos que encontram-se nas

propostas construídas para o ensino da Sociologia no nível médio e são também “encontráveis nos parâmetros curriculares oficiais, nos livros didáticos e mesmo nas escolas: São eles: *conceitos, temas e teorias*” (p.116-117). Os autores observam que existe uma tendência dos professores, dos livros e das propostas de apresentarem esses recortes separadamente... Propõem que se trabalhe mutuamente esses três recortes:

O que é possível fazer é tomar um deles como “centro” e os outros como referenciais (Silva, 1986)<sup>78</sup>. Ao se tomar um conceito – recorte conceitual -, este tanto faz parte da aplicação de um tema quanto tem uma significação específica de acordo com uma teoria, [...] seriam apenas um glossário sem sentido, pelo menos para alunos do ensino médio. Um tema não pode ser tratado sem o recurso a conceitos e a teorias sociológicas senão se banaliza, vira senso comum, conversa de botequim. Do mesmo modo, as teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia, mas a teoria a seco só produz, para esses alunos, desinteresse. (p.117)

Complementam assinalando que o ensino da Sociologia atende a três dimensões necessárias: “uma explicativa ou compreensiva – teorias; uma lingüística ou discursiva – conceitos; e uma empírica ou concreta – temas (p.117)”.

Nesse sentido, quanto aos conteúdos que os professores de Sociologia do Estado trabalham com seus alunos, registramos no quadro a seguir as respostas dos que preencheram os questionários da pesquisa empírica.

Quadro 07: Principais conteúdos trabalhos com educandos

Regional	Formação prof <sup>o</sup>	Quais conteúdos principais que trabalha com os alunos de Sociologia
1 Florianópolis	Ciências Sociais	Cultura, cidadania, política, estratificação e mobilidade social, conceitos de Marx e Durkheim, discussão de temas como aborto, homossexualismo, violência, prostituição; Instituição família; racismo; preconceito e discriminação, etc.
2 Curitiba	História	Atualidades
3 Joinville	História	Os clássicos da sociologia
4 Joinville	(1)Não colocou	Temas atuais dentro da sociedade, família.
5 Rio do Sul	Letras	Sigo o currículo do Estado, acrescentando sempre o que é de interesse dos alunos, como filmes, reportagens atuais.
6 Florianópolis	(2)Não colocou	Conceitos básicos, clássicos; sociologia contemporânea; movimentos sociais;

<sup>78</sup> SILVA, F.L. **História da Filosofia**: Centro ou referencial?, In: NIELSEN NETO, H. (Org.) **O ensino da Filosofia no segundo grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 1986. (OCEM, 2008, p.133)

<b>Regional</b>	<b>Formação prof<sup>o</sup></b>	<b>Quais conteúdos principais que trabalha com os alunos de Sociologia</b>
		cidadania; política; diferenças; etc.
<b>7 Itajai</b>	Serviço Social	Trabalho questões da infra-estrutura da sociedade e as de superestrutura sempre relacionada com a história da humanidade (que muitas vezes tenho que ensinar, pois os alunos não sabem) e a nossa realidade.
<b>8 Itajai</b>	Ciências Sociais	A gênese da Sociologia; o caráter científico; Teorias sociológicas.
<b>9 Chapecó</b>	Filosofia	Relações sociais; subdesenvolvimento; cultura; sociedade; ética e cidadania.
<b>10 Concórdia</b>	Gestão escolar	Assuntos ligados à história da sociologia e temas atuais
<b>11 Criciúma</b>	Filosofia	Cidadania, vivência social, economia e política atual.
<b>12 Canoinhas</b>	Ciências Sociais	(com a Sociologia no 1ºano será necessário redistribuir o conteúdo) Surgimento da sociologia; clássicos - Marx, Durkheim, Weber-, Cultura, Instituições Sociais; Política; formas governo; sistema partidário; modos de desenvolvimento regional; juventude.Os conteúdos são contextualizados, e visa levar Sociologia para fora escola e não deixando de lado a teoria necessária para compreensão desta ciência.
<b>13 São Miguel D'Oeste</b>	Geografia	O homem responsável pela procriação, pelo futuro da humanidade.
<b>14 Fpolis</b>	Ciências Sociais	Ética, valores, violência, cultura, instituições sociais e outras.
<b>15 Florianópolis</b>	Pedagogia	Família, política, cidadania, ECA, preconceito, discriminação racial, violência contra a mulher, etc.
<b>16 Florianópolis</b>	Ciências Sociais	Contexto histórico surgimento da sociologia, clássicos sociologia; indivíduo e sociedade; trabalho e sociedade; desigualdade social; Estado moderno; Cultura e Ideologia; movimentos sociais.
<b>17 Joaçaba</b>	Filosofia	O estudo da sociedade humana; Vitor o selvagem de Aveyron; estudo sociológico do caso; de que se ocupam as Ciências sociais; objeto e objetivo das CSO; conceitos básicos para compreensão vida social; agrupamentos sociais; vida em sociedade; conceitos básicos da sociologia; conceito e origem sociedade; Capitalismo e nascimento da Sociologia; teorias sociológicas -Emile Durkheim e Karl Marx; ideologia. (dentro cada item, colocou também subitens)
<b>18 Curitiba</b>	Ciências Sociais	Assuntos da atualidade, política, cidadania, ética, e outros.
<b>19 Joinville</b>	Ciências da Religião	Cultura, grupos sociais,...
<b>20 Rio do Sul</b>	Educação física	Juventude, sociedade, drogas, ser humano, conflitos sociais, ética, cidadania
<b>21 Blumenau</b>	(3) Não colocou	Os mais diversos relacionados a sociologia.
<b>22 Blumenau</b>	Ciências	Contexto histórico surgimento da sociologia,



<b>Regional</b>	<b>Formação profº</b>	<b>Quais conteúdos principais que trabalha com os alunos de Sociologia</b>
	Sociais	clássicos sociologia; indivíduo e conteúdos que levam a reflexão sobre a realidade que vivemos (sexualidade, cidadania,...)
<b>23</b> Blumenau	Ciências Sociais	As ciências sociais, a ideologia e os aparelhos ideológicos, trabalho profissão e vocação; o Estado; cultura e violência.
<b>24</b> Itajai	Ciências Sociais	Todos que tangem ao ensino aprendizagem na formação do cidadão com direitos e deveres da vida em sociedade.
<b>25</b> Joinville	Ciências Sociais	Introdução à sociologia; os clássicos; grupos sociais; modos de produção; cultura; instituições sociais; subdesenvolvimento; ideologia; movimentos sociais; mudanças e permanências; gênero e sexualidade; poder e Estado.
<b>26</b> Joinville	Ciências Sociais	Introdução e história da sociologia; instituições sociais e cultura; trabalho e base econômica da sociedade.
<b>27</b> Joinville	(4) Não colocou	Introdução à Sociologia; precursores; cultura; sociologia contemporânea (pobreza, violência,...), projetos de voluntariado e outros.
<b>28</b> Joinville	(5) Não colocou	Mobilidade social; instituições sociais; mudança social.
<b>29</b> Joinville	História	De tudo um pouco.
<b>30</b> Joinville	Ciências Sociais	O que é sociologia e qual sua importância social (historicidade) Socialização, instituições sociais, controle social, cultura e ideologia, modos de produção, violência e cidadania.
<b>31</b> Ituporanga	Pedagogia	Culturas, grupos sociais; A convivência humana; História da Sociologia; Meios de comunicação; Relações de gênero; ética e moral.
<b>32</b> Canoinhas	Ciências Sociais	Interação e isolamento social; política e ideologia; cultura e etnocentrismo.
<b>33</b> Canoinhas	História	Política; cidadania; diversidade cultural; desigualdade social;...Muitos que levam os alunos a conhecer suas estrutura social, economia e cultural.
<b>34</b> Criciúma	Pedagogia	Conteúdos essenciais dentro da realidade que vive.
<b>35</b> Tubarão	Filosofia	Os precursores; política; miséria; violência humana e globalização.
<b>36</b> Lages	Ciências Sociais	História da Sociologia; contatos sociais; grupos sociais; elementos econômicos da sociedade; temas transversais; temas da atualidade.
<b>37</b> Florianópolis	Ciências Sociais	História da sociologia; clássicos da sociologia; cultura; trabalho; família; indústria cultural; movimentos sociais.
<b>38</b> Chapecó	Geografia	Familiares problemas sociais, participações das instituições sociais.
<b>39</b> Xanxerê	Língua Portuguesa e suas literat.	Os relacionados à comunidade onde moram.
<b>40</b> Canoinhas	Biologia	Cultura; principais sociólogos e suas idéias; grupos sociais.
<b>41</b> Rio do Sul	Pedagogia	Assuntos da atualidade.
<b>42</b> Curitiba	Pedagogia	Relações sociais; aparelhos repressivos;

<b>Regional</b>	<b>Formação profº</b>	<b>Quais conteúdos principais que trabalha com os alunos de Sociologia</b>
		ideológicos; cultura; assuntos do cotidiano.
<b>43</b> Joinville	História	Movimentos sociais, política, família e outros.
<b>44</b> Florianópolis	Sociol/filosofia	Referentes aos indivíduos e a sociedade atual.
<b>45</b> São Miguel D'Oeste	Filosofia	Cidadania, grupos sociais; vida econômica; subdesenvolvimento; educação.
<b>46</b> Blumenau	Ciências Sociais	Problemas sociais; neoliberalismo; políticas sociais; cultura; trabalho; entre outros.
<b>47</b> Florianópolis	(6) Não colocou	Antropologia; política e economia.

Fonte: Pesquisa de campo

Analisando-se os conteúdos apresentados pelos professores de Sociologia, levam a uma constatação de que, dentre os professores que parecem articular teorias, conceitos e temas na docência da disciplina, a maioria é formado em ciências sociais.

Um dos professores das escolas pesquisadas em Florianópolis, quando questionado sobre o plano de ensino – apesar de não tê-lo consigo -, afirmou:

[...] que procura elaborá-lo baseando-se mais nas necessidades dos alunos do que necessariamente nos instrumentos pedagógicos que teriam como incumbência auxiliá-la nessa atividade, como o [...] PPP, Proposta Curricular para o Ensino de Sociologia, ou até mesmo livros didáticos [...]. (Perondi et al, 2007, anexo 7)

Segundo Perondi et al (2007), o professor de Sociologia no 2º ano do ensino médio trabalha conteúdos “mais próximos do aluno”, que se refere à “questão da cidadania, instituições, [...]. A questão da comunidade, do Estado” (anexo 7). Na 3ª série, trabalha os clássicos, a questão econômica e política, globalização, modo de produção. Reclama da falta de tempo para preparação das aulas, pois trabalha nos três turnos, só tem o período do almoço para fazê-lo.

Segundo o mesmo relatório (2007), no início de uma aula observada, numa turma constituída de 34 educandos, estavam presentes somente três educandos. O professor ao chegar, coloca no quadro o cronograma das atividades sobre o tema Desigualdade social, a turma é receptiva, estimula a participação deles, chama a atenção pela conversa, um dos educandos distribui o texto, os que terminam entregam e saem da sala, demonstrando respeito pelo professor e interesse pela aula.

O entrevistado 02, segundo o relatório dos licenciandos Marsico et al (2007), o professor tem como objetivo geral com a disciplina de Sociologia, o seguinte plano de ensino para o 2º ano do ensino médio:

Proporcionar aos alunos a compreensão da realidade social, econômica, política e cultural da sociedade, despertando assim nos alunos o interesse pela análise da realidade que o cerca, como também contribuir para a construção e consolidação da cidadania plena do aluno. (Marsico et al, 2007, p.s/nº, em anexos)

Segundo o planejamento apresentado aos licenciandos da UFSC (2007), são conteúdos dados aos 2ºs anos: Conceito Sociologia, Sociologia como ciência, surgimento, as contribuições de August Comte, Émile Durkheim e Karl Marx; relação Indivíduo e sociedade, em Émile Durkheim e Karl Marx; fundamentos econômicos da sociedade, bens e serviços, produção, trabalho e matéria-prima, instrumentos de produção – conceito, modos de produção (primitivo, escravista, feudalista, capitalista, socialista e asiático); cidadania – conceito, os direitos humanos e a cidadania, aspectos jurídicos, sociológicos e éticos da cidadania; cultura e instituições sociais (Marx e o Estado).

No 3º ano tem como programa de conteúdos: Cidadania e Relações sociais - preconceito, racismo, discriminação-; trabalho infantil; política e sociedade (poder político, Estado-conceito e funções, fundamentos teóricos do poder político, democracia e ditadura); as desigualdades sociais; fome; educação e sociedade; ecologia.

Segundo observação das aulas pelos licenciandos da UFSC:

Apesar de optar por uma ênfase maior nos conteúdos referentes às teorias clássicas, o que se observa na prática é uma visão muito superficial e na busca de links com a realidade atual os exemplos apresentados são desconexos com o tema. Evidenciando deste modo a necessidade de aperfeiçoamentos voltados para a disciplina de sociologia. (Ibid, p.23)

Outras observações foram colocadas pelos estudantes que observam as aulas: “As poucas intervenções eram pouco aproveitadas. [...] A forma de participação mais ativa era dada pela leitura dos tópicos pelo aluno” (Ibid, p.24).

O entrevistado 03, o professor de Sociologia, segundo o relatório de pesquisa Caridá et al (2008) usa o livro de Nelson Dacio Tomazi - Iniciação à Sociologia -. Os temas que mais gosta de tratar são violência, meio ambiente e movimentos sociais. Gosta de utilizar artigos de revista como Carta Capital, jornais do PSTU e “textos de mais fácil entendimento como

almanaque Abril, além de exibições de filmes como *Cidade de Deus*, *Tropa de elite* e *Notícias de uma guerra particular*” (p.17); trabalha os clássicos – Durkheim, Marx e Weber-.

Não tinha em mãos o plano de ensino, porém disse que utiliza o livro de Nelson D.Tomazi como referencial, que está de acordo com as orientações curriculares nacionais e a atual proposta curricular de SC. Porém, segundo os licenciandos da UFSC, fica “uma grande lacuna entre o proposto e o feito, uma vez que o proposto é verificado em nível burocrático, mas não em nível real” (p.29).

Nas observações de aulas (2008), na 1ª turma de 2º ano, o tema foi “O indivíduo na sociedade capitalista”, recorre a um texto extraído da revista Carta Capital escrito pelo colunista Thomaz Wood Jr., trazia a idéia de distinguir três categorias:

O consumo (como necessidade do mundo em que vivemos), o consumismo (o que vai além das necessidades e é criado pelos desejos que o capitalismo proporciona nas pessoas) e o consumismo ético (consumo de bens sustentáveis e não predatórios). (Ibid, p.18)

Segundo o relatório de pesquisa, caberia aos educandos, responder duas questões: ‘como o consumo, o consumismo e o consumismo ético influenciam o comportamento do indivíduo na sociedade?’, e a outra ‘Como a sociedade define o que é necessário e os desejos de consumo?’. Os licenciandos da UFSC constatam na aula observada que: “os alunos conversaram e fizeram brincadeiras durante todo o tempo da aula” (Ibid, p.33).

Na segunda aula assistida do professor pelos estudantes da UFSC, no 3º ano, com 15 alunos presentes, o tema trabalhado foi Socialismo e capitalismo. Ele usa o quadro negro, “cita exemplos cotidianos e enfatiza a questão da educação como mercadoria e levanta alguns dos problemas enfrentados pela escola pública” (p.34). Há participação de dois alunos que mostram interesse na aula e ao final o professor divide a turma por temas de trabalho a serem entregues posteriormente: “Manifesto comunista, socialismo real, socialismo no Brasil, diferenças entre socialismo e capitalismo e socialismo hoje” (Ibid, p.34).

Na 3ª aula, turma de 2º ano, com um nº de 24 estudantes, o professor apresentou a turma aos licenciandos e pediu que cuidassem da turma sozinha, pois teria que adiantar aula no 3º ano. Aplicaram somente seus questionários aos alunos, não tiveram problemas, no final o professor retornou.

A escola central de Florianópolis, dos entrevistados 04 e 05, segundo Araújo et al (2005) as dificuldades encontradas pelos professores de Sociologia em seu trabalho diário são explicitadas por uma das coordenadoras pedagógicas: “não são boas as condições de trabalho

oferecidas aos professores nas escolas públicas. [...] ‘os bons professores’, aqueles que preparam adequadamente suas aulas, sofrem de stress devido ao tempo e esforço exigido dessa função” (p.30-31). A coordenadora prossegue, assinalando a “pouca importância que os professores de outras disciplinas dão a Sociologia [...] é comum que professores de outras disciplinas reclamem da diminuição da sua carga horária em função da disciplina de Sociologia” (p.31). Segundo essa coordenadora, a principal dificuldade “diz respeito ao próprio domínio precário dos professores dos conceitos básicos da Sociologia” (p.31), sugerindo a promoção de cursos de atualização. A coordenadora comenta que um dos professores de Sociologia “tinha dificuldades de conduzir a turma no início de sua profissão, se considera tolerante demais. A experiência lhe mostrou um novo caminho” (p.40), partindo para posturas mais rígidas com as turmas, com avaliações mais rigorosas.

Os dois professores de Sociologia entrevistados, segundo mesmo relatório, têm a mesma concepção no que diz respeito à formação de cidadãos como finalidade do ensino de Sociologia no ensino médio. Segundo eles, o planejamento da disciplina se dá com base na PCESC e por meio de um projeto interdisciplinar em conjunto com os professores de filosofia e história. Este projeto se mantém como proposta, mas efetivamente não foi implementada essa integração entre as áreas.

Os conteúdos imprescindíveis para o ensino da Sociologia são pensados de modo distinto entre os dois entrevistados. Para o entrevistado 04, formado em Ciências Sociais, a explicação das correntes teóricas fundadoras da Sociologia – Durkheim, Marx e Weber – é fundamental. Para 2º professor de Sociologia entrevistado 05, deve-se buscar a conscientização do cidadão; portanto, é prioritária a discussão sobre o conceito de família, direitos e deveres, etc. (ARAÚJO et al, 2005)

Segundo o mesmo relatório, entre os recursos didáticos utilizados, o entrevistado 04 utiliza vídeos, jornais, retroprojeter (raramente), e planeja utilizar a bibliografia do departamento de história, enquanto que o entrevistado 05 não adota livros, faz seus próprios textos, quadro negro, promove simulações de julgamento onde o réu é o tema trabalho, segundo as pesquisadoras. Entre os livros utilizados para preparação de aulas, para o professor 04 são livros selecionados pelo Lefis, clássicos da Sociologia, livros de sua biblioteca pessoal, entre outros. O professor entrevistado 05 utiliza como livro básico Sociologia geral de Eva Maria Lakatos. No entanto, segundo o relatório de Araújo et al (2005), ambos têm como base de seus planos de ensino a PCESC, como também são influenciados pela concepção de educação que prevalece na LDB, ou seja, de educação como um processo que torna o homem um ser social.

Segundo Araújo et al (2005), a observação das aulas do professor entrevistado 04, ministrava uma aula de preparação para uma avaliação e os alunos estavam bem desinteressados. Era uma 6ª feira e a primeira aula depois do recreio. Por mais que o professor pedisse a eles silêncio não havia respeito, pelo contrário eles só copiavam do quadro as orientações, enquanto uma aluna atendia o celular, outro cantava, muitos conversavam e riam sem nenhuma atenção. O professor mostrava domínio do conteúdo e apresentava na aula concepções progressistas de vida em sociedade. Utilizou recortes de jornal do “Diário Catarinense”, com reportagens variadas sobre temas atuais, pedindo para os alunos lerem e depois responderem a sete questões passadas no quadro negro.

A aula observada do entrevistado 05 foi sobre Cultura e ideologia. Os objetivos da aula, segundo Araújo et al (2005) não foram explicitados pelo professor. O recurso didático utilizado foi um texto, que os educandos em duplas deveriam ler e depois escrever com suas próprias palavras o que entendiam do seu conteúdo. Segundo os pesquisadores da UFSC, o professor “não fez uma introdução explicando quais os objetivos do trabalho e não esclareceu em que contexto entrava o trabalho para os alunos” (p.217). O texto selecionado era um trecho do livro didático *Iniciação à Sociologia* de Nelson D. Tomazi, complementado com o texto de Marilena Chauí, *Conformismo e Resistência*, sobre aspectos da cultura popular no Brasil. Mas, segundo os estudantes observadores da aula, os textos perderam consistência, pois o professor não contextualizou o assunto. O professor buscou como procedimento pedagógico e avaliativo estimular a capacidade de interpretação e de escrita do aluno. A interação entre professor e alunos é boa e o professor procura usar uma linguagem próxima dos alunos. Entretanto, a maioria dos alunos ficou conversando sobre outros assuntos sem ler o texto, brincando com bolinhas de papel, jogando baralho, e o professor não interferiu. A aula terminou sem nenhuma explicação do professor.

Outra escola central de Florianópolis, do entrevistado 06, o professor utiliza como bibliografia básica o livro de Pêrsio Santos de Oliveira, que considera acessível aos alunos, usando também outros textos de apoio, jornal, pois segundo o professor “sempre procura trazer tudo para a atualidade, até para eles entenderem porque a Sociologia é vivida dia a dia” (Andrade et al, 2006, p.34). Trabalha com temas pré-selecionados, ou deixa a critério dos alunos a escolha.

Na observação das aulas, segundo o mesmo relatório de pesquisa, o professor distribui texto, pequeno, cerca de quatro parágrafos, com o assunto cultura. Solicita que alguns alunos façam a leitura, depois ela inicia explicação do mesmo de forma simplificada. Pergunta depois

se os alunos têm alguma dúvida e lança duas questões ao quadro para serem respondidas. A receptividade da turma não é muito boa:

‘tem de escrever?’, ‘Ah, mas hoje é sexta feira, eu to cansada’, outros perguntam se é para copiar as questões. Ela diz que sim e que eles podem responder em duplas. Ela dá um tempo, mas o sinal toca e ninguém terminou de responder, as questões ficam então para a próxima aula. Assim acaba a aula. (Ibid, p.45)

Segundo os licenciandos da UFSC, os assuntos trabalhados pela disciplina de Sociologia estão relacionados à realidade dos educandos. O professor informou que quando iniciou suas aulas nesta escola a turma rejeitava a disciplina e comentava que a Sociologia era “coisa chata, nós não entendemos nada” (Ibid, p.34). Segundo a professora, houve conquistas, pois alunos que nunca falaram em aula hoje participam. O professor procura sempre trazer jornais, livros e revistas para os educandos olharem e filmes. Na pesquisa com os educandos, quando questionados sobre uso de recursos audiovisuais na aula de Sociologia, somente 5% afirmaram que sim.

Para o entrevistado 07, segundo Vieira et al (2007), a finalidade do ensino da Sociologia é de “romper com concepções conservadoras, tradicionais, com a ideologia dominante burguesa e buscar a emancipação e maior criticidade” (p.18). O professor não tinha plano de ensino. Os conteúdos desenvolvidos são “Por que existe a Sociologia, contexto histórico, surgimento; os principais pensadores a explicar a sociedade moderna; minorias; movimentos sociais; rompimento com a ideologia dominante; introdução e debate sobre temas que estão presentes na atualidade” (p.18).

Quanto aos recursos e materiais didáticos, segundo os mesmos pesquisadores, “faz uso de construção de cartazes, de filmes, da internet, de textos prontos ou elaborados por ela, jornais, revistas, além de vários livros didáticos (Meksenas, Tomazi, Cristina Costa, Carlos Sell)” (p.18). E constatou-se, quanto a sua relação com os educandos:

Em sua relação horizontalizada com @s alun@s, apresenta sua postura política, orientada pela luta sindicalista e pelos ideais socialistas oriundos, sobretudo, de sua formação em meio à ditadura militar. Os jornais de opinião socialista e os convites para manifestações trabalhistas são frequentes em sua relação com @s alun@s, através de incentivos de participação política e de informes sobre acontecimentos acerca dos acontecimentos hodiernos – segundo @s própri@s alun@s, foram trabalhadas temáticas como cotas, etnia, preconceito, movimentos sociais, movimento pelo passe livre, dia internacional das mulheres. (Vieira et al, 2007, p.18)

Na observação das aulas do 3º ano matutino, conforme o mesmo relatório de pesquisa, “a abordagem das aulas girava em torno de pesquisas referentes a aspectos atuais à turma e de seu interesse direto” (Ibid, p.18). Na 1ª aula assistida os educandos faziam um levantamento sobre etnicidade na escola. A metodologia do levantamento era bastante deficiente: “em uma só folha, @s alun@s do 3º ano anotavam o número de crianças e adolescentes que erguiam o braço na enunciação de cada alternativa de respostas” (p.19). No entanto, a professora abria espaço para discussões mais qualitativas: “@s alun@s comentavam impasses da pesquisa” (p.19). A turma parecia bastante familiarizada com a discussão e com a temática. A outra aula assistida tematiza as eleições da escola, e metade da turma saiu para fazer novamente uma pesquisa sobre as expectativas do corpo discente em relação à atuação da nova direção da escola, e a outra parte da turma ficou em sala discutindo sobre as eleições e a situação da escola em relação aos alunos. A discussão ficou melhor depois que os alunos voltaram da pesquisa realizada fora. A terceira aula assistida era o último dia de aula de Sociologia do ano. Foi colado o cartaz da pesquisa sobre as eleições no pátio da escola e a professora falou sobre avaliação dos alunos que deveriam escrever sobre os temas trabalhados, sem nenhuma referência a teorias. Constatou-se também através dos questionários respondidos pelos alunos a desconexão entre teoria e empiria; a discussão sobre os clássicos ainda é abstrata, “de modo que eles não iluminam, aos olhos d@s alun@s, sua realidade cotidiana, ao mesmo tempo em que os debates sobre esse cotidiano não são ancorados nas reflexões teóricas [...]” (Ibid, p.21).

No entanto percebem que existe um estímulo à pesquisa introduzindo uma “maneira inovadora de ensino: @ alun@ como agente, como pesquisad@r, como construt@r de conhecimentos”, mostrando que os educandos são ouvidos nas aulas de Sociologia, e que a mesma é “rica do ponto de vista da construção e da formação política d@s alun@s como *sujeitos*”. (Ibid, p.22)

Para o professor entrevistado nº 08, escola próxima ao centro de Florianópolis, a disciplina de Sociologia “ajuda a pensar o cotidiano de uma forma mais crítica e tira um pouco o peso das disciplinas mais carregadas, como a física, a matemática e o português” (p.28). Segundo os pesquisadores, licenciandos da UFSC, o trabalho do professor

Não se prende ao conteúdo programático, uma exigência burocrática da escola, mas sim agir de acordo com a especificidade de cada turma, bem como tenta articular as práticas pedagógicas com a experiência cotidiana vivenciada pelos sujeitos aliada a sua experiência como professor de Sociologia. Mencionou que apenas vai emendando os assuntos, explora temas.



Segundo a pesquisa, o professor fez a opção de não trabalhar os teóricos clássicos da Sociologia, pois “sente-se mais a vontade em ministrar filosofia” (p.29). Dos recursos pedagógicos utilizados destacam-se o uso de quadro e giz, da sala de informática, revistas, jornais, recursos audiovisuais, além do livro didático de Pésio Santos. Quanto à avaliação, descarta o método de provas e prioriza a participação dos alunos em sala de aula.

No relatório de pesquisa, Dorneles et al (2007), os licenciandos da UFSC reconhecem seus limites enquanto estudantes, mas não compactuam estratégias e escolhas que o professor faz para ministrar suas aulas. A habilitação em filosofia o limita para o ensino em Sociologia, como também trabalhar em três escolas, para o planejamento e preparação das aulas. Para se ter uma idéia das aulas de Sociologia nesta escola, quando os alunos são questionados sobre os autores que estudam em Sociologia, do total dos alunos entrevistados, sete alunos não respondem, dois colocam que não conhecem nenhum pensador e apenas dois citam nomes: um menciona Herbert de Souza e o outro, Descartes e Rousseau.

Na escola do Município de São José, o ensino de Sociologia tem três professores efetivos. Segundo Kammers et al (2007), o professor formado em Ciências Sociais e titular da disciplina utiliza várias dinâmicas para organizar os educandos em sala, dependendo da proposta da aula: em círculos, em duplas, grupos de três a quatro ou a critério dos mesmos. Os conteúdos seguem a PCEC. Ele utiliza o livro de Paulo Meksenas para elaborar suas aulas. As avaliações são provas individuais, trabalho em grupo por semestre, presença e participação em aula. Mais especificamente, são trabalhados os seguintes conteúdos: desenvolvimento do homem – consciência mítica, filosófica e científica; desenvolvimento do homem através do trabalho - materialismo histórico -; idade média – feudalismo -; sociedade capitalista, organização social, política e ideológica; educação – educação formal, clássicos da Sociologia. Pela observação das aulas desse professor, realizada pelos licenciandos da UFSC, o ensino de Sociologia “é aplicado com mais critérios e com mais valorização, tanto por parte da instituição quanto pelos professores” (p.32). O professor entrevistado afirmou aos pesquisadores que poderia preparar melhor suas aulas se não estivesse com tanta sobrecarga de trabalho. Ainda assim, são utilizados os seguintes recursos didáticos: filme, música, textos, quebra cabeças, transparências, caricaturas, saídas de campo, cartazes, jornalzinho dos alunos, jornal e revista. A maior dificuldade de ser professor, segundo o entrevistado, é acompanhar a jovem geração, na era da informação, computador, Internet, mp3, orkut.

As observações das aulas se deram em mais de uma turma, os pesquisadores perceberam um bom relacionamento entre professor e aluno; quando havia conversa o

professor dialogava e era respeitado. Na maioria delas houve apresentação de trabalhos, com cartazes na frente, o professor quando necessário complementava as apresentações. Em outras turmas foi dado texto para responder algumas questões e em outras teve aplicação de avaliação. O número de alunos variou de 19 a 26 alunos em sala. Algumas turmas mais interessadas outras não, mas a maioria fez as atividades propostas, mostrando respeitar a disciplina de Sociologia.

Diante do exposto, segundo os relatórios de pesquisa, constata-se nos conteúdos desenvolvidos pelos professores de Sociologia da região da Grande Florianópolis, a tendência da maioria trabalhar com temas seguidos de conceitos e cinco professores trabalham os clássicos. A forma como trabalham é, em geral, fragmentada e pouco contextualizada segundo observação de aulas e análise da pesquisa dos licenciandos da UFSC. A maioria dos professores não faz a conexão necessária entre os conteúdos de ensino e a prática social dos educandos. Isso dificulta um entendimento do educando em relação ao todo social e as interligações entre um conceito e um tema da vida cotidiana ou uma teoria sociológica, contrários a proposta de trabalho da OCEM, como da metodologia de ensino da PCESC..

Tanto nas pesquisas realizadas por licenciandos da UFSC, como no material empírico colhido nesta investigação, verificam-se carências relativas a recursos materiais ou didáticos nas escolas, especialmente livros didáticos ou de consulta sobre conteúdos trabalhados pelos professores de Sociologia, em todo o Estado. Outro dado constatado nas pesquisas é a falta, na maioria das escolas, de pessoas para trabalhar, especializado ou não, nos espaços da biblioteca e sala de informática.

Em relação à metodologia de ensino, quando a SED de SC é consultada sobre suas expectativas percebe-se, contraditoriamente, pois não oferece condições de capacitação para tal, que:

Os jovens em geral são dinâmicos, gostam de ação, participação e vivência e não de serem meros ouvintes. Eles demandam uma metodologia participativa, e não o simples método discursivo-repassador ainda tão comum em nossas escolas como único meio de ensino-aprendizagem<sup>79</sup>. (site governo do estado, retirado em 20, novembro de 2008).

Segundo a SED<sup>80</sup> fatores que são determinantes para oportunizar a aprendizagem: “o número de alunos, as oportunidades de participação e de aprendizagem; a quantidade e a

---

<sup>79</sup> Site [www.gov.sc.com.br/](http://www.gov.sc.com.br/), em 20/11/2008.

<sup>80</sup>Ibid.

duração das atividades o apoio do mediador e sua habilidade em envolver, também, seus colegas docentes na integração das diferentes áreas disciplinares ou nos projetos”. Nesse sentido sugerem trabalhar com conceitos ou temas centrais dos conteúdos de forma coletiva, para atingir a compreensão da inter-relação entre eles, como também os conceitos principais podem ser tratados de forma individual através da pesquisa, prevendo sempre o respeito à experiência e conhecimento dos alunos, incentivando seu crescimento intelectual. A construção do conhecimento deverá ser de forma colaborativa, já direcionada pelo PPP da escola, com trocas constantes de informações.

Nesse aspecto João Luiz Gasparin (2005), pensando uma didática para a pedagogia histórico-crítica, assinala a importância do papel do professor como mediador desse processo, citando Vasconcellos (1993, p. 42):

‘[...] o trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito’, isto é, para o aluno. Para que isso ocorra, o educando deve ser desafiado, mobilizado, sensibilizado; deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses. Torna-se necessário criar um clima de predisposição favorável à aprendizagem. [...] Uma das formas para motivar os alunos é conhecer sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto. Como também ouvi-lo sobre a prática social mediata, isto é, aquela prática que não depende diretamente do indivíduo, e sim das relações sociais como um todo. (p.15)

O autor resgata também Paulo Freire, colocando a importância de se respeitar os níveis de conhecimento que o educando traz consigo o que poderia ser chamado de “identidade cultural” ligado ao conceito sociológico de classe, construído historicamente “no contexto do seu lar, de seu bairro, de sua cidade, marcando-a fortemente com sua origem social” (p.16)

Para Gasparin (2005) essa tomada de consciência da realidade e dos interesses dos alunos evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares. É necessário esse resgate anterior dos “saberes dos alunos” para que os alunos se interessem pelo conteúdo que irá se trabalhar e demais etapas do trabalho pedagógico. Assinala que esse mapeamento facilita ao professor conhecer o que os alunos sabem inicialmente sobre o assunto a ser trabalhado e de onde deve partir seu trabalho (p.17).

Essa proposta de didática é coerente com os fundamentos pedagógicos da Proposta Curricular de Santa Catarina (PCESC), de 1998:

Nas diferentes áreas de conhecimento as crianças e jovens já trazem conceitos elaborados a partir das relações que estabelecem em seu meio extra-escolar, que não podem ser ignorados pela escola. Trata-se de lidar com esses saberes como ponto de partida e provocar o diálogo constante deles com o conhecimento das ciências e das artes, garantido a apropriação desse conhecimento e da maneira científica de pensar. (p.12)

Conforme a PCESC, para que se efetive o processo de ensino aprendizagem é necessária uma postura interdisciplinar e uma prática pedagógica fundamentada na teoria da atividade e concepção histórico-crítica de aprendizagem, que tem como principal teórico Lev Semenovich Vygotsky.

Segundo Marivone Piana (2002), a teoria sócio-interacionista de Vigotski tem sua base epistemológica no materialismo histórico e dialético, que parte do princípio de que os fenômenos de produção material determinam a vida humana, pois são processos em constante movimento. A produção humana é que determina a consciência. E, seguindo com ela, o conhecimento é constituído num processo de ação e reflexão.

Para Ângela Mendes (2002), o método histórico dialético foi determinante para Vygotski, para compreender que os processos psicológicos passam por mudanças qualitativas ao longo da história do homem, e transformando-se em processos atuais complexos. Segundo ele a psicologia só é capaz de explicar o desenvolvimento das forças superiores do homem necessariamente a partir de uma compreensão do homem na relação com seu contexto social, na medida em que concebe que a consciência não se constrói de forma isolada, mas vinculada com a produção da vida material, nas relações e na relação com o meio. Ela é determinada pela realidade social e histórica, que se transforma constantemente. Vygotski sistematizou uma abordagem fundamentalmente nova sobre o processo de desenvolvimento do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e histórico. Todos os fenômenos têm uma história caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas.

Na teoria Vygotskiana, segundo Gasparin (2005), quando se parte:

Do saber, do conhecimento que os educandos já possuem sobre o conteúdo. [...], este estágio é o nível de desenvolvimento atual, no qual o aluno atua com autonomia, resolvendo tarefas diárias por si mesmo. [...] a aprendizagem do educando inicia-se bem antes da escola” (p.17).

Gasparin (2005) cita Vygotski, ao afirmar que a aprendizagem na escola não se inicia no vazio, mas sempre “se baseia em determinado estágio de desenvolvimento [...]” antes do

educando ingressar na escola. Cita também Saviani (1999, pp.79-80) em seu método pedagógico, lembrando que a “prática social é comum a professor e alunos”. O autor ressalta que no geral a percepção dos alunos é de senso comum, empírica, em que tudo aparece como natural, representando sua visão de mundo. (p.18)

Para o educando se desvencilhar dessa concepção da realidade caberá ao professor ser guia desse processo pedagógico, que será realizado posteriormente a esta fase inicial, aprofundando e enriquecendo cientificamente, problematizando, retificando, esclarecendo as contradições, reconceituando os termos de uso diário.

No que se refere às metodologias de ensino implementadas pelos professores da região da Grande Florianópolis, observa-se a tendência por parte de alguns professores em criar aulas mais interessantes, com recursos didáticos de jornais, revistas, construção de cartazes, pesquisas de campo, tentando criar uma discussão em cima de temas polêmicos. O que não se observou nos casos pesquisados foi a articulação desses conteúdos de ensino com a teoria sociológica, ou o trabalho com os três recortes metodológicos, já citados: temas, teorias e conceitos. Em certa medida, os professores tentam desnaturalizar concepções de senso comum dos fenômenos sociais, através do trabalho com temas e conceitos, buscando adequar os conteúdos ao nível de entendimento dos educandos de ensino médio. E, as aulas assistidas dos outros professores, perceberam predominar a utilização de textos de fontes variadas, com a dinâmica de leitura e respostas a perguntas colocadas no quadro, em sua maioria em grupos – de dois ou mais – entregues no final da aula. Ao mesmo tempo, a investigação constatou a falta de interesse dos educandos pelas aulas de Sociologia, em diversas escolas, o que aponta a necessidade de se repensar as questões metodológicas do ensino da disciplina.

A maioria dos professores entrevistados adotam a opção por trabalhar temas da atualidade em sala de aula, em geral aqueles com destaque na mídia, sem relacioná-los aos conhecimentos das ciências sociais. Outros trabalham com conceitos da área, todavia sem contextualizá-los e articula-los à realidade social na qual vivem os educandos. Essas escolhas muitas vezes estão relacionadas com a dificuldade de se trabalhar com as teorias sociológicas em sala de aula, especialmente para os professores não formados na área. Mas as dificuldades e desafios do trabalho docente com a sociologia nas escolas podem ter relação também com a pouca tradição pedagógica da disciplina e com as precárias condições de trabalho do professor.

De qualquer modo, existe como diretriz do trabalho docente com a Sociologia no Estado a utilização da PCESC. Todavia, nem sempre ela é conhecida e adotada pelos

professores. Ao mesmo tempo, percebe-se que sua utilização se dá mais em termos dos conteúdos de ensino sugeridos, do que da metodologia de ensino contida e proposta nela.

A investigação realizada aponta para a importância e relevância dada ao papel do professor nesse processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a pesquisa empírica mostra a contradição vivida pelo professor para implementar essa metodologia de ensino, pelas reais condições de trabalho em que se encontra. Em seu discurso oficial, o governo do Estado afirma almejar uma educação de qualidade, que, entretanto, não pode ser alcançada enquanto as condições de trabalho do professor e as condições materiais da escola pública não forem melhoradas. Como vimos, para que se alcance uma educação de qualidade que responda às necessidades sociais da classe trabalhadora seria necessário o rompimento com uma lógica predominante de interesses do capital. A predominância desses interesses inviabiliza a implementação de políticas públicas, salariais e de trabalho mais humanizantes, e revela o discurso ilusório do governo do Estado sobre um trabalho docente de qualidade, pois a prática é contraditória, como mostram as condições concretas de trabalho vivenciadas pelos professores do Estado.

Diante da política educacional do governo do Estado e dos dilemas e desafios analisados, como estão as práticas docentes dos professores de Sociologia do Estado de SC?

Em relação aos instrumentos e recursos didáticos, abaixo, os mais citados são:

Tabela 31: Recursos e instrumentos didáticos

Quais os recursos e instrumentos didáticos utilizados nas aulas (Enumerar por ordem de preferência ou frequência)										
	1º	%	2º	%	3º	%	4º	%	5º	%
<b>1</b> Quadro e giz	19	37%	7	13%	9	17%	2	4%	5	10%
<b>2</b> Livro didático(aluno)	4	8%	5	10%	2	4%	0		2	4%
<b>3</b> Textos que você prepara	15	29%	16	31%	7	13%	1	2%	2	4%
<b>4</b> Textos livros e autores variados	16	31%	9	17%	12	23%	3	6%	0	
<b>5</b> Filmes	1	2%	9	17%	9	17%	12	23%	2	4%
<b>6</b> Revistas	2	4%	3	6%	4	8%	8	15%	13	25%
<b>7</b> Internet	2	4%	4	8%	4	8%	6	12%	3	6%
<b>8</b> Saídas de campo	0		2	4%	2	4%	2	4%	1	2%
<b>9</b> Biblioteca	1	2%	3	6%	2	4%	6	12%	2	4%
<b>10</b> Outro(s)										

Fonte: Pesquisa de campo

O quadro acima mostra as limitações no emprego dos instrumentos didáticos que prevalece entre os professores. O quadro e o giz ainda continuam sendo os mais usados,

seguidos dos textos de livros e autores variados e os preparados pelos professores. Os instrumentos que trazem imagens ou as saídas de campo que geralmente interessam muito os educandos estão muitas vezes aquém das possibilidades de uso nas escolas.

Uma observação sobre esses dados também detecta a dificuldade colocada pelo professor de Sociologia quanto à ausência do livro didático oferecido ao aluno; somente 04 professores usam livro didático, o que difere da realidade de outras áreas de conhecimento, que têm o livro didático como alternativa de trabalho em sala de aula. Outro problema assinalado pelos professores de Sociologia é a utilização da biblioteca, cujo uso não é freqüente, o que está ligado à ausência de livros da área disponíveis para dar suporte à disciplina,.

A sobrecarga de trabalho e falta de tempo para elaboração de aulas se expressa na ausência de pesquisas de campo ou de formação continuada dos professores, o que se agrava pela carência de iniciativas por parte do governo do Estado, também bastante aclamada pelo professor de Sociologia. E por último, a falta do acesso à informática pelos estudantes, que os prejudica na sua formação haja vista o mercado de trabalho exigir conhecimento e prática neste sentido, como também revela a realidade das escolas do Estado, que não oferecem condições de trabalho para facilitar o acesso destes estudantes a um recurso hoje imprescindível. Este recurso exige tempo por parte do professor para pesquisar e preparar seu uso, dificultado também pela estrutura física e condições materiais das escolas,. Neste sentido, é importante a preparação dos professores em informática, em cursos de formação continuada, considerando-se também sua idade, cuja média está acima dos 40 anos.

Outros dados colhidos pela pesquisa se referem aos objetivos pretendidos pelos professores de Sociologia com relação aos alunos, no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 32: Objetivos com a disciplina

<b>Objetivos que pretende alcançar com os alunos em suas aulas</b>										
(enumere conforme grau de importância)										
Alternativas colocadas	1º	%	2º	%	3º	%	4º	%	5º	%
1 Apreensão dos conhecimentos científicos	10	19%	4	8%	4	8%	4	8%	5	10%
2 Conjugação conhecimento científico e o cotidiano deles	18	35%	10	19%	7	13%	2	4%	3	6%
3 Dar o conteúdo que vai ser útil para seu cotidiano (empregabilidade)	2	4%	6	12%	8	15%	8	15%	7	13%
4 Discutir temas atuais	15	29%	10	19%	5	10%	10	19%	3	6%
5 Conhecimento necessário para o vestibular	4	8%	3	6%					1	2%
6 Formação de um ser mais crítico, relacionado às	27	52%	13	25%	5	10%	2	4%		

questões sociais					
7 Formação relacionada à prevenção dos problemas sociais, como: as drogas, prevenção da Aids, sexualidade em geral, etc.	6 12%	8 15%	10 19%	4 8%	7 13%
8 Ser competitivo	2 4%	1 2%	2 4%	3 6%	1 2%
9 Ser cooperativo e voluntarioso	4 8%	6 12%	2 4%	7 13%	4 8%
10 Ser competente para o mercado de trabalho	2 4%	4 8%	4 8%	1 2%	5 10%
11 Outro(s)			1 2%		
	- Ser sujeito capaz de decidir e atuar no meio com consciência e responsabilidade. - Conseguir que os alunos aprendam a ler e escrever mais de um parágrafo e que compreendam os textos de sociologia.				

Fonte: Pesquisa de campo.

Segundo os dados expostos no quadro, o principal objetivo de ensino de 52% dos professores entrevistados é o de desenvolver uma abordagem crítica da sociologia em sala de aula, que contribua para a formação de um sujeito consciente e atuante socialmente. Esses dados revelam coerência entre a alternativa majoritariamente escolhida pelos professores e as potencialidades educativas da Sociologia apontadas nos textos de Florestan Fernandes e de Octavio Ianni, dentre outros sociólogos, que assinalam as contribuições desta ciência para uma compreensão abrangente e desmistificadora da realidade social.

Interessa notar que as alternativas menos assinaladas foram as voltadas para uma adaptação à ordem vigente e preparo para o mercado de trabalho (empregabilidade; ser competitivo etc.). Por outro lado, foram bastante assinaladas as alternativas referentes à *apreensão de conhecimentos científicos; a relacionar o conhecimento científico e a prática social dos alunos; à discussão de temas atuais*. Tais respostas revelam as preocupações dos professores de Sociologia em conciliar uma formação científica e crítica sobre as questões sociais e a sociedade em constante transformação.

Em outra questão - *O que considera mais importante no seu trabalho de professor de Sociologia* -, os professores assinalam:



Tabela 33: Outros objetivos com o conteúdo

O estudo individual realizado a partir das necessidades cotidianas dos alunos e da escola;	6 12%	8 15%	6 12%
A transmissão do conhecimento teórico da área acumulado historicamente;	8 15%	7 13%	1 2%
O conhecimento prévio do conteúdo essencial a formação do aluno, como também dos meios necessários para a sua efetivação	11 21%	15 29%	2 4%
Transmitir ao aluno um conhecimento que ele vai utilizar na sua vida cotidiana;	22 42%	8 15%	5 10%
Transmitir o conhecimento que interessa aos alunos	10 19%	10 19%	6 12%

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se no quadro a importância dada pelos professores de Sociologia à articulação entre o conhecimento a ser construído em sala de aula, pela mediação do professor, e sua utilidade na vida cotidiana do educando, tal como defende a pedagogia histórico-crítica.

O estímulo ou não à participação dos educandos em atividades extra-classe, como também de conteúdo político, permite uma reflexão sobre o perfil político e a formação do professor de Sociologia, e sua relação com os conteúdos que trabalha em sala de aula. A questão a seguir buscou responder a essa problemática:

Tabela 34: Conteúdo político – estímulo da participação dos educandos extra-classe

<b>Você estimula seus alunos a</b>	<b>Nº prof<sup>os</sup></b>	<b>%</b>
1. Se informar sobre política	44	85%
2. Se informar e participar de manifestações populares	34	65%
3. Participar de movimentos sociais	26	50%
4. Conselho comunitário	18	35%
5. Grêmios estudantis	37	71%
6. Atividades e eventos religiosos	15	29%
7. ONGs	18	35%
8. Encontros estudantis/trabalhadores	26	50%
9. Partidos políticos	12	23%
10. Serviços comunitários/voluntariados	30	58%
11. Projetos de voluntariado na escola	35	67%
12. Nenhum deles	2	4%

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se no quadro acima um percentual significativo de professores que afirmam estimular seus alunos a se informarem sobre a questão política e participam de organizações e movimentos sociais, inclusive estudantis. Isso pode estar relacionado ao objetivo de desenvolver um ser mais crítico pelo trabalho docente com a Sociologia, como é assinalado por eles, apontando a possibilidade do professor da disciplina contribuir para descortinar a realidade social, de forma crítica à ideologia dominante da lógica do capital. Ao mesmo tempo, indica possibilidades de se desenvolver a cidadania e a participação consciente na vida social.

Entretanto, a opção por alternativas como o estímulo à participação em ONGs, trabalhos voluntariados na escola e comunidade em geral, além do estímulo à eventos religiosos, que tiveram também índices significativos, revela a adoção, por alguns professores, de idéias fortemente difundidas no contexto da reestruturação capitalista sob predomínio neoliberal. São idéias que enfatizam a iniciativa individual e privada para a solução de problemas sociais, ao mesmo tempo em que se reduzem as políticas sociais sob responsabilidade do Estado.

A pesquisa de Coan (2006) sobre a importância atribuída ao ensino da Sociologia no ensino médio, junto aos professores de Florianópolis, nos mostra que:

As respostas são muito próximas umas das outras, a idéia que perpassa todas as opiniões está relacionada à formação da consciência crítica dos educandos e sua inserção na sociedade como cidadãos, uma vez que a Sociologia propicia debates de temas atuais.(p.99)

Em relação aos conteúdos, recursos e técnicas a serem desenvolvidos nas escolas, Ileizi Fiorelli Silva (2005), cita alguns critérios em termos de pressupostos e metodologias de ensino que podem contribuir com o professor neste sentido. Fala que o professor pode encontrar dentro da própria área das Ciências Sociais, os estudos elaborados sobre “juventude, a escola, o trabalho, entre outros, tanto servem para definir conteúdos como para orientar as didáticas de ensino” (p.20). Para a autora é central a pergunta: “O que e como ensinar os jovens e adolescentes” (ibid), como pressuposto do conteúdo e da metodologia de ensino para o professor.

Um estudo realizado por Mário Bispo dos Santos (2002), sobre A Sociologia no ensino médio – o que pensam os professores da rede pública do Distrito Federal -, separa em dois eixos a investigação realizada junto aos professores: a preocupação com o papel da

Sociologia no ensino e o conteúdo que deve ser desenvolvido por eles. Pelo primeiro eixo, 61,26% dos professores pensa em formar o cidadão consciente, visando a preparação para o exercício da cidadania, com o objetivo de ampliar a consciência do educando “acerca dos fundamentos do universo social”, como também “pela descoberta de sua condição de um ser histórico, social e cultural” (p.101). A Sociologia serviria também para o educando diferenciar-se daqueles que fundamentam suas análises no senso comum, dos que são dominados pela mídia, pelo discurso político. Enfim, ela serviria para tornar o educando um tipo de “cidadão que analisa a sociedade de forma ampliada [...]” (p.1103). Santos (2002) coloca que a afirmação de que a Sociologia é um instrumento de conscientização é “típico do professor com formação em Ciências Sociais” (p.105).

No que se refere ao conteúdo que dá base para essa formação - do cidadão consciente - segundo Santos (2002), os professores assinalam inicialmente que a pesquisa de campo é fundamental para desenvolvê-la, mas percebem as limitações nas condições de ensino – por exemplo o nº excessivo de alunos em sala de aula e a sobrecarga de trabalho. Citam os conceitos que fundamentam esse processo formativo e as teorias sociológicas que compõem os conhecimentos historicamente acumulados pelas ciências sociais. Estes professores observam que quando o conhecimento sistematizado e acumulado “não é o eixo do trabalho pedagógico, há uma tendência de banalização da ciência sociológica”, como se professores e alunos fossem iguais e se apresentassem como indivíduos sentados em um “boteco” conversando sobre a realidade social. (ibid p.110)

O outro eixo, segundo Santos (2002), que representa 38,64% dos professores, enfatiza a aplicabilidade dos conhecimentos científicos, na esteira da concepção de currículo baseada no desenvolvimento das competências. Pretende com a Sociologia no ensino médio a formação do cidadão com a capacidade de intervir na realidade social, o que possibilitaria o encaminhamento dos problemas da vida cotidiana; a formação de “consciência política no aluno em relação às causas e possibilidades de soluções das questões presentes no seu dia-a-dia” (p.111). Para tanto, são necessários os conceitos sociológicos, com abordagem contextualizada e interdisciplinar. Então o papel da Sociologia seria o de desnaturalizar as questões sociais de forma crítica, proporcionando uma conscientização política e permitindo que o educando reivindique seus direitos. Assim, esse papel não seria somente o de ampliar os conhecimentos dos educandos para além do senso comum, e sim:

[...] o conhecimento sociológico ajuda o aluno a desenvolver competências como: elaborar um argumento, coragem para agir, se organizar em grupo,

analisar a sociedade. É importante o aluno saber sobre esse potencial aplicativo da Sociologia. (p.113)

Esse trabalho com a disciplina, para os professores que em sua maioria não são formados em Ciências Sociais, deve mostrar a praticidade do conhecimento sociológico, que para eles é importante, pois é uma forma de legitimar a Sociologia no ensino médio, conforme Santos (2002). E, os conteúdos – com conceitos contextualizados – são fundamentais, como classes sociais, isolamento social, fato social, dentre outros. Salientam “que a dinâmica social impõe uma atualização destes conceitos e a criação de outros”, pois o conhecimento sociológico está em mudança constante em função das transformações do seu próprio objeto de estudo. O autor sintetiza que na formação dos educandos, para este grupo de professores, é central “a aplicabilidade da Sociologia na vida cotidiana dos alunos [...]”. (p.116)

Os professores de Sociologia em Santa Catarina, quando questionados sobre o que é o trabalho docente com a disciplina para eles – podiam assinalar mais de uma alternativa – optaram em sua maioria por alternativas que enfatizam, ora a aplicabilidade dos conhecimentos trabalhados em sala de aula, ora a construção de um novo conhecimento, baseado nos fundamentos teóricos das ciências sociais. Desse modo, a alternativa *Trabalho de orientação para a cidadania* foi assinalada por 77% dos professores, enquanto 83% assinalaram *trabalho de construção e transmissão de conhecimento*.

Quando questionados sobre o grau de satisfação com seu trabalho, alguns dos professores declararam: *Faço o que gosto e consigo fazer o aluno refletir seus problemas com responsabilidade; Participar da construção de nova mentalidade política e social; Muita satisfação pela mudança dos alunos com mais criticidade, quando percebem o que antes não; Troca de conhecimento; Perceber a mudança intelectual e política de alguns alunos com relação à realidade.*

E relacionado às avaliações, abaixo as mais utilizadas pelos professores de Sociologia de todo o Estado:

Tabela 35: Tipos de avaliações utilizadas

Tipo de avaliação que utiliza. Enumeração por ordem de preferência e frequência												
	1º	%	2º	%	3º	%	4º	%	5º	%	smte x	%
1 Prova	5	10%	9	17%	7	13%	18	35%			2	4%
2 Trabalho escrito	23	44%	9	17%	14	27%	1	2%			3	6%
3 Trabalho de apresentação	22	42%	13	25%	11	21%			1	2%	3	6%
4 Participação das atividades em sala	10	19%	12	23%	10	19%	11	21%			3	6%
5 Outra(s)			1	2%			1	2%	3	6%	2	4%

Fonte: Pesquisa de campo

Dentro das metodologias de ensino dos professores de Sociologia do Estado, relacionadas às avaliações, percebe-se no quadro acima prevalecer as alternativas *Trabalhos escritos* e *Trabalhos de apresentação*, com 44% e 42%, respectivamente.

Outra questão respondida pelos professores de Sociologia do Estado de SC está relacionada à busca de ajuda, quando têm dificuldades em sala de aula, com quem compartilham e resolvem:

Tabela 36: Como resolve dificuldades em sala

<b>Quando surgem dificuldades em sala de aula, busca ajuda (pode enumerar por ordem de preferência)</b>										
Alternativas colocadas no questionário	1º	%	2º	%	3º	%	4º	%	5º	%
1 Junto ao grupo pedagógico da escola	9	17%	9	17%	12	23%	4	8%	2	4%
2 Com outros professores da área	6	12%	4	8%	6	12%	9	17%	6	12%
3 Usa sua sensibilidade, discernimento para solucionar problemas	17	33%	13	25%	3	6%	4	8%	2	4%
4 Procura pessoas especializadas na universidade ou faculdade onde se formou	1	2%	1	2%	4	8%	3	6%	2	4%
5 Procura ler a respeito. Onde/O quê?	7	13%	7	13%	6	12%	7	13%	5	10%
6 Conversa com os alunos a respeito	11	21%	14	27%	7	13%	5	10%	4	8%
7 Você mesmo faz o diagnóstico e toma a decisão do que fazer, conforme experiência	3	6%	6	12%	2	4%	2	4%	5	10%
8 Outras formas. Qual(is)										

Fonte: Pesquisa de campo

Observa-se no quadro acima que 33% usam de sua sensibilidade e resolvem o que fazer segundo sua experiência. Outros, quando são problemas com alunos, tentam conversar com eles a respeito, mostrando que existe um diálogo na relação professor-educando. No entanto, as respostas revelam também que os professores trabalham individualmente na resolução de problemas, indicando a carência ou insuficiência de apoio da direção e do grupo pedagógico da escola em atender e ajudar esse professor quando necessário.

Uma questão aberta sobre o apoio e a orientação pedagógica que a escola oferece ao professor, assim como sobre as condições materiais e didáticas da escola, foi assim respondida por diversos professores entrevistados:

Precário; São poucas e precárias; Iniciativa do professor em preparar [...]; Satisfatórios; São precários ou inexistentes; [...] as especialistas não entendem nada de sociologia, logo não podem oferecer aporte. A direção acha que é mais

uma matéria para oferecer na grade; [...] Na questão pedagógica o não esclarecimento das funções, muitas vezes criadas por questões políticas, desqualificam o trabalho pedagógico na escola; [...] a equipe pedagógica é excelente; [...] O auxílio pedagógico é bom; [...] temos o apoio pedagógico de orientadores escolares; [...] auxílio pedagógico praticamente inexistente; [...] inexistente auxílio pedagógico efetivo; Não existe praticamente nada; [...] realmente temos carência de auxílio pedagógico; [...] e quando necessário os assistentes pedagógicos nos auxiliam na pesquisa; São poucas; [...] o ensino médio não é prioridade do colégio; [...] tenho ajuda da assistente pedagógica na elaboração da pauta de trabalho.

Se fizer um levantamento geral das respostas a essa questão, 13 professores enfatizam a precariedade das condições de trabalho na escola, enquanto 08 professores avaliam negativamente o apoio pedagógico; 05 professores afirmam que têm apoio pedagógico; e outros 05 professores fazem comentários gerais, respondendo ser razoáveis as condições de trabalho e de apoio pedagógico.

As condições de trabalho, salariais, a estrutura físico-pedagógicas das escolas oferecidas ao professor de Sociologia, mostram a dificuldade de concretização dos objetivos propostos na OCEM e na PCESC. Revela a falta de conexão entre o proposto e as condições oferecidas ao trabalho de ensino do professor de Sociologia. A pesquisa empírica revela a precarização do trabalho do professor de Sociologia, da carência de formação continuada, da insatisfação das condições de trabalho, salariais, materiais e pedagógicas da escola. E essas condições quando não satisfeitas, os fins a que se propõe relacionado aos conteúdos e metodologias não acontecem. Confirma-se o que Shiroma e Evangelista (2004) e Rocha (2006) colocam sobre os poucos recursos destinados a educação, de estreita ligação com as recomendações dos OI para as políticas educacionais dos países periféricos.

Analisadas as condições de trabalho dos professores de Sociologia e suas práticas e idéias a respeito das metodologias de ensino, das avaliações, dos seus objetivos de ensino, assim como das condições materiais e pedagógicas das escolas onde trabalham, vejamos os dados e depoimentos dos educandos sobre o ensino da disciplina de Sociologia.

### **3.4 O que pensam os educandos sobre a disciplina de Sociologia**

A análise de relatórios de pesquisa dos licenciandos da UFSC sobre o ensino de Sociologia nas escolas da Grande Florianópolis revelou dimensões das concepções dos educandos sobre a disciplina, aqui resgatadas de modo sintético.

Da escola situada num bairro próximo ao centro, os educandos têm uma percepção positiva acerca da disciplina de Sociologia, que para eles cumpre o papel de conscientização social e política e serve de instrumento para conhecimento da vida em sociedade. Para tornar as aulas mais interessantes, sugerem mais debates sobre temas atuais. Dentre os pensadores clássicos das ciências sociais, Karl Marx teve destaque como o mais conhecido por todos eles. Dos oito estudantes entrevistados, sete afirmaram serem interessantes as aulas de Sociologia, Seus temas preferidos para estudo nas aulas de Sociologia são *movimentos sociais; desigualdade social e violência; preconceito e discriminação*. Respondendo à questão aberta sobre que conteúdos consideram mais relevantes na disciplina de Sociologia, a maioria referiu-se ao tema *preconceito* (racial, social e de gênero).

Em outra escola de ensino média, também situada próxima ao centro, através de respostas abertas os estudantes revelam a percepção que têm sobre a disciplina de Sociologia, assim sistematizadas no relatório:

Dois alunos não responderam, algumas respostas pontuais [...] disciplina 'legal', 'interessante, faz pensar sobre os acontecimentos do dia a dia', 'importante para aprender sobre a vida' e 'muito legal', [...]. Algumas foram significativas: uma delas mencionou que a disciplina 'é interessante, pois nos leva a refletir como vivemos na sociedade e também discutir sobre a realidade em que vivemos'. [...] Outra resposta significativa expressa que a disciplina 'é necessário para que nós tenhamos como noção do que é sociedade, seus conflitos'. (Dorneles et al, 2007, p.43)

Quando questionados sobre o que tornaria a disciplina mais interessante, os estudantes citaram majoritariamente *trabalhos em grupo e debates*, seguidos de *saídas de estudo e filmes*. A respeito de seu conhecimento sobre pensadores da Sociologia, sete deles não responderam, dois afirmaram não conhecer nenhum e apenas dois citaram nomes: um mencionou Herbert de Souza e o outro Descartes e Rousseau. Sobre os temas que gostariam de estudar nas aulas, destacaram-se *sistema capitalista e globalização; preconceito e discriminação; educação e trabalho; desigualdade social e violência; ecologia e meio ambiente*.

Em relação às suas expectativas quanto à disciplina de Sociologia, as respostas variaram entre: “gosto muito da matéria”; “entender mais”; “pode me ajudar em conversas”; “na minha vida e explica muitas coisas que poderia ter problemas em relação a política”; “ter um conceito próprio de sociedade sem qualquer tipo de influência”; “que no próximo ano esteja mais aprimorada em assuntos” (ibid, p.46).

Para os educandos de 3º e 2º anos do município de São José, quando questionados sobre *o que representa a Sociologia* para eles, a alternativa *mais conhecimento vida em sociedade* teve a preferência. Entre os teóricos mais conhecidos Émile Durkheim foi o mais apontado, os demais clássicos são bem pouco conhecidos no 2º ano. Entre os educandos do 3º ano, o que mais recebeu destaque foi Marx, seguido depois de Weber e Durkheim. E nesta escola, segundo relatório de pesquisa, o ensino da Sociologia é “aplicado com mais critérios e muito mais valorização, tanto por parte da instituição quanto pelos professores” (KAMMERS et al, 2007, p. 32).

Na escola central, as maiorias dos estudantes, consideram a sociologia uma disciplina importante e somente 23% manifestam-se negativamente sobre a sua importância; 60% consideram-na capaz de auxiliá-los em assuntos do cotidiano. Quanto aos teóricos, a maioria só teve contato com o pensamento de Karl Marx. O tema de maior interesse de 45% desses estudantes é *preconceito e discriminação*, seguido de *cidadania e democracia*, com 16%. Em relação às aulas da disciplina, 58% consideram a Sociologia “monótona e cansativa”, embora 42% consideram-na uma disciplina interessante. Os educandos, quando questionados sobre o que esperam da disciplina, assim responderam, segundo o relatório:

Uma aula diferente, dinâmica, que trate de temas atuais e instigantes, que utilize outros métodos que não os convencionais – considerados cansativos – onde o professor se explique de uma forma mais clara e simples, levando o aluno a expor suas opiniões, gerando debates em grupo. (p.62)

Sobre a disciplina de Sociologia numa escola também central, os estudantes responderam sobre o que ela representa para eles da seguinte forma: 33% assinalaram *mais conhecimento da vida em sociedade*; 32% optaram por *conscientização social e política*, e 27% escolheram a alternativa *discussão de temas atuais*. Quando questionados sobre o que tornaria as aulas de Sociologia mais interessantes, 25% assinalaram *filmes*, seguido de *trabalhos em grupo e debates*. Sobre os teóricos que tiveram contato, destaca-se Karl Marx, lembrado por 57 estudantes; depois Émile Durkheim, por 34 estudantes, num total de 113. Os temas da disciplina que gostariam mais de estudar são *desigualdade social, preconceito e discriminação e educação e trabalho*. (MARSICO et al, 2007)

Em outra escola, o relatório de pesquisa trouxe poucas informações sobre o que pensam os educandos da disciplina. Dentre os 65 estudantes entrevistados sobre a importância



da disciplina, 37% consideram-na  *muito importante*; 34%  *razoável*, 19%  *pouco importante* e 10%  *sem importância*. (ref. bibliográfica)

Na escola situada em bairro próximo ao centro, a maioria dos educandos respondem que a disciplina de Sociologia ajuda-os a conhecer a sociedade em que vivem, dentre outras respostas como:  *nos conscientiza sobre o modo de pensar e agir na sociedade; é ótima aula porque mexe com a mente; aprende-se bastante sobre família e valores; indispensável como outras disciplinas; tem tudo a ver com o que acontece hoje em dia; ajuda a entender o grupo em que vivemos*.

Em relação ao que tornaria as aulas mais interessantes, nove alunos assinalam  *filmes*, seguidos de  *trabalhos em grupo* (05) e  *palestras* (05). Quanto aos pensadores da Sociologia, nenhum autor é conhecido ou foi estudado, segundo os estudantes. Entre os temas considerados mais interessantes destacam-se:  *desigualdade social e violência; preconceito e discriminação e educação e trabalho*.

Com relação às expectativas sobre a disciplina, a maioria das respostas gira em torno de conhecer mais sobre a sociedade para poderem estar mais inteirados dos assuntos que os envolvem. Outras respostas explicitam as seguintes idéias:  *tentar ajudar a sociedade, cada um fazendo a sua parte; melhorar, pois não é uma disciplina legal, então mesmice! Enjoa!; que falem mais sobre violência; que nos traga mais informação; ajudar todos os alunos a vencer com dignidade e respeito ao próximo na escola e fora dela; ótima; aprender a cada dia mais*.

No estudo sobre a escola do sul da ilha, os licenciados da UFSC dividem as respostas sobre a “utilidade da Sociologia no seu dia-a-dia” em três grupos. O primeiro grupo assim se manifestou:

[...] a reflexão sociológica nos torna críticos quanto aos acontecimentos cotidianos, ‘nos torna uma pessoa crítica, que não se acomoda’, e esse conhecimento se difere do senso comum, ‘passando a ter opinião própria, não seguindo o senso comum’. (Caridá et al, 2008, p. 27)

Para o segundo grupo de educandos a “utilidade” da Sociologia é de que facilita o diálogo com as pessoas, pois propicia um conhecimento para se viver em sociedade. São afirmações deles:  *‘ajuda aos alunos a pensar melhor, pois existem várias pessoas que precisam melhorar a educação’; ‘uma forma com que me acostume na sociedade em que vivemos (...) para haver um consenso’; ‘com cada um expondo sua opinião podemos ganhar experiência, completar nossas idéias’*.

O terceiro grupo, segundo o relatório de pesquisa, é constituído pelos que entendem a Sociologia como uma disciplina que permite compreender melhor os problemas, ‘aprendendo a lidar com eles’ e com isso “facilitam e melhoram suas vidas” (p.27).

Pela análise das pesquisas junto aos educandos, a maioria considera a Sociologia importante para o “conhecimento da vida em sociedade”, “útil para a vida em sociedade”, “conscientiza política e socialmente”. Entretanto, nem todos os estudantes entrevistados pensam dessa forma. Em uma das escolas pesquisadas, de um total de 65 entrevistados, 19% consideram-na pouco importante e 10% sem importância.

Em relação ao que seriam necessários para melhorar as aulas de Sociologia, na maioria das escolas os educandos reivindicam em primeiro lugar mais debates, trabalhos em grupos e filmes. Um dos depoimentos pede uma “explicação mais clara e simples do conteúdo, para levar o aluno a expor sua opinião”.

Com relação ao estudo dos clássicos, em quatro escolas os educandos indicam ter estudado Karl Marx, em duas escolas referem-se a Émile Durkheim, e somente em uma escola citam Max Weber; em quatro escolas os estudantes não têm conhecimento de nenhum desses autores.

Quanto aos temas que gostariam de estudar e debater mais: em 05 escolas os educandos reivindicam principalmente *preconceito e discriminação*; em 04 escolas a preferência foi *Desigualdade social e violência*; e em 03 escolas a escolha recaiu sobre *Educação e trabalho*.

O resultado das pesquisas sobre o que os educandos pensam do trabalho do professor em sala de aula mostra a importância dada para a disciplina de Sociologia na compreensão da realidade social. No entanto, reivindicam metodologias de ensino mais dinâmicas, que permitam maior participação dos educandos nas aulas, indicando que muitos professores não se utilizam à metodologia de ensino sugerida na PCESC, desaguando, como traz a empiria, no desinteresse geral pelas aulas de Sociologia. Em relação aos conteúdos desenvolvidos por esses professores, as respostas dos educandos apontam para a ausência de estudos sobre os principais teóricos clássicos da Sociologia, nas salas de aula<sup>81</sup>.

Neste capítulo averiguamos e analisamos o trabalho do professor em sala de aula, como também o resultado de seu trabalho junto aos educandos da região de Florianópolis. Dada as condições do trabalho do professor de Sociologia, veremos agora como está seu vínculo com a luta sindical, acreditando ser importante para a emancipação deste trabalhador das condições às quais está submetido pela lógica de produção capitalista.

---

<sup>81</sup> Com relação ao que pensam os alunos sobre a Sociologia, ver RÊSES, Erlando da Silva ...*E COM A PALAVRA : OS ALUNOS*. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a Sociologia no ensino médio. Brasília/DF: UNB, dpto de Sociologia - pós-graduação em Sociologia, 2004.

## CAPÍTULO IV

### VÍNCULO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA COM AS LUTAS SINDICAIS: POSSIBILIDADES DE UMA PRÁXIS REVOLUCIONÁRIA

#### INTRODUÇÃO

O Capitalismo na fase neoliberal de flexibilização do trabalho lança novos instrumentos de controle para exploração da mais-valia. É um dos empecilhos para concretização de seu objetivo, é o poder excessivo dos sindicatos.

O neoliberalismo nasce depois da II Guerra mundial, na região da Europa e da América do norte e foi uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. O texto de origem é “O caminho da servidão” de Friederich Hayek, escrito em 1944, onde argumenta que o igualitarismo promovido pelo Estado de bem-estar destruí a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. A desigualdade era um valor positivo, imprescindível, permanecendo enquanto teoria por mais ou menos 20 anos.(PERRY ANDERSON, 1995)

Com a crise do pós-guerra, em 1973, quando o mundo capitalista caiu numa longa e profunda recessão, combinando baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. Hayek e seus companheiros afirmavam que a raiz da crise estava no poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista. O remédio para eles era manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Mas para isso seria necessária uma disciplina orçamentária com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa “natural” de desemprego, criando um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. Reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos (reduções de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas) dessa forma uma nova e saudável desigualdade iriam voltar a dinamizar as economias avançadas.

O primeiro país a pôr em prática este programa foi a Inglaterra, através do governo Thatcher, em 1979. Um ano depois vem EUA, com Reagan. Em 1982, na Alemanha. 1983, a

Dinamarca e em seguida em quase todos os países do norte da Europa ocidental. A onda de direitização desses anos tinha um fundo político para além da crise econômica do período.

A hegemonia neoliberal se deu em todos os itens: deflação, lucros, desempregos (opressão dos sindicatos e movimentos operários), controle dos salários e grau de desigualdade (tributação dos salários mais altos caiu 20% em média nos anos 80 e valores das bolsas aumentaram quatro vezes mais do que salários), aumentando significativamente no conjunto dos países da OCDE (Organização Europeia para comércio e desenvolvimento). Mas, todas essas medidas tinham o objetivo de reanimar o capitalismo avançado mundial, restaurando altas taxas de crescimento estáveis e nesse quadro se mostrou decepcionante, apesar de todas as condições criadas em favor do capital, elevando seus lucros para recuperação dos investimentos. No entanto, a desregulamentação financeira, elemento central do programa neoliberal, criou condições mais favoráveis para inversão especulativa do que produtiva. Durante os anos 80 houve uma explosão dos mercados de câmbio internacionais, diminuindo o comércio mundial de mercadorias reais. O peso de operações puramente parasitárias teve um incremento vertiginoso nestes anos. Por outro lado, o peso do Estado de bem-estar não diminuiu muito. (p.16)

Com a profunda recessão de 1991, do capitalismo avançado, a dívida pública assumiu dimensões alarmantes, endividamento privado das famílias e empresas. Todos os índices econômicos tornaram-se muito sombrios (muito desemprego), era para se esperar forte reação contra o neoliberalismo, mas pelo contrário isso não aconteceu. Uma das razões foi a queda do comunismo na Europa oriental e na União Soviética, de 89 e 91.

Em muitos países europeus, com a manutenção de um estado de bem-estar social no período da guerra fria, havia a necessidade de provar que o capitalismo seria mais eficiente do que o socialismo seja na sua dimensão econômica como social. A ameaça do socialismo no leste europeu exigia a implementação de uma política social democrata, visando uma redistribuição social na forma de políticas públicas. Com o desmoronamento da União soviética e o fim da guerra fria, o socialismo deixou de ser uma ameaça e os capitalistas começaram a reagir prontamente contrário à taxaçoão de impostos com vistas à manutenção de um Estado de bem-estar, iniciando uma ofensiva contra o trabalho e inviabilizando continuidade de políticas públicas da social democracia.

Socialmente o Neoliberalismo conseguiu muito dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestatizadas como queria. Todavia, política e ideologicamente alcançou êxito com alto grau.

No Brasil, segundo Francisco de Oliveira (1995), durante a ditadura militar - 1965 a 1985 -, os dirigentes da economia eram todos “liberais” (com rancoroso autoritarismo), começaram o processo de dilapidação do Estado brasileiro, que prosseguiu sem interrupção no mandato “democrático” de José Sarney. O Estado com o desperdiçador Fernando Collor, simbolizado com os marajás, foi bode expiatório da má distribuição de renda, da situação deprecada da saúde, da educação e de todas as políticas sociais.

O receituário do plano neoliberal pode ser reconhecido em todas as características já listadas: enquanto a economia se recupera, o social piora. No entanto, a letalidade neoliberal vai também em outra direção: as bases da esperança que se construiu nos anos mais duros, atacando o movimento popular, se reergueu e obrigou o governo a rever políticas. Metamorfoseia esse movimento de esperança num movimento derrotista. Destrói o princípio da esperança e abre comportas para uma onda conservadora. O que se vê que os objetivos são os mesmos: trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização do movimento sindical, popular e social.

O colapso do socialismo do modelo soviético – 1989 - contribuiu para o revigoramento da ofensiva neoliberal. Outro elemento central são as novas formas de organização do capital, que nunca esteve tão organizado, de responder e de refuncionalizar-se a novas demandas.

Para a vigência e continuidade do capitalismo na fase neoliberal, novo paradigma de produção e trabalho vão dar início a um processo de reestruturação produtiva. O “fordismo e o taylorismo não são únicos e mescla-se com outros processos produtivos (neo-fordismo e neo-taylorismo), sendo em alguns casos até substituídos, como a experiência japonesa do ‘toyotismo’ [...]” (Antunes, 2002, p.210). E junto com essas formas transitórias de produção, tem desdobramentos ‘agudos’ no que diz respeito aos direitos do trabalho. “Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se à sua nova fase” (ibid).

Novamente os empregadores são facilitados por esse processo de flexibilização, exercendo pressões mais fortes de controle sobre o trabalho. A classe trabalhadora é enfraquecida por dois surtos violentos de deflação e de desemprego. Há um retrocesso do poder sindical. Patrões tiram proveito dessa situação e impõem regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, aumentam uso do trabalho parcial, temporário ou subcontratação, ocasionando efeitos agregados, como cobertura a seguro, direito pensão, os níveis salariais e a insegurança no emprego. A tendência vai ser de contratar sem encargos, para facilmente demitir, sem custos.

Contrário à concepção pós-moderna<sup>82</sup> sobre a extinção do trabalho, o sistema de produção capitalista se reestruturou, flexibilizando a produção e o trabalho, e, conseqüentemente “aprimorou” ainda mais o controle e exploração da força de trabalho, encontrando novas saídas, paliativas e temporárias, mas de continuidade desse sistema de produção.

Alicerçado pela legitimação do ideário burguês, o capital, nesta fase de acumulação flexível, se legitima pelo discurso da superação do trabalho repetitivo e desmotivante pelo trabalho empreendedor, pelo controle da qualidade e pela extensão do processo de trabalho como sendo a realização da própria vida humana. [...] culmina [...] na naturalização das relações capitalista na sociedade, [...] o capital se apropria, como inerente ao seu sistema, dos anseios e desejos dos indivíduos, e na consolidação do capitalismo como o mundo ideal. [...] o agravamento das crises, [...] o ideário burguês tenta explicar [...] como possíveis de serem contornados [...] e propor saídas [...] paliativas [...] a escamotear a realidade.(Fontana, 2005, pág.89)

Essa naturalização das relações capitalistas é percebida entre os trabalhadores e o mundo do trabalho, no interior das organizações e lutas de classe, e nas reivindicações feitas pelos trabalhadores em prol de seus direitos, paralisando-os na luta coletiva e distanciando-os de qualquer alternativa ‘*para além do capital*’. (grifo no original em Antunes, 2002, pág.40).

Neste sentido os trabalhadores docentes do Estado de SC, mostram através do SINTE, que existe ainda a possibilidade de conquistas via a mobilização da categoria, como é colocado pela própria história deste sindicato, como também pelas conquistas atuais. Muito embora, enfrentam, claro, dificuldades conjunturais que estão relacionadas com a atual fase de flexibilização da produção através de novos paradigmas, mantendo a exploração e controle do trabalho, e neste sentido a essencialidade que tem se colocado na prática governamental na contenção do poder sindical junto aos professores, pois têm adotado políticas educacionais atreladas aos interesses maiores do capital, como já colocado anteriormente por Rocha (2006), Shiroma & Evangelista (2004) e Moraes (2003), sobre os efeitos e presença da reforma educacional encaminhadas pelas OI nas escolas.

Relacionado ao trabalho docente da rede pública estadual de SC, existem elementos que contribuem para uma situação de acomodação, imobilismo e desânimo. Um dos principais motivos está diretamente relacionado com as condições de trabalho em que se encontram os professores do Estado.

---

<sup>82</sup> Ver David Harvey. *A Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

Outro ponto prejudicial à mobilização está relacionada à política repressiva empreendida pelo governo do Estado junto ao SINTE. Como também táticas de desmobilização para futuros enfrentamentos, como oferecer prêmios e abonos, precedentes a períodos em que a categoria ameaça entrar em greve.

Um aspecto que tem prejudicado as condições de trabalho e mobilização dos professores do Estado é o encaminhamento por parte do governo de SC de projetos de Lei a ALESC para serem votados, e que são aprovados, pois possui a maioria da bancada dos deputados estaduais, retirando da base a possibilidade de discussão e enfrentamento.

A subida do PT ao poder também enfraquece a luta dos trabalhadores, pois junto com ele (e através dela) vai a CUT, trazendo prejuízos à categoria no sentido de mobilização, pois traz consigo uma concepção reformista e conciliatória de política sindical, não contradiz o que o governo federal faz e diz, o que os limita politicamente enquanto classe. Não existe mais a independência de classe junto as correntes cutistas que está inserida no movimento dos professores, adotando políticas de interesse ao poder político, partidário, prejudicando a mobilização e reivindicações dos professores.

Outrossim, não somente o fato de ascensão do PT ao poder político, levando a CUT foi à causa principal deste novo perfil político dessa central, mas como coloca Tumolo (1997), a CUT na virada da década de 80 para 90, vem apresentando uma nova concepção política de “um sindicalismo de confrontação para um sindicalismo de negociação, de concertação” (p.10), diferentemente do período anterior em seu surgimento de “cunho classista e com perspectiva socialista, para uma ação sindical pautada pelo trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que gradativamente perde o caráter classista em troca do horizonte da ‘cidadania’” (ibid). Toda essa mudança que se dá na CUT entra em consonância com as transformações político-econômico já citadas anteriormente pela flexibilização da produção capitalista, como também vem com a derrocada dos países socialistas, liderada pela URSS, “tendo como símbolo a queda do muro de Berlim” (p.11), e o autor cita em relação à conjuntura brasileira, as duas derrotas eleitorais de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da república. E com isso, Tumolo (1997) destaca um conjunto de elementos internos que dizem respeito à trajetória da CUT:

1. perda gradativa da perspectiva anti-capitalista/socialista;
2. processo de burocratização, que tem resultado num sacrifício da democracia interna;
3. permanência dos aspectos fundamentais da estrutura sindical oficial, em que pese as tentativas de sua superação[...];
4. política de relações internacionais que se manifesta pela filiação à CIOSL, viagens, contatos e cursos junto às Centrais sindicais de linhagem socialdemocratas, que têm financiado várias atividades da CUT, inclusive às de formação sindical;
5. disputa com outras

Centrais Sindicais, principalmente a força sindical; e 6. determinada política interna que se expressa pela participação no entendimento nacional, nas câmara setoriais, etc. (ibid)

A estratégia como se mostra, segundo o autor, tem sido a de conviver com o capitalismo, por dentro dele na perspectiva de que “é possível reformá-lo estruturalmente e, dessa forma, arrancar, através da negociação, benefícios para os trabalhadores” (ibid, p.12). Desta forma a luta sindical dos trabalhadores também se confronta com esta concepção dentro do sindicato, levando muitas vezes à fragmentação do movimento dos professores.

Vejamos como se encontra o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de SC, relacionado a estas questões expostas anteriormente.

#### **4.1 O Sindicato dos Trabalhadores em Educação – SINTE - SC**

[...] não podemos considerar o 1º de maio como uma grande comemoração se analisarmos o desrespeito e o descaso do Governo Luiz Henrique da Silveira com os trabalhadores em Educação. O Estado de Santa Catarina é palco de uma grande contradição: ao mesmo tempo que o território catarinense é de próspero comércio industrial, é também local de uma grande incoerência. É o estado onde é pago um dos piores salários do país aos trabalhadores em Educação; o menor piso do Estado; onde a carga de trabalho do professor é excessiva e ininterrupta (gerando problemas de saúde nos professores); onde a maioria das escolas é sucateada e com excesso de aluno em sala de aula; onde é flagrante e corriqueira a partidarização das direções de escolas (caso mais recente foi registrado em Criciúma onde denúncias de ingerência política foram parar na Polícia Federal); onde é cada vez mais crescente os casos de violência dentro das escolas; onde os trabalhadores em Educação são vítimas de perseguições, ameaças, represálias e punições por parte do Governo do Estado que reprime manifestações e assembleias da categoria para que os trabalhadores não usufruam de seus direitos. (Boletim semanal do SINTE, 30/04/2009)

O SINTE surge na década de 60, no período da ditadura militar aqui no Brasil, com a denominação de Associação dos licenciados de Santa Catarina - ALISC -, com o objetivo de lutar pelo reconhecimento dos professores licenciados como profissionais da educação, e,



essencialmente, solucionar os graves problemas educacionais<sup>83</sup> existentes na época, frente ao Governo do Estado, pois nem concurso público abria para os professores no quadro funcional público, tratando-os como ‘designados’, hoje os chamados ACTs, sem direitos e uma legislação trabalhista.

Segundo Ana M<sup>a</sup> Borges de Souza (1996), é o maior sindicato urbano do Estado, tem uma significativa importância política no contexto da organização dos trabalhadores, confirmado na atualidade pelo depoimento da coordenadora geral do SINTE estadual:

O SINTE é o maior sindicato do Estado , tem uma relação direta com a população , com alunos e pais de alunos. Acho que o Sinte pelo seu peso político tem uma referência na sociedade, nos demais sindicatos. Nosso sindicato na greve não tem o peso de uma categoria como motoristas de ônibus, metalúrgicos, mas temos sim um peso político na formação de opinião. (Entrevista 19/07/2009)

Além do SINTE estadual, existem 31 regionais do sindicato. As principais são Florianópolis, Tubarão, Criciúma, Lages, Chapecó, Joinville e Blumenau.(ibid)

A coordenadora do SINTE – Joanhina de Oliveira -, quando questionada sobre as principais dificuldades enfrentadas hoje pelo sindicato, relaciona:

As principais são as que envolvem algum diálogo com a secretaria de educação (não existe) os ataques são muitos, a retirada de direitos vem de várias formas . Por projetos de lei como foi o caso dos que foram votados no dia 15 de julho na ALESC .Outras como ter que estar entrando direto na justiça para garantir o abono, o prêmio educar que o governo retira quando os profissionais entram em licenças de saúde. Outra grande dificuldade está relacionada com a necessidade de mobilização da categoria. Os diretores de escola hoje exercem um terror sobre a categoria. Por isso a bandeira de eleição direta para os diretores é permanente. (ibid)

Relacionado às eleições para direção das escolas, segundo a coordenadora do Sinte, tem extrema importância para mobilização da categoria, pois em 1986 quando elegeram os diretores de escolas, no ano seguinte – 1987 -, teve a maior greve do magistério.

Em 1987- a maior greve da história de SC. Foi um marco na história. Era unificada com todos os servidores públicos. Governo Pedro Ivo Campos - coronel. Já no primeiro dia a repressão foi muito forte. A ação da policia era

---

<sup>83</sup> Ver obra *Da Escolas às ruas – o movimento dos trabalhadores da educação, de 1988-1992*. SOUZA, Ana M<sup>a</sup> Borges, Editora Letras contemporâneas, 1996.

intensa. No final de 57 dias fomos derrotados, mas enterramos conjuntamente o PMDB. (ibid)

Segundo a autora Souza (1996), relacionado à maciça presença de professores ACTS na rede pública catarinense, os ‘bóias-frias’ da escola, como os chama, “resulta em imediata economia para os cofres do governo estadual, além de ser expressão da irresponsabilidade das elites frente aos problemas da formação e das condições de trabalho docentes” (p.15-16). Hoje também, segundo informações do SINTE, iniciam o ano sempre com um percentual de, aproximadamente, 30% do quadro de professores, depois com licenças diversas tiradas pelos professores efetivos, chegam a um percentual de 50% dos professores que estão em sala de aula.

No Congresso dos professores, realizado em Araranguá (2005), foi aprovado a proporcionalidade nas eleições, ou seja, os cargos são divididos pelo número de chapas que concorrem nas eleições, e a chapa vencedora escolhe primeiramente os cargos que lhe interessa e assim sucessivamente as outras chapas, segundo a quantidade de votos que conquistaram. A chapa vencedora<sup>84</sup> ocupa atualmente, dos onze cargos, quatro - das eleições segue uma política de caráter classista, de confrontação, com perspectiva socialista, e nas assembleias da categoria é colocado claramente esse posicionamento, com análises de conjuntura local, nacional, internacional, situação de outras categorias em luta, com moções de apoio, caracterizando-se esse grupo no sindicato que não somente reivindica salário, mas trabalha questões pontuais que a categoria enfrenta de forma macrocontextual, ou seja, fazendo ponte com o sistema político-econômico e social - local, nacional e internacional -, para compreensão da situação dos trabalhadores da educação em Santa Catarina. No entanto, os outros cargos – sete – são ocupados pelas correntes da CUT, articulação sindical e articulação de esquerda, que fazem análises conjunturais ao nível de Estado somente, limitando-se mais as análises conjunturais a nível local, tendo em vista a concepção que os guia, como já foi colocado, e o vínculo com o PT.

Souza (1996), em seu livro sobre o movimento dos trabalhadores da educação, traça a história de luta desses trabalhadores, no período de 1988 a 1992. Dentro dessa história de luta, descreve algumas ações governamentais que tem como objetivo, “quase sempre, de barrar o avanço” da organização sindical nas suas mobilizações:

---

<sup>84</sup> Já pela segunda vez ganha as eleições, composta pelo PSTU (defende a proporcionalidade), Avançando sindical (reivindicam Prestes) e independentes, SINTE, 07/05/09.

- Não reconhecer os dirigentes, (eleitos democraticamente em suas instâncias) como representantes dos trabalhadores; - adotar a prática da “queimação” de lideranças importantes para o movimento; - negar a entidade sindical ao negar o reconhecimento dos seus dirigentes e, para isso, promover (promove) acordos isolados nas unidades escolares onde conta com alguns de seus aliados : Coordenadores das Unidades de Coordenação Regional (UCREs) (Hoje Secretarias Executivas), Supervisores Locais de Educação (SLEs) e muitos diretores de escolas, aliados que têm inserção nas suas unidades e agem como “súditos às ordens de seu rei”; - fazer uso de tipos diversos de repressão nas mobilizações: força policial, demissões, remoção arbitrária de docentes[...], descontos salariais indevidos e uma ampla campanha de instauração do medo no interior das unidades escolares, mais precisamente durante os momentos de greves, mobilizações e/ou de transição de governos, posturas que encontram resistências por parte de muitos trabalhadores da educação. (p.80)

Estes parágrafos escritos por Souza (1996) não se alteraram relacionado às políticas empreendidas pelo governo do Estado. O que se acrescenta além desses, está relacionado à conjuntura social que mudou significativamente em seus diversos aspectos, criando uma nova realidade, e conseqüentemente, outros instrumentos que inibem o movimento sindical dos professores.

O governo do Estado, tendo em vista a proposta colocada pela SED de uma educação de qualidade, vive na contradição, pois na prática, segundo o SINTE, não acontece. Um exemplo está se dando que, apesar da obrigatoriedade de implantação por Lei federal do piso salarial ao magistério, o governo do Estado junto com outros Estados entraram com recursos e conseguiram adiar junto ao Supremo tribunal federal (STF) para julgamento, que pode levar até dois anos, entre outros aspectos relacionados às condições de trabalho do professor, como segue abaixo:

[...] O governador catarinense segue orientação do Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), dos secretários de Educação e dos governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e São Paulo (do PSDB) em detrimento da valorização do professor e da qualidade da Educação. Cabe aos governos Federal e Estadual fazerem valer a lei<sup>85</sup>! Somente no ano de 2006, foram concedidas 11 mil licenças médicas para professores com problemas de saúde em Santa Catarina. A maior parte destes problemas está relacionada com depressão e síndrome do pânico. A tendência é de estes números se agravarem com a atual crise econômica agravada com a forte pressão que os trabalhadores da Educação sofrem dentro da escola por parte dos diretores, à

---

<sup>85</sup> A lei federal nº 11.738/08 que, além de assegurar um piso salarial para o magistério, determina o aumento da hora/atividade para 33%, para o professor se dedicar ao seu trabalho (correção de provas e elaboração de aulas).

precariedade dos estabelecimentos escolares, problemas familiares incompatíveis com o cotidiano do trabalho; dificuldades financeiras (salário baixo que não supre as necessidades de um trabalhador), etc...Melhorar o salário e aumentar o tempo destinado à hora atividade, conforme estabelece a lei do piso, seria uma forma de amenizar a realidade humilhante do professor catarinense. (coluna Sinte, 09/10/2008)

Em 12 de fevereiro/2008, com a proposta de greve aprovada em assembléia estadual, no final do ano de 2007, pelos professores, o governo do Estado propõe “prêmios” proporcionais à carga horária, sendo o primeiro pago em março e o segundo em agosto. Os professores em sala de aula ganhariam o prêmio de R\$ 100, 00, e para Especialistas, Assistentes de Educação e Técnico Pedagógico é de R\$ 75, 00, sendo que tal proposta dependeria de aprovação de lei na Assembléia Legislativa. Além da questão salarial, a proposta do governo inclui:

a) hora atividade cumprida na escola; b) alteração da Lei de Licitações para poder facilitar a terceirização de merenda, limpeza e vigilância; c) transformação em Fundação dos CEDUPs e IEE, tirando a responsabilidade direta do governo; d) plano de Saúde para os ACTs apenas para consultas e exames laboratoriais; e) municipalização dos CEIs – Centros de Educação Infantil e Pré-escolar, sem a preocupação com os profissionais que atuam nessas unidades; f) a terceirização das merendeiras inicia em 2008, com 33% das escolas; em 2009 será 75% e 2010 completaria o processo, isso implica em demissões desde já [...] <sup>86</sup>.

Segundo o SINTE, este prêmio se caracteriza como verba indenizatória para evitar a sua identificação como um novo abono, impedindo assim sua extensão aos aposentados e aos professores em licença, como também a sua incorporação ao salário.

Da proposta colocada pelo governo do Estado, o prêmio educar foi aprovado na Assembléia legislativa do Estado de SC (ALESC) pelos deputados estaduais, apesar de grande manifestação contrária a sua aprovação pelos professores do estado.

O plano de saúde para ACTs, até a presente data não foi aprovado. A terceirização das merendas ocorreu nas escolas e os CEIs foram municipalizados.

A luta pela implantação do piso salarial a nível federal tem sido outra bandeira de luta da categoria dos professores, mas as dificuldades de diálogo com este governo tem sido constantes, como já foi citado, pois há mais de um ano o secretário Paulo Bauer não recebe o sindicato para negociar e dialogar, não somente sobre o piso salarial que não foi aprovado, como também outras questões pendentes há bastante tempo. Todas as questões junto aos

<sup>86</sup> [www.Sinte-sc.org.br](http://www.Sinte-sc.org.br), Coluna do Sinte, fevereiro de 2008.

professores são tratadas de forma arbitrária, como também de outros setores do serviço público estadual, sem uma discussão mais ampla. Exemplos que deixam claro o posicionamento deste governo de Luiz Henrique da Silveira: a aprovação do prêmio Educar a revelia da categoria, pois foi amplamente contestado na assembléia legislativa pelos trabalhadores; a privatização da aposentadoria de todos os servidores do Estado, que apesar também de uma grande concentração na assembléia legislativa dos servidores públicos estaduais, foi também aprovado. Estas práticas como coloca o SINTE, mostra o caráter arbitrário deste governo em não querer dialogar com os servidores públicos estaduais sobre os seus direitos.

Outrossim, a categoria está no momento temerosa e recuada pela forte represália e descaso do governo, em seu último movimento de greve – março/2008 -, pelas faltas recebidas, descontadas em folha, que lhes prejudica muito para usufruto de alguns direitos, como licença prêmio etc., o fato do secretário não receber em audiência o sindicato para negociar, o não cumprimento do acordo de greve de alguns itens como plano de saúde para ACTs, o não cumprimento da lei do piso pelo governo que também debilitou a categoria.

No entanto, muito embora o Governo do Estado, não dê aos professores licenciados os ganhos que recebem os professores que estão em sala, como também não aceita o diálogo com o sindicato da categoria, junto ao departamento jurídico do SINTE, rolam questões que foram julgadas favoráveis aos professores pelo Tribunal de Justiça de SC (TJSC), como a obrigatoriedade do pagamento da regência de classe<sup>87</sup> para os professores afastados por licença saúde e professores readaptados<sup>88</sup>. Como também a conquista da reincorporação aos vencimentos dos abonos e prêmio educar<sup>89</sup>, cortados por licença prêmio, tratamento de saúde, licença de gestação e licença especial, através de mandatos de segurança e ações ordinárias individuais. Os aposentados conquistaram, depois de muita mobilização e via judicial o prêmio jubilar, equivalente ao prêmio educar, mudando somente a denominação. Outro ganho da categoria via judicial e que também faz parte das mobilizações, o vale alimentação nas licenças maternidade e saúde. Outrossim, para que esses direitos sejam recebidos pelos trabalhadores em educação, é necessário ser filiado ao SINTE e entrar em tempo com mandato de segurança já no primeiro mês de desconto em folha.

---

<sup>87</sup> Consiste num percentual a mais pago pelo governo do Estado aos professores que estão em sala de aula.

<sup>88</sup> São professores que são afastados de sala por motivo de doença, e trabalham em bibliotecas, sala de informática, entre outros espaços dentro da escola que seja necessário.

<sup>89</sup> Abono e prêmio educar são valores, conforme carga horária, acrescidos ao pagamento dos professores que estão em sala de aula, mas que é provisório e não incorpora seus vencimentos fixos recebidos mensalmente.

O SINTE, segundo a direção do sindicato, conta com um número de 25 mil filiados<sup>90</sup>, num total de 60 mil trabalhadores em educação<sup>91</sup>.

Uma política educacional empreendida pelo Estado de SC são as descentralizações que foram e estão sendo efetuadas, onde o Estado se desresponsabiliza de funções, através das municipalizações, como é o exemplo dos CEIs, do ensino de 1ª a 4ª série, e dos PLs 013 e 014, que prevêem a municipalização de toda a educação infantil e do ensino fundamental, que está sendo encaminhado para votação na ALESC. O que é avaliado pelo SINTE como um ataque aos direitos do magistério, e que vai trazer uma série de prejuízos a esses professores lotados nessas escolas, como sua dispensa, a falta de referência, de pertencimento a qual categoria de professores – do Estado ou da prefeitura? -, entre outras perdas pela categoria como um todo, pela fragmentação, distanciamento desses professores, pois muda toda direção das escolas, e também das mobilizações do SINTE e outros esclarecimentos. São questões que ficam em aberto: Como ficará a situação desses professores do Estado em escolas municipalizadas? Nos CEIs já se tem notícias dessa situação, como foi o caso de uma greve realizada pela prefeitura municipal de Florianópolis (PMF) -1º semestre deste ano -, e não pelos professores do Estado. Os CEIs relacionado aos professores fragmentou-se, pois nem todos eram da PMF, e a paralisação ficou comprometida, pois os professores do Estado não pararam, já que seu vínculo de trabalho e remuneração continuam sendo do Estado, tendo como consequência o enfraquecimento do movimento de greve dos professores da prefeitura, sobrecarga de trabalho dos professores do Estado, pois os CEIs continuaram funcionando, mesmo que precariamente. E situação semelhante vai acontecer quando houver greve dos professores do Estado. Outrossim, o SINTE coloca que após a aposentadoria desses professores do Estado, somente serão admitidos professores pelo município. Estes fatos dão a situação geral dos trabalhadores em educação do Estado. As políticas empreendidas pelo governo neste sentido, precariza ainda mais a situação desses trabalhadores, e mostra um descaso com a situação dos professores em geral.

O atual Estatuto de Magistério (Lei nº 6844 de 29/07/1986), fruto das lutas empreendidas na década de 1980 pelos trabalhadores em educação, pode não representar todos os interesses dos professores, mas garante direitos que são fundamentais ao exercício do trabalho de professor. O anteprojeto apresentado ao SINTE-SC, elaborado pelo governo, reduz os 224 artigos do atual estatuto para apenas 76, abrindo precedente para legislar por

---

<sup>90</sup> Somente do quadro do magistério. Pois existem os trabalhadores que estão nas escolas – serventes, merendeiras – que também são representados pelo sindicato.

<sup>91</sup> Aqui inclui todos os trabalhadores, como os supervisores e coordenadores educacionais, Assistentes técnicos, etc.

decretos, medidas provisórias ou instruções normativas. A SED está envolvida na divulgação do anteprojeto, apresentando aos diretores como se fosse algo inovador. O SINTE faz um alerta, pois as mudanças no Estatuto são a concretização da Reforma Trabalhista no magistério. É por esta razão que desde o início o SINTE-SC rejeitou as mudanças e não aceitou discutir um projeto que não foi construído coletivamente. E, denuncia e mobiliza os professores, pois foram encaminhados quatro projetos de lei pelo governo do Estado à Assembléia Legislativa de SC – ALESC -, que retira direitos da categoria. O PLC 015 retira direitos do Estatuto e do Plano de Carreira; o PLC 016 acaba com a lei atual dos ACT's e anula suas conquistas, além de prever punições; os projetos 013 e 014 prevêm a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental, o que significa o desmonte e privatização do sistema estadual de educação. Entre as mudanças pleiteadas pelos projetos, citam algumas: instituir a avaliação de desempenho, concedendo todos os direitos ao governo, pois não define critérios, sendo que na situação atual o progresso profissional horizontal por tempo de serviço e frequência ou ministração de aulas em cursos de aperfeiçoamento e atualização; nas mudanças na lei dos ACT's, Art.15 o projeto prevê o não pagamento dos dias trabalhados quando o professor desistir do contrato antes do 15º dia de sua contratação; Art. 18 prevê a exclusão do candidato da listagem do processo seletivo quando o mesmo não assumir a vaga escolhida no prazo de 24 horas; Art. 10 exclui a possibilidade do professor ACT inscrever-se novamente no processo seletivo por três anos, caso ele tenha sido demitido por penalidade ou 'abandono de serviço'; a lotação deixa de ser no local de trabalho e passa a ser em Centros Municipais de Lotação; extingue a jornada de trabalho superior a 20 horas; retira o direito de regência de classe do professor readaptado; desvincula a discussão do Estatuto do PCCS; legaliza a alteração temporária de carga horária; não inclui serventes, vigias e merendeiras no quadro do magistério; acaba com o concurso de remoção, acesso e alteração de carga horária antecedente ao concurso público. No mês de julho do dia 15, de 2009, sob protestos dos professores, foi aprovado os PLs 015 e 016 na ALESC, pelos deputados que apóiam o governo do Estado, que são a maioria.

#### **4.2 O que traz a pesquisa de campo sobre o vínculo do professor de Sociologia**

Quando o professor de Sociologia é questionado sobre a questão salarial, 52% do professores de Sociologia consideram sua remuneração insuficiente, e sobre a causa da má remuneração atribuíram:

Ausência de políticas governamentais. Educação é supérflua; políticas públicas; desvalorização da profissão (nº de 3); pouca valorização do governo e da sociedade; abonos e penduricalhos e também desvios de recursos públicos; desconsideração com a classe; descaso do governo; ausência de políticas governamentais; vários fatores, descaso com a educação, fatores políticos; desvalorização do magistério é histórica; falta de políticas salariais adequadas; a educação pública não dá lucro. Educação de qualidade é falácia, como ter esperança de construir novo ser para o futuro; a habilitação do magistério; o governo; é a má administração dos governantes; políticas equivocadas dos governantes; descomprometimento; sem palavras; governantes não priorizam educação; falta de vontade política do governo de SC, pois governo federal garante FUNDEB; precarização serviços públicos e desvalorização simbólica; falta interesse político, governantes submissos, categoria baixo nível de consciência, profissão tratada como vocação, sem formação; falta de interesse na educação; falta de vontade política de atender reivindicações da categoria; interesse do governo em desmotivar professores para que trabalhem em outras instituições, com sobrecarga de trabalho, cansados e serviço de má qualidade; má vontade dos gestores públicos estaduais; melhorar distribuição de renda; políticas salariais passadas beneficiaram alguns, inchando assim a máquina pública; não é a má remuneração e sim a grande jornada de trabalho semanal. Se o salário fosse melhor não precisaríamos trabalhar tanto; múltiplas causas, sociais, históricas e políticas; má distribuição em função de outros setores remunerados através da educação; o não conhecimento do trabalho exaustivo do professor de sala de aula, e, pessoas alheias à educação que comandam sem ter conhecimento de causa; má gestão dos recursos e falta de vontade do governo; falta de preocupação dos governantes, má distribuição de rendas, cabide de empregos e desvalorização da educação pelo governo; a má remuneração é porque eles consideram importante a educação; injustiça e má administração.

E sobre as sugestões dadas pelos professores de Sociologia:

Repensem nessa questão e se coloquem em nosso lugar; participação organizada na luta; analisar plano de carreira, salário digno; plano de cargos e salários; que a Lei do FUNDEB seja realmente cumprida para que seja melhorado; paralisação, conscientização e mobilização em 2008; priorizar educação; implantar piso nacional; novas práticas e maior participação e mobilização da classe; que só atuem na educação para fins de Leis, pessoas conhecedoras do papel do professor, que só assim se humanizará com os colegas; aplicar de forma proporcionada piso nacional, recursos dos fundos, cobrar royalties das usinas hidroelétricas e elétricas para fundo de educação e o que existe no estado do PR, pagar inativos igualmente aos ativos; que os educadores sejam vistos como profissionais responsáveis pela formação de qualquer outra pessoa; incorporação dos abonos, manutenção da atual tabela salarial; rever o valor dos educadores; valorização.

Nas causas apontadas pelos professores de Sociologia, o governo do Estado é o principal causador da má remuneração, pois não valoriza a educação – o trabalho do professor -, aplica mal os recursos, tem “má vontade política” de atender as reivindicações da categoria, atribuem também a má administração dos recursos públicos; uma visão histórica da má remuneração dos professores, que não é de agora se arrasta há bastante tempo sobre essa



categoria; e apontaríamos uma outra que foi ressaltada a questão da má divisão de renda entre os trabalhos.

Relacionado às sugestões para saírem dessa situação a maioria espera que o governante “repensem nessa questão e se coloquem em nosso lugar” descreve a falação da maioria, muito embora dêem sugestões pontuais como aplicar a Lei do piso nacional, usar FUNDEB, e mais professores – nº quatro -, colocam que a categoria tem que se mobilizar para conquistas salariais e condições trabalho.

Relacionado às filiações junto ao sindicato dos professores, a pesquisa trouxe os dados abaixo:

Tabela 37: Filiações ao Sinte

Filiado ao sindicato dos professores – SINTE		
	Nº	%
Sim	23	44%
Não	26	50%
Já foi	1	2%
Não colocou	2	4%

Fonte: Pesquisa de campo

O quadro mostra percentual expressivo de 50% dos professores que não são filiados, seguido de 44% deles que são filiados ao sindicato. Pelos números, mostra uma categoria dividida na importância ou não dada ao movimento sindical, na defesa de seus interesses.

Dos filiados, oito são formados em Ciências sociais, depois vem quatro formados em filosofia, em seguida o número total dos formados em Letras - dois professores -, pois existe somente dois com esta formação dando aulas de sociologia, e, os formados em história e os que não colocaram formação, com um número total de dois professores. E finalmente um professor das formações de pedagogia e gestão escolar.

Segundo dados, índice significativo de filiação dos professores formados em Filosofia, seguido dos professores com formação em Ciências Sociais. O índice de filiação mostra que os professores de sociologia do Estado não estão indiferentes e boa parcela deles acreditam na luta coletiva, e, que o sindicato – regional e estadual -, consegue mobilizar para eventos, confirmado também por um percentual de 41% que participam das atividades promovidas por ele.

Quando questionados porque não são filiados ao Sinte, os que responderam colocaram como motivo:

Desinteresse; desconto folha; medo porque sou ACT; não corresponde aos anseios classe; não tenho vontade; porque não acredito; Não coaduno com a política do Sinte; Não recebi convite para ser filiada; Classe magistério bem desunida; Não sinto representação da classe professores; Sou professora contratada temporariamente; Muita questão político-partidária; Sou professora ACT, isto torna um pouco complicado se filiar; Não tenho simpatia; Não tenho interesse; Não vejo nada que me interessa; Não acredito no trabalho do sindicato.

Observa-se nos depoimentos acima um número de sete professores que não acreditam no trabalho do sindicato. Existe também um número de 03 professores que confirmam o que foi colocada anteriormente sobre o fato da não participação do professor ACT na luta sindical, pelo caráter temporário de seu trabalho; e existe um grupo que não têm interesse, ou vontade de participar.

E, sobre a participação em eventos promovidos e organizados pelo SINTE:

Tabela 38: Participação em eventos do Sinte

Participa eventos organizados pelo Sinte	Nº	%
Sim	16	31%
Não	20	38%
Somente Regional	5	10%
Não colocou	11	21%

Fonte: Pesquisa de campo

Sobre se é membro da direção do sindicato ou não:

Tabela 39: Participação na direção do Sinte

Membro do Sindicato	Nº	%	Sinte estadual	%	Sinte regional	%	Não colocou
Sim	11	21%	2	4%	7	13%	2
Não	39	75%					
Não colocou	2	4%					

Fonte: Pesquisa de campo

O quadro acima mostra um percentual significativo de professores de Sociologia que participam da gestão do sindicato. Destes números, dos 21% que são membros do sindicato, 04 professores são da regional de Joinville, 02 de Florianópolis, e 01 professor das regionais

de Concórdia, Rio do Sul, São Miguel D'Oeste e Chapecó. Todos são efetivos. Relacionado à formação: 03 em Ciências Sociais, 02 em história, 01 em letras, 01 em gestão escolar, 01 em geografia e 02 não colocaram o curso. O ano de formação desses professores: anos de 1991 e 1995, um professor em cada ano; e os demais professores, vão do ano de 1998 a 2004.

O quadro abaixo traz o que os professores de Sociologia assinalaram sobre a participação ou não de segmentos sociais.

Tabela 40: Movimentos sociais, entidades que participa

	Participa	%	Participou	%	Não participa	%	Não colocou qual	%
1 Partido político	11	21%	10	19%	28	54%	3	6%
2 Movimento Social/sindical	15	29%	3	6%	27	52%	6	12%
3 ONG	5	10%	2	4%	34	65%	5	10%
4 Associação Moradores	12	23%	1	2%	30	58%		
5 Gestão da escola	13	25%	8	15%	25	48%		
6 Projetos desenvolvidos na escola (voluntariado)	7	13%	7	13%	15	29%	**29	
7 Outra(s)	2	4%						

Fonte: Pesquisa de campo

O ser efetivo, por terem seus direitos garantidos, deveria possibilitar a participação com maior intensidade no movimento sindical. Neste caso a pesquisa de campo, nos dados acima, a participação em movimento sindical por professores efetivos se dá de forma reduzida – 15 professores -, comparado com os que não participam, que tem um número de 27 professores. Dentro da mesma questão, os que são ACTs tem um número de 03 que participam, e que não participam 08 professores. Relembrando que do total de professores que são ACTs, de um total de 49 professores que colocaram sua condição contratual, 16 são ACTs, e 33 são efetivos. Onde se conclui, dentro de movimento social e sindical existe pouca participação dos professores efetivos, principalmente, pela questão da quantidade de professores que estão nesta condição, como também dos professores temporários. Destes últimos, a pouca participação pode ser justificada pela insegurança e pressão exercida sobre eles que é bem maior, pois podem ser facilmente demitidos, ou como acontece nas escolas, as direções, no próximo ano, mesmo sendo vagas excedentes<sup>92</sup> podem encaminhá-las para a escolha de outros ACTs retirando a possibilidade de permanência desses que participam do movimento sindical, isto foi constatado através de depoimentos em uma reunião de ACTs do

<sup>92</sup> São vagas que podem continuar no ano seguinte, pois não é ocupada por efetivo.

Estado em Florianópolis, realizada em abril/2009, onde muitos são ameaçados e desconhecem seus direitos. Inclusive no quadro anterior mostra depoimentos dos ACTs, sobre os motivos de não se filiar ao sindicato.

Quando questionados quais partidos políticos participam, os partidos colocados: Partido progressista (PP), Partido Social Democrático Brasileiro (PSDB), Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), dois professores colocaram, e Partido dos trabalhadores (PT), com um número de três professores. Entre os partidos que participaram: Partido Democrático dos trabalhadores (PDT), PMDB, Psol e 04 professores do PT.

Relacionado ao tipo de movimentos - social ou sindical - os professores de Sociologia participam: Sinte/SC – nº de 15 professores; Plano Diretor; e Sinte Regional – nº 03 professores - . E que não participam mais: 02 professores colocaram do Sinte estadual.

### **4.3 Possibilidades de uma práxis revolucionária**

*A única potência social que os operários possuem é seu número. Mas a quantidade é anulada pela desunião. (Aguena, 2008, p.91)*

A percepção do homem como sujeito histórico-social, através de seu trabalho, construindo sua emancipação ou alienação e, é claro, da realidade social, não se poderia pensar em trabalho docente fora de uma perspectiva de práxis revolucionária. Mas o que é uma práxis revolucionária? Qual a importância do vínculo do professor de Sociologia ao movimento sindical para uma práxis revolucionária?

Para Adolfo Sánchez Vázquez (2007), com base em Karl Marx, práxis revolucionária significa transformação da sociedade mediante a ação dos homens, sendo que a práxis revolucionária (revolução) e práxis produtiva são duas formas inseparáveis da práxis total social. E a práxis revolucionária somente acontece com a organização da categoria enquanto classe. Esta, não existe isoladamente, mas dentro de uma luta política contra outras classes. E esta consciência de seu interesse próprio, só se adquire na luta e que passa necessariamente por diferentes níveis dentro da história, para ser sujeito da práxis revolucionária. Neste sentido, historicamente, o movimento sindical desempenha um importante papel na luta pelos interesses da classe dos trabalhadores, e conseqüentemente na direção e colaboração para uma práxis revolucionária.

O movimento sindical nasce através dos operários numa luta contra as “ordens despóticas do capital”, com objetivo de impedir ou atenuar os efeitos da exploração sobre o trabalho, modificando os termos do contrato, e ficarem acima da condição de simples escravos (Aguena, 2008, p.91).

Aguena (2008) relaciona três momentos na história do movimento dos trabalhadores no Brasil que foi de significativa importância:

[...] o movimento operário brasileiro conheceu processos de tamanha importância pelo menos três vezes na história. O primeiro foi no início do século passado, quando os anarquistas dirigiam os sindicatos livres e autônomos no Brasil. O segundo teve início nos anos 20, quando uma ruptura do anarquismo deu origem ao Partido Comunista Brasileiro (PCB). A partir dos anos 30 até o início dos anos 60 foi o principal partido de esquerda no movimento operário. Acompanhando os diversos períodos de ascenso e refluxos do movimento organizou sindicatos, intersindicais e centrais sindicais, sendo a mais importante o Comando Geral dos Trabalhadores (o CGT) no início dos anos 60. Após o golpe de 64 entra em decadência. A terceira onda de reorganização ocorreu no final dos anos 70 e início dos anos 80. Apoiada no ascenso e numa nova classe operária que tinha o centro no ABC paulista, é fundado o PT e a CUT. Surge uma nova direção superando o antigo trabalhismo, os pelegos e o Partido Comunista. Essa nova direção é constituída majoritariamente pela corrente de Lula, que no interior do movimento operário passou a ser denominada de Articulação. (p.7-8)

Em maio de 2006, segundo Aguena (2008), um novo ciclo histórico de reorganização do movimento operário se inicia com a fundação da Conlutas. Um diferencial que se destaca “é ver que o que antes era um movimento nacional em nascimento, já começa a se transformar num movimento internacional” (p.8), pois paralelo ao 1º congresso da Conlutas será realizado também o Encontro Latino-Americano e Caribenho de Trabalhadores (ELAC). Aguena (2008) lembra das responsabilidades que pesam sobre “os ombros dessa nova geração de dirigentes” (p.9), pois a classe operária já pagou com muitos sacrifícios “pelos erros e traições das três principais direções que encabeçaram os processos de reorganização anteriores”(p.9). Neste sentido, muitas discussões estão surgindo, uma delas se refere ao papel que os sindicatos devem desempenhar na luta de classes, pois historicamente tiveram um papel preponderante no movimento dos trabalhadores. E como coloca Aguena (2008), para não cair nos mesmos erros, não se pode perder de vista a história do movimento dos trabalhadores.

Entre os autores que resgata cita o estudo de Friedrich Engels sobre as *Trade-unions* (associações sindicais), de 1824, da Inglaterra, onde são consideradas por ele como verdadeiros centros de organização da classe operária, mas observa que a concorrência não existia somente entre os capitalistas, mas também entre os operários, dificultando a luta e

facilitando a dominação da classe operária. Engels dizia que os sindicatos como ‘escolas de guerra não tinham competidores’, sendo um instrumento indispensável e obrigatório de ser utilizado na luta pela emancipação da classe operária. No entanto encontra limites no sindicalismo, como por exemplo, “durante as crises cíclicas da economia capitalista” (p.12), pois como cita Agüena (2008), do desemprego, fechamento de fábricas, a pressão pela baixa salarial, que diminuem muito a eficácia das greves. Onde conclui que:

As lutas sindicais, apesar de sua importância, em última instância terminavam sendo lutas defensivas que não conseguiam mudar a condição geral da exploração capitalista. Para isso era necessário que a classe operária travasse uma ‘luta política’” (ibid).

Acompanhando a visão de Engels, seguindo com Agüena (2008), Marx travou uma luta política e teórica em defesa dos sindicatos e das greves, em seu livro *Miséria da Filosofia* (1847). Para Marx os sindicatos e suas lutas “verdadeiras guerra civil” - (p.13), representavam uma fase muito importante na luta da classe operária pela sua libertação do jugo do capital, pois através deles inicia a constituição de uma classe independente, teriam os sindicatos o mérito de preparar os trabalhadores para ‘a grande batalha’, ‘a batalha futura’, pela destruição do sistema capitalista, “quando então passaria a ser uma classe para si” (ibid). E atingindo este estágio adquiriria um caráter político. No entanto, assim como para Engels, lembra Agüena (2008), “nunca deixou de alertar para as limitações das lutas econômicas” (ibid), pois quando as lutas econômicas obtinham vitórias, estas seriam passageiras, o capital logo trataria de impor novas perdas, exigindo dos trabalhadores novas lutas, ficando num ciclo vicioso, e romper com esse ciclo seria romper com o sistema de exploração que é o trabalho assalariado do capitalismo. Então estaria colocado que a verdadeira luta pela libertação da classe trabalhadora, seria pelo fim da exploração capitalista.

Hoje diante da nova reorganização do movimento sindical, segundo José Maria de Almeida (2007), muitos questionam se a Conlutas não vai ser futuramente uma CUT, que inicialmente lutava não só em defesa de suas demandas mais imediatas, mas também apontava para uma profunda transformação da sociedade, em direção ao Socialismo. A Conlutas como uma central de trabalhadores, se preocupada fundamentalmente com os sindicatos, pois são:

A maior parte das organizações – e também as mais fortes, política e financeiramente – que estão na base da Conlutas [...] o movimento sindical é, de longe, o maior deles (sem entrar na valoração do papel político que cumpre em cada momento político, atendo-nos apenas ao número de trabalhadores organizados e seu papel na economia).

Cabe em grande medida, portanto, aos sindicatos a concretização do objetivo de fazer da Conlutas um instrumento para a luta imediata e histórica da classe trabalhadora brasileira. [...] há também outra dimensão [...]: a educação dos trabalhadores, a elevação de sua consciência, para que sejam sujeitos de sua história. Não há libertação da classe trabalhadora sem isso. Esta é uma tarefa fundamental dos sindicatos [...].

Para que os sindicatos possam dar conta desta tarefa em todas as suas dimensões é absolutamente indispensável um funcionamento democrático e o controle da entidade pelos trabalhadores da base, que estão nos locais de trabalho. (p.9-10)

Almeida (2007) vai citar a burocratização dos sindicatos como principal problema a ser enfrentado, para organizar, conscientizar e mobilizar a classe trabalhadora para que seja cada vez mais “sujeito da luta em defesa de seus direitos e interesses, imediatos e históricos” (p.11). Coloca que somente em períodos de intenso processo de mobilização, a base tem um maior controle da entidade, senão os sindicatos são organizações controladas e dirigidas politicamente pela sua diretoria, e não pela base. A burocracia<sup>93</sup> é inevitável, pois como dirigir um sindicato com trinta mil trabalhadores na base sem um corpo de dirigentes?

Os problemas surgem quando esta burocracia autonomiza-se em relação aos seus representantes usurpa o poder que lhe foi concedido para defender os trabalhadores e passa a usá-lo em defesa de seus próprios interesses. Aí se dá o fenômeno da burocratização, a degeneração burocrática. (p.26)

O autor divide a burocratização em duas situações, em que há a degeneração burocrática, onde a direção da entidade “usurpa conscientemente o poder de representação que recebeu da base, para utilizá-la em seu próprio benefício, contra os trabalhadores” (p.27), a este tipo ele usa o termo ‘pelego’. O outro caso enquadra-se os sindicatos dirigidos pela esquerda socialista e pelos setores combativos, onde usa a definição de ‘deformações burocráticas’, onde os problemas a serem enfrentados são de natureza política. (ibid).

---

<sup>93</sup> O conceito de burocracia que utiliza no texto é entendido como um ‘corpo de funcionários’, com a função de administrar, dirigir uma entidade ou um país, que para ele é inevitável.

Além dos sindicatos na reorganização do movimento dos trabalhadores, Almeida (2007) cita uma inovação: o esforço de organizar na mesma entidade os diversos movimentos populares e sociais. Claro, lembra que apesar de todas as contradições, é nos sindicatos:

Que os trabalhadores que estão no mercado formal de trabalho recorrem em massa, quando buscam o caminho da luta em defesa de seus direitos e interesses. Aliás, é assim em praticamente todo o mundo, desde o início do capitalismo. [...] Não há mudanças na realidade objetiva, até este momento [...]. (p.19)

A pesquisa sobre o SINTE mostra que internamente possuem duas frentes políticas, uma concepção mais conservadora, de negociação, reformista e atrelada ao governo federal, inclusive o sindicato está ainda filiado à CUT, como também existe o grupo da Conlutas e do MAS, que são os combativos, contra o atrelamento ao governo, defendem autonomia sindical, e ganharam as duas últimas eleições. A CUT está na direção porque a Conlutas, PSTU e alguns independentes defendem a proporcionalidade, acreditando ser a categoria dos professores melhor representada em todo o Estado, compondo as direções – estadual e regional- pelas diferentes correntes políticas.

Dado a importância dos sindicatos para o movimento dos trabalhadores, sua organização, vejamos agora o que essencialmente é uma práxis revolucionária.

Segundo Vasquez, a elevação plena da concepção de práxis em sua totalidade tem um passo decisivo com a filosofia idealista alemã, em especial com Hegel. Depois vem Feuerbach reagindo ao espírito hegeliano a uma medida humana, e prepara o caminho para que a práxis se situe num terreno propriamente humano. Seguindo depois com Marx e Engels a uma concepção do homem como ser ativo e criador, prático, que transforma o mundo não só em sua consciência, mas também em sua prática, realmente. (p.51) A práxis material produtiva passa a ser fundamento do domínio do homem sobre a natureza, como também sobre sua própria natureza. A categoria da práxis passa a ser central no marxismo, segundo Vasquez, e a sua luz devem-se abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser. (p.51)

Enquanto Bernstein e outros revisionistas<sup>94</sup> do marxismo estabeleciam um profundo abismo entre a teoria e a prática, Lenin restabeleceu a unidade entre ambas, entre socialismo e ciência, colocando em seu verdadeiro lugar a práxis revolucionária. Em Lênin,

---

<sup>94</sup> Página 53, Vasquez, 2007.



[...] conjuga-se essa unidade do pensamento e da ação que Marx havia ambicionado desde suas primeiras obras. [...] enfatizou mais de uma vez o papel da atividade prática, revolucionária, dos homens, o fator subjetivo, como um elemento decisivo da transformação da realidade, econômica, social e política. Mas acentuou, também que esse fator subjetivo só pode ser decisivo sob a condição de se integrar no movimento dos fatores objetivos (forças econômicas e sociais, realidade social como um todo cujas contradições é necessário saber distinguir, hierarquizar e especificar). (p.54)

Outrossim, o autor assinala que o papel que se atribui à categoria práxis depende do ponto de vista filosófico e histórico que se concebe o marxismo, divide em dois grupos de:

- a) como uma filosofia a mais, isto é, como uma interpretação do mundo entre outras, ou uma filosofia na qual o individualismo foi invertido para pôr de pé o materialismo, ainda que tentando salvar com essa inversão a dialética que se apresenta de forma mistificada; b) como uma filosofia da ação transformadora e revolucionária, na qual a atividade em sua forma abstrata, idealista, foi invertida para pôr de pé a atividade prática, real, objetiva do homem como ser concreto real, isto é, como ser histórico-social. (p.56)

Em Marx a categoria práxis, como já foi colocado anteriormente, é central, na medida em que somente a partir dela ganha sentido a atividade humana, sua história, assim como o conhecimento<sup>95</sup>.

Marx supera o materialismo contemplativo na medida em que reconhece a atividade subjetiva, sua materialidade, tanto na atividade em si como em seus produtos.

Segundo Marx, as relações sociais estão em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas, que independe da vontade do indivíduo, pois é um processo objetivo que se realiza necessariamente pelas necessidades da sociedade, engendrando tipos diferentes de relações de produção, ou formas de troca. Quando as relações de produção tornam-se um entrave, produz-se uma contradição e um antagonismo de classes, sendo que seu aguçamento torna-se necessário à revolução. Esta vai ser uma atividade prática dos homens, em certo nível de desenvolvimento das forças produtivas.

Segundo em Vasquez (2007) a práxis revolucionária não se dá na aventura, e sim é determinada em A Ideologia Alemã em sua concepção materialista da história, onde já se põe a estrutura e as condições reais, objetivas, que determinam a revolução. Já nas Teses sobre Feuerbach assinala-se o caráter racional da práxis, e, portanto, a unidade entre a teoria e a prática.

Para que ocorra a práxis revolucionária é necessária à organização do proletariado enquanto classe. Esta não existe isoladamente, mas sim, em uma relação de luta (de luta

<sup>95</sup> Idem páginas 109 a 173, a concepção da práxis em Marx.

política) contra outras classes. O proletariado se constitui quando tem consciência de seu interesse próprio diante da burguesia, consciência adquirida na luta e que passa historicamente por diferentes níveis, vai ser sujeito da práxis revolucionária. E segundo Vasquez, em seu entendimento, Marx considera que a classe operária por si mesma, em sua luta real, se eleva a certo nível de consciência de classe, no agravamento das contradições fundamentais sob o capitalismo. E seguindo com Vasquez (2007), “a consciência de classe entende-se [...], a consciência inconciliável entre os interesses da classe trabalhadora e do regime político e social existente [...]” (p.316).

Fontana (2005) ao refletir sobre a compreensão de classe social junto aos pesquisadores do trabalho docente observa que a definição dessa categoria é determinada “pelas condições de acesso ao consumo de mercadorias que os trabalhadores apresentam e, também, pelos aspectos característicos do seu processo de trabalho” (p.109). Essa confusão dos pesquisadores na definição de classe social, a partir de processo de trabalho e não na produção do capital por parte dos trabalhadores, impossibilita uma visão mais ampla e revolucionária do papel que cabe ao proletário em lutar pela emancipação dos trabalhadores, e de toda a humanidade. No entanto observa que existe a compreensão de alguns pesquisadores (Nunes, 1990) neste sentido, pois coloca que “a luta dos proletários deve ir além das reivindicações que esbarram nos limites do capitalismo” (ibid).

E seguindo com Fontana (2005), lembra também que:

O debate sobre definição de classe social, de classe trabalhadora e de proletariado gera uma grande confusão teórica que está longe de chegar a um consenso. A indefinição que encontramos nas pesquisas analisadas sobre o pertencimento de classe dos professores é um reflexo da própria discussão presente entre os teóricos sobre esta questão. (p. 110)

Pois segundo a autora esse debate é polêmico, pois para Ricardo Antunes apud Fontana, define classe social que “vai além da referência proletário, englobando não somente os trabalhadores produtivos, mas a totalidade dos trabalhadores que vendem sua força de trabalho” (p.111), ou seja, todos os que estão subsumidos à lógica do capital.

Fontana (2005) segue sua análise colocando que o “reconhecimento de classe requer do trabalhador o reconhecimento do caráter alienador do trabalho no modo de produção capitalista [...] a alienação é referente à relação determinada historicamente entre o trabalhador e o seu trabalho” (p.112). Esse caráter alienador é colocado por alguns pesquisadores. Wenzel(1991) apud Fontana (2005), coloca que a organização material do processo produtivo escolar contribui para alienação do professor em relação ao processo de

ensino, pois são as “condições objetivas e materiais postas para a realização do trabalho” (p.113). Já para outro pesquisador Silva (1995) apud Fontana (2005) compreende alienação como característica da hierarquização. No entanto Fontana (2005) critica, apesar da “acuidade analítica em relação ao desvelamento da sociedade capitalista [...] ficaram restritas à organização do trabalho nesta sociedade e à participação do trabalhador neste processo” (ibid), esclarecendo que não basta para entendermos a alienação do trabalho, somente compreender a relação estabelecida entre o trabalhador e o seu processo de trabalho, mas sim como já foi colocado que este tipo de trabalho é intrínseco ao sistema de produção capitalista. E continua colocando que para superar essa condição é necessário “que o proletário se reconheça como uma classe revolucionária e que negue a sua concepção de mundo como sendo determinada pela lógica capitalista” (p.114). E como superação deverá negar o que fundamenta a sociedade capitalista que é a relação entre a propriedade privada e a divisão do trabalho, procurando uma nova relação com seu trabalho.

Dado esta introdução teórica sobre a necessidade de uma consciência de classe para superação do trabalho alienador, de uma práxis revolucionária, segundo a concepção marxiana, em que condições está o professor de Sociologia?

Em relação à percepção enquanto classe existe um grupo de professores que se engajam na luta sindical, como já foi colocado, inclusive temos entre os pesquisados, membros do próprio sindicato. No entanto qual concepção de sindicalismo eles defendem? Constatamos na pesquisa que existem duas correntes políticas distintas dentro do sindicato, a primeira composta por Conlutas<sup>96</sup> – Coordenação Nacional de Lutas -, PSTU<sup>97</sup> - Partido Socialista dos trabalhadores unificados, Movimento Avançando Sindical (MAS), independentes, que são classistas, ou seja, lutam não apenas pelos interesses imediatos dos trabalhadores, mas a perspectiva socialista de sociedade, de confrontos, em oposição aos cutistas, que seguem “horizonte da cidadania”, de negociação e “concertação” (Tumolo, (1997). E segundo a coordenadora do Sinte estadual, como também de outros da direção do sindicato, a 2ª corrente dos cutistas são todos membros do PT, isto, na direção estadual do sindicato. As duas últimas eleições foram ganhas pela 1ª corrente, classista e socialista. Os cutistas estão na direção por causa da aprovação da proporcionalidade. Existe divergência com relação à proporcionalidade, não apoiada pelo MAS e alguns independentes; e apoiada pela Conlutas, PSTU e alguns independentes. Estes últimos consideram que o sindicato, pela

---

<sup>96</sup> A conlutas nasce em 2004, fazendo oposição às políticas sindicais empreendidas pela CUT, força sindical, e outras com mesmo perfil.

<sup>97</sup> O cargo diretivo de coordenação geral estadual do Sinte é do PSTU e Conlutas.

proporcionalidade, está representado por toda a sua base, facilitando a mobilização em todo o Estado. De forma geral em todo o Estado, a vitória nas eleições da 1ª corrente, simboliza uma propensão da base, ou melhor, dos professores na escola, a uma visão classista de organização coletiva pela luta de seus direitos, transformando a condição dele. Mostra também o trabalho que essa corrente classista tem realizado pelos trabalhadores em educação, que se legitima nas eleições.

Pela pesquisa de campo o professor de Sociologia, apesar das críticas já colocadas por eles em relação ao sindicato, entre outras impossibilidades devido a sua condição de trabalho, índices como filiações, participação de eventos sindicais mostram estar inseridos na luta sindical. Muito embora o índice de filiação pode estar atrelado à questão legal junto ao sindicato, pois a parte do salário composto por abono, prêmio educar e vale alimentação o professor perde quando se afasta da sala de aula por algum motivo (doença, licença prêmio, licença para estudar, paralisações, etc) obrigando o professor a entrar contra o governo do Estado através do sindicato, onde exige a filiação. E, como foi visto o sindicato tem ganhado várias ações via TJSC para o professor, obrigando o governo do Estado a pagar. Mas também um outro dado bem significativo que se contrapõe a este último - interesse pela questão legal - , tem sido a vitória da corrente classista nas duas últimas eleições.

Agora se observamos os instrumentos de pressão contrários a uma participação mais efetiva na luta sindical do professor, encontra aí vários elementos que justificam. A começar pelo governo do Estado que implementa políticas privatizantes e de interesse empresarial, como fez com Sistema de aposentadoria – IPREV, os serviços das serventes e merendeiras, em detrimento dos interesses dos professores, de seus direitos conquistados em anos de luta, como foi o caso também dos projetos de lei 015 e 016 aprovados na ALESC, onde tem a maioria dos deputados, entre outras medidas que ao invés de melhorar a condição de precariedade do trabalho docente do Estado, toma medidas paliativas e temporárias e que não resolvem na essência as condições de trabalho do professor. A forma como trata também o sindicato dos trabalhadores em educação, não concedendo audiências para tratar de assuntos da categoria, também mostra a arbitrariedade das políticas adotadas pelo governo do Estado. Mas mesmo assim o sindicato resiste a toda essa pressão exercida pelo governo, como foi o caso da votação do dia 15/07/2009, que apesar de ter sido aprovado pelos deputados, não passou despercebido pelos professores, houve um grande manifesto em protesto passando em todos os canais de TV repercutindo politicamente.

A não vinculação do professor de Sociologia à luta sindical pode estar atrelada também a um dos aspectos analisados por Fontana (2005) que trata da profissionalização do

trabalho docente. Os pesquisadores vão relacionar a profissionalização docente à ‘funcionarização’ e à vinculação ao Estado<sup>98</sup>, onde possibilita “a construção do estatuto de autonomia e independência da categoria docente, firmada principalmente pela exigência de uma licença para ensinar, tornando decisiva a profissionalização do magistério”.(FONTANA, 2005, pág.30-31).

A pesquisadora Ângela Therrien (1998), segundo Fontana (2005), vincula o trabalho do professor a uma profissão liberal, garantida pelo Estado como empregador, e a procura dos docentes pelo seu reconhecimento como um grupo profissional diferenciada de outros grupos, pois têm autonomia sobre seu processo de trabalho protegido da concorrência pela lei, com “vínculo empregatício que lhes dá estabilidade de emprego, com direito de resguardar renda, poder e prestígio”.(pág. 32). Essa visão de pertencer a um grupo profissional diferenciado contribui para o distanciamento do movimento sindical. Neste sentido, a pesquisa de campo traz um percentual significativo de professores que consideram ter em seu trabalho autonomia.

Um aspecto presente entre os professores de Sociologia é de ser o trabalho docente um trabalho vocacionado, como já foi constado. Este tipo de conclusão dá abertura ou pode ser no dia a dia reforçada em uma concepção muito veiculada atualmente que é a de cidadania, e não a concepção de classe. A concepção de cidadania está nos objetivos de formação do educando pela Sociologia e por outras áreas das humanas; está no material<sup>99</sup> encaminhado aos professores para elaboração de aulas, nas diretrizes curriculares, na PCESC, enfim em todos os materiais destinados para dar suporte pedagógico ao professor, isto no plano microcontextual do trabalho do professor do Estado.

Mas faz parte hoje do exercício da cidadania, como já foi colocado anteriormente por Moraes (2003), desenvolver o chamado “novo perfil” do professor: “profissional” e “competente”. E para ser desenvolvido, junto a sua formação, preocupado, como coloca Shiroma (2004), com os resultados de seu trabalho somente, competente e informado, num processo contrário a intelectualização, também referido por Soares (2008), e que faz parte das novas demandas no campo educacional, de interesses econômicos, e que para isso ocorra, é

---

<sup>98</sup> Conforme Fontana (1995) os pesquisadores COSTA (1995); FIDALGO (1996), THERRIEN, (1998), e VIEIRA, (2004) colocam que a desvinculação da docência com os aspectos vocacionais e sacerdotais foi determinante para que o professor fosse reconhecido como trabalhador vinculado ao Estado e ser identificado como trabalhador profissional.

<sup>99</sup> Exemplos, ver Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais; competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de ensino fundamental/Diretoria de Ensino Médio, 2001; Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social, mód.1; mód.2 Convivência Democrática, Protagonismo Juvenil; mod.3 Direitos Humanos, Inclusão e exclusão social; mód. 4 Inclusão social, inclusão e exclusão social. /.../Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ed.Básica, 2007.

necessário ser o professor politicamente inofensivo. E para tanto, nada melhor do que desenvolver o conceito de cidadania.

Segundo o autor José Welmowicki (2004), a palavra cidadania “é utilizada por diversos autores com significados nem sempre coincidentes e que se prestam a múltiplas interpretações” (p.12). Em sua obra *Cidadania ou Classe?*, discute o que essas múltiplas interpretações têm em comum, “no sentido de uma afirmação da cidadania como um objetivo, uma estratégia distinta contraposta à concepção marxista” (ibid), ou seja, uma estratégia que:

[...] afirma, em primeiro lugar, o cidadão, sem uma clivagem de classe, a partir de supostos interesses comuns a todos os homens na melhoria social, e que poderiam, uma vez assumidos pela sociedade, superar a desigualdade entre as classes. (p.12)

Neste sentido, afirmam que existem interesses comuns entre o capital e o trabalho no “progresso social” (ibid), ou seja, seguindo autor, cada um no seu lugar contribuiria para melhorar o país, sem “que a estrutura econômico-social fosse revolucionada. Sindicatos, empresários, bancos, governos, todos enfim, poderiam trabalhar pela cidadania e unir esforços pelo bem coletivo” (ibid).

Welmowicki (2004) se referindo ao Brasil cita exemplos de ações diversas que se fazem em nome da cidadania:

[...] o governo federal inaugura escolas em nome do programa ‘Brasil Criança cidadã’, a esquerda brasileira promove um Encontro latino-americano contra o neoliberalismo e por Trabalho, Terra e Cidadania. A secretaria de Estado que trata da justiça no estado de São Paulo se chama Secretaria dos Negócios Jurídicos e de Defesa da Cidadania. A Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos fazem uma campanha institucional com o nome Criança Cidadã/O Beabá da Cidadania. O então ministro do Trabalho, Paulo Paiva, dizia na TV que cidadania é ou começa por conseguir um emprego... O Sindicato dos Bancários de São Paulo faz a campanha Sindicato-cidadão em parceria com o Banco de Boston. [...]. (p.17)

O autor cita um exemplo que expressa de forma clara e explícita a apresentação de um seminário em 86 na UnB e publicado em livro sob o título de *A construção da Cidadania*:

[...] A cidadania aponta-nos no sentido da possibilidade de se atingir um *quantum* maior de felicidade enquanto membros de algo a que chamamos de gênero humano e que, por isso mesmo, não precisamos ficar à espera do socialismo. [...] a construção da cidadania nos leva a expandir a capacidade humana de compartilhar, aceitar, tolerar e, até mesmo, curtir a enorme diversidade dos cidadãos com quem convivemos. (p. 18)

O termo cidadania tem suas origens na Grécia Antiga, que dava ao cidadão “o direito ou prerrogativa de participar das práticas deliberativas ou judiciárias da comunidade a que pertence” (ibid, p.19) No entanto como salienta o autor a definição de cidadania passava por um “exame seletivo”, já que havia uma separação entre os cidadãos e os não cidadãos, estes últimos eram os escravos e/ou estrangeiros, tornando-se uma grande conquista para os gregos livres, mas às custas de uma enorme população escrava.

No período da revolução francesa, dava fim as distinções de ‘sangue’ e títulos, e uma das referências históricas mais importantes do conceito de cidadania está no lema da Revolução: Liberdade, Igualdade e Fraternidade. Mas a burguesia logo impôs limitações à nova ordem devido a seus interesses de nova classe privilegiada<sup>100</sup>. Um dos exemplos foi o ‘inviolável direito à propriedade’ que tinha posse, a burguesia, dos meios de produção. Outro exemplo da época, apesar das declarações em prol da igualdade e da liberdade, foram as leis cruéis contra as primeiras coligações dos trabalhadores<sup>101</sup>, os primeiros sindicatos que surgiram, considerados uma ameaça à ordem, à liberdade e à cidadania. “A cidadania burguesa tinha de ser apenas a igualdade formal entre os indivíduos, que se materializava nos direitos civis, no direito do voto [...]” (ibid, p.25).

Segundo Welmowicki (2004), a versão moderna de cidadania tem suas origens com o sociólogo T. H. Marshall:

Tratando de dar conta da nova realidade criada pelas modificações impostas às relações sociais e políticas, após um século de lutas operárias e populares, com a irrupção e extensão do movimento operário internacional durante o séculos XX e, em particular, com a vitória contra o nazi-fascismo e as conquistas sociais que se seguiram. Marshall realizou um esforço de adequar formulações anteriores sobre os direitos políticos e sociais à situação do capitalismo britânico do pós-guerra e, para isso, voltou a utilizar o conceito de cidadania. (p.30-31)

Seguindo o mesmo autor, após a segunda guerra mundial, a classe burguesa se viu obrigada a recorrer a uma série de medidas que em outros tempos da história seria chamado de ‘socialismo’ ou de ‘intromissão’ do Estado na vida das pessoas, ao “assumir os direitos sociais e serviços tais como educação, saúde, habitação etc.” (p.31). O objetivo de Marshall foi de construir uma concepção que incluísse esses novos direitos com os limites que sua adoção não deveria ultrapassar, as “fronteiras da sociedade capitalista” (ibid). Algumas das idéias de Marshall teve repercussão posterior, pois ele tratou de fazer um histórico do

<sup>100</sup> Ver p.24 da referida obra no texto.

<sup>101</sup> O mesmo autor cita, na p.25, obra de E.P. Thompson, *A formação da classe operária inglesa*, 1989.

desenvolvimento da cidadania moderna, onde dividiu em três partes: *a civil, a política e a social*. O civil se refere aos direitos à liberdade individual de ir e vir, de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade. O político está relacionado ao poder político, o direito de participar do exercício político. E o Social, refere-se ao direito a um mínimo bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade, aqui entram as instituições ligadas ao sistema educacional e os serviços sociais.

Outrossim, o autor traz em seu texto que a experiência histórica, assim como Marshall reconhece, que:

A batalha para extensão generalizada da cidadania social não pode existir sem a alteração radical da política econômica governamental [...]. Ou seja, a universalização dos direitos sociais estendidos até erradicação da miséria exigiria política econômica radical que afetaria os interesses privados capitalistas. (p.33)

Seguindo a autora Josania Lima Portela<sup>102</sup> (2000), vai ser do Estado enquanto autoridade civil que emanam os direitos civis, políticos e sociais. Como relembra, o Estado na modernidade assume uma concepção individualista, fundamentada na ideologia liberal, servindo plenamente aos interesses da burguesia emergente. Este Estado liberal, numa sociedade marcada por interesses antagônicos, serviu para camuflar sob a égide da cidadania a desigualdade social, pois os indivíduos são colocados como iguais, não existindo mais o antagonismo entre capital e trabalho, dominante e dominado, “visto que ambos são submetidos às mesmas regras sociais” (p.7).

O Estado vai ser concebido como essencial na construção da cidadania, pois garante os direitos naturais do homem, ou seja, da vida, da liberdade e da propriedade através do trabalho. Mas como coloca a autora, um Estado que está a serviço do capital há de suspeitar de suas intenções, pois tenta resolver problemas que o próprio capital cria, ou seja, a contradição entre a produção social e apropriação privada da riqueza produzida, e traz um texto de Ferreira (1993, p.161)<sup>103</sup> onde diz que:

Não se conhece casos de marginalidade social em sociedades igualitárias, como as tribos indígenas. A marginalidade, assim como a cidadania, resulta das sociedades de classe, é um fenômeno que revela as relações perversas do

<sup>102</sup> Artigo: *Relação: educação, trabalho e cidadania* (Universidade Federal do Ceará), retirado do grupo de pesquisa trabalho e educação, site da Anped.

<sup>103</sup> FERREIRA, Nilda. *Cidadania: Uma questão para a educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.



modo de produção capitalista, cuja racionalidade funciona com base no binômio inclusão/exclusão. (apud Portela, p. 8-9)

No Brasil contemporâneo a política neoliberal favoreceu a alta concentração e a uma desigual distribuição de renda, agravando a crise econômica, promovendo desemprego em massa entre outras questões já colocadas, promove o “falecimento do investimento estatal” (ibid, p.10). O Estado vai investir mais em propagandear os benefícios de uma sociedade privatizada. Os investimentos em inovações no setor produtivo justifica o desemprego, como também, transfere-se o problema do âmbito público, social e político para um problema individual, ou seja, de iniciativa individual. O Ministério do Trabalho procura implementar ações que visem promover a cidadania através da qualificação do trabalhador para o mercado de trabalho, por defender uma concepção política reformista, por dentro do Estado, em consonância com os interesses do projeto neoliberal de sociedade.

Apesar de toda esta estrutura política de Estado federal e estadual, contrária a uma concepção de classe, pelos dados obtidos em relação à participação ou não do professor de Sociologia em segmentos sociais e instituições, observam-se nos dados, a participação do professor nelas, apesar de toda veiculação desta concepção de cidadania dentro do espaço das escolas, da formação, dos materiais utilizados que poderiam impulsioná-lo. A pesquisa de campo mostra que o fardo do trabalho docente, pelas condições que se apresentam no Estado de SC estar pesando mais, do que a concepção veiculada, e existe uma abertura sim para uma defesa de classe, porque do outro lado existe um vazio, gerado por uma insatisfação que é claramente colocado pelos professores de Sociologia.

Existe como foi verificado entre os depoimentos escritos pelos professores, o reconhecimento de que a má remuneração, o principal causador é o governo do Estado, que não sabe administrar os recursos públicos e não valoriza a educação. Como também foi colocado que existe uma má divisão de rendas, e um professor coloca que o causador é a falta de consciência de classe. E como sugestão para sair dessa condição depende do governo do Estado, pois é culpabilizado. No entanto 04 professores sugerem a mobilização da categoria para melhorar suas condições de trabalho. O que mostra uma sementinha de consciência de classe, como também uma contradição entre a percepção de trabalho vocacionado e que o trabalho de professor deve ser bem remunerado. Os professores estão nesta dicotomia, sendo puxados de um lado para outro.

Outra possibilidade, não citada e também não questionada é do Lefis, que promove cursos de formação continuada, divulgação e convite para vários eventos que ocorrem dentro

do Estado e fora que são veiculados para todos os professores de Sociologia do Estado, cumprindo um papel de extrema relevância para uma práxis revolucionária. O Lefis como já foi colocado anteriormente, trabalha em conjunto com a UFSC, abrindo portas para o professor atualizar-se em pesquisas na área, como também a possibilidade de acessar a bibliografias, indicações diversas para melhorar o conteúdo a ser desenvolvido com os educandos como também a metodologia de ensino, e conseqüentemente as aulas e formação.

Esta possibilidade de atualizar-se, acessar a cursos de formação continuada de autores contemporâneos e renovação do estudo dos clássicos entre outros, é mais acessível aos professores da regional de Florianópolis e neste sentido a pesquisa de campo, tanto a encaminhada para todos os professores do Estado, como a realizada pelos estagiários da UFSC, não trouxeram dados suficientes que pudessem perceber ou detectar a participação dos professores de Sociologia neste espaço. Muito embora alguns professores de Florianópolis citam fazer cursos de formação continuada no Lefis.

Outra contribuição neste sentido está relacionada à PCESC que segundo entrevistas e questionários é utilizada pelos professores. Nela observamos uma proposta de metodologia de ensino, como já foi mencionado, bastante desafiadora e emancipatória no sentido de fazer do educando partícipe e sujeito no processo de ensino aprendizagem. Ela exige do professor uma postura emancipatória por parte dele também para poder ser concretizada, pois o obriga refletir, pesquisar fazer do educando um sujeito que pensa sobre sua realidade social de forma crítica, entrelaçando com o conteúdo que ele quer desenvolver. E a aplicação desta metodologia pressupõe resgatar o que o educando sabe, vive em seu dia a dia e relacioná-la, somá-la ao conhecimento teórico proposto, criando uma nova concepção da realidade a qual está inserido crítica e emancipatória, como também uma nova postura diante da vida, da realidade a qual está inserido, mesmo vivendo nela com tantas controvérsias, contradições, e falta de conexão com um contexto macro. Desta forma o conhecimento científico, quando também selecionado na mesma direção, contribui para esclarecer, entender, desmascarar a realidade social, as relações de poder inseridas no sistema de produção e político do capital, as diferenças de classe, de exploração do trabalho, etc, para a sua emancipação, ou abre possibilidades para tal, criando uma base favorável nesta direção. Neste sentido compartilhamos com a afirmativa colocada por Soares (2008) do papel fundamental da escola residir na “tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (DUARTE, 2001, p. 05 apud Soares, 2008, p. 94). Tornando-se essencial para que este objetivo se concretize a formação inicial e continuada do trabalho docente. E, Soares (2008) ao analisar as tendências relacionadas à formação do trabalho

docente, como já colocado anteriormente, percebe um empobrecimento, em todos os sentidos, de contribuir e dar “chão” para uma práxis revolucionária, pois o que se institucionaliza é:

O “empobrecimento da noção de conhecimento [...], a valorização da epistemologia da prática [...], e o enaltecimento das competências na formação dos trabalhadores de modo geral e dos docentes, em particular” (p.203).

Indicando, segundo Soares (2008), uma compreensão de trabalho docente “pragmática/praticista/utilitarista” (ibid). E que hoje, segundo a mesma autora estão fortemente presentes nas políticas adotadas, na literatura e nas práticas do trabalho docente no país.

E para Mészáros (2008), no sentido além muros da escola, a transformação da sociedade mediante a ação humana passa necessariamente pela educação:

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. [...] não é surpreendente que na concepção marxista a “*efetiva transcendência da auto-alienação*” seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (p.65, grifos do autor)

Mészáros (2008) continua sua argumentação colocando que nenhum dos “objetivos emancipadores” serão conquistados “sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além do capital” (p.73). Alerta sobre o mais grave e insuperável defeito do sistema do capital:

Consiste na *alienação de mediações de segunda ordem* que ele precisa impor a todos os seres humanos, incluindo-se as personificações do capital. [...] sem as suas mediações [...] principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado, e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Elas [...] são necessariamente interpostas entre indivíduos e suas aspirações, virando essas de ‘cabeça para baixo’ e ‘pelo avesso’, de forma a conseguir subordiná-los a imperativos fetichistas do sistema do capital. (p.72, grifos do autor)

Argumenta Mészáros que a superação dessas “mediações” passa necessariamente pela educação, é crucial nesse processo para a criação de uma ordem social qualitativamente diferente. E para a superação da auto-alienação do trabalho é necessário promover a

“universalização conjunta do trabalho e da educação” (p.67). E fala que não existe “período favorável” para tal e que deve começar “aqui e agora” (ibid).

Relacionado a observação realizada junto aos professores de Sociologia na região de Florianópolis em sala de aula, utilizo palavras dos acadêmicos da UFSC para retratá-las: “uma grande lacuna entre o proposto e o feito, uma vez que o proposto é verificado em nível burocrático, mas não em nível real” (Caridá et al, 2008, p.29). Esta colocação retrata os anseios dos professores de Sociologia, mas devido a circunstâncias diversas, especialmente, as de trabalho desse professor como foi verificado, a impossibilidade de por em prática aquilo que almeja.

A contradição da prática docente se faz, por percentuais que mostram a vontade de uma formação continuada para melhorar suas aulas, os projetos por parte do governo – federal e estadual -, nas escolas, de melhoramento das aulas, da formação do educando, e, no entanto, por outro lado, muito citado e reclamado pelos professores de todo o Estado e da região de Florianópolis, o baixo salário que não dá condições de sobrevivência ao professor, levando-o a pegar tantas aulas e buscar outras opções de trabalho afetando diretamente o seu próprio trabalho e, conseqüentemente, o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Acredita-se, por isso que motivos existam para uma práxis revolucionária, mas existe a necessidade de desenvolver uma consciência de classe entre os professores, sem ela não será possível a superação dessas contradições, relacionadas com o sistema de produção capitalista. E como coloca Emir Sader, na obra de Mészáros (2008), “A natureza da educação [...] está vinculada ao destino do trabalho [...]” (p.16). Para se ter uma outra realidade social dentro do atual sistema que explora o trabalho como uma mercadoria, que o aliena, é necessário romper com a lógica do capital, pois segundo Mészáros (2008) o “capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (p.27).

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital. Essa maneira de abordar o assunto é, de fato, tanto a esperança como a garantia de um possível êxito. Em contraste, cair na tentativa dos reparos institucionais formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital. (p.48)

No entanto, a pesquisa de campo realizada junto aos professores de Sociologia, como também junto às instituições que diretamente estão vinculados, mostra possibilidades de

e elevar a consciência crítica dos trabalhadores e dos educandos, vislumbrando a necessidade de uma educação voltada para o rompimento com a lógica do capital, que seja como coloca Mészáros “regulada pelos indivíduos associados”, estabelecendo prioridades e definindo as reais necessidades, com plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.

Uma das possibilidades percebidas na pesquisa de campo é da participação dos professores de Sociologia junto às mobilizações, eventos, direção e formações realizadas pelo Sinte que contribuem na luta contra a lógica capitalista. A luta classista encaminhada pelo Sinte faz o trabalhador da educação refletir sobre sua prática docente e atuar enquanto classe, como também de refletir sobre a lógica globalizante, de alienação do capital sobre seu trabalho.

Outra possibilidade é dada pelos professores na pesquisa de campo, trabalham seja através de conteúdos, ou de metodologias de ensino desmascarando a realidade social, as contradições em que se encontra a sociedade capitalista em que vivemos, abrindo para formação de um ser mais crítico desta realidade, emancipado e sujeito capaz ou com possibilidades de reflexão e de ações transformadoras neste sentido.

O Lefis em parceria com a UFSC colabora também, como já foi mencionado, na formação de um professor mais crítico, seja pelo conteúdo que oferece em seus cursos, como também pela metodologia de ensino utilizada e indicada nos mesmos, e abertura para reflexões sobre que educação queremos para a nossa sociedade, e que tipo de sociedade queremos para os nossos educandos.

Um instrumento, já lembrado anteriormente, que possibilita uma abertura para a formação de um educando emancipado e sujeito, está delineado na PCESC na metodologia de ensino que propõe. Muito embora as contradições em que se encontra o professor do Estado, principalmente nas condições de trabalho, vem comprometendo, como mostra a pesquisa de campo, a prática dessa metodologia nas escolas.

A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos programas de ensino médio em escolas públicas e privadas, nos três anos, abriu uma grande discussão sobre o que, para que e como ensinar, que servirá na consolidação e legitimidade da disciplina nos currículos, facilitando e beneficiando os professores da área. Alguns cursos e encontros de capacitação já estão sendo promovidos pelas entidades de formação da área, como também pelo governo do Estado. O que há de se cuidar nessas formações são as concepções veiculadas que vêm reforçar ou não a lógica capitalista. E dentro desta atual conjuntura em que se encontra a Sociologia, os debates realizados estão ocasionando uma série de mudanças na condução do ensino da disciplina, exigindo também do trabalhador que toma a frente dela. E a necessidade

de renovação, de atualizar-se é bastante presente e aclamada pelos professores na pesquisa de campo, isto porque na época não tinha sido implantada a nova Lei que aumentou um ano no ensino da Sociologia, também agora nos primeiros anos do ensino médio, e já posto em prática nas escolas estaduais. Esta nova realidade exige mais do professor de Sociologia. E neste sentido, alguns eventos já estão sendo encaminhados para atender as antigas e novas demandas, como o II Seminário Estadual do Ensino de Filosofia e Sociologia, organizado pelo LEFIS, nos dias 30 e 31 de outubro de 2009, que fará um grande debate e encaminhamentos acerca das necessidades atuais da área e do professor que trabalha com a Sociologia.

A possibilidade também de ações transformadoras pelo professor de Sociologia passa necessariamente pela indissociabilidade da teoria e prática. O conhecimento científico se faz essencial para sair das demandas cotidianas, para uma compreensão mais elaborada acerca da realidade social, que é sempre complexa e contraditória, ultrapassando os muros da escola. Como também o conhecimento científico não deve ser colocado somente pela sua utilidade ao cotidiano, pois segundo Mészáros (2007) para o capital o interesse único do conhecimento científico é de “expropriar para si o tesouro de todo o conhecimento humano, e, arbitrariamente, atribui legitimidade somente às suas partes passíveis de se explorar lucrativamente” (p.52). E neste sentido a pesquisa de campo trouxe a necessidade que os professores têm de cursos de formação continuada na área, aclamada por eles mesmos, mostrando que não negam a essencialidade do conhecimento científico atrelado à prática docente.

Acreditamos que muitos problemas são detectados na pesquisa de campo relacionado à situação do professor de Sociologia e do ensino. Mostra quem são esses professores, limites e anseios, abrindo um leque de questões, e que servirão de base para tomar uma direção no sentido de melhorar e qualificar os debates, como também de encaminhamentos para a área e para o trabalhador da mesma, sem perder de vista a construção de um outro tipo sociedade: onde não haja explorados nem exploradores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Kuenzer (2002), a realidade escolar “*exige mediações diferenciadas*” no ensino médio, para atender às demandas diferenciadas de uma sociedade desigual (p.37) Para ela as soluções propostas pelo governo são ideológicas e limitadas à esfera pedagógica, reproduzindo internamente a mesma desigualdade existente entre os países, no âmbito da internacionalização do capital. É necessário compreender as verdadeiras causas para entender os novos desafios colocados ao ensino médio. “Uma concepção só ganha concretude quando tomada em relação às condições reais de sua implantação” (ibid). Para um ensino médio que pretendesse garantir conhecimento tecnológico para todos, seria necessário investimento em espaço físico, equipamentos, contratação de professores e sua capacitação. A legislação estimula, mas a escola pública real é pauperizada, insuficiente em oferta de vagas e inadequada enquanto proposta, inserida numa sociedade cujo modelo econômico conduz à redução dos fundos públicos e à exclusão da maioria.

A reflexão desenvolvida nesta dissertação sobre a educação no Estado de SC por meio da análise do trabalho docente com a disciplina de Sociologia, mostra a contradição entre as condições de trabalho dos professores e os objetivos proclamados pelo governo do Estado de um ensino médio de qualidade. Os resultados da pesquisa levaram à lembrança da afirmativa de Emir Sader<sup>104</sup>: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação” (Mészáros, 2008, p.17).

Segundo a pesquisa, o trabalho docente do professor de Sociologia no Estado de SC, assim como os outros trabalhos que estão subsumidos à lógica dos interesses do capital, apresenta-se precarizado em aspectos levantados sobre a condição sócio-econômica, de formação, de trabalho e salarial. E sua prática docente em sala de aula se mostra nos limites dessa condição real.

Quanto à compreensão de trabalho docente, a pesquisa revelou que os professores de Sociologia não enaltecem uma prática instrumental em detrimento do conhecimento científico. Observa-se nas respostas assinaladas a importância dada à formação inicial em Ciências Sociais, a preocupação e expectativa com a formação continuada, um percentual de 83% dos professores que percebem no trabalho docente a exigência da *atualização constante de novos conteúdos*. Ao mesmo tempo, 77% desses professores consideram que seu trabalho exige

---

<sup>104</sup> Retirado do prefácio da obra *A educação para além do capital*, de Istvan Mészáros, (2008).

*capacidade de renovação teórica e metodológica*, enquanto apenas 8% assinalaram a alternativa *Trabalho no qual a experiência prática é mais relevante que o conhecimento teórico*. Inclusive, segundo a empiria, um dos passatempos prediletos do professor de Sociologia é a leitura, com um percentual de 88%. O que fica em aberto é o tipo de formação continuada reivindicada por esses professores. Pois, Soares (2008) observa nos textos analisados em sua pesquisa uma proposta de formação continuada pautada na prática imediata, no cotidiano escolar, na troca de experiências, ou seja, o “conhecimento na formação dos docentes é visto como algo a ser mobilizado para responder as demandas da prática imediata [...]” (p.153). O que pode ser colocado como futura questão a ser pesquisada entre os professores de Sociologia do Estado de SC com maior profundidade.

No quadro sobre a formação dos professores entrevistados consta que 50% deles não têm habilitação em Ciências Sociais, enquanto 15% não responderam à questão. Entre os 65% que não declararam serem formados na área, 30% são formados em Filosofia (10%), Pedagogia (10%) e História (10%). A região da Grande Florianópolis é a que mais possui professores formados em Ciências Sociais dando aulas de Sociologia. Na região Oeste do Estado, dos nove professores que participaram da pesquisa, nenhum deles é formado em Ciências Sociais.

Relacionado à formação continuada, os professores de Sociologia, buscam qualificar-se com recursos próprios, pois 58% deles cursaram especializações em instituições privadas.

Um dos motivos que justifica a procura e reivindicação por formação continuada pelos professores está na faixa etária predominante entre eles: cerca de 40 anos, revelando uma carência ocasionada pela questão do envelhecimento desses professores. Outrossim, outra constatação que leva também a estas reivindicações, na área de Sociologia, é o índice significativo de professores sem formação inicial em Ciências Sociais, verificado na pesquisa de campo.

Os meios utilizados pelos professores para se atualizarem, segundo a pesquisa de campo, são jornais e revistas, geralmente aqueles mais propagandeados pela mídia. Entre as revistas, 33% deles lêem *Veja*, 15% *Isto é*, e entre os jornais mais lidos, 27% *A Notícia*, e 23% lêem o *Diário Catarinense*. Estas revistas e jornais expressam o ponto de vista de classe dos grupos dirigentes e dominantes socialmente. Entre os livros, o interesse maior é sobre os que tratam diretamente de *Sociologia*, o que aponta para as necessidades formativas relacionadas diretamente à disciplina de Sociologia e aos seus conteúdos de ensino, que tratam de uma realidade em constante transformação.



Outro fator que leva o professor de Sociologia à busca de atualizar-se é o objeto de estudo das ciências sociais, voltado para a análise das transformações sociais. Neste sentido, Octavio Ianni (2001) lembra das mudanças pelas quais passa a humanidade, e “é algo que tem ocorrido em vários momentos ao longo dos tempos modernos” (p.31). O autor fala de uma profunda e generalizada ruptura histórica que está sendo desencadeada pelos acontecimentos do fim do século XX e início do século XXI, exigindo redefinições das várias áreas do conhecimento científico, nas formas de pensamento ou linguagens, uma “ruptura histórica e epistemológica” (p.31) desencadeada pela chamada globalização. No entanto, Ianni (2001) alerta sobre a necessidade em toda a análise sobre “o local e o global, [...]” (p.50) envolver a dialética universal e singular, não priorizando um momento, em detrimento do outro, “mas reconhecer que ambos se constituem reciprocamente, [...], tensa e contraditoriamente, envolvendo múltiplas mediações” (ibid).

Apesar da crescente complexidade do trabalho do professor de Sociologia, a pesquisa empírica traz dados sobre suas condições laborais que comprometem as possibilidades de realização qualificada desse trabalho docente e mesmo da formação continuada reivindicada pelos professores. Um desses problemas diz respeito à sobrecarga de trabalho dos professores. Pois como atualizar conteúdos sem tempo disponível para tal? E, segundo informações colhidas junto às escolas e Sinte, o governo do Estado não libera mais licenças para estudar, com algumas exceções, o que complica o aperfeiçoamento desses professores.

Do total de professores pesquisados em todo o Estado, 58% deles ministram de 40 a 60 horas/aulas semanais, e em cada 10h/aulas, tem um total de 8 aulas, e de quatro turmas, ficando somente em cada 10h/aulas, 02 aulas como hora/atividade. Esses dados também são constatados junto aos professores da região de Florianópolis. Assim como, a mesma situação do excesso de carga horária, agravado pela quantidade de escolas abarcadas por esses professores. Outra constatação são os professores que além de dar aulas, têm outros trabalhos. Como consequência, é verificado com a pesquisa empírica o transtorno ocasionado às comunidades escolares por chegadas tardias, por deslocamentos de uma escola para outra, entre outros fatores.

Nas escolas estaduais dos municípios de Florianópolis e São José, segundo relatórios elaborados, relacionado aos recursos materiais oferecidos ao professor de Sociologia identificam-se questões comuns a todas as escolas como a falta de livros didáticos para os alunos, bibliotecas com falta de livros de pesquisa para os alunos e professores da área. Nas oito escolas pesquisadas constatam-se diferenças significativas relacionadas à estrutura física, número de alunos que comportam, contextos que estão inseridas, a comunicação ou relação da

escola com a comunidade, a gestão, refletindo diretamente no trabalho do professor em sala de aula.

Uma das soluções reivindicadas pelos professores é o aumento da hora/atividade, ou seja, mais tempo para preparação de aulas, pesquisa e correção de avaliações, o que também está na pauta de reivindicações do SINTE há bastante tempo. E esta temática aparece na pesquisa de campo junto aos professores de Sociologia, arrolada na questão, entre os *principais problemas no seu trabalho*, e em outra questão *O que seria necessário para melhorar*, observam-se 21 respostas colocadas por eles, sintetizadas em seis: *Falta de tempo para preparar aulas e corrigir trabalhos; número excessivo de alunos e turmas; ter mais hora atividade remunerada; Aumentar número de aulas na semana, Menos alunos em sala; Diminuir quantidade de turmas.*

Conforme coluna do SINTE<sup>105</sup>, de 09/10/2008, somente no ano de 2006 foram concedidas 11 mil licenças médicas para professores com problemas de saúde em Santa Catarina. Estes dados são confirmados pela pesquisa de Osny Batista (2005) junto aos professores do Estado, que analisa o alto índice de adoecimento associado às difíceis condições de trabalho e de vida de muitos deles. Batista cita alguns motivos geradores das doenças, muitas vezes desconhecidos mesmo por parte dos professores, que nem sempre percebem as relações entre a falta de recursos destinados ao trabalho dos educadores, as difíceis condições salariais e as longas jornadas laborais, a falta de material didático, o número excessivo de alunos em sala de aula, com seus problemas de saúde. E, como coloca Giacomazzo (2006), uma pesquisa encomendada pela CNTE (2004) revela que a síndrome de Burnout tem levado 48% dos professores do país ao afastamento de sala de aula. Segundo a autora a escola é compreendida como uma das formas da sociedade capitalista mostrar-se, enquanto instituição social, regida pelo capital, imersa em problemas sociais.

Dentre os principais problemas no trabalho dos professores de Sociologia do Estado, a carência de material didático é destacada por 42% dos professores, seguido da estrutura física da escola – 10% -, e a falta de tempo e estrutura para exercer seu trabalho com qualidade – 32% -, por motivos arrolados diversos: *nº excessivo de alunos e turmas, falta de cursos de atualização, número de aulas insuficiente; falta de reconhecimento e apoio*, mostrando a precariedade com que se efetua o trabalho de professor.

Outro dado significativo da pesquisa de campo é a quantidade de professores ACTs que ocupam as vagas para dar aulas de Sociologia. Dentre os professores entrevistados, 33 são

---

<sup>105</sup> Coluna do Sinte é um boletim informativo disponibilizado no site [www.sinte-sc.org.br/](http://www.sinte-sc.org.br/) aos professores do Estado sindicalizados que autorizam o encaminhamento.

efetivos, 01 é efetivo e complementa com 10 horas como ACT, 16 professores são ACTs, e 01 não informou.

A naturalização das relações capitalistas, na atual fase de flexibilização da produção e do trabalho e seus efeitos sobre a realidade social, é percebida entre os trabalhadores e o mundo do trabalho, no interior das organizações e lutas de classe, e nas reivindicações feitas pelos trabalhadores em prol de seus direitos, paralisando-os na luta coletiva e distanciando-os de qualquer alternativa '*para além do capital*'. (grifo no original em Antunes (2002), pág.40).

Neste sentido os trabalhadores docentes do Estado de SC, mostram através do SINTE, que existem dificuldades, mas há conquistas, mais de cunho econômico, via mobilização da categoria, mas que repercutem no crescimento de uma concepção de classe entre os trabalhadores da educação.

As dificuldades colocadas à organização dos trabalhadores em educação são muitas. Entre elas, as políticas empreendidas pelo governo do Estado de não atender as reivindicações, encaminhando PL junto a ALESC, onde tem a maioria dos votos, para ser apreciado e votado diretamente pelos deputados à revelia da categoria. Como também usa da tática de não receber o sindicato da categoria para negociação, já há mais de um ano. Além desses fatos existe, o não cumprimento da lei do piso aprovada pelo governo federal. Estas políticas debilitam a organização da categoria.

A concepção de vocação para o trabalho docente é observada na pesquisa de campo, pois quando questionados sobre *porque escolheu ser professor*, 33 dos professores, equivalente a 63% dos entrevistados colocam ter escolhido ser professor por vocação, confirmado depois por questão semelhante – *o que é trabalho docente* -, 62% dos entrevistados colocam que *exige vocação*. E na mesma questão é colocado por um percentual de 52% dos entrevistados de *ser um trabalho intensificado, sem a devida remuneração*. Apesar do reconhecimento, de ser mal remunerado o trabalho, prevalece a idéia de trabalho docente ser um “sacerdócio”.

Miguel G. Arroyo (2008) comentando sobre questões que condicionam o “perfil profissional e humano” do professor coloca alguns traços socialmente aceitos, foram questionados, como é a idéia de vocação - de estar a serviço dos outros e de ideais -, mas, no entanto, “essa visão ainda é forte na auto-estima de muitos professores” (p.33).

Junto a essas dificuldades do trabalho de professor, encontram-se as que são peculiares à área de quem ensina Sociologia, como a própria história de intermitência da disciplina nos currículos de ensino médio. Diferente de outras disciplinas que já têm um consenso relacionado aos conteúdos essenciais e debates mais avançados e aprofundados de sua área, os

professores de Sociologia estão bastante prejudicados e tem esta carência na sua formação, prática docente, como também a falta de legitimidade oriunda da própria escola e demais segmentos onde atua. Percebe-se neles a necessidade de mais debates e consensos da essencialidade do que dar como conteúdo, como fazer e dos objetivos na formação do educando.

Observam-se projetos desenvolvidos de transferência de responsabilidades do Estado para as escolas, o que Shiroma e Evangelista (2004) relaciona com os projetos políticos para a educação nas próximas décadas, recomendados pelos organismos internacionais, como a descentralização da gestão educacional para autonomia da escola, ressalta a importância da participação de pais na gestão escolar, fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade e responsabilização da escola pela prestação de contas. Estes dados são confirmados na pesquisa de campo junto aos professores do Estado. Questionados sobre *A escola quando necessita de reformas, adquirir materiais de uso cotidiano dos alunos e professores, recorre: A comunidade*, com um percentual de 52%, e a *Projetos de parcerias com setor privado*, com percentual de 38%, dos professores de Sociologia assinalam.

A realidade da estrutura físico-pedagógica oferecida pelo governo do Estado às escolas se mostra de forma diversificada. Algumas possuem melhores condições enquanto outras só possuem o quadro, giz e xerox para oferecer ao trabalho do professor. Rocha (2006), se refere à questão das verbas que não chegam à escola segundo necessidades, tem raízes na questão política, como o vínculo partidário-político dos diretores da escola é um dos aspectos que interfere na liberação de verbas, contratação de pessoal, reformas das escolas, entre outras medidas. E, segundo o autor, denota a intenção do governo do Estado de SC, economizar cada vez mais com a educação, estimulando ações provindas do terceiro setor, como as chamadas parcerias e voluntariado, deixando a critério e responsabilidade da direção e equipe da escola realizarem essas parcerias, como é ratificado nesta pesquisa.

Dos conteúdos desenvolvidos observa-se no que se refere às metodologias de ensino implementadas pelos professores da região da Grande Florianópolis, a tendência por parte de alguns em criar aulas mais interessantes, com recursos didáticos de jornais, revistas, construção de cartazes, pesquisas de campo, tentando criar uma discussão em cima de temas polêmicos. O que não se observou nos casos pesquisados foi a articulação desses conteúdos de ensino com a teoria sociológica, ou o trabalho com os três recortes metodológicos, ou sejam, temas, teorias e conceitos. Em certa medida, os professores tentam desnaturalizar concepções de senso comum dos fenômenos sociais, através do trabalho com temas e conceitos, buscando adequar os conteúdos ao nível de entendimento dos educandos de ensino

médio. E também o uso da PCESC se dá mais em termos dos conteúdos de ensino sugeridos, do que da metodologia de ensino contida e proposta nela.

A observação em sala de aula pelos licenciandos em Ciências Sociais da UFSC, constata a falta de interesse dos educandos pelas aulas de Sociologia, em diversas escolas, o que aponta a necessidade de se repensar as questões metodológicas do ensino da disciplina. A disciplina Sociologia, por não ter um “*corpus*” consensualmente definido e consagrado como as outras disciplinas, segundo os autores pode favorecer uma liberdade do professor que não ocorreria com outras disciplinas, mas também pode gerar uma certa angústia de escolhas do conteúdo a ser trabalhado. Em relação a este aspecto, 10 professores de Sociologia do Estado assinalaram a alternativa *Mais difícil saber que conteúdos são essenciais no trabalho com a disciplina*, como opção, respondendo sobre *o que é ser docente de Sociologia hoje*. Isso revela um percentual significativo de professores com dúvidas sobre o que ensinar, considerando-se também o fato de que a formação da maioria deles não é em Ciências Sociais.

Vários dos professores entrevistados adotam a opção por trabalhar temas da atualidade em sala de aula, em geral aqueles com destaque na mídia, sem relacioná-los aos conhecimentos das ciências sociais. Outros trabalham com conceitos da área, todavia sem contextualizá-los e articulá-los à realidade social na qual vivem os educandos. Essas escolhas muitas vezes estão relacionadas com a dificuldade de se trabalhar com as teorias sociológicas em sala de aula, especialmente para os professores não formados na área. Mas as dificuldades e desafios do trabalho docente com a sociologia nas escolas têm relação, provavelmente com a pouca tradição pedagógica da disciplina, e em cima das evidências colocadas, com as precárias condições de trabalho do professor.

No quadro de recursos e instrumentos didáticos mostra as limitações no emprego dos instrumentos didáticos que prevalece entre os professores. O quadro e o giz ainda continuam sendo os mais usados, seguidos dos textos de livros e autores variados e os preparados pelos professores. Os instrumentos que trazem imagens ou as saídas de campo que geralmente interessam muito os educandos estão muitas vezes aquém das possibilidades de uso nas escolas. Detectam a dificuldade do professor pela ausência do livro didático oferecido ao aluno, o que difere da realidade de outras áreas de conhecimento, que têm o livro didático como alternativa de trabalho em sala de aula. A utilização da biblioteca, cujo uso não é freqüente, o que está ligado à ausência de livros da área disponíveis para dar suporte à disciplina.. E por último, a falta do acesso à informática pelos estudantes, revelando a realidade das escolas do Estado, que não oferecem condições de trabalho ao professor de acessar a um recurso, hoje imprescindível, como também requer tempo do professor para

pesquisar e preparar seu uso, dificultado também pela estrutura física e condições materiais das escolas. Neste sentido, é importante a preparação dos professores em informática, em cursos de formação continuada, considerando-se também sua idade, cuja média está acima dos 40 anos.

O resultado das pesquisas sobre o que o educando pensa do trabalho do professor em sala de aula, mostra a importância que eles dão para a disciplina de Sociologia na compreensão da realidade social. No entanto reivindicam metodologias de ensino mais dinâmicas, abertas de participação nas aulas, indicando a não utilização pelos professores da metodologia de ensino colocada na PCESC, como também esta reivindicação ratifica as observações em sala de aula pelos estudantes da UFSC pela falta de interesse nas aulas de Sociologia. Em relação ao conteúdo desenvolvido por esses professores, está colocada a ausência do estudo sobre os principais teóricos da Sociologia.

Observa-se também na empiria a importância dada pelos professores de Sociologia à articulação entre o conhecimento a ser construído em sala de aula, pela mediação do professor, e sua utilidade na vida cotidiana do educando. Como também, outra constatação é o percentual significativo de professores que afirmam estimular seus alunos a se informarem sobre a questão política e participarem de organizações e movimentos sociais, inclusive estudantis. Isso pode estar relacionado ao objetivo de desenvolver um ser mais crítico pelo trabalho docente com a Sociologia, como é assinalado por eles, apontando a possibilidade do professor da disciplina contribuir para descortinar a realidade social, de forma crítica à ideologia dominante da lógica do capital.

Isto nos faz pensar sobre o conceito de práxis para o trabalho docente. Segundo Soares (2008), este conceito de práxis para trabalho docente aponta para uma crítica à epistemologia da prática, apregoando a necessidade de consolidar o trabalho docente numa epistemologia da práxis, ou seja, “resgatar a indissociabilidade teoria/prática” (p.177). E para o marxismo a teoria não pode estar descolada da atividade prática, da realidade concreta. Para Marx a categoria práxis é central, na medida em que somente a partir dela ganha sentido a atividade humana, sua história, assim como o conhecimento. E, para uma práxis revolucionária é necessária a organização do proletariado enquanto classe.

Fontana (2005) ao refletir sobre a compreensão de classe social junto aos pesquisadores do trabalho docente observa que a definição dessa categoria é determinada “pelas condições de acesso ao consumo de mercadorias que os trabalhadores apresentam e, também, pelos aspectos característicos do seu processo de trabalho” (p.109). Existe uma confusão dos pesquisadores na definição de classe social, a partir de processo de trabalho e

não na produção do capital por parte dos trabalhadores, impossibilita uma visão mais ampla e revolucionária do papel que cabe ao proletário em lutar pela emancipação dos trabalhadores, e de toda a humanidade.

No Brasil, o movimento sindical com a subida do PT ao poder enfraquece a luta dos trabalhadores, pois junto com ele (e através dela) foi a Central única dos trabalhadores (CUT), trazendo prejuízos à categoria no sentido de mobilização, pois traz consigo uma concepção reformista e conciliatória de política sindical, não contrariando o que o governo federal faz e diz, o que os limita politicamente enquanto classe. Não existe mais a independência de classe junto às correntes cutistas que estão inseridas no movimento dos professores, adotando políticas de interesse ao poder político, partidário, prejudicando a mobilização e reivindicações dos professores.

Como coloca Tumolo (1997), a CUT na virada da década de 80 para 90, vem apresentando uma nova concepção política de “um sindicalismo de confrontação para um sindicalismo de negociação, de concertação” (p.10), para uma ação sindical pautada pelo trinômio proposição/negociação/participação dentro da ordem capitalista que gradativamente perde o caráter classista em troca do horizonte da ‘cidadania’ (ibid). O autor cita também em relação à conjuntura brasileira, as duas derrotas eleitorais de Luiz Inácio Lula da Silva para a presidência da república. E com isso, Tumolo (1997) destaca um conjunto de elementos internos como a perda gradativa da perspectiva anti-capitalista/socialista; o processo de burocratização; permanência de aspectos fundamentais da estrutura sindical oficial; política de relações internacionais – filiações - com centrais sindicais de linhagem socialdemocráticas, financiando suas ações internas no país; disputa com outras centrais e participação no entendimento nacional, caracterizando uma estratégia de convivência com o capitalismo.

A luta sindical dos trabalhadores em educação também se confronta com esta concepção dentro do sindicato, levando muitas vezes à fragmentação do movimento.

Em relação à percepção enquanto classe constata-se na pesquisa a existência de duas correntes políticas distintas dentro do sindicato, a primeira composta por Conlutas – Coordenação Nacional de Lutas -, PSTU - Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados, Movimento Avançando Sindical (MAS), independentes, que são classistas, ou seja, lutam não apenas pelos interesses imediatos dos trabalhadores, mas por uma perspectiva socialista de sociedade, de confrontos, em oposição aos cutistas, que seguem, segundo Tumolo (1997) horizonte da cidadania, de negociação e de concertação. As duas últimas eleições foram ganhas pela 1ª corrente, classista e socialista. De forma geral em todo o Estado, a vitória nas eleições da 1ª corrente, simboliza uma propensão dos professores a uma visão classista de

organização coletiva pela luta de seus direitos. Mostra também o trabalho que essa corrente classista tem realizado pelos trabalhadores em educação, que se legitima nas eleições. Atualmente o SINTE/SC participa do movimento de reorganização com outras entidades sindicais, estudantis e populares representativas da classe trabalhadora, que se opõem a CUT. Neste sentido abre possibilidades de reflexão sobre a questão do gênero, e como traz a pesquisa empírica, 65% dos professores de Sociologia são mulheres, como também é a maioria dos professores do Estado, com um percentual de 80% da categoria, segundo o Sinte.

Segundo Antunes (2002) a ‘construção social sexuada’ entre gênero e classe, no universo do mundo produtivo e reprodutivo, onde homens e mulheres que trabalham são diferentemente qualificados e capacitados para o ingresso no mercado de trabalho, o capitalismo tem se apropriado sábio e desigualmente ‘dessa divisão sexual do trabalho’. Como também, como lembra o texto de Antunes, o capital tem se apropriado da polivalência e multiatividade do trabalho feminino, “da experiência que as mulheres trabalhadoras trazem das suas atividades realizadas na esfera do trabalho reprodutivo, do trabalho doméstico”.(pág.110).E, pensando sobre os dados da pesquisa e a proposta de reorganização do movimento dos trabalhadores, no qual o Sinte está participando, abre a possibilidade de trabalhar junto às mulheres da educação, uma concepção de classe, necessária para uma práxis revolucionária.

Na pesquisa de campo, dados que mostram o vínculo na luta sindical dos professores de Sociologia, são as filiações com 44%; a participação em eventos promovidos pelo SINTE; um número significativo de professores de Sociologia participam desta gestão, como também já citado a vitória da corrente classista nas duas últimas eleições.

Alguns aspectos mostrados na pesquisa de campo prejudicam a vinculação do professor de Sociologia à luta sindical. Um deles se refere à questão da profissionalização que trata Fontana (2005), onde os pesquisadores vão relacionar a profissionalização docente à ‘funcionarização’ e à vinculação ao Estado, possibilitando a construção do estatuto de autonomia e independência da categoria docente. Esse pertencimento a um grupo profissional diferenciado detecta-se na pesquisa de campo, onde traz um percentual significativo de professores que consideram ter em seu trabalho autonomia, de não dependência, como se estivesse fora da estrutura de poder, e das relações de produção capitalista.

A concepção de cidadania é também bastante veiculada seja nos objetivos de formação do educando pela Sociologia e por outras áreas das humanas, como também no material didático que dá respaldo ao trabalho do professor, nas diretrizes curriculares, na PCESC, entre outros. Esta concepção se mostra junto aos professores de Sociologia quando são



questionados o que é trabalho docente, e um número expressivo de 40 professores, equivalente a 77% dos entrevistados, assinalam a alternativa *Trabalho de orientação para a cidadania*, assim também quando questionados em seus objetivos como trabalhador, na formação do educando, ratificado por um percentual de 79% dos professores que consideram seu trabalho (implica) *grande responsabilidade social*.

Mas faz parte hoje do exercício da cidadania, segundo Moraes (2003), desenvolver o chamado “novo perfil” do professor: “profissional” e “competente”. E para ser desenvolvido, junto a sua formação, preocupado, como coloca Shiroma e Evangelista (2004), com os resultados de seu trabalho somente, competente e informado, num processo contrário a intelectualização, também referido por Soares (2008), e que faz parte das novas demandas no campo educacional, de interesses econômicos, é necessário desenvolver um professor politicamente inofensivo. E para tanto o conceito de cidadania e não de classe vem cumprir este objetivo.

E como já visto, para uma práxis revolucionária é necessário ter consciência de classe e a veiculação da concepção de cidadania contribui para que a emancipação do professor de Sociologia, nas suas condições de trabalho e no trabalho que executa, não se concretize.

A possibilidade da “indissociabilidade entre teoria/prática”, colocada por Soares (2008) para transformação da sociedade, está junto ao Lefis, que promove cursos de formação continuada, divulgação e convite para vários eventos que ocorrem dentro do Estado e fora, veiculados a todos os professores de Sociologia do Estado, cumprindo um papel relevante para uma práxis revolucionária.

Outra possibilidade percebida na pesquisa de campo é da participação dos professores de Sociologia junto às mobilizações, eventos, direção e formações realizadas pelo SINTE que contribuem na luta contra os interesses da lógica de produção capitalista. A luta classista encaminhada pelo Sinte faz o trabalhador da educação refletir sobre sua prática docente e atuar enquanto classe, como também de refletir sobre a lógica globalizante e de alienação do capital sobre seu trabalho.

A obrigatoriedade da disciplina de Sociologia nos programas de ensino médio em escolas públicas e privadas, nos três anos, abriu uma grande discussão sobre o que, para que e como ensinar, que servirá na consolidação e legitimidade da disciplina nos currículos, facilitando e beneficiando os professores da área. E dentro desta atual conjuntura em que se encontra a Sociologia, os debates realizados estão ocasionando uma série de mudanças na condução do ensino da disciplina, exigindo mais também do trabalhador que toma a frente dela. E neste sentido, alguns eventos já estão sendo encaminhados para atender as antigas e

novas demandas. No entanto, as condições de precarização do trabalho do professor, evidenciadas nos dados da pesquisa, interferem nessa proposta de trabalho e limitam as potencialidades educativas da disciplina, pensadas e discutidas pelos professores de Sociologia.

Muitos problemas são detectados na pesquisa de campo relacionados à situação de trabalho do professor de Sociologia, os quais limitam sua vinculação à luta sindical. No entanto, revelam também quem são esses professores, seus limites e anseios, abrindo um leque de questões, que podem servir de base para propostas no sentido de melhorar e qualificar os debates, como também de encaminhamentos para a área e para o trabalhador que toma a frente nesta disciplina, vislumbrando construir uma sociedade justa e igualitária socialmente, sem perder de vista, a essencialidade do reconhecimento de classe por esse trabalhador, do caráter alienado do trabalho no modo de produção capitalista, da indissociabilidade da teoria/prática, e da essencialidade da educação como colaboradora neste processo de superação da lógica de interesses privados do sistema de capital.

## REFERÊNCIAS

- AGUENA, Paulo (org.). **O marxismo e os sindicatos**. Marx, Engels, Lênin e Trotsky. 1. ed. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2008.
- ALMEIDA, José Maria de. **Os sindicatos e a luta contra a burocratização**. São Paulo: Editora Sundermann, 2007. (Coleção 10, 1)
- ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. Comentaristas: Francisco Oliveira, José Paulo Neto, Emir Sader. In: GENTILLI, P., SADER, E. (Orgs) **Pós-Neoliberalismo**. ---- As Políticas Sociais e o Estado Democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.
- ANDRADE et al. **Relatório final da disciplina de metodologia de ensino das Ciências Sociais**. Florianópolis: UFSC, 2006.
- ARAÚJO et al. **Relatório final da disciplina de metodologia de ensino das Ciências Sociais**. Florianópolis: UFSC, 2005.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Educação e Sociedade. Campinas: v.25, n.87, maio/ago,2004 .
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6. ed. São Paulo: Bitempo editorial, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto-imagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BATISTA, Osny. **Profissão docente: o difícil equilíbrio entre saúde e adoecimento**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CÂNDIDO, Fernando Pereira. **Lazer e Educação no capitalismo brasileiro: Concretude histórica e projeto revolucionário**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- CARIDÁ et al. **Relatório de final da disciplina de metodologia de ensino das Ciências Sociais**. Florianópolis: UFSC, 2008.
- CARMINATI, Celso João. **Formação e docência: A trajetória de professores de filosofia de ensino médio**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CATTANI, Antonio D. **O ideal educativo e os desígnios do mercado.** In: QUARTIERO, Elisa M. & BIANCHETTI, Lucídio. (Orgs). **Educação corporativa.** Mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. São Paulo e Santa Cruz do Sul: Cortez, EDUNISC, 2005.

COAN, Marival. **A Sociologia no ensino médio, o material didático e a categoria trabalho.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

COSTA, Marisa Cristina Vorraber. **Trabalho docente e profissionalismo:** uma análise sobre gênero, classe e profissionalismo no trabalho de professoras e professores de classes populares. Porto Alegre: Sulina, C1995.

DESLANDES, Suely Ferreira. **A construção do projeto de pesquisa.** In: Minayo, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa social.** Teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro. Vozes, 1994.

DORNELES et al. **Relatório final da disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais.** Florianópolis: UFSC, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Ciência e Sociedade na Evolução do Brasil.** In: FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1977.

FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo: Um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GASPARIN João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 3.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

GIACOMAZZO, Ana Virginia Nion Rizzi. **O trabalho docente e as relações interpessoais no espaço escolar.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero.** Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

IANNI, Octavio. Florestan Fernandes e a Formação da Sociologia Brasileira. In: IANNI, O. (Org.). **Florestan Fernandes: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1986.

IANNI, Octavio. **Notícias da Sociologia Brasileira.** In: IANNI, O. **Sociologia da Sociologia.** São Paulo: Ática, 1989.

IANNI, Octavio. **As Ciências Sociais e a Modernidade-mundo:** uma Ruptura Histórica e Epistemológica. In: Revista de Ciências Humanas, nº 10, 2001. Curitiba: UFPR.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 2 ed. São Paulo: Loyola, 1993.

KAMMERS et al. **Relatório final da disciplina Metodologia de Ensino das Ciências Sociais.** Florianópolis: UFSC, 2007.

KUENZER, Acácia Z. **Exclusão includente e includente exclusão: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.** In: LOMBARDI, J.C. et al (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

KUENZER, Acácia Kuenzer (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

JINKINGS, Nise. Ensino de Sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. In: *Mediações* – Revista de Ciências Sociais. Publicação do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (PR), vol. 12, n. 1 (Jan./Jun. 2007). Londrina: Midiograf, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina: Planta, 2004.

LIEDKE FILHO, Enno D. **A Sociologia no Brasil: História, teorias e desafios.** In: **Sociologia na América Latina.** ALAS. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2005.

MARSICO et al. **Relatório final da disciplina Metodologia de Ensino das Ciências Sociais.** Florianópolis: UFSC, 2007.

MARX, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital** – Resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes Ltda, s/d (original data:1969)

MARX, Karl. **O Capital.** vol. 1, Tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos.** Seleção de textos de José Arthur Giannotti; traduções de José Carlos Bruni...(et al.). – Col.Os Pensadores, 4.ed.- São Paulo: Nova Cultural, 1987.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos, Volume III.** São Paulo: Alfa-omega , s/d.

MENDES, Ângela Maria et al. **Psicologia.** 2. ed. Florianópolis: UDESC; FAED; CEAD; 2002. 130p. il. (Caderno Pedagógico 2).

MÈSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÈSZÁROS, Istvan. **A teoria de alienação em Marx.** Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÈSZÁROS, Istvan. **Entrevista: Istvan Mészáros.** Ivana Jinkings. In: **Margem Esquerda – Ensaio marxista**, nº 7. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

MÈSZÁROS, Istvan. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI.** Tradução: Ana Cotrim, Vera Cotrim. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências Humanas e suas tecnologias. V. 3. Brasília, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NASCIMENTO, José Roberto Carvalho do. **Estratégias de ação política do Sindicato dos Trabalhadores em educação de Santa Catarina – Sinte/SC – e sua relação com a Central Única dos Trabalhadores – CUT – entre a década de 1980 e início dos anos 2000**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

OLIVEIRA, Francisco de. **Neoliberalismo à brasileira**. Comentaristas: Francisco Oliveira, José Paulo Neto, Emir Sader. In: GENTILLI, P., SADER, E. (Orgs) **Pós-Neoliberalismo**. ---- As Políticas Sociais e o Estado Democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1995.

PERONDI et al. **Relatório final da disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais**. Florianópolis: UFSC, 2007.

PIANA, Marivone. **Sociologia: os desafios da Sociologia Contemporânea: Globalização e Educação**. 2, ed. Florianópolis: UDESC; FAED; CEAD, 2002.

PORTELA, Josania Lima. **Relação: Educação, trabalho e cidadania**. Trabalho apresentado no GT 9, 2000, 123ª RA/ Anped. Disponível no site: [www.uff.br/ejatrabalhadores/resumo-trabalhos-apresentados](http://www.uff.br/ejatrabalhadores/resumo-trabalhos-apresentados). Acesso em: 08.05.2008.

ROCHA, Luciano Daudt da. **Professores e gestão escolar no contexto da reforma do ensino médio: gerenciamento estatal da educação e a precarização do trabalho docente em Santa Catarina**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RUBIN, Isaal Illich Rubin. **A teoria marxista do valor**. Trad. José Bonifácio de S. Amaral Fº. São Paulo: Coleção Teoria e História, Livraria e editora Polis Ltda, 1987.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: (versão Preliminar)**. Florianópolis: COGEN, 1997.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2007 – (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Demerval. **Sobre a natureza e especificidade da educação.** In: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente.** Revista Perspectiva. Florianópolis, SC: Núcleo de Publicações do CED / UFSC, sem, v.22, n.02, p.525-545, jul/dez., 2004.

SILVA, Ileizi Fiorelli. **A Sociologia no Ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** In: Sessão Especial-Ensino de Sociologia em Questão, 01.06.2005. Belo Horizonte, MG. *Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia-SBS*, 2005.

SINISCALCO, Maria Teresa. **Perfil estatístico da profissão docente.** São Paulo: Moderna, 2003.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Trabalho docente e conhecimento.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

SOUSA, Ana Maria Borges de. **Da escola às ruas: O movimento dos trabalhadores da educação, 1988-1992.** 1.ed. Florianópolis/SC: Livraria e Editora Obra Jurídica Ltda, 1996. Coleção teses, v. VII.

TUMOLO, Paulo Sergio. **Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo?** O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho. In: Perspectiva: ver. centro de Ciências da educação. UFSC/CED. V.1,n.1 (dez). Fpolis: UFSC, NUP/CED, 1983.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O novo padrão de acumulação de capital e a formação sindical da Central Única dos Trabalhadores.** UFMG. 1997. Trabalho apresentado no GT 9, Trabalho e Educação, 20ª RA Anped. Disponível site: [www.uff.br/ejatrabalhadores/resumo-trabalhos](http://www.uff.br/ejatrabalhadores/resumo-trabalhos), acesso em 25.08.2008.

TUMOLO, Sergio Paulo; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo.** Um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. Retirado Anped/[www.uff.br/ejatrabalhadores/resumo-trabalhos-apresentados](http://www.uff.br/ejatrabalhadores/resumo-trabalhos-apresentados). GT 9 de pesquisa Trabalho, e educação, 2004.

VALERIM, T. A. S. M.; SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Docentes e gestores para o século XXI. In: SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFSC, 13. Florianópolis. Anais... Florianópolis:UFSC, 2003.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007. Coleção Pensamento Social Latino-Americano.

VIEIRA et al. **Relatório final da disciplina de Metodologia de Ensino das Ciências Sociais.** Florianópolis: UFSC, 2007.

WELMOWICKI, José. **Cidadania ou Classe?** O movimento operário da década de 80. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2004.

ZACCHI, Marlucy Silveira de Souza. **Professores (as): trabalho, vida e saúde.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.



## ANEXOS

### ANEXO 01: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO: LINHA PESQUISA TRABALHO E EDUCAÇÃO  
PESQUISADORA: MARISTELA ROSA - E-MAIL: [dissemar@yahoo.com.br](mailto:dissemar@yahoo.com.br) ORIENTADORA: PROFA. DRA. NISE JINKINGS

#### INSTRUMENTO DE PESQUISA PARA PROFESSORES (AS) DE SOCIOLOGIA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Caro (a) professor (a), pedimos sua colaboração com esta pesquisa de mestrado, que tem como objetivo conhecer o trabalho do professor (a) de sociologia na rede estadual de ensino de Santa Catarina. Agradecemos sua colaboração e participação.

O questionário deverá ser salvo em seu computador como documento do word antes de ser preenchido, pois do contrário retornará em branco. Após seu preenchimento, deve ser encaminhado, como documento anexo, para o e-mail da pesquisadora, conforme endereço eletrônico no cabeçalho da página inicial do questionário. Solicitamos que a remessa ocorra **preferencialmente até outubro**, pois temos prazo para encerramento da análise, escrita e defesa da dissertação.

#### I. IDENTIFICAÇÃO

1. nome<sup>1</sup>:  
3.local:  
4.endereço:  
5.bairro:  
7.e-mail:  
8.escola:  
9. cidade:  
12 fone:
- 2 nascimento:  
6.cidade:  
fone:  
10. bairro:  
11 e-mail:  
13 regional:

#### II- PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO, POLÍTICO E DE FORMAÇÃO

- 14 sexo:  fem  masc. 15 idade: 16.estado civil: Solteiro(a)  
17 religião: 18. praticante:  sim  não 19  não tem  
20 cor:  branco  negro  pardo  amarelo  
21. Qual sua renda individual média?  
 Até 2 sm;  de 2 a 4 sm;  de 4 a 6 sm;  de 6 a 8 sm  
 de 8 a 10 sm;  de 10 a 15 sm;  mais de 15 sm  
22 Além do magistério você tem alguma outra fonte de renda?  
 sim  não 23. qual( is)?  
24 lecionar é sua principal atividade profissional?  sim  não  
25. participação de sua renda no total da renda familiar:  
 até 25%;  de 25% a 50%;  de 50% a 75%;  100%

<sup>1</sup> se preferir pode manter-se no anonimato, use um pseudônimo. De qualquer modo sua identidade Será preservada.

26. Com quem você mora:

27. moradia:  própria  alugada  parentes  outros:  
valor\$: (se aluguel):

28. Você tem alguma enfermidade?  sim  não qual?

29 Desde quando?

30 Interfere no seu trabalho?  sim  não 31 de que modo:

32 Qual seu lazer ou passatempo predileto (s) (pode assinalar mais de uma resposta):

1.  assistir tv; 2.  navegar internet; 3.  msn ou e-mail; 4.  ler; 5.  esporte;  
 6.  sair a noite; 7.  ouvir música; 8.  viajar; 9.  ir ao cinema ou teatro;  
 10.  sair c/a família; 11.  ir a cultos ecumênicos; 12.  dançar; 13.  festas particulares;  
 14.  festas 15.  religiosas; 16.  torneios de jogos; 17.  jogos futebol, vôlei, etc.;  
 18.  praia; 19.  ficar em casa;  
 20.  outro (s):

33 Enumere abaixo ou assinale. Você [ 1 ] participa; [ 2 ] participou; [ 3 ] não participa de:

1. [ ] partido político qual(is)?
2. [ ] movimento social/sindical. qual (is):
3. [ ] ONG. qual (is)?
4. [ ] associação de moradores
5. [ ] da gestão da escola
6. [ ] projetos desenvolvidos na escola (voluntariado):
7. [ ] Outras:

34 por que participa:

35 Você é filiado ao sindicato dos professores?  sim  não  já foi  
 36 Por que não é, ou não é mais:

37 Você considera sua remuneração mensal enquanto trabalhador docente:

a.  ótima b.  boa c.  satisfatória d.  insuficiente

38 Para você, qual a causa da má remuneração:

39 O que você sugere:

40 Você costuma participar de congressos, encontros, seminários, reuniões etc, organizados pelo sindicato da sua categoria?  sim  não  somente da regional

41 quais:

ano:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

42 Você é (ou foi) membro da direção do sindicato?  sim  não qual?  sinte  sinte regional

cargo:

gestão:

43 Você estimula seus alunos a:

- a.  se informar sobre política; b.  se informar e participar de manifestações populares; c.  participar de movimentos sociais; d.  conselho comunitário; e.  grêmio estudantil; f.  atividades e eventos religiosos; g.  ONGs; h.  encontros estudantis/trabalhadores; i.  partidos políticos  
 j.  serviços comunitários/voluntariados; l.  projetos voluntariado na escola; m.  nenhum deles  
 n.  outros - qual (is):

44 Formação:

bacharelado  licenciatura  ambos cursando:  bach.  licenc.

45 Curso da graduação:

46 Instituições superiores (cidade/estado):

47 Ano de conclusão:  pública  privada

48 Você está habilitado a lecionar quais disciplinas no ensino médio?

49 Você possui outro curso superior?  sim  não  incompleto - qual?

Local:

Ano conclusão:

- 50 Você concluiu algum curso de pós-graduação:  sim  não  estou cursando  
 especialização;  mestrado;  doutorado. qual área?  
 51 instituição(ões):  pública  privada

52 Meios que você utiliza para manter seus conhecimentos atualizados:  
 Qual/nome  
 frequencia

revista	diaria
jornal	diaria
internet	diaria
livro	diaria
filme	diaria
cursos/qual/is:	diaria
outros	diaria

53 Você realiza cursos de atualização (formação continuada):  sim  não

Caso positivo, (assinale) por:

- a) iniciativa própria  b) deliberação da escola  c) capacitação oferecida pelo governo

54 qual (is):

55 Como você avalia os cursos de atualização oferecidos pelo governo do Estado ou pela escola:

- a)  ótimos, satisfazem necessidades do cotidiano;  
 b)  ótimos, contribuem para a compreensão dos aspectos teóricos e práticos da profissão;  
 c)  bons, atingem determinados objetivos das necessidades cotidianas de sala de aula;  
 d)  bons, conseguem atualizar os conhecimentos científicos requeridos pelo contexto atual;  
 e)  bons, há bastante trocas de experiência entre os professores da área que realizam o curso;  
 f)  satisfatórios, deixam algumas lacunas para o conhecimento necessário do cotidiano;  
 g)  satisfatórios, enfatizam o conhecimento teórico, mas não o articulam com a prática docente;  
 h)  ruins, não satisfazem as necessidades básicas do fazer docente;  
 i)  ruins, muito distantes do cotidiano escolar;  
 j)  outros. Qual (is):

### III -O TRABALHO DOCENTE

56 Por que você escolheu ser professor(a)?

- a)  por vocação; b)  falta de esclarecimento de outras oportunidades; c)  era minha única alternativa de trabalho; d)  fruto do acaso; e)  outros motivos. Quais?

57 Ser professor de sociologia no contexto atual é (pode assinalar mais de uma alternativa):

- a)  igual há tempos passado;  
 b)  enfrentar mais exigências de conhecimento da vida em sociedade;  
 c)  ter mais autonomia;  
 d)  não ter autonomia;  
 e)  mais difícil na relação com os alunos;  
 f)  melhor, pois são oferecidos mais cursos de atualização;  
 g)  difícil, pois não há tempo para cursos de atualização;  
 h)  mais fácil, pois existe quantidade diversificada de material pedagógico da disciplina;  
 i)  mais difícil saber que conteúdos são essenciais no trabalho com a disciplina;  
 j)  ruim, pelas condições de trabalho e salário;  
 l)  melhor, pelas condições de trabalho e salário;  
 m)  Outro(s):

58 O que considera mais importante no seu trabalho de professor de sociologia (enumere conforme o grau de importância, se necessário repita o nº):

- a) [ ] a experiência acumulada de professor da área;

- b) [ ] a formação superior inicial;  
 c) [ ] os cursos de atualização realizados;  
 d) [ ] o material didático disponível;  
 e) [ ] revistas, jornais e outros meios que atualizam o conhecimento na área;  
 f) [ ] a troca de experiência com outros professores;  
 g) [ ] o estudo individual realizado a partir das necessidades cotidianas dos alunos e da escola;  
 h) [ ] a transmissão do conhecimento teórico da área acumulado historicamente;  
 i) [ ] o conhecimento prévio do conteúdo essencial a formação do aluno, como também dos meios necessários para a sua efetivação;  
 j) [ ] transmitir ao aluno um conhecimento que ele vai utilizar na sua vida cotidiana;  
 l) [ ] transmitir o conhecimento que interessa aos alunos;  
 m) [ ] outros.

59 Quanto à sua prática cotidiana de trabalho, com que alternativa você se identifica: (pode assinalar mais de uma)

1.  Flexível e tolerante para com todos na comunidade escolar;
2.  Originalidade e criatividade na elaboração de aulas;
3.  Reflexiva e questionadora, respeitando o que a comunidade escolar decide;
4.  Participativa nas atividades extra-classe como voluntário da escola;
5.  Neutralidade diante das polêmicas levantadas na comunidade escolar;
6.  Neutralidade diante das mobilizações e atividades (greves, paralisações, assembleias, etc.) sindicais da categoria, aclamadas pelo sindicato;
7.  Participação eventual nas mobilizações e atividades sindicais da categoria;
8.  Participação ativa nas mobilizações e atividades sindicais;
9.  Não participação nas atividades sindicais, pois não existem mobilização e ânimo dos trabalhadores em educação;
10.  Não participação nas atividades sindicais, pois existe repressão do governo;
11.  Não participação, pois a direção da escola não apóia.
12.  Participação somente das atividades locais de mobilização da categoria.
13.  Outros:

60 Assinale na(s) alternativa(s) abaixo o que é trabalho docente para você: (pode assinalar mais de uma)

1.  Trabalho precarizado;
2.  Trabalho mais feminino;
3.  Trabalho de construção e transmissão de conhecimento;
4.  Exige vocação;
5.  Exerce muita influência sobre os indivíduos;
6.  Trabalho pauperizado, mas com certa autonomia;
7.  Trabalho de prestígio social;
8.  Sofre novas formas de controle;
9.  Trabalho sem autonomia e sem controle dos seus fins;
10.  Trabalho basicamente intelectual, que não se baseia em rotina;
11.  Implica grande responsabilidade social;
12.  Trabalho no qual a experiência prática é mais relevante que o conhecimento teórico;
13.  Trabalho criativo e autônomo;
14.  Trabalho intensificado, sem a devida remuneração;
15.  Exige atualização constante de novos conteúdos;
16.  Trabalho de orientação para a cidadania;
17.  Exige capacidade de renovação teórica e metodológica;
18.  Trabalho substituível por equipamentos tecnológicos;
19.  Outro(s). Qual (is):

## A - CONDIÇÕES DE TRABALHO

61 Assinale:

menos de 01 a de 02 a de 03 a de 05 a de 10 a +  
 01 ano 02 anos 03 anos 05 anos 10 anos 15anos 15a

Há quanto tempo:

a-exerce o magistério         
 b-dá aula de sociologia

62 Escolas em que trabalha

Nome Escola	carga horária	sit.contratual efetivo	públ/privada act	disciplina
-------------	---------------	------------------------	------------------	------------

1.			<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----	--	--	---	---

2.			<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----	--	--	---	---

3.			<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----	--	--	---	---

4.			<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----	--	--	---	---

63 Relacionado aos dados acima sobre a (s) escola(s) do Estado onde trabalha com sociologia:

a)Escola b)total nº c)localização d) aulas dadas períodos e)nºalunos f)Obs.  
 nº alunos centro/perif matut. vespert. Not. em sociologia

___1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	--------------------------

___2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	--------------------------

___3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	--------------------------

___4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
-------	--------------------------	--------------------------

64 A preservação e manutenção da estrutura física da escola estadual que dá sociologia, são:

a. ótimas; b. boas; c. satisfatórias; d. ruins; e. péssimas

65 Relacionado a este aspecto, quais você destacaria que prejudicam o seu trabalho de professor:

66 A escola quando tem necessidade de reformas ou de adquirir materiais de uso cotidiano dos alunos e professores recorre: (pode assinalar mais do que uma)

1.  à comunidade;
2.  projetos de parcerias c/setor privado;
3.  somente ao governo estado;
4.  outros. Qual (ais):

67 Sua atividade de professor (a) de sociologia lhe propicia:

a. muita insatisfação b. razoável satisfação; c. nenhuma satisfação

d.Quais os motivos:

68 Assinale quando verdadeira:

1.  Você está procurando outra atividade profissional, além do trabalho docente;

2.  Hoje faria vestibular para outra área de formação;
3.  Além de dar aulas de sociologia, você é solicitado para fazer outras atividades na escola.  
Quais:
4.  Quando professores de outras áreas faltam, você os substitui;
5.  É freqüente a falta de professores;
6.  Está recebendo prêmio educar;
7.  Recebe regência de classe.
8.  É aposentado (a);
9.  Falta pouco tempo para se aposentar. Quantos anos:
10.  Outros:

69 Você teve interrupção (ões) do seu trabalho de professor?  Sim  não Qual motivo:  doença,  viagem,  mudança,  outro trabalho,  outro (s) Qual: Por quanto tempo?

## B - O TRABALHO DE ENSINO DA SOCIOLOGIA

70 Quais os principais problemas no seu trabalho como professor de sociologia?

71 Em sua opinião o que seria necessário para melhorar o seu trabalho de professor de sociologia?

72 Quais os conteúdos principais que trabalha com seus alunos de sociologia?

73 Quais os recursos e instrumentos didáticos que você utiliza nas suas aulas? Enumere, a partir de 1, por ordem de preferência e freqüência do uso em aulas:

- a. [ ] quadro e giz; b. [ ] livro didático (do aluno); c. [ ] textos que você prepara; d. [ ] textos de livros e autores variados e. [ ] filmes f. [ ] revistas g. [ ] internet h. [ ] saídas de campo  
i. [ ] biblioteca j. Outro(s) qual (is)?

74 Que tipo de avaliação você utiliza? Enumere por ordem de freqüência no uso:

- a. [ ] prova; b. [ ] trabalhos escritos; c. [ ] trabalhos de apresentação oral; d. [ ] participação nas atividades em sala; e. [ ] outras. f. Qual (is):

75 Fale sobre as condições materiais, didáticas e de auxílio pedagógico oferecidas pela escola como suporte ao seu trabalho:

76 Que objetivos pretende alcançar com os alunos em suas aulas (enumere conforme grau de importância):

1. [ ] apreensão dos conhecimentos científicos;
2. [ ] conjugar conhecimento científico e o cotidiano deles;
3. [ ] dar o conteúdo que vai ser útil para o seu cotidiano (empregabilidade);
4. [ ] discutir temas atuais;
5. [ ] conhecimento necessário para o vestibular;
6. [ ] formação de um ser mais crítico, relacionado às questões sociais;
7. [ ] formação relacionada à prevenção dos problemas sociais, como: as drogas, prevenção da aids, sexualidade em geral, etc.
8. [ ] ser competitivo;
9. [ ] ser cooperativo e voluntarioso;
10. [ ] ser competente para o mercado de trabalho;
11. [ ] outro(s). Qual (is):

77 Quando surgem dificuldades em sala de aula, você busca ajuda (pode enumerar por ordem de preferência):

1.  junto ao grupo pedagógico da escola;
2.  com outros professores da área;
3.  usa sua sensibilidade, discernimento para solucionar problemas;
4.  procura pessoas especializadas na universidade ou faculdade onde se formou;
5.  procura ler a respeito. Onde/o quê:
6.  conversa com os alunos a respeito;
7.  você mesmo faz o diagnóstico e toma a decisão do que fazer, conforme experiência;
8.  outras formas. Qual (is)?

Agradecemos a colaboração.

DATA: .

## **ANEXO 02: ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO GERAL DO SINTE**

Entrevista com a coordenação do Sindicato dos Trabalhadores em Educação – Sinte/SC

Data 19/07/2009, 07/05/2009.

Síntese das entrevistas com: Joaquina de Oliveira

### **1. Perguntas sobre o Sinte – o trabalho deste sindicato; ações.**

O Sinte é o maior sindicato do Estado, tem uma relação direta com a população, com alunos e pais de alunos. Acho que o Sinte pelo seu peso político tem uma referência na sociedade, nos demais sindicatos. Nosso sindicato na greve não tem o peso de uma categoria como motoristas de ônibus, metalúrgicos, mas temos sim um peso político na formação de opinião.

Além do Sinte estadual, localizado em Florianópolis, existem 31 regionais do sindicato espalhadas por todo o Estado. As principais regionais são Florianópolis, Tubarão, Criciúma, Lages, Chapecó, Joinville e Blumenau.

Temos um total de 25 mil filiados, com uma categoria de 60 mil trabalhadores em Educação. Representamos todos os trabalhadores da educação, inclusive merendeiras, faxineiras, vigias.

Relacionado a composição política interna do Sinte temos duas correntes políticas distintas, a primeira composta por Conlutas – Coordenação Nacional de Lutas -, PSTU - Partido Socialista dos trabalhadores unificados, Movimento Avançando Sindical (MAS), independentes, que são classistas. E a outra composta pela CUT – correntes Articulação de esquerda e Articulação sindical, e 2ª corrente dos cutistas (são todos membros do PT), isto, na direção estadual do sindicato. PT, de concepção reformista do capitalismo. Todas as correntes políticas são representadas hoje no Sinte, foi votado e aprovado nos Congressos de Araranguá e de Chapecó, a proporcionalidade na composição das direções regionais e estadual. Esta composição respeita ordem de escolha conforme votos ganhos nas urnas durante as eleições, a chapa mais votada escolhe primeiro os cargos.

-Temos uma política de formação considerada de risco à implementação das políticas educacionais pleiteadas pelo governo do Estado, existindo um distanciamento



muito grande e conflitos de interesses entre as duas instâncias de poder. Somos de risco, pois não aceitamos acordos que vem prejudicar a categoria, não abrimos mão das reivindicações e defesa de interesses dos trabalhadores em educação.

O salário base dos professores é um dos menores do país. O governo do Estado entrou com uma liminar junto com outros Estados para adiar o pagamento do piso nacional para os professores. A situação é de precarização do professor. O excesso de carga horária para compensar a defasagem salarial ocasiona uma série de problemas de saúde, stress, obrigando o professor a se afastar de sala. E quando isto acontece, ele tem uma perda salarial de 30% de seu salário. Hoje o Sinte consegue via ações no TJS inverter este quadro, conseguindo depois recuperar essas perdas pelo afastamento.

Outras alternativas de ganhos salariais, em cursos de especialização, dá um ganho significativo nos vencimentos dos professores.

- A corrente vinculada a concepção de classe, tem promovido eventos junto aos professores de acesso à Congressos da Conlutas, obtendo uma participação representativa da categoria. Como também agora estamos participando da reorganização do movimento sindical.

A corrente cutista, também promove eventos junto à categoria e que são colocados em assembléias regionais e estaduais, para aprovação dos delegados.

## **2. Relação do governo com o Sindicato**

O governo do Estado não recebe mais o Sinte para negociação, desde a greve de 2008. Um dos motivos pelos quais a categoria dos professores está recuada, pois não negocia os dias parados da greve/2008, e os professores estão com falta até hoje. Encaminha PLs para ALESC com o objetivo de ser aprovados pelos deputados, pois tem a maioria da bancada, isto à revelia da categoria e apesar de todos os protestos realizados na Alesc. Não cumpre acordos de greve como plano de saúde aos ACTs.