

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ana Lucia Lennert

**Professores de Sociologia:
relações e condições de trabalho**

Campinas, julho de 2009

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

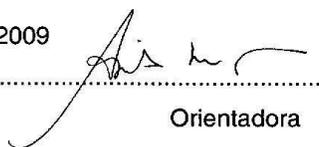
PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Autor: Ana Lucia Lennert
Orientadora: Aparecida Neri de Souza

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ana Lucia Lennert e aprovada pela Comissão Julgadora.

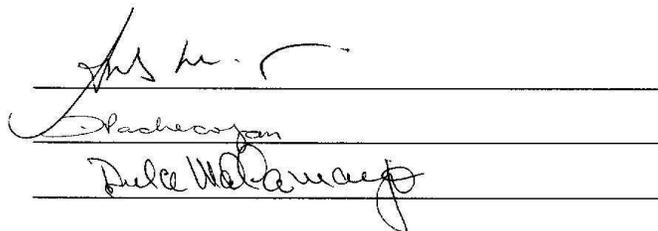
Data: 21/07/2009

Assinatura:.....



Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Lennert, Ana Lucia.

L547p Professores de sociologia : relações e condições de trabalho / Ana Lucia
Lennert. -- Campinas, SP: [s.n.], 2009.

Orientador : Aparecida Neri de Souza.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Professores de sociologia. 2. Relações de trabalho. 3. Condições de
trabalho. 4. Sociologia – Estudo e ensino. 5. Trabalho docente. I. Souza,
Aparecida Neri de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

09-183/BFE

Título em inglês : Professors of sociology : relations and working conditions

Keywords: Professors of Sociology ; Labor relations ; Working conditions; Teaching Sociology; Teaching

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Aparecida Neri de Souza (Orientador)

Prof^a. Dr^a. Dirce Djanira Pacheco e Zan

Prof^a. Dr^a. Dulce Maria Pompêo de Camargo

Prof. Dr. Amaury César Moraes

Prof^a. Dr^a. Eloisa de Mattos Höfling

Data da defesa: 21/07/2009

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : analu_lennert@yahoo.com.br

Àqueles que são ou ainda serão professores de Sociologia

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos professores de Sociologia das escolas públicas de Campinas, que aceitaram gentilmente fazer parte deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos à professora Dra. Aparecida Neri de Souza pelas idéias, palavras de encorajamento e conselhos úteis em todos os momentos da pesquisa. Agradeço, também, às professoras doutoras Dulce Maria Pompêo de Camargo e Dirce Djanira Pacheco e Zan, pela leitura atenciosa e sugestão de melhorias.

Ao Flávio Ivan da Silva, pelo amor, paciência e apoio constantes, sem o qual a concretização deste trabalho não teria sido possível.

À minha mãe, Suely Aparecida de Oliveira Silva, ao meu pai, Luiz Sérgio Baptista de Sousa Lennert (*in memoriam*) e ao meu irmão, Luiz Sérgio Lennert, pelo amor e apoio incondicionais demonstrados desde sempre.

Aos inúmeros amigos que participaram de alguma maneira desta trajetória: à Fátima Aparecida Ferreira da Silva, por ter mostrado a possibilidade de trabalhar com pesquisa; à Luciane Aparecida Grandin, por ter incentivado o ingresso no mestrado e por ter lido os primeiros rascunhos do que viria a se tornar um projeto de pesquisa; à Marina Helena P. F. Cilumbriello, por ter oferecido apoio em cada pedra do caminho.

A todos os funcionários e professores que fizeram parte do meu cotidiano nos anos em que trabalhei como estagiária da Faculdade de Educação da Unicamp, e que tornaram o trabalho um lugar de encontro com amigos: professor Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, professora Dra. Ângela Fátima Soligo, Vera Lúcia F. C. Louzada, Marta Francisca de Freitas, Maria Tereza Granzotto, Ábia Luiza de Souza, Gislene Perpétuo Gonçalves, Nadir Aparecida Gomes Camacho, Cleonice Pereira Pardim, Jórgias Alves Ferreira e outros que eu tenha injustamente esquecido.

Aos amigos do projeto temático “Trabalho e formação no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos”: professora Dra. Liliana Rolfsen Petrilli Segnini, Katiuska Scuciato de Riz, Maria Aparecida Alves, Maria Lúcia Büher Machado, Juliana

Castro dos Santos Gonçalves e às "meninas da Argentina", Cláudia Denardi Machado, Janaína Damaceno Gomes e professora Dra. Heloisa Helena Pimenta Rocha, pelas trocas intelectuais e afetivas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à professora Dra. Nora Rut Krawczyk, pela realização do intercâmbio na Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), em Buenos Aires, Argentina.

Por fim, agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro indispensável à realização da pesquisa.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as relações e as condições de trabalho de professores formados em cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Para tanto, analisamos as trajetórias profissionais e de formação de professores que se encontravam, em 2008, ministrando aulas em escolas públicas estaduais, de ensino médio, na cidade de Campinas (São Paulo).

Inicialmente, buscamos apreender como a Sociologia, enquanto disciplina a ser ensinada em escolas de nível médio, tem se constituído historicamente para, a partir daí, estabelecer relações entre a trajetória da disciplina, o mercado e as relações de trabalho docente. Em seguida, foi entrevistada uma amostra representativa de professores – efetivos, temporários e eventuais – que concluíram cursos de licenciatura em Ciências Sociais – indagando sobre sua inserção no mercado de trabalho no campo do ensino; as condições nas quais realizavam o trabalho docente; em que disciplinas trabalhavam na ausência da Sociologia no currículo escolar; como e quais trajetórias profissionais foram construídas; quais as representações que estes professores construíam sobre o trabalho de ensinar Sociologia para jovens de diferentes segmentos sociais.

A pesquisa insere-se no aporte teórico-metodológico da Sociologia do Trabalho e da Educação, em que a análise dos processos sociais é construída a partir dos conceitos de interdependência e configurações sociais, assim como as trajetórias (profissionais e ou de formação profissional) são compreendidas como marcas sociais do elenco de disposições (pensamento e ação) adquiridas ao longo do processo de formação destes professores.

Palavras-chave: relações de trabalho, condições de trabalho, professores de Sociologia, trajetórias profissionais

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the relations and working conditions of teachers graduated in Social Sciences. To do so, we analyze both the trajectories and professional training of teachers who were, in 2008, ministering classes in the secondary level of public schools in the city of Campinas (São Paulo, Brazil).

Initially, we sought to discover how Sociology, as a discipline taught in the high school, has historically evolved, to link that with the history of the discipline, the market and the relations of teaching. It was then interviewed a representative sample of teachers – effective, temporary and without contracts of employment – that completed undergraduate courses in Social Science – inquiring about their inclusion in the labor market in the field of education; the conditions under which teachers work were performed; in which disciplines they worked during the absence of Sociology in the high school curriculum; how and what professional paths were built; what are the representations that these teachers built about the work of teaching Sociology for young people from different social segments.

The research is included in the theoretical and methodological framework of the Sociology of Labor and Education, where the analysis of social processes is constructed from the concepts of interdependence and figurations, and the trajectories (professional and or vocational training) are understood as marks of the range of social provisions (thought and action) acquired along the training process of these teachers.

Keywords: labor relations, working conditions, teachers of sociology, professional trajectories

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	1
	Procedimentos metodológicos	8
	Os caminhos metodológicos da pesquisa	12
	Perfil dos professores entrevistados	21
CAPÍTULO 1	A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO: UMA TRAJETÓRIA INTERMITENTE	25
1.1	A Sociologia nos currículos escolares: inclusão e presença obrigatória (1882-1941)	26
1.2	A Sociologia nos currículos escolares: retirada ou presença opcional (1942-1984)	29
1.3	A Sociologia nos currículos escolares: retorno e tentativa de consolidação (1984-2008)	32
CAPÍTULO 2	OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: ALÉM DOS NÚMEROS, AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS	41
2.1	Os professores de Sociologia no contexto do ensino médio	42
2.1.1	A formação dos professores de Sociologia	47
2.1.2	A idade e o sexo dos professores de Sociologia	48
2.2	Trajetórias de escolarização e formação profissional: as experiências vividas pelos professores entrevistados	50
2.2.1	Trajetórias de escolarização	53
2.2.2	Trajetórias de formação para a profissão	58
CAPÍTULO 3	RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA	63
3.1	Inserção na carreira docente	64

3.2	Condições de trabalho	67
3.2.1	Salários	67
3.2.2	Jornadas de trabalho	69
3.2.3	As condições pedagógicas	72
3.3	Estabilidade e carreira	76
3.3.1	Vulnerabilidade no trabalho	77
3.3.2	Estratégias de continuidade no magistério	81
3.4	Condições de trabalho constroem distinções	86
3.5	Representações do professor de Sociologia sobre a profissão	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
	ANEXOS	109
	Roteiro de entrevista	110
	Programação e Notas de Campo - I Curso de atualização para professores de Sociologia da Educação Básica do Estado de São Paulo, julho/2008	113

TABELAS

Tabela 1	Professores de Sociologia em escolas estaduais - Campinas, 2008	15
Tabela 2	Número de Professores do Ensino Médio que Lecionam Sociologia, segundo a Área de Formação - Brasil, 2007	46

GRÁFICOS

Gráfico 1	Distribuição de professores da Educação Básica - Brasil, 2007	42
Gráfico 2	Distribuição de professores do ensino médio segundo a área do conhecimento - Brasil, 2007	43
Gráfico 3	Distribuição de professores do ensino médio por disciplina das Ciências Humanas - Brasil, 2007	44
Gráfico 4	Professores do Ensino Médio por formação - Brasil, 2007	48
Gráfico 5	Professores por sexo	49
Gráfico 6	Professores de Sociologia por faixa etária	50

SIGLAS

ACT	Admitido por Caráter Temporário
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
AESP	Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPROCAMP	Centro de Educação Profissional de Campinas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMC	Educação Moral e Cívica
FIA	Faculdades Integradas de Amparo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISCA	Instituto Superior de Ciências Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LESC	Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura
MEC	Ministério da Educação
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
OFA	Ocupante de Função Atividade
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PD	Parte Diversificada
PLC	Projeto de Lei da Câmara dos Deputados
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SE	Secretaria da Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SINSESP	Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNIARARAS	Universidade de Araras
UNIBAN	Universidade Bandeirantes
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Em certo momento de discussão, num fórum para debater o ensino de Sociologia no nível médio, realizado em 2006, o professor Nelson Tomazi declarou ¹:

Nós não temos pesquisa, ninguém conhece como são os cursos, nós não conhecemos quem são os professores que estão dando aula de Sociologia no ensino médio, quem são os alunos, quais são os programas, quais são as condições em que ocorre esse ensino. Não conhecemos, não tem pesquisa!

A dissertação de mestrado, que ora se introduz, tem por objetivo contribuir para a produção de conhecimento sobre quem são os professores que estão ministrando aulas de Sociologia no ensino médio e em quais condições este trabalho se realiza.

Ao concluir a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas, em 2003, deparei-me com um mercado de trabalho bastante restrito para os professores formados em Ciências Sociais. As dificuldades de inserção no mercado de trabalho do ensino deviam-se ao fato de que a Sociologia, como disciplina escolar, estava ausente na maioria das escolas de ensino médio, no estado de São Paulo. Por um lado, parecia que estávamos sendo formados para vivenciarmos a condição de desempregados ou de trabalhadores intermitentes e precários, em um contexto social em que prevalecia a desestruturação do mercado, o crescimento da precarização do mundo do trabalho e do desemprego entre jovens e mulheres, escolarizados ou não (POCHMANN, 2002; 2008). Por outro lado, os sindicatos dos sociólogos e dos professores e as associações científicas produziam uma ação coletiva não somente pelo retorno da Sociologia como disciplina escolar na formação de jovens, mas como lugar de reflexão científica sobre os contornos da “sociedade salarial”.

É desse movimento que, ora anunciava a ausência de perspectivas de construção do campo profissional, ora apontava possibilidades de luta política, originou-se o projeto de pesquisa para o mestrado. Afinal qual era o lugar social dos formados nos cursos de licenciatura em

¹ Fórum: “Sociologia no ensino médio (ou, o que fazer no dia seguinte?) – uma discussão sobre programas, métodos e recursos didáticos”, realizado no 30º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), no dia 26 de outubro de 2006, no Hotel Glória, em Caxambu (MG). O referido professor é aposentado da Universidade Estadual de Londrina, na disciplina “Sociologia, Metodologia e Técnica de Pesquisa”, também é um dos elaboradores das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia (OCN/MEC, 2006) e autor do livro “Sociologia para o ensino Médio”, da Atual Editora.

Ciências Sociais? O que eles faziam quando saíam das universidades? Conseguiram inserir-se no mercado de trabalho no campo do ensino? Quando conseguiram se inserir, em que condições realizavam esse trabalho? Ministravam a disciplina para a qual tinham sido formados ou ministravam aulas das disciplinas afins? Na escola, como espaço de trabalho, vivenciavam que experiências profissionais? Construíram quais trajetórias profissionais? E, afinal, o que é ser professor de Sociologia para jovens de diferentes segmentos sociais?

O estudo daqueles formados pelas duas universidades da cidade de Campinas – UNICAMP e PUC-Campinas – logo se revelou inconsistente, pois não há acompanhamento de egressos nessas instituições. Assim, a pesquisa direcionou-se para estudar aqueles que já estavam inseridos no mercado de trabalho em escolas públicas nessa cidade, indagando sobre suas trajetórias de formação e profissionais. Desse modo, a dissertação de mestrado aqui apresentada busca compreender o trabalho – relações e condições – de professores formados em Ciências Sociais que ministram aulas de Sociologia (ou as disciplinas afins) em escolas estaduais.

A decisão em trabalhar com o setor público deve-se à hipótese inicial de que as escolas, organizadas e mantidas pelo Estado, ainda mantêm os direitos agregados ao trabalho em contexto de flexibilização e de precarização do trabalho em geral. Essa hipótese, como se observará no corpo da dissertação, não se sustenta, o movimento observado para o conjunto dos trabalhadores parece contaminar as relações de trabalho no setor público.

A construção da pesquisa e da dissertação, desde a elaboração do projeto, expressa os caminhos percorridos no processo de construção do conhecimento. Cito Guimarães Rosa, que bem expressa esse processo com a fala de Riobaldo em *O Grande Sertão Veredas*: “Digo, o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”.

O estudo aqui proposto se insere no aporte teórico e metodológico, construído por Norbert Elias, de uma análise sociológica de processos sociais, e orienta a questão central da pesquisa: quais são as condições e relações de trabalho dos formados em Ciências Sociais que ministram aulas em escolas públicas na cidade de Campinas (SP), em meados dos anos 2000?

Para Norbert Elias, o problema sociológico não é o particular, mas a sociedade (ou os grupos sociais) tomada na sua singularidade. As transformações nas relações de trabalho docente podem refletir a organização social de um determinado período e contexto histórico. Na análise

dos processos sociais, há dois conceitos fundamentais: interdependência e configurações sociais. Para o autor, não há separação analítica entre indivíduo e sociedade, mas teias de interdependência entre ambos.

O conceito de configuração serve, portanto, de simples instrumento conceptual que tem em vista afrouxar o constrangimento social de falarmos e pensarmos como se o ‘indivíduo’ e a ‘sociedade’ fossem antagônicos e diferentes (ELIAS, 1980, p.141).

As relações de interdependência entre os atores sociais (professores de Sociologia, dirigentes, outros professores, sindicalistas, etc.) são explicitadas pelo conjunto de relações que os mesmos tecem entre si, formando diferentes grupos sociais, cada qual com uma dinâmica específica. Portanto, analisar as interdependências é fundamental para compreendermos os processos sociais, as relações de trabalho no campo do ensino (BRANDÃO, 2003).

As teias de interdependência, como num jogo, se estabelecem entre aliados, adversários ou entre todos, numa dinâmica marcada por tensões, fluidez e mutabilidades.

O “jogo” não é mais abstrato do que os “jogadores”. O mesmo se aplica à configuração formada pelos quatro jogadores à volta de uma mesa. Se o termo “concreto” tem algum significado, podemos dizer que a configuração formada pelos jogadores é tão concreta como os próprios jogadores. Por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros. Podemos ver que esta configuração forma um entrançado flexível de tensões. A interdependência dos jogadores, que é uma condição prévia para que formem uma configuração, pode ser uma interdependência de aliados ou adversários (ELIAS, 1980, p.142, aspas do autor).

Assim, o conceito de configuração “refere-se à teia de relações entre os indivíduos interdependentes que se encontram ligados entre si a vários níveis e de diversas maneiras (...) pessoas interdependentes interferem de maneira a formar uma estrutura entrelaçada de numerosas

propriedades emergentes, tais como relações de força, eixos de tensão, sistemas de classes e de estratificação” (ELIAS e DUNNING, 2001, p. 25-26). Para a análise das relações sociais e das trajetórias dos professores, deixamos de compreendê-los como autônomos ou isolados para entendermos as relações construídas socialmente.

A noção de relações de trabalho é empregada como aquela que envolve diferentes arranjos institucionais e informais, que transformam as relações sociais nas escolas, por isso ultrapassam as situações, estrito senso, de trabalho. O processo de trabalho docente não somente é mediado por arranjos institucionais, como também por uma determinada cultura e ética no trabalho que caracterizam as representações que os professores constroem sobre o ofício ² de ensinar. Os arranjos institucionais referem-se às regulamentações do trabalho (legislações, normas, controles, etc.). Também se compreende que, no capitalismo, as relações de trabalho são de assalariamento, que envolvem interesses contraditórios, às vezes de cooperação, às vezes de conflito ³.

A partir de Norbert Elias, as relações de trabalho podem ser compreendidas, ainda, como relações de poder, dentro do jogo de forças que constitui as relações humanas.

No seio das configurações mutáveis – que constituem o próprio centro do processo de configuração – há um equilíbrio flutuante e elástico de poder, que se move para diante e para trás, inclinando-se primeiro para um lado e depois para o outro. Este tipo de equilíbrio flutuante é uma característica estrutural do fluxo de cada configuração (ELIAS, 1980, p.143).

Desse modo, trajetórias profissionais (ou de formação profissional) podem ser compreendidas como as marcas sociais do “*habitus social*”, isto é, o elenco de disposições para o pensamento e a ação que, adquiridas ao longo da formação dos professores como indivíduos, acabam por tomar forma e expressão nas trajetórias (ELIAS, 1995). A noção de trajetória, pensada na dimensão do tempo, seja da formação ou do trabalho do professor, não pode ser compreendida somente na dimensão do envolvimento pessoal com o percurso que o professor fez, mas com o processo social, com os fatos sociais que dão concretude para as trajetórias. Não

² Ofício refere-se a um trabalho construído na aprendizagem e não somente nos diplomas.

³ BRIGTON Labour Process Group. O processo de trabalho. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Trabalho, educação e prática social – por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

se “escolhe” os caminhos, eles são construídos nas contingências sociais, econômicas e culturais do momento histórico.

A noção de trajetória, aqui trabalhada também expressa o diálogo que Bourdieu estabeleceu com Elias (HEINICH, 2001). A noção de trajetórias, de Pierre Bourdieu (2004), coloca em evidência regularidades sociológicas que influenciam a profissão, tais como os diplomas, a origem social dos pais, o sexo, entre outras. As trajetórias são construções sociais, pois refletem as posições sociais dos professores e resultam da distribuição desigual dos capitais culturais.

O capital cultural, segundo Bourdieu (1998), apresenta-se sob três estados: “incorporado” (inculcado, assimilado, ligado ao corpo); “objetivado” (bens culturais, transmissíveis pela materialidade) e “institucionalizado” (diplomas, concursos). A transformação do capital cultural em capital econômico seria um dos fatores que levaram diferentes grupos sociais a “investirem” em escolarização, provocando a “explosão escolar” e a “inflação dos diplomas”. Quais foram as estratégias que os professores e suas famílias construíram para “amealhar” o capital cultural que sugere Bourdieu?

As trajetórias compreendem também a noção de estratégias, que constituem “comportamentos” sociais por meio dos quais os professores buscam melhorar sua posição de classe no mercado de trabalho ou mesmo nas escolas em que atuam ⁴.

Ela [a estratégia] é produto do senso prático como sentido de jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]. O bom jogador, que é de algum modo o jogo feito homem, faz a todo instante o que deve ser feito, o que o jogo demanda e exige. Isso supõe uma invenção permanente, indispensável para se adaptar às situações indefinidamente variadas, nunca perfeitamente idênticas. O que não garante a obediência mecânica à regra explícita, codificada (quando ela existe). [...] Mas essa liberdade de invenção, de improvisação, que permite produzir a infinidade de lances possibilitada pelo jogo (como no xadrez), tem os mesmos limites do jogo (BOURDIEU, 2004, p.81-82).

Ainda de acordo com o autor, a vinculação do indivíduo a um grupo social, e a conseqüente rede de relações daí decorrente, permite a mobilização de informações úteis, contatos, indicações, enfim, recursos, com o propósito de alcançar êxito em projetos pessoais e profissionais.

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p.67).

Se a noção de *habitus* nos permite compreender as trajetórias, as estratégias construídas pelos professores também nos possibilitou formular a noção de representações, que pode ser entendida como comportamentos dos indivíduos apreendidos na relação com os outros dentro de um mesmo grupo. Cada professor, em função de sua posição na estrutura social e da vivência do grupo a que pertence, estrutura a subjetividade, constrói percepções e apreciações que orientam suas ações em diferentes circunstâncias. Essas apreciações são as representações ⁵.

Entendemos por representação a elaboração subjetiva, mental, que os indivíduos fazem de suas condições materiais de vida. Consideramos que as estruturas econômicas e sociais possuem uma realidade subjetiva incorporada pelos indivíduos quanto a uma realidade objetiva que transcende os agentes sociais que lhe dão visibilidade e concretude. Nesse sentido, '(...) o individual e o social, as estruturas internas da subjetividade e as estruturas sociais externas (...) longe de serem estranhas por natureza e de se excluírem mutuamente, são ao contrário dois estados da mesma realidade, da mesma história coletiva que se depositam e se inscrevem simultaneamente e indissociavelmente, nos corpos e

⁴ Ver BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004, em especial os capítulos 'Da regra às estratégias' e 'Espaço social e poder simbólico'.

⁵ Ver BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.) Pierre Bourdieu. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

nas coisas' (ACCARDO et *alii*, p.55 *apud* BRIOSHI e TRIGO, p. 14, citados por SOUZA, 1996).

Assim, a análise do trabalho de professores é compreendida não apenas na dimensão das condições e relações de trabalho, mas também no reflexo dessas condições e relações na subjetividade dos docentes, nas representações que esse professor constrói sobre seu ofício. Essas representações são construídas a partir das experiências vivenciadas na escola – como local de trabalho.

Se os aportes teóricos foram construídos a partir de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, os pressupostos metodológicos delineados para desenvolver a pesquisa, numa perspectiva preponderantemente qualitativa, o que não significa prescindir dos dados quantitativos, foram assentados nas fontes orais, de acordo com Queiroz (1991; 1992).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Segundo Queiroz (1992), o objeto da pesquisa decorre do contexto histórico e cultural em que o pesquisador está imerso. Nesse sentido, “todo cientista, ao determinar o tema da sua pesquisa, se encontra inserido num universo físico, social e intelectual que a delimita; é também por meio da percepção do que neste universo existe que formula o que pretende investigar” (QUEIROZ, 1992, p.16). Esta seção analisa as condições sociais que levaram à escolha do tema e de que forma o mesmo é decorrente do contexto histórico e cultural em que a pesquisadora está imersa.

Além de sua posição diante do objeto a estudar, urge considerar o momento histórico-científico em que [o pesquisador] se encontra, a maneira de compreender as ciências no mundo intelectual de que faz parte (QUEIROZ, 1992, p. 13).

Quais foram as circunstâncias sociais (pessoais e coletivas) que possibilitaram a construção do objeto e da problemática da pesquisa de mestrado? Quais foram os procedimentos metodológicos para a condução da pesquisa?

Ingressei no curso de Ciências Sociais, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 2000. No segundo semestre desse ano, fiz a opção por cursar as modalidades (habilitações) de bacharelado e licenciatura (formação de professores).

Foi somente no terceiro ano da graduação, em 2002, que tive conhecimento sobre o debate acadêmico e político em torno da inclusão da Sociologia como disciplina escolar no ensino médio. Estava em curso um novo projeto legislativo no Congresso Nacional para inseri-la de forma obrigatória (e não na parte diversificada ou optativa) nos currículos, resultante do intenso e longo movimento dos sindicatos de sociólogos e de professores no país. Simultaneamente, em São Paulo, havia também um projeto de lei na Assembléia Legislativa com o mesmo conteúdo. Ambos os projetos, um aprovado pelo Congresso Nacional e outro aprovado pela Assembléia Legislativa de São Paulo foram vetados, em 2001, pelo presidente da república e pelo governador do estado de São Paulo, respectivamente ⁶.

No Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UNICAMP, o Centro Acadêmico dos estudantes de Ciências Sociais discutia o lugar da Sociologia nos currículos escolares. Foram organizados encontros, palestras e mesas redondas, dos quais participei. A centralidade era a introdução obrigatória da disciplina como possibilidade de ampliação do mercado de trabalho para os formados em Ciências Sociais, e, derivada dessa questão, discutíamos a importância do ensino de Sociologia para a formação de estudantes no ensino médio.

No quarto ano, já próxima da formatura, colegas de curso levaram-me ao Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura (LESC) da PUC-Campinas, coordenado pela professora Dulce Maria Pompêo de Camargo, para discutir academicamente a Sociologia como disciplina a ser ensinada para jovens ⁷. Esse laboratório fazia a articulação entre os que ministravam aulas e os estudantes

⁶ Presidência da República em 2001: Fernando Henrique Cardoso, Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB; Projeto de Lei da Câmara dos Deputados nº 9/00 de autoria do deputado federal Padre Roque, Partido dos Trabalhadores, PT/Paraná. Governo do Estado de São Paulo em 2001: Geraldo Alckmin, PSDB; Projeto de Lei nº 790/1999, de autoria do deputado estadual Jamil Murad, Partido Comunista do Brasil, PC do B.

⁷ O LESC foi criado em 1995 e suas atividades foram extintas em 2007 com a aposentadoria da professora.

de Ciências Sociais (futuros professores) por meio de Oficinas Pedagógicas mensais, que discutiam não só as práticas pedagógicas, como também analisavam livros didáticos e “paradidáticos”, documentos produzidos pelos órgãos governamentais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entre outros. Essa proximidade entre professores e alunos colocava-me inquietações sobre o que fazer após a formatura. Por que a Sociologia era objeto rejeitado pelas políticas curriculares? Afinal, por que ela estava quase sempre ausente dos currículos? Por que os projetos de lei eram vetados? Comecei, então, a estudar a história da Sociologia para construir um projeto de pesquisa de mestrado. Durante as leituras, para a elaboração desse projeto, observei que existiam alguns (mas ainda poucos) trabalhos sobre esse tema ⁸, os quais, em sua maioria, abordavam a trajetória intermitente da disciplina nos currículos. Esses trabalhos me conduziram a indagar sobre quais as conseqüências da instabilidade da disciplina (quase sempre como optativa) no ensino para aqueles que são formados em Ciências Sociais e que pretendiam ser professores? Observar o mercado de trabalho exigiria o conhecimento de quem era formado em Ciências Sociais pelas duas universidades de Campinas e onde estavam trabalhando. Diante das dificuldades de obter os dados, pela ausência de estudos e acompanhamento de egressos e, ao mesmo tempo, tendo tomado conhecimento no LESC sobre os professores que já trabalhavam, teria que indagar tais lacunas àqueles que estavam inseridos no mercado de trabalho no campo do ensino: como esses professores construíram suas trajetórias profissionais, quais as dificuldades que encontraram, quais suas condições de trabalho em escolas, enfim, quais as relações de trabalho no campo do ensino?

Assim que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, na área de Ciências Sociais e Educação, no segundo semestre de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução que incluía a Sociologia como disciplina obrigatória nas escolas de ensino médio, públicas e privadas, de todo o país, o que parecia indicar mudanças na configuração do mercado de trabalho para os professores de Sociologia. Entretanto, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de São Paulo posicionou-se contrário à decisão, argumentando que a medida interferia na autonomia dos sistemas de ensino e que seria necessário ter informações sobre o impacto de tal medida, isto é, se haveria professores formados em número suficiente e recursos

⁸ Ver Fernandes, 1977; Machado, 1987; Silva, 2002, 2003, 2005; Moraes, 2003; Carvalho, 2004.

financeiros para implementar a resolução ⁹. Embora pertinentes as questões, não se tem conhecimento de estudos do Conselho Estadual da Educação de São Paulo sobre os impactos da implementação (ou não) de tal resolução. Houve uma ampla discussão questionando a decisão do CEE/SP pelos sindicatos e professores da USP e da UNESP, com destaque para o artigo do professor Amaury César Moraes publicado no Jornal da USP, ano XXII, nº 785, que resultou em mandato judicial contra o professor.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo acaba de prestar um desserviço à educação paulista e, por conseqüência, aos jovens do Estado de São Paulo. Numa indicação sumaríssima, “pronuncia-se pela não obrigatoriedade da introdução de Filosofia e Sociologia no currículo das escolas de ensino médio” sob sua jurisdição, além de pôr em dúvida a legalidade da decisão tomada unanimemente pelo Conselho Nacional de Educação. (...) É interessante notar que a autonomia dos sistemas de ensino e unidades escolares só é exercida para pôr ou tirar Sociologia e Filosofia do currículo. (...) O outro argumento é ainda mais discutível: recursos humanos e financeiros necessários para a implementação da obrigatoriedade das disciplinas (MORAES, 2006).

Nesse mesmo ano, a pesquisa de mestrado inseriu-se ¹⁰ no projeto temático “Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos” ¹¹, que tinha como objetivo analisar as mudanças nas formas de regulação e racionalização do trabalho no campo das artes (músicos e bailarinos) e do ensino (professores). As três profissões selecionadas possibilitariam compreender as mudanças em curso no mercado de trabalho, nas últimas décadas, as quais expressam relativa subordinação às leis de uma economia que pretende maior eficácia e competitividade. Do ponto de vista metodológico, a análise comparativa internacional e as relações sociais de sexo tiveram centralidade. Foram discutidas as mudanças na formação profissional e nas relações de trabalho traduzidas tanto no mercado de trabalho como nas

⁹ Respectivamente: Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4/2006 e Indicação do Conselho Estadual de Educação nº 62/2006.

¹⁰ Foram duas bolsas para desenvolver o projeto: uma denominada de técnica (usufruída em 2006/2007), outra para o mestrado (usufruída em 2007/2008); após este período, o mestrado foi financiado com bolsa do CNPq (2008/2009).

¹¹ Projeto Temático FAPESP “Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos”, Processo nº 03/04023-3, sob Coordenação da Profa. Dra. Liliana R. P. Segnini, tendo como Pesquisadora Principal a Profa. Dra. Aparecida Neri de Souza (mimeo.).

condições cotidianas do seu exercício. A participação no projeto temático possibilitou o contato com grande parte da bibliografia, documentos e dados estatísticos utilizados nessa pesquisa de mestrado. O projeto insere-se nessa preocupação, se a educação é considerada importante para o desenvolvimento social e econômico e para o fortalecimento político da nação, como se expressa essa valorização consensual da educação nas formas de organização, relações e condições de trabalho de professores? Esse recorte nos permite “levantar o véu da produção” e compreender as configurações e contradições no campo do ensino. As perguntas propostas no projeto de mestrado foram orientadas pela “Sociologia, enquanto campo de conhecimento científico cujo objeto é a própria sociedade, mesmo que se fragmente, para melhor compreendê-la, em sociologias – do trabalho, da educação, das profissões, da cultura, e outras...” (SEGNINI; SOUZA, 2007, p. 13).

OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Segundo Queiroz (1991), metodologia é reflexão, no sentido de analisar “os procedimentos e comportamentos” assumidos pelo pesquisador, “tanto quando utiliza seus instrumentos como em todos os passos que vai desenvolvendo ao trabalhar” (p.28). Estabelecemos como principal procedimento metodológico a análise de fontes orais, mediante a coleta de depoimentos, entretanto não prescindimos de dados censitários, documentos escritos e observações empíricas.

Na verdade, é específico das Ciências Sociais necessitar sempre o pesquisador de dados colhidos de fontes as mais variadas, quando quer abarcar de forma ampla a realidade que estuda. A unanimidade a esse respeito tem sido constante (QUEIROZ, 1991, p.12).

Dessa forma, a diversificação de documentos e fontes se apóia em Elias, cujo “tratamento de fontes diversas permite alcançar o conjunto de pontos de vista e de posições sociais que formam uma figuração social, e compreender a natureza dos laços de interdependência que unem, separam e hierarquizam os indivíduos e grupos sociais” (NEIBURG, 2000, p.9).

Assim como Lüdke e André (1986), entendemos documentos como quaisquer materiais escritos ou audiovisuais que possam ser usados como fontes de informação para a pesquisa. Dessa forma, trabalhamos com leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, artigos de jornais e revistas, discursos, estatísticas, etc.

Para o processo inicial, de construção das características mais gerais dos professores, enquanto grupo de trabalhadores, recorremos aos dados estatísticos do *Censo Escolar da Educação Básica*, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, e aos dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ambos de 2007. Esses dados estatísticos ajudaram-nos a construir a análise dos depoimentos orais dos professores de Sociologia. Isso não significa confrontar informações na busca da verdade, mas perceber as especificidades de cada tipo de documento (a estatística, a lei, o depoimento oral) e como cada um pode enriquecer a análise do outro.

Com o objetivo de compor a amostra de professores a serem entrevistados, solicitamos às Diretorias de Ensino de Campinas, Leste e Oeste, dados sobre as escolas que possuísem a disciplina Sociologia no currículo, acompanhados de informações sobre que professores a ministravam e, desses, quem eram os formados em Ciências Sociais. Ambas as Diretorias de Ensino forneceram-nos listas com os nomes das escolas que tinham na matriz curricular a disciplina Sociologia e a quantidade de professores de Sociologia por escola, no ano de 2007. Entretanto, ao iniciar a pesquisa de campo, em 2008, a disciplina foi retirada do currículo¹². Surgiram dúvidas: onde encontrar os professores de Sociologia se a disciplina não estava mais presente no currículo? Em quais atividades estariam trabalhando os professores de Sociologia que eram efetivos? Encontraríamos professores de Sociologia temporários e eventuais?

A solução encontrada foi trabalhar com uma pesquisa exploratória em todas as escolas listadas pelas Diretorias de Ensino, perguntando se havia ou não professores formados em Ciências Sociais e em que disciplinas estavam trabalhando. O total de escolas listadas pelas Diretorias de Ensino, com a disciplina Sociologia, em 2007, era vinte e um, sendo nove da região

¹² Nas diretrizes estabelecidas pela Secretaria da Educação para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais, para o ano de 2008, não consta a disciplina Sociologia (Resolução SE 92, de 19/12/2007). As escolas estaduais de Campinas, seguindo a resolução, não incluíram a Sociologia nos seus currículos.

Leste e doze da Oeste. Na pesquisa exploratória, verificamos que três escolas indicadas (duas da Diretoria de Ensino Leste e uma da Oeste) não possuíam a disciplina Sociologia já há algum tempo (pelo menos dois anos antes da pesquisa). Percebemos que os dados não estavam atualizados, pois as Diretorias de Ensino não possuem um banco de dados sobre os professores (formação, disciplinas, quantidade de aulas e condição de emprego) nem sobre as matrizes curriculares das escolas. Assim, não tínhamos um quadro com os formados em Ciências Sociais trabalhando nas escolas. Ao chegarmos às escolas, a situação se reproduz, poucos souberam responder à pergunta: quem é o professor de Sociologia desta escola ou há algum professor formado em Ciências Sociais? Descobrimos que não há “fichas” ou “prontuários” de professores, nem currículos nos arquivos da escola, de modo que, em três ocasiões, apontaram-nos o professor de Filosofia. Também não souberam informar se o antigo professor de Sociologia estaria ou não trabalhando em escolas públicas estaduais. Como pensar políticas de emprego e de formação continuada de professores se não se dispõem de dados confiáveis? Se não se conhece o quadro de professores das escolas?

Encontramos treze professores de Sociologia em atividade no ano de 2008: seis estavam nas escolas listadas pelas Diretorias de Ensino; seis, em escolas diferentes; um, em diversas escolas, como eventual¹³. Os outros dois professores encontrados não estavam mais lecionando: um havia solicitado exoneração para dedicar-se à pós-graduação; um estava desempregado por falta de aulas.

Do total de quinze professores localizados, sete são homens e oito mulheres. Dentre os homens, prevalecem os contratos de trabalho como efetivos¹⁴ e, dentre as mulheres, os contratos temporários¹⁵. A única mulher efetiva é na disciplina de História. Os contratos precários (temporários e eventuais) prevalecem sobre os efetivos, conforme pode ser verificado na TABELA 1 a seguir.

¹³ O professor eventual substitui titulares de cargo ou professores temporários (Ocupante de Função Atividade - OFA) por período de 01 até 15 dias, cadastrando-se diretamente na(s) escola(s) em que deseja trabalhar. Ele não possui vínculo empregatício com o Estado (Decreto 24.948/86, Artigo 10º) (Manual do Professor APEOESP, 2007).

¹⁴ Professores efetivos são aqueles investidos em cargo público e aprovados previamente em concurso público de provas e títulos (Manual do Professor APEOESP, 2007).

¹⁵ Professores temporários (Ocupante de Função Atividade - OFA) são aqueles contratados por tempo determinado para substituir professores efetivos em ausência superior a 15 dias.

Tabela 1. Professores de Sociologia em escolas estaduais - Campinas, 2008

Situação contratual	Homem	Mulher	Total
Efetivos	3	1	4
Temporários	2	5	7
Eventual	1	1	2
Sem vínculo	1	1	2
Total	7	8	15

Fonte: Diretorias de Ensino Campinas. Elaboração própria.

O contato com os professores foi realizado por telefone ou pessoalmente nas escolas; indagados sobre a participação na pesquisa, apenas dois não concordaram em conceder as entrevistas, os motivos não foram mencionados. Esclarecidos os objetivos e importância da pesquisa e o compromisso ético com o anonimato dos depoentes, as entrevistas foram realizadas em locais e horários determinados pelos entrevistados. Assim, algumas foram realizadas na escola, antes, depois ou no intervalo das aulas; outras foram feitas na casa do professor ou em espaços públicos, como praças, centros de cultura e cafeterias. As entrevistas duraram em média 60 minutos cada e todas foram registradas em gravador.

O uso do gravador foi importante na coleta das entrevistas por apresentar algumas vantagens: a) possibilita apreender a riqueza de detalhes da conversação, conservando à “narração uma vivacidade de que o simples registro no papel as despojava, uma vez que a voz do entrevistado, suas entonações, suas pausas, seu vai e vem no que contava constituíam outros tantos dados preciosos para estudo”; b) guarda com fidelidade o diálogo entre “informante” e pesquisador, “por todo o tempo em que a fita se mantiver intacta” (QUEIROZ, 1991, p. 2 e 56); c) permite ao pesquisador ficar “mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização”; d) facilita a “organização e análise dos resultados pelo acesso a um material mais completo do que as anotações podem oferecer e ainda permitir novamente escutar as entrevistas, reexaminando seu conteúdo” (ZAGO, 2003, p. 299).

Apesar de o gravador ser “fonte de inibição para determinados informantes que ao contrário, podem aceitar o registro escrito” (QUEIROZ, 1991, p.56), isso não ocorreu com os professores entrevistados. Na verdade, independente de a entrevista ser registrada pelo gravador ou somente através do registro escrito, o que importa é a relação estabelecida entre o pesquisador

e o depoente, que pode estimular ou inibir a narrativa do último. Essa relação de confiança é apontada por todos que trabalham com história de vida, depoimentos orais, entrevistas, etc.¹⁶

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.33-34).

O estabelecimento de uma boa relação foi possível pela proximidade sócio-econômica da pesquisadora e dos professores entrevistados e a posição igualitária adotada nas entrevistas. “Como no caso de alguns professores, é possível instalar relações de cumplicidade baseadas na proximidade de idade, gostos culturais, de origem social, ou na construção de uma posição anti-hierárquica” (VAN ZANTEN, 2003, p.64)¹⁷.

O estabelecimento de uma relação de confiança não exclui, entretanto, a subjetividade envolvida em toda entrevista; “noutras palavras, a autocensura, a autopromoção, ou ambas, estão sempre presentes no relacionamento, a coleta de histórias de vida e depoimentos pessoais encontra forçosamente esta limitação e esta fonte de desvios” (QUEIROZ, 1991, p.83).

É importante, além disso, sublinhar que se as entrevistas com esses indivíduos podem parecer fáceis, já que se trata de agentes dotados de uma grande capacidade reflexiva e habituados à situação de ser interrogados, na verdade, o pesquisador deve preparar-se de maneira específica para poder contrabalancear a utilização hábil do silêncio ou da revelação, a reconstituição “maquiada” de eventos e de situações e a capacidade global de controlar o questionamento e

¹⁶ Destaco as autoras dos textos produzidos pelo Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) aqui citados, além de Lüdke & André (1991); Zago (2003).

¹⁷ O texto original é o que se segue: “...como en el caso de algunos profesores, es posible instalar relaciones de complicidad basadas en la proximidad de edad, de gustos culturales, de origen social, o en la construcción de una posición anti-jerárquica”.

produzir uma impressão favorável (BALL, 1994; COHEN, 1999 citado por VAN ZANTEN, 2003, p.69) ¹⁸.

É importante também considerar a importância da fonte oral, o uso de depoimentos não é uma simples técnica, mas é uma postura que visa a conhecer a versão dos professores, permite conhecer as diferentes versões sobre um mesmo fato, marcadas pela posição social desses professores. Os depoimentos orais sobre as trajetórias profissionais dos professores foram o foco das entrevistas, como se observará pelas categorias que organizamos para a análise. Assim, utilizamos as entrevistas semi-orientadas (QUEIROZ, 1991) ou semi-estruturadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

[A entrevista semi-orientada é aquela] em que o pesquisador de tempos em tempos efetua uma intervenção para trazer o informante aos assuntos que pretende investigar; o informante fala mais do que o pesquisador, dispõe de certa dose de iniciativa, mas na verdade quem orienta todo o diálogo é o pesquisador. (...) Atualmente, este tipo de entrevista tem sido preferido ao diálogo, por se reconhecer a vantagem de, ao mesmo tempo, colher os dados desejados com, ao que se acredita, maior espontaneidade por parte do informante (QUEIROZ, 1991, p.58-59).

Tínhamos um roteiro, no entanto, procuramos preservar a flexibilidade da entrevista, ou seja, tentamos não direcionar as respostas do depoente (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ZAGO, 2003) ¹⁹. As entrevistas foram realizadas, considerando a preocupação de Demartini (1992) com a postura do pesquisador, que nunca sabe *a priori* “o que” vai ser contado, nem “como” vai ser contado.

¹⁸ O texto original é o que se segue: “Es importante además subrayar que si las entrevistas con estos individuos pueden parecer fáciles, ya que se trata de agentes dotados de una gran capacidad reflexiva y habituados a la situación de ser interrogados, en realidad, el investigador debe prepararse de manera específica para poder contrarrestar la utilización hábil del silencio o de la revelación, la reconstitución ‘maquillada’ de eventos y de situaciones y la capacidad global de controlar el cuestionamiento y de producir una impresión favorable”.

¹⁹ Ver roteiro utilizado na pesquisa, em anexo.

O uso do roteiro como guia não pode deixar de lado o pesquisador atento, interessado, procurando estabelecer relações, aprofundando questões e colocando novos temas, que não se encontram no roteiro, mas que estão sempre ligados à problemática da pesquisa. “O ideal é desencadear uma dinâmica de conversação mais rica do que a simples resposta às perguntas formuladas, ao mesmo tempo permanecendo no tema” (KAUFMAN, 1996 citado por ZAGO, 2003, p.306).

Todas as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora o mais fielmente possível da gravação, pois permite conservar com maior precisão a linguagem do narrador, suas pausas, a ordem que deu às idéias; esses dados são importantes na caracterização do depoente e na análise da entrevista. A vantagem da transcrição pelo próprio pesquisador, segundo a autora, é que, ao mesmo tempo em que transcreve, ele empreende uma primeira análise, podendo olhar de fora uma situação em que esteve totalmente imerso, no momento da entrevista. “Ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1991, p.88).

A transcrição, assim como outros documentos escritos (artigos de jornal, documentos históricos de variados tipos e diversas épocas, correspondências, estatísticas oficiais, etc.), deve ser interrogada como fonte de dados para o trabalho do pesquisador. Deve ser analisada. “E análise, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em seus elementos fundamentais, isto é, separar claramente os diversos componentes, recortá-los, a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca” (QUEIROZ, 1991, p.5).

Após a transcrição, seguimos dois caminhos na análise dos dados das entrevistas: (1) leitura sem estabelecer questões *a priori*, isto é, a leitura cuidadosa da entrevista para analisar seu conteúdo e, então, decidir temas a serem abordados, a partir do material encontrado; (2) leitura trazendo as questões que interessam, procurando no conteúdo da entrevista temas estabelecidos anteriormente. Esses dois rumos não são mutuamente exclusivos, podendo ser combinados, possibilitam uma leitura mais rica do documento e o aproveitamento de suas possibilidades ao máximo (QUEIROZ, 1991).

Os temas trabalhados na análise das entrevistas foram os resumidos a seguir ²⁰:

- *Trajetória familiar*: com o objetivo de apreender a origem sócio-econômica do entrevistado; os efeitos da trajetória familiar sobre sua trajetória (e estratégias) de formação e na profissão, os estímulos ou interdições familiares à sua opção profissional;
- *Trajetória de escolarização*: com o fim de analisar a trajetória escolar, para observar suas articulações com a origem sócio-econômica, analisar o processo de escolarização em relação à opção profissional e a relevância da família nos processos de escolaridade e formação profissional;
- *Trajetória de formação profissional*: com o objetivo de compreender em que período e condições iniciam-se a formação profissional, a relevância de professores (escola e universidade), família e outras instituições – Igreja, sindicatos ou associações estudantis, partidos políticos, escolas, etc. na escolha profissional;
- *Inserção na carreira*: com o objetivo de analisar a chegada à docência, quais os problemas enfrentados, o apoio da família, colegas, professores, etc.
- *Desenvolvimento na carreira*: com o fim de apreender os primeiros trabalhos realizados, a entrada na sala de aula, em quais instituições e localidades trabalhou, se realizou concurso para docência, como foi, etc.
- *Condições de trabalho*: com a finalidade de apreender a jornada de trabalho, uso do tempo, normas e regulamentos no trabalho, condições dos espaços físicos de trabalho, relação com os colegas, relação com os superiores hierárquicos (diretor de escola, supervisor, coordenador ou chefe de departamento), como qualifica suas condições de trabalho, se as condições de trabalho afetam a saúde, etc.
- *Movimentos sociais*: com o objetivo de analisar a participação, organização e representação em relação aos movimentos sociais da categoria profissional, participação

²⁰ Os temas trabalhados na análise das entrevistas foram discutidos em reuniões científicas, promovidas pelas professoras Aparecida Neri de Souza e Liliana R. P. Segnini, responsáveis pelo projeto temático “Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos”, do qual esta pesquisa faz parte. O objetivo da tematização é possibilitar a comparação entre os professores de Sociologia e entre outros professores dos projetos englobados pelo temático.

em sindicatos, cooperativas, em movimentos virtuais, em associações científicas, em grupos de estudos não institucionalizados, etc.

- *Representações do trabalho docente*: com a finalidade de observar como os professores compreendem seu trabalho e as instituições nas quais realizam suas atividades, o que é ser professor.

De acordo com Queiroz (1991), a seleção de passagens da entrevista que dizem respeito diretamente ao que o pesquisador está estudando não implica mutilação do material, porque o depoimento transcrito e a gravação permanecem intactos para serem empregados por outros pesquisadores.

Para uma compreensão mais ampla da realidade em estudo, cotejamos as entrevistas com os dados obtidos na análise bibliográfica e documental. “Através destes cruzamentos de análises, busca-se tanto criticar a validade da informação viva quanto dar-lhe maior precisão, complementando-a. No mesmo sentido se efetua a crítica das teorias e a autocrítica do pesquisador” (QUEIROZ, 1991, p.79).

O caderno de campo (ou diário de pesquisa), isto é, as anotações efetuadas pelo pesquisador, registrando as circunstâncias em que foi feita a entrevista (onde, quando, quem, o que, como), ajudou-nos na análise das entrevistas. Essas anotações esclareceram mudanças na entrevista decorrentes das condições em que se realizou, também forneceram informações sobre o entrevistado, sobre a relação pesquisador-depoente e como se deu a aplicação da técnica. Segundo Queiroz (1991), a leitura das entrevistas juntamente com o caderno de campo possibilita o aprofundamento das reflexões. Além disso, o caderno de campo mostra-se como ferramenta indispensável para anotar dados que surjam numa conversa mais descontraída, após a entrevista (ZAGO, 2003).

Bogdan e Biklen (1994) estendem o uso do caderno de campo para as observações dos locais de trabalho. Segundo os autores, nas notas de campo, o investigador descreve pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, bem como registra idéias, estratégias, reflexões e palpites que emergem da observação. Escrevemos notas sobre os locais de trabalho,

com o objetivo de aumentar o conhecimento sobre os professores de Sociologia, suas condições e relações de trabalho.

PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Entrevistamos onze professores, dos quais seis são homens: três efetivos, dois temporários e um eventual; e cinco são mulheres: uma efetiva, três temporárias e uma desempregada.

De acordo com Lang et al (1998), mais importante do que a identificação do depoente é sua caracterização sócio-econômica e o delineamento do contexto em que se insere. Assim, houve um compromisso tácito de não divulgarmos os nomes ou apresentarmos algum tipo de identificação.

Para a Sociologia, a identificação do narrador não seria muito importante. Fundamental, sim, é a caracterização sócio-econômica do narrador e o delineamento do contexto em que se insere, pois se trata, para a Sociologia, de apreender relações sociais, de através delas se conhecer a sociedade. O indivíduo é portador da ideologia de sua classe social, apresentando características comuns a outros do mesmo grupo. Interessa, pois, a definição do grupo em que o indivíduo se insere e, em menor medida, sua identidade (LANG et al, 1998, p.20).

A ficha dos depoentes foi elaborada a partir das categorias: idade, sexo, estado civil, raça, naturalidade, nível de escolaridade, ocupação atual, ocupação já exercida.

Apesar de termos entrevistado somente uma professora negra, a categoria raça é relevante porque trabalhamos com relações de poder. Segundo Elias (2000, p. 36), a referência a sinais objetivos, como a cor da pele, tem uma função de defesa da distribuição vigente de oportunidades de poder. Procuramos analisar, na entrevista dessa professora, as relações de poder ligadas à raça.

A categoria naturalidade permite-nos verificar o local de nascimento dos professores, então, recorreremos às entrevistas para analisar os processos de deslocamento espacial. O nível de

escolaridade possibilita-nos averiguar a relevância da formação para a construção e o desenvolvimento de carreiras. Por fim, as categorias ocupação atual e ocupação já exercida permitem-nos observar se houve mobilidade social ascendente, representada na própria escolha de trabalhar como professor, um trabalho intelectual ligado ao campo da cultura.

Queiroz (1991) também nos mostra a imprescindibilidade da ficha para identificar e armazenar corretamente o material, e permitir que os dados sejam usados por outros pesquisadores. A coleta dos dados, para a ficha do depoente pode dar-se antes ou depois da entrevista. Percebemos que, quando feita antes, causavam certo constrangimento que demorava a desvanecer-se. Por isso, após algumas entrevistas, optamos por alocar as questões relativas à elaboração da ficha para o final, isso se os dados não tivessem sido abordados espontaneamente pelo entrevistado no decorrer de seu depoimento.

- *Professor 1* – Professor eventual da rede estadual e coordenador de um espaço cultural, 26 anos, casado, branco, nasceu em Campinas (SP), cursou Ciências Sociais na UNICAMP.
- *Professora 2* – Professora temporária (Geografia e Ensino Religioso) no ensino fundamental Ciclo II (5ª a 8ª série), 28 anos, solteira, branca, nasceu em Jacareí (SP), formada em Ciências Sociais (UNICAMP), fez Pedagogia (UNIBAN), faz Filosofia no Centro Universitário Claretiano.
- *Professora 3* – Professora efetiva em escola municipal de Educação de Jovens e Adultos 1ª a 4ª série (EJA I), Professora temporária no Centro de Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP, disciplina “Cidadania, Ética e Emprego”), ficou desempregada na escola estadual, 39 anos, divorciada, branca, nasceu em Campinas (SP), formada em Ciências Sociais (UNICAMP), pós-graduação incompleta (mestrado em Ciência Política, UNICAMP).
- *Professora 4* – Professora efetiva em escola estadual (de História), 39 anos, solteira, negra, nasceu em Marília (SP); formada em Ciências Sociais (UNESP-Marília) e em História (UNESP-Assis), superior incompleto em Direito, pós-graduação *stricto sensu* em História da Educação (nível mestrado, UNICAMP, em andamento).
- *Professora 5* – Professora temporária em escola estadual (lecionando História e Geografia para o ensino fundamental Ciclo II - 5ª a 8ª série e ensino médio), 40 anos, solteira,

branca, nasceu em Limeira (SP); formada em Ciências Sociais (ISCA Faculdades - Instituto Superior de Ciências Aplicadas), complementação em Geografia (UNIARARAS - Universidade de Araras).

- *Professor 6* – professor efetivo em escola estadual (lecionando Geografia para o ensino fundamental – 5ª série), 43 anos, casado, branco, nasceu em Campinas (SP), formado em Ciências Sociais (UNICAMP), pós-graduação incompleta (mestrado em Ciência Política, UNICAMP).
- *Professor 7* – professor efetivo em escola estadual (lecionando História para 7ª e 8ª séries), 44 anos, casado, branco, nasceu em Andradás (SP), formado em Ciências Sociais (PUC-Campinas), pós-graduação *stricto sensu* em Filosofia da Educação (nível mestrado, UNICAMP).
- *Professor 8* – professor temporário em escola estadual (lecionando História para o ensino médio), 47 anos, casado, branco, nasceu em Campinas (SP), formado em Ciências Sociais (PUC-Campinas), complementação em História (UNIARARAS - Universidade de Araras), pós-graduação *lato sensu* em Interdisciplinaridade.
- *Professor 9* – professor temporário em escola estadual (lecionando História para 8ª. série), 48 anos, casado, branco, nasceu em Guaxupé (MG), formado em Ciências Sociais (UNESP-Araraquara) e em Teologia e Ciências Religiosas (PUC-Campinas).
- *Professora 10* – coordenadora pedagógica em escola municipal (educação infantil e ensino fundamental Ciclo I - 1ª a 4ª série), professora temporária em escola estadual (lecionando a disciplina de Ensino Religioso para 8ª série), 50 anos, divorciada, branca, nasceu em Louveira (SP), formada em Ciências Sociais (UNICAMP) e em Pedagogia (Faculdades Integradas de Amparo – FIA).
- *Professor 11* – professor efetivo em escola estadual (lecionando História para o ensino fundamental Ciclo II – 5ª a 8ª série e disciplinas de Apoio Curricular da Parte Diversificada para o ensino médio), 57 anos, divorciado, branco, nasceu em São Paulo (SP), formado em Ciências Sociais (PUC- São Paulo), superior incompleto em História (USP).

Como as entrevistas foram realizadas em 2008, nenhum desses professores ministrava aulas de Sociologia, pois essa disciplina havia sido retirada da matriz curricular do ensino médio.

A dissertação de mestrado aqui apresentada está organizada em três capítulos, sendo:

O *Capítulo 1 – A Sociologia como disciplina no ensino médio: uma trajetória intermitente* – busca contextualizar as articulações construídas na esfera nacional para a permanência ou não da Sociologia como disciplina nos currículos escolares de ensino médio. O ponto de partida aqui é a indagação sobre como se deu o desenvolvimento da Sociologia como disciplina escolar no Brasil desde o seu surgimento até a contemporaneidade. É estabelecida uma periodização que corresponde à presença ou ausência da disciplina, cujo momento mais recente introduz uma descrição da ação coletiva para o retorno da disciplina ao currículo escolar.

O *Capítulo 2 – Os professores de Sociologia: além dos números, as experiências vividas* – é composto de duas partes: a primeira descreve, a partir dos dados censitários produzidos pelo Censo Escolar de 2007, publicado em 2009, as características sociais e de formação dos professores de Sociologia; a segunda parte analisa as trajetórias de formação profissional.

O *Capítulo 3 – Relações e condições de trabalho no campo do ensino* – a partir das trajetórias profissionais de professores e professoras que trabalham em escolas públicas, estaduais e municipais, na cidade de Campinas, são analisadas as relações e condições de trabalho dos professores.

CAPÍTULO 1

A SOCIOLOGIA COMO DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO:

UMA TRAJETÓRIA INTERMITENTE

O objetivo deste capítulo é analisar os aspectos relativos ao processo de inserção da disciplina Sociologia nos currículos escolares. Quais as circunstâncias que levaram à inclusão e à retirada da Sociologia dos currículos? Estiveram associadas a quais processos sociais na história da educação brasileira? Qual a relevância dos movimentos sociais?

Para tentar responder a essas perguntas, periodizamos a história com base nos momentos de inclusão e de retirada da Sociologia dos currículos. Assim, a trajetória da disciplina está dividida em três períodos: primeiro, do seu aparecimento (1882) até 1941, caracterizado “como de constituição e crescimento da demanda em torno das Ciências Sociais, não só da Sociologia”²¹; segundo, da sua retirada dos currículos pela reforma Capanema (1942) até o fim do regime militar (1984), entendido como um período de ostracismo, em que a Sociologia esteve ausente dos currículos ou presente de forma opcional; terceiro, da redemocratização até 2008, período de revitalização do debate em torno do ensino da Sociologia, que culminou com a aprovação da lei de obrigatoriedade da disciplina no nível médio.

1.1 - A SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: INCLUSÃO E PRESENÇA OBRIGATÓRIA (1882-1941)

A proposta de inclusão da Sociologia apareceu pela primeira vez em 1882, durante o Segundo Reinado, quando o então deputado Rui Barbosa submeteu à apreciação do Parlamento projetos de lei incluindo Sociologia no ensino secundário. A disciplina aparecia como “Elementos de Sociologia e Direito Constitucional”, na escola secundária, e “Instrução Moral e Cívica: Sociologia, abrangendo as noções fundamentais de direito pátrio e economia política”, nas escolas normais (magistério, formação de professores) (MACHADO, 1987, p.117).

Machado (1987) afirma que os pareceres e projetos não explicitavam o que se pretendia para o ensino da Sociologia na escola secundária, embora deva ser levada em conta “a influência do positivismo nas convicções de Rui Barbosa”, observada na “própria formulação dos títulos das disciplinas acima” (MACHADO, 1987, p.117).

²¹ Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia, Ministério da Educação, 2006, p.102.

Nesse período, no Brasil, o positivismo de Comte, assumia um caráter modernizador e se colocava como oposição ao regime monárquico e à sobreposição de poderes entre Igreja e Estado. Os defensores do positivismo no país percebiam a educação como capaz de desenvolver uma nova organização social. A Sociologia, portanto, apresentava-se como disciplina formadora de um novo homem e de uma nova sociedade.

Contudo, esses projetos de lei “não tiveram andamento, nem foram objeto de debates no Parlamento, que então passa a ser dominado por outros problemas de natureza política (a abolição, a república, etc.)” (MOREIRA, 1942 citado por MACHADO, 1987, p.117).

A Sociologia foi introduzida legalmente no ensino secundário brasileiro pela Reforma Benjamin Constant, de 1890 (logo após a Proclamação da República). Benjamin Constant também sofreu forte influência do positivismo como orientação ideológica nas reformas do ensino que efetuou. Como Ministro da Guerra, realizou a reforma do ensino militar, incluindo a disciplina “Sociologia e Moral” no currículo das Escolas do Exército. Como Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, ele empreendeu uma reforma em toda a instrução pública, introduzindo a Sociologia no currículo do Ginásio Nacional ²² e da escola normal (CUNHA, 1986, p.12; MACHADO, 1987, p.117-118).

No entanto, a correlação de forças entre as elites políticas e econômicas transformou-se, isto é, os militares perderam a hegemonia, e a reforma que dizia respeito ao ensino secundário e normal não foi posta em prática.

Nas primeiras décadas do século vinte, o Brasil, especialmente São Paulo, passava por profundas mudanças econômicas e sociais. Com os lucros advindos da produção e comercialização do café instalaram-se indústrias; surgia, assim, o proletariado urbano. eclodiram revoltas operárias para manifestar o descontentamento em relação às condições de trabalho e de vida impostas (extensas jornadas de trabalho, baixos salários, dificuldades em obter gêneros alimentícios); constituíram-se partidos políticos (Partido Comunista Brasileiro, PCB, 1922); surgiram movimentos sociais (tenentismo) (FAUSTO, 2007).

²² Colégio Pedro II, que servia de modelo para os demais ginásios do país.

Segundo Machado (1987), nesse período, a Sociologia ganhou destaque como meio de conhecer os problemas sociais brasileiros e propor soluções para seu controle, conforme demonstra a citação abaixo.

A utilização e o desenvolvimento do pensamento social, na década, foram cada vez maiores nos meios intelectuais, entre jornalistas, escritores, políticos ou estudiosos. Por isso, nesse período, a sociologia poderia ser considerada a “arte de salvar rapidamente o Brasil”, de acordo com a afirmação de Mário de Andrade (MACHADO, 1987, p.120, aspas do autor).

A disciplina foi, de fato, introduzida no currículo da escola secundária pela reforma João Luís Alves-Rocha Vaz. O Decreto (nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925) dava preferência na matrícula das escolas superiores aos candidatos aprovados bacharéis em ciências e letras, independente da sua classificação no exame vestibular. Os bacharéis em ciências e letras eram todos aqueles estudantes que haviam cursado o 6º ano, o qual era o último ano do ensino secundário e possuía caráter opcional. A Sociologia aparecia como disciplina obrigatória nesse ano (MACHADO, 1987).

Em 1930, o governo oligárquico de Washington Luís foi derrubado e Getúlio Vargas chegou ao poder. No ano seguinte, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, o ensino de Sociologia foi ampliado no grau superior da escola secundária pela reforma Francisco Campos (COSTA PINTO, 1949). Francisco Campos, Ministro da Educação e Saúde do governo Vargas, organizou o ensino secundário em dois ciclos: fundamental, de cinco anos, e complementar, de preparação para os cursos superiores, de dois anos (Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 e Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932). A Sociologia estava presente no último ano do ciclo complementar. Naquele momento, as provas finais dos cursos complementares, inclusive a prova de Sociologia, habilitavam aos cursos superiores de Direito, Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharia e Arquitetura (MACHADO, 1987; GUELFY, 2007). A Sociologia passava a ser compreendida como necessária na formação de advogados, médicos, engenheiros, etc.

Inicialmente, a disciplina era ministrada, de forma improvisada (MACHADO, 1987), por advogados, médicos e militares ²³. A criação das faculdades de Filosofia veio responder à demanda por professores com formação específica na área. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo (USP). O Instituto de Educação Caetano de Campos ²⁴ foi promovido a Faculdade de Educação, integrando a USP, ao lado da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. A Sociologia era ensinada nas duas unidades, posteriormente fundidas. Fernando de Azevedo veio a ocupar uma das cátedras ²⁵ da disciplina (CUNHA, 1986, p.13).

Entretanto, se esse primeiro período pode ser caracterizado como de constituição e crescimento da demanda em torno da Sociologia, o segundo período, que se inicia com sua retirada dos currículos pela reforma Capanema (1942), é caracterizado como um período de ostracismo, em que a disciplina esteve ausente dos currículos ou presente de modo opcional.

1.2 - A SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: RETIRADA OU PRESENÇA OPCIONAL (1942-1984)

A exclusão da Sociologia dos currículos com a reforma Capanema (1942), durante o Estado Novo – fase ditatorial de Getúlio Vargas – foi reforçada pelo caráter ideológico que assumiu a educação. Como afirma Costa Pinto (1949, p.297), a Sociologia “era menosprezada como objeto de instrução e quase temida como instrumento de educação”. O Estado Novo contava com aparelhos de repressão e de propaganda muito estruturados, e a escola inseria-se nesse aparato repressivo e ideológico.

Assim, “o estudo objetivo das ciências sociais” e o “hábito de pensar serena e cientificamente sobre a vida social” foi substituído “por uma excitação artificial da mentalidade do adolescente e uma exaltação hipertrofiada do que chamavam culto patriótico” (COSTA PINTO, 1949, p. 301-302).

²³ Segundo Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia, Ministério da Educação, 2006, p.102.

²⁴ O instituto de Educação “Caetano de Campos” é um sucedâneo da antiga Escola Normal de São Paulo. Para maiores informações consultar: <http://www.caetanodecampos.com.br/caetanodecampos/pages.php?pag=274>. Acesso: maio/2009.

Ainda nas palavras de Costa Pinto (1949), o adolescente recebia “noções estereotipadas sobre o que o regime julgava que devia ser a organização nacional e, dentro dele, o comportamento da juventude”. Conseqüentemente, foi sacrificado tanto o ensino de Sociologia nas escolas secundárias quanto o ensino de Ciências Sociais nas Faculdades de Filosofia, que visavam, principalmente, a preparar professores para o ensino secundário (COSTA PINTO, 1949, p.303).

A reforma Capanema vigorou até 1961. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) não indicava Sociologia como disciplina integrante do currículo, mas permitia que os sistemas estaduais de ensino médio, por meio dos conselhos de educação, indicassem as disciplinas obrigatórias complementares e as disciplinas optativas. No estado de São Paulo, a disciplina Sociologia poderia ser escolhida numa relação de aproximadamente 150 disciplinas optativas (MACHADO, 1987). Assim, embora existisse a possibilidade de escolha da Sociologia, ela concorria com outras disciplinas optativas em uma relação bastante extensa.

A LDB nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabelecida durante o regime militar, pretendia atender aos interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política, formando cidadãos menos críticos à nova ordem social. Essa lei tornava o 2º grau (ensino médio) eminentemente profissionalizante e incluía Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) como disciplinas obrigatórias tanto no ensino fundamental e médio quanto no superior. A lei 5.692, além disso, incluía Estudos Sociais no 1º grau (ensino fundamental) e estabelecia as licenciaturas curtas em Estudos Sociais para formar rapidamente professores para o mercado de trabalho. Dessa forma, reduzia-se sensivelmente a carga horária das disciplinas Geografia e História e se completava a quase exclusão da Sociologia e Filosofia dos currículos.

No estado de São Paulo, a Sociologia constava como disciplina optativa numa lista de aproximadamente 600 disciplinas (MACHADO, 1987, p.132). Moraes (2003) afirma que a disciplina apresentava dificuldades para ser incluída no 2º grau (ensino médio), por conta do preconceito reinante segundo o qual se confundia Sociologia com Socialismo, e mesmo pela quase substituição do caráter crítico de sua abordagem das questões sociais e políticas nacionais

²⁵ Refere-se à função de professor.

pelo tom ufanista e conservador da disciplina obrigatória, Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Embora a Sociologia continuasse presente em alguns cursos profissionalizantes, ela continha mais um caráter técnico do que crítico (OCN, 2006). Moraes informa que durante a ditadura militar ministrou aulas da disciplina no curso técnico de publicidade:

É interessante que nas escolas técnicas em que a Sociologia poderia ter um caráter técnico, Sociologia aparece como sendo uma disciplina obrigatória ou presente no currículo. Em 1978, quando eu fui ser professor, eu fui ser professor de uma escola técnica, de segundo grau, no curso de publicidade, e o curso tinha Sociologia. É estranho, porque justamente se fala às vezes que a ditadura tirou Sociologia, ela tirou ou manteve fora, mas ela permitiu também que alguns cursos tivessem, conforme a adequação. No caso, eu tive que fazer uma adequação do currículo de Sociologia para o objetivo específico ou para o contexto específico da publicidade, e aí trabalhar Sociologia com publicitários. Como a gente sabe que um dos conteúdos de Sociologia são os meios de comunicação e assim por diante, eu podia trabalhar até de um modo interessante a disciplina (MORAES ²⁶, Fórum Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 26/10/2006).

Apesar de a Sociologia continuar presente em alguns cursos, como podemos apreender do depoimento acima, esse período pode ser entendido como de ostracismo, porque a disciplina teve um lugar de indeterminação no currículo. O processo de redemocratização, que se iniciou na década de 1980, fez surgir o debate que possibilitou o retorno da Sociologia aos currículos escolares.

²⁶ Amaury C. Moraes, professor de Prática de Ensino em Sociologia da Universidade de São Paulo. Um dos elaboradores das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de Sociologia, Ministério da Educação, 2006.

1.3 - A SOCIOLOGIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: RETORNO E TENTATIVA DE CONSOLIDAÇÃO (1984-2008)

O país vivenciou o processo de transição para a democracia no início da década de 1980. Os governadores dos estados foram eleitos pela primeira vez depois de estabelecida a ditadura militar, os movimentos sociais ganharam força, os partidos políticos e os sindicatos reorganizaram-se. Nesse contexto, a Sociologia retornou aos currículos de 2º grau (ensino médio).

Em 1983, frente ao processo de discussão e questionamento da legislação educacional, com o fim da profissionalização compulsória²⁷, o governo do estado de São Paulo²⁸ estabeleceu as diretrizes para reorganizar o 2º grau e recomendou a inclusão da Sociologia, além da Filosofia e da Psicologia, na parte diversificada do currículo (Resolução SE nº 236/83).

A circunstância era favorável à consolidação da Sociologia nos currículos escolares. O ensino da disciplina, mesmo que em pequenas proporções, expandia-se a cada ano. Em 1984, de dez a vinte por cento das escolas estaduais de 2º grau na cidade de São Paulo tinham Sociologia no currículo; em 1985, a quantidade de escolas era de vinte e quatro por cento; em 1986, de vinte e nove²⁹.

Ainda que a quantidade de escolas com Sociologia fosse pequena, houve uma intensa discussão pedagógica sobre o ensino da disciplina.

A inclusão da disciplina Sociologia em um número ainda relativamente pequeno de escolas de 2º Grau da rede estadual de São Paulo, nos anos letivos de 1984, 1985 e 1986, trouxe à tona diversas questões relativas ao ensino dessa disciplina na escola secundária: quais as alternativas de programa; como encaminhar nesse nível o trabalho pedagógico com questões como Partidos Políticos (teoria, programa, estratégia, etc.), Capitalismo (economia política, etc.), Classes Sociais, Estado, Socialismo, Movimentos Sociais (sindical, estudantil, feminista,

²⁷ Durante o período da ditadura militar todas as escolas públicas tornaram-se, obrigatoriamente, escolas de ensino técnico profissionalizante (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971).

²⁸ Gestão Franco Montoro (Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB).

etc.), Ideologia, Cultura, etc., quais as relações com as outras disciplinas da área de humanas; a procura de textos didáticos de boa qualidade; etc. (MACHADO, 1987, p.116).

A relação entre professores e Secretaria da Educação tornou-se mais ativa. A equipe de Sociologia da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, organizou encontros, debates, aplicações de questionários junto aos professores, cursos de atualização, etc. (MACHADO, 1987).

Da mesma forma, elaborou uma proposta curricular para a disciplina, discutida no Encontro Estadual de Professores de Sociologia de 1985, e publicada em sua versão definitiva em 1986. Segundo Mattos (s/d.), a proposta curricular também recebeu sugestões quanto ao conteúdo da Associação dos Sociólogos do Estado de São Paulo (ASESP) e do Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP).

Em 1986, realizou-se o primeiro concurso público para professor de Sociologia do Estado de São Paulo. Embora fossem apenas 19 vagas, significou uma conquista daqueles que desejavam a inclusão da disciplina nos currículos. O depoimento de um professor, entrevistado para esta pesquisa, informa o impulso que teve a discussão em torno do ensino da Sociologia na ocasião:

Em 86, então, nossa, revitalizou! Eu me lembro da universidade, na PUC, na USP, se constituíram departamentos na área de licenciatura em Educação, as pessoas fomentavam a discussão (...). E aí foi essa discussão, quer dizer, foi um tremendo de um barato! Explodiu no Estado de São Paulo. Explodiu e deu um salto de qualidade na educação estadual o ingresso de Sociologia no ensino médio (...). E começou uma discussão muito séria (...). Quer dizer, havia uma discussão agora muito mais elaborada a partir de que a Sociologia foi para escola, você qualificava a discussão tanto teórica, como metodologicamente. E foi um boom, um boom, foi um boom (Professor 11, 57 anos).

²⁹ Conforme, respectivamente os Comunicados nº 27/85 e nº 33/86 do Departamento de Recursos Humanos da Secretaria de Educação (MACHADO, 1987, p.135).

Em 1991, 49,6% das escolas estaduais de 2º grau da cidade de São Paulo haviam incluído Sociologia nos currículos. Em seis anos, houve um crescimento de aproximadamente 30% na quantidade de escolas com a disciplina. Esse era um quadro favorável, mas que não refletia a situação do Estado de São Paulo como um todo. Na cidade de Campinas, por exemplo, somente 12,5% das escolas estaduais haviam incluído Sociologia nos currículos³⁰.

Em 1992, a equipe de Sociologia da CENP, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, fez uma revisão da proposta curricular de 1986. Essa revisão deu origem à segunda proposta curricular para o ensino da disciplina. No ano seguinte, realizou-se o segundo concurso para professor de Sociologia do estado de São Paulo.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Sociologia parecia consagrar-se definitivamente como disciplina integrante do currículo. De acordo com o texto da LDB:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (Capítulo IV, Art. 36, Parágrafo 1º, Inciso III).

Contudo, ainda em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso³¹, iniciou-se um processo de reforma do ensino e o nível médio precisava ser novamente regulamentado. Desse modo, a Câmara de Educação Básica (CEB), do Ministério da Educação, emitiu um parecer de caráter normativo conhecido como Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN). Nesse parecer, afirmava-se que os conhecimentos da Sociologia poderiam ser atingidos independentemente de sua inclusão como disciplina:

Nesta área incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do

³⁰ Documento Secretaria da Educação, 1991.

³¹ Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB.

inciso III do Parágrafo primeiro do Artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política (Parecer CEB nº 15/98, p.59-60).

A partir desse momento, iniciou-se um movimento favorável à presença obrigatória da Sociologia no currículo, que perdurou até 2008. A mobilização ocorreu de diversas formas: organização de eventos e comissões para debater a oferta e o ensino da Sociologia, divulgação de notícias sobre o tema em listas de discussão e páginas na internet, influência direta sobre políticos para aprovação de leis, nomeação de representantes legais nas comissões de ensino do Ministério da Educação, etc.

Em setembro de 1999, os professores da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, de Marília, escreveram uma moção solicitando o apoio de deputados e senadores e o voto favorável ao projeto de lei nº 3.178/1997, apresentado pelo deputado federal Padre Roque Zimmermann, do Partido dos Trabalhadores (PT); esse projeto introduzia a obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia no ensino médio. Na moção, considerava-se: (1) a já aprovação por unanimidade do referido projeto pelas Comissões de Educação, de Constituição e Justiça e de Redação; (2) a necessidade de atendimento do texto da Lei de Diretrizes e Bases, no seu Capítulo IV, Art. 36, Parágrafo 1º, Inciso III; (3) a necessidade de assegurar aos alunos do ensino médio sólida formação humanística, favorecida pelos objetivos, conteúdos e metodologias dessas disciplinas; (4) a necessidade de coerência entre os discursos oficiais que ressaltam a importância das ciências humanas para o resgate da formação integral do estudante e as práticas implementadas na maioria das regiões do país, nas quais é ainda insignificante a opção por Filosofia e Sociologia; (5) a presença de cursos de licenciatura em Filosofia e Ciências Sociais, nessa faculdade, e as reflexões, discussões e pesquisas que corroboram a importância das disciplinas Filosofia e Sociologia.

No X Encontro da Sociedade Brasileira de Sociologia, em agosto de 2001, elaborou-se um Manifesto em Defesa da Sociologia e da Filosofia no ensino médio, que foi encaminhado aos senadores da república, com o pedido de apoio e voto favorável ao projeto (PLC nº 9/00), que já

havia sido aprovado na Câmara dos Deputados. O documento foi assinado pela Federação Nacional dos Sociólogos, Sociedade Brasileira de Sociologia, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, entre outros. Nele, considerava-se: (1) a presença das disciplinas nos currículos das escolas de ensino médio, desde o início da República, no século dezanove, e a presença das disciplinas nas escolas de alguns estados brasileiros ³²; (2) o atendimento à exigência da própria LDB; (3) o incentivo à formação humanística dos alunos de ensino médio; (4) a consolidação de um ensino médio de qualidade, progressista, científico e humanista.

A mobilização conseguiu a aprovação do projeto de lei no Senado, porém o mesmo foi vetado pelo presidente da República (Fernando Henrique Cardoso, PSDB), que argumentou que faltariam recursos financeiros e professores qualificados em número suficiente:

... o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria da Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público (Diário Oficial da União, 08/10/2001).

Em 2001, em São Paulo, ainda no contexto da ação coletiva pela inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória do currículo, o deputado Jamil Murad, do Partido Comunista do Brasil, PC do B, elaborou um projeto de lei (nº 790/1999) que tornava obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia nos estabelecimentos de ensino médio do estado, com as seguintes justificativas: (1) consolidação da base humanista do currículo; (2) atender a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996); (3) tornar os “jovens educandos” aptos “a compreender as dificuldades e êxitos, injustiças e privilégios, e conquistas a realizar, alimentando a própria confiança íntima pela reflexão em torno dos seus deveres e direitos na sociedade humana”; (4)

³² Não temos os dados precisos de quantos estados e escolas adotaram a disciplina nos currículos. O parecer CEB no. 38/2006 informa que são em número de 17. Temos informações de que o Distrito Federal (1985), Espírito Santo

considerando que cerca de 1.200 escolas estaduais de ensino médio do estado de São Paulo já tinham essas disciplinas no currículo.

Porém, o projeto foi vetado pelo governador (Geraldo Alckmin, PSDB) sob o argumento de que tal medida era inconstitucional, já que cabia “à União a atribuição de definir as diretrizes e bases a serem observadas pelos sistemas de ensino, em todos os seus níveis e modalidades” e não ao Estado. E, contraditoriamente, que a lei federal (LDB nº 9.394/1996) não incluía “entre os componentes obrigatórios da estrutura curricular, as disciplinas de Filosofia e Sociologia”.

Em 2002, depois de oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), foi eleito Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Em 2004, o governo federal colocou em debate políticas para o ensino médio. Empreendeu-se uma revisão dos currículos de ensino médio e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, agora denominados Orientações Curriculares Nacionais. A mudança de governo e a revisão dos currículos contribuíram para a aprovação da lei que garantiria a obrigatoriedade da Sociologia como disciplina escolar.

Em agosto de 2006, o Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberou sobre a questão e tornou obrigatório o ensino da Sociologia no ensino médio, tanto na rede pública como na privada, e deu o prazo de um ano para que os estados que ainda não tivessem adotado a decisão pudessem se adequar (Resolução CNE/CEB nº 4/2006).

O Parecer (CEB nº 38/2006) que fundamentou a Resolução continha uma série de considerações favoráveis à inclusão da Sociologia no currículo do ensino médio, entre elas o valor da disciplina “para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas”. Outro ponto considerado foi à adoção crescente da Sociologia pela maioria das escolas públicas estaduais e por muitas escolas privadas. Segundo o Parecer, os avanços ocorridos na maioria dos estados acabaram por criar uma situação desigual no acesso aos conhecimentos da Sociologia pelos jovens. Portanto, com o objetivo de garantir a democratização do acesso a esses conhecimentos, os relatores propuseram a inclusão obrigatória da disciplina Sociologia no currículo do ensino médio.

(1999), Minas Gerais (1989), Pará (1990), Paraná (1990), Pernambuco (1990), Rio de Janeiro (1989), Rio Grande do Sul (1990) introduziram a disciplina como obrigatória nas suas escolas de nível médio.

Contudo, a Resolução que incluiu Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias do currículo (CNE/CEB nº 4/2006) não foi implementada no estado de São Paulo (governo Cláudio Lembo, PSDB). O Conselho Estadual de Educação, em setembro de 2006, aprovou indicação contrária à inclusão da disciplina no currículo, no ano de 2007, sob argumento de que a medida interferia na autonomia dos sistemas de ensino e das unidades escolares e de que seria necessário verificar a quantidade de “recursos humanos” e financeiros necessários à implementação com qualidade (Indicação CEE nº 62/2006).

Dessa forma, a disciplina permaneceu como opcional na 3ª série do ensino médio, podendo ser substituída por Filosofia ou Psicologia (Resolução SE nº 6, de 28/01/2005). Essa situação permaneceu até 2008, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo “suspendeu” a Sociologia da matriz curricular e substituiu-a pela disciplina de Apoio Curricular (Resolução SE nº 92, de 19/12/2007). De acordo com o texto das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia (2006), a situação desfavorável ao ensino da disciplina no estado de São Paulo está mais relacionada à oposição do governo do Estado ao governo federal do que a qualquer razão pedagógica ou administrativa.

Em junho de 2008, o presidente em exercício (José Alencar, Partido Republicano Brasileiro, PRB) homologou a lei (nº 11.684) que já tinha sido aprovada no Congresso, que incluía Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias na matriz curricular das escolas públicas e privadas de todo país (projeto de lei nº 1.641/2003, de autoria do deputado Ribamar Alves, Partido Socialista Brasileiro, PSB).

De acordo com documento divulgado pelo Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP), professores de Sociologia, sociólogos, estudantes de ensino médio e de Ciências Sociais, etc. compareceram à assinatura da lei:

A solenidade contou com a presença de 300 pessoas. Lá estavam representantes de entidades estudantis, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), CONTEE representada pela Secretária de Comunicação Social da entidade, a socióloga Maria Clotilde Lemos Petta, Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), representada pelo presidente Tom Dwyer, da Unicamp, de sindicatos de professores e associações profissionais de sociólogos e filósofos. Uma caravana expressiva de 50 pessoas,

com estudantes e sociólogos e professores de sociologia veio de Goiânia para a solenidade. O Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP) foi representado pelo presidente da entidade, sociólogo Lejeune Mato Grosso Xavier Carvalho (Boletim nº 28, de 15 de junho de 2008).

No estado de São Paulo, a mobilização, enfim, conseguiu que a então Secretária da Educação do governo José Serra (PSDB), Maria Helena Guimarães de Castro, assinasse uma carta-compromisso para incluir a disciplina Sociologia novamente em 2009. O depoimento de uma professora, entrevistada para essa pesquisa, confirma o fato de a ação coletiva ter sido importante para a inclusão da disciplina nos currículos:

Vai entrar em vigor as aulas de Sociologia? Hoje eu acredito que vai. Porque querendo ou não, tem uma pressão em cima disso, ela [Secretária de Educação] já aventou isso até no próprio site da Secretaria de Educação, então por esse lado eu acredito que vai ter (Professora 2, 28 anos).

O retorno da Sociologia aos currículos somente foi possível pelo embate de forças entre professores – organizados em associações científicas e sindicatos – e Estado. Como exemplo da atuação da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), pode-se citar a organização do “I Encontro Nacional sobre Sociologia no ensino médio”, que contou com o apoio do Ministério da Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de São Paulo (USP), realizado em maio de 2007³³. O Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP) organizou o “I Encontro Nacional sobre ensino de Sociologia e Filosofia”³⁴, juntamente com o Sindicato dos Professores, com o apoio do Ministério da Educação, em julho de 2007.

Dos dias 12 a 14 de julho de 2008, a Sociedade Brasileira de Sociologia – em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, USP, SINSESP, UNICAMP, UNESP –

³³ A SBS também organizou seminários e grupos de trabalho sobre o tema: no 30º encontro da ANPOCS, outubro/2006; no XIII Congresso da SBS, maio-junho/2007; no 60º encontro da SBPC, julho/2008.

³⁴ O sindicato juntamente com a APEOESP organiza encontros regulares de professores de Sociologia desde 1996. Os sindicatos também divulgam notícias nas suas páginas na internet (<http://www.sociologos.org.br>; <http://www.apeoespsub.org.br>) e por meio de seus boletins eletrônicos, para aqueles cadastrados em sua mala-direta.

realizou o “II Seminário Nacional sobre o Ensino de Sociologia” e o “I Curso de atualização para professores de Sociologia da educação básica do Estado de São Paulo: propostas de conteúdos e de metodologias de ensino de Sociologia”. O seminário dirigiu-se a professores dos cursos de Ciências Sociais, professores da rede pública, alunos dos cursos de Ciências Sociais e interessados na discussão da Sociologia na escola de ensino médio. De acordo com a ementa do curso, entregue no primeiro dia do evento, “o objetivo é de intensificar a relação entre a universidade e o ensino médio, visando o estabelecimento de um diálogo produtivo que ajude a sustentar uma política de formação continuada dos professores de Sociologia nesse nível de ensino”. Participaram do encontro aproximadamente 300 pessoas, entre professores do ensino superior, professores do ensino médio e universitários ³⁵.

Esse é um momento bastante favorável à implementação da Sociologia como disciplina escolar. Entretanto, nem sempre foi assim, a presença da disciplina no currículo altera-se de acordo com a importância atribuída a ela pelo poder público, que, por sua vez, acompanha as mudanças sociais e políticas do país. Se a Sociologia percorreu essa trajetória intermitente, os que ministravam suas aulas também. O capítulo seguinte considerará os professores de Sociologia já inseridos no mercado de trabalho no campo do ensino, que vivenciaram as sucessivas entradas e saídas da disciplina do currículo.

³⁵ Em anexo, apresentamos a programação e as notas de campo sobre o evento.

CAPÍTULO 2

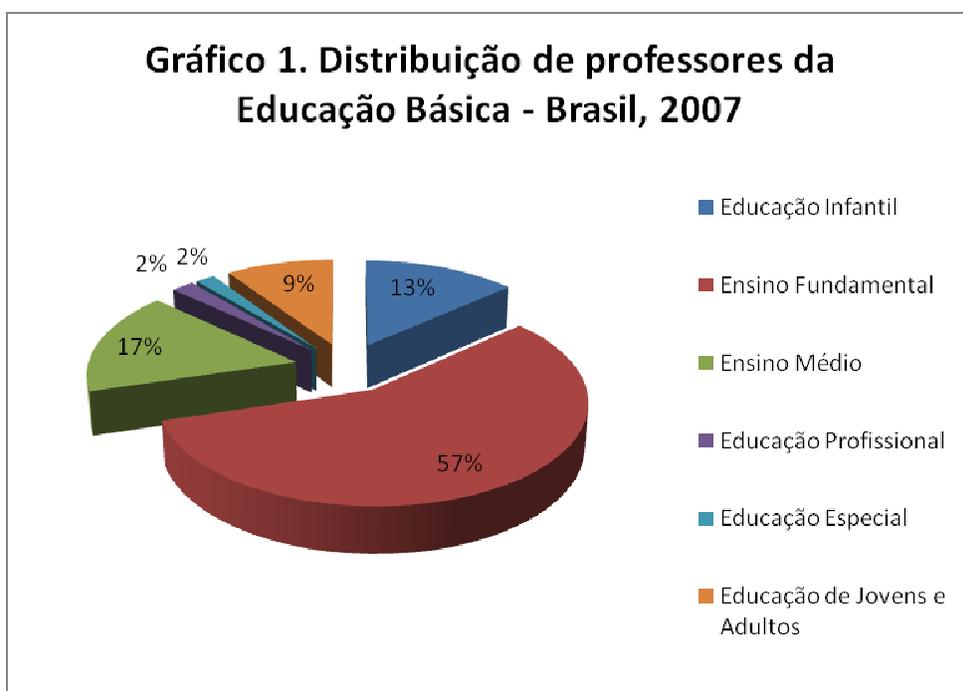
OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA:

ALÉM DOS NÚMEROS, AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS

O objetivo do capítulo é analisar aspectos relativos ao processo de formação profissional de professores, grupo que se distingue pela escolaridade. Como se formam? O que informam as estatísticas? Qual é a origem desses professores? Qual a distribuição dos professores por faixa etária e por sexo?

Quando se comparam os professores de Sociologia com os demais professores do ensino médio, outra questão se faz pertinente: quantos professores do ensino médio possuem formação específica na área da disciplina que lecionam?

2.1 - OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

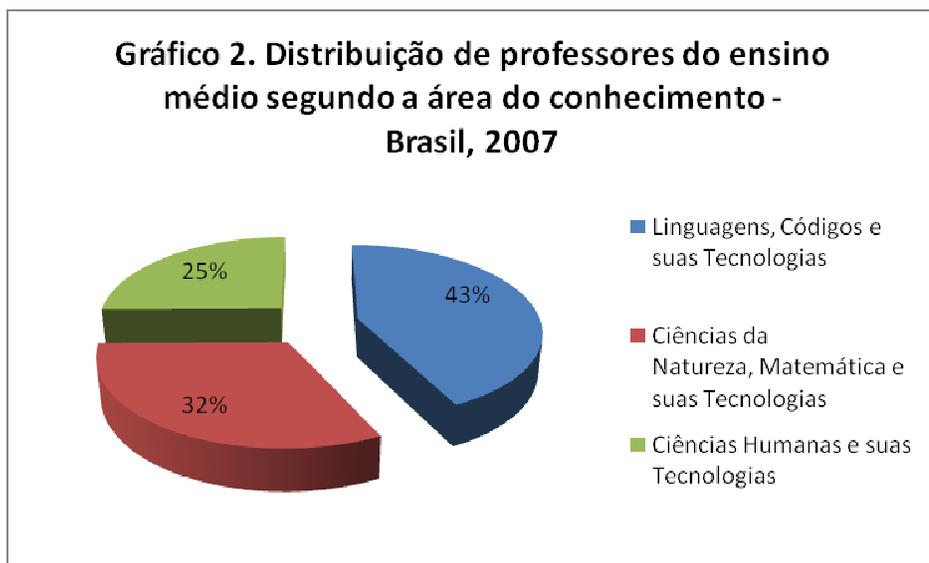


Fonte: Censo da Educação Básica. Elaboração própria.

Conforme o GRÁFICO 1, somente 17% do total de professores lecionam no ensino médio, o que significa que apenas um a cada seis professores pertencem a esse nível de ensino. O pequeno número de professores no ensino médio, quando comparado ao número de professores no ensino fundamental (57%), pode ser explicado pelo recente movimento de expansão dessa etapa do ensino no Brasil. Foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que se iniciou o processo de ampliação de vagas no nível médio. O texto da Constituição Federal foi

alterado pela Emenda Constitucional nº 14/1996 que estabeleceu a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” (inciso II do artigo 208).

De acordo com a classificação do Ministério de Educação, o ensino médio divide-se em três grandes áreas do conhecimento: 1) “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Arte e Educação Física; 2) “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, composta pelas disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química e 3) “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, formada pelas disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. No gráfico a seguir, observamos a distribuição dos professores de ensino médio segundo a área do conhecimento.

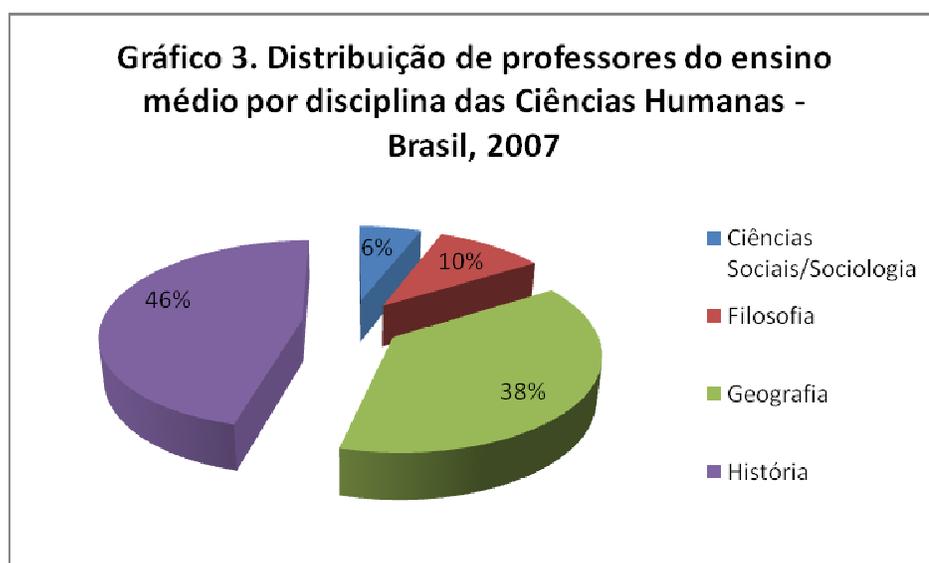


Fonte: Censo da Educação Básica. Elaboração própria.

De acordo com o GRÁFICO 2, pode-se observar que a área de Ciências Humanas é a que apresenta menor quantidade de professores (25%). O menor número de professores nas Ciências Humanas corresponde ao menor peso dessa área no currículo. Enquanto as áreas de “Linguagens e Códigos” e “Ciências da Natureza e Matemática” possuem, em média, onze aulas por semana em cada uma das séries do ensino médio, a área de Ciências Humanas possui oito aulas por semana (Resolução SE 98, de 23/12/2008).

Na área de Ciências Humanas, os professores formados em Sociologia são o que aparecem em menor quantidade (4.896 indivíduos), seguidos pelos formados em Filosofia (8.535 indivíduos), Geografia (31.299 indivíduos) e História (37.999 indivíduos), como se pode observar no GRÁFICO 3.

As disciplinas de História e Geografia possuem carga horária maior do que as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Enquanto as primeiras possuem três aulas semanais por série, as últimas possuem uma aula semanal por série (Resolução SE 98, de 23/12/2008). Além disso, Filosofia e Sociologia permaneceram como disciplinas optativas durante muito tempo, o que contribuiu para sua pouca representatividade no currículo.



Fonte: Censo da Educação Básica. Elaboração própria.

Os dados fornecidos pelas Diretorias de Ensino de Campinas também são indicativos dessa realidade. No ano de 2007, 21 escolas públicas da cidade possuíam Sociologia no currículo (de um total de 94 escolas de ensino médio). E 33 eram os professores formados em Sociologia trabalhando nessas escolas.

Considerando que a quantidade de escolas com a disciplina Sociologia (21) era menor do que a de professores formada na área (33), eles estariam, possivelmente, lecionando outras

disciplinas. Na pesquisa exploratória, em 2008, encontramos apenas 15 professores formados em Sociologia, todos ministrando outras disciplinas, pois a disciplina havia sido retirada do currículo do nível médio (Resolução nº 92, de 19/12/2007).

Pode-se afirmar que os sociólogos estão ministrando aulas de outras disciplinas, como Filosofia, Geografia e História. De acordo com os dados do *Censo da Educação Básica, de 2007*, 24% dos professores formados em Sociologia ministrava a disciplina de História; 25% de Geografia e 27% de Filosofia, para o ensino médio.

Entretanto, a disciplina Sociologia também é ministrada por outros profissionais. Os pedagogos constituem o maior grupo de formados dando aulas de Sociologia (4.447 indivíduos), acompanhados pelos historiadores (3.832 indivíduos). Os sociólogos vêm apenas em terceiro lugar (2.604), seguidos de perto pelos filósofos (2.254) e geógrafos (1.821). A ausência de concursos para professor de Sociologia, decorrente da intermitência da disciplina no currículo, e a possibilidade de professores titulares assumirem aulas de Sociologia como carga suplementar de trabalho são possíveis explicações para o fato de que somente 13% dos professores de Sociologia tenham formação na área, conforme podemos observar na TABELA 2 que se segue.

Tabela 2. Número de Professores do Ensino Médio que Lecionam Sociologia, segundo a Área de Formação - Brasil, 2007

Área de formação	N	%
Pedagogia/Ciências da Educação	4.447	22,5
História	3.832	19,4
Ciências Sociais/Sociologia	2.604	13,2
Filosofia	2.254	11,4
Geografia	1.821	9,2
Outros Cursos	1.269	6,4
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	965	4,9
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	401	2,0
Estudos Sociais	400	2,0
Matemática	310	1,6
Ciências Biológicas	257	1,3
Religião/Teologia	202	1,0
Psicologia	198	1,0
Direito	153	0,8
Ciências	120	0,6
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	118	0,6
Educação Física	116	0,6
Administração	62	0,3
Química	52	0,3
Física	50	0,3
Estatística/Atuarial/Ciências Contábeis/Ciências Econômicas	49	0,2
Agronomia/Geologia/Ciências da Terra	17	0,1
Comunicação Social	16	0,1
Engenharia	16	0,1
Licenciatura Intercultural Específica	13	0,1
Artes Cênicas	11	0,1
Informática/Computação/Processamento de Dados	11	0,1
Arquitetura e Urbanismo	3	0,0
Biblioteconomia	3	0,0
Medicina/Odontologia/Enfermagem/Farmácia	3	0,0
Música	3	0,0
Total	19.776	100,0

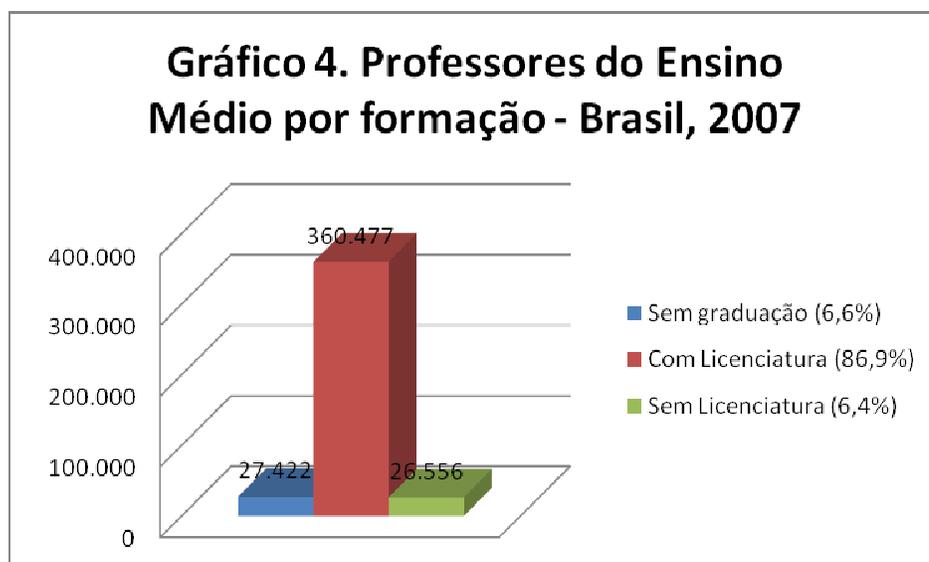
Fonte: Censo da Educação Básica. Elaboração própria.

2.1.1 - A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

O fato de professores trabalharem fora de seu campo profissional de formação é uma realidade nacional. De acordo com os dados do MEC, na área de “Ciências da Natureza e Matemática” mais da metade dos professores não possui formação na disciplina que leciona; na área de “Linguagens e Códigos”, 45,6% é a média dos professores que não possuem formação nas disciplinas que lecionam; na área de Ciências Humanas, a porcentagem é de 59%. A média é elevada por conta das disciplinas de Filosofia, com 75% de professores sem formação na área, e Sociologia, com 87% dos professores sem formação. As disciplinas de História e Geografia contam, respectivamente, com 35,2% e 38,6% de professores sem formação na área.

Frente a esse contexto, o governo federal, em janeiro de 2009, instituiu uma política de formação para os professores de escolas públicas da Educação Básica. Essa política tem como objetivo formar professores que não possuem graduação, que atuam fora da área de formação ou que são bacharéis sem licenciatura (Decreto 6.755).

Observamos, no GRÁFICO 4, número expressivo de professores com licenciatura, o que não significa que estão lecionando na disciplina de formação. O quadro pode ser mais grave se tomarmos os professores do ensino médio sem graduação, quase 7%. Esses professores possuem formação igual ou inferior ao ensino médio, nível que são docentes.

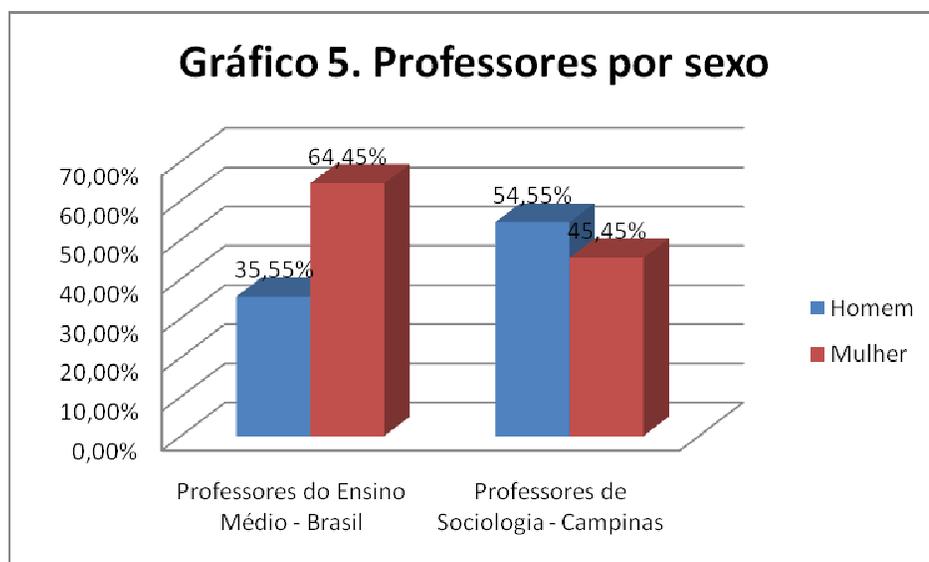


Fonte: Censo da Educação Básica. Elaboração própria.

Os professores de Sociologia entrevistados além de possuírem formação superior na área que lecionam, também fizeram uma segunda licenciatura para poderem permanecer no magistério, devido à instabilidade da Sociologia no currículo: dois em Pedagogia, um em História e outro em Geografia. Portanto, a formação desses professores não é representativa do contexto nacional.

2.1.2 – A IDADE E O SEXO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Eles também não correspondem ao conjunto dos professores do ensino médio quanto ao sexo. Enquanto a maioria dos professores do ensino médio é composta de mulheres (64,4%), a maioria dos professores de Sociologia entrevistados é de homens (54,5%), conforme pode ser observado no GRÁFICO 5. Existe um equilíbrio entre homens e mulheres lecionando Sociologia no ensino médio nas escolas públicas de Campinas.

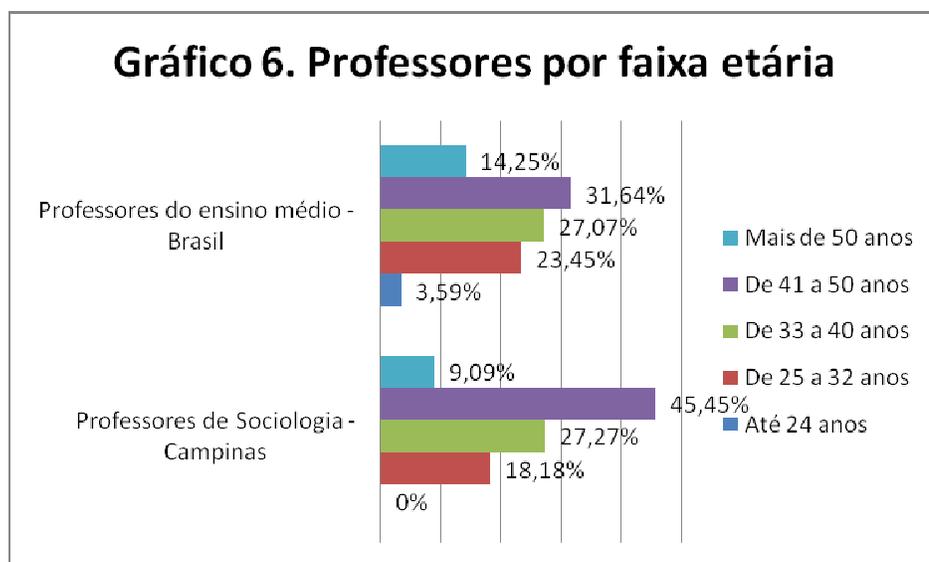


Fonte: Censo da Educação Básica, 2007. Dados dos professores entrevistados, 2008. Elaboração própria.

Podemos justificar a predominância feminina, no caso geral dos professores do ensino médio, por diversas razões. Devem-se destacar as representações que historicamente se construíram acerca do trabalho feminino: um tipo de trabalho que seja um prolongamento das funções “naturais”, maternais e domésticas, como o cuidado e a educação das crianças (PERROT, 2005). Acrescenta-se que o trabalho docente não é bem remunerado, o que reforça a visão do ensino como uma atividade secundária em termos de renda e de tempo, que permite a dedicação às atividades domésticas e o complemento da renda familiar.

Entretanto, apesar de termos uma amostra pequena, nossos entrevistados parecem indicar mudanças na configuração do mercado de trabalho no campo do ensino. Segundo SOUZA (2008), o magistério tem sido refúgio para o desemprego de homens, em um processo de desestruturação dos mercados de trabalho.

Por fim, os professores de Sociologia entrevistados, assim como os professores do ensino médio do país, situam-se na faixa etária de 41 a 50 anos (45,4% dos depoentes) e de 33 a 40 anos (27,2% dos depoentes). No país, a quantidade de professores nas faixas etárias mencionadas é de 31,6% e 27%, respectivamente (GRÁFICO 6).



Fonte: Censo da Educação Básica, 2007. Dados dos professores entrevistados, 2008. Elaboração própria.

2.2 - TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Quais as origens sociais dos entrevistados? Há relação entre a origem social e as trajetórias de formação? Como foram seus percursos de escolarização? Em que condições se deram suas escolhas de carreiras acadêmicas? E, por fim, como foi o processo de formação profissional, propriamente dito?

Na análise da origem social dos entrevistados destacamos a baixa escolaridade dos pais; dos onze professores entrevistados, nove têm pai e mãe com escolaridade somente até a 4ª série do ensino fundamental. Os filhos, entretanto, tornaram-se professores.

O fato de os depoentes terem uma formação em nível superior, apesar do baixo capital cultural institucionalizado dos pais, pode ser considerado uma ruptura com a concepção de reprodução social?

Segundo Bourdieu (1998), o capital cultural pode existir sob três formas: no “estado objetivado”, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas,

etc.; no “estado incorporado”, que resulta do trabalho de inculcação e de assimilação de conhecimentos; e no “estado institucionalizado”, sob a forma de certificados e diplomas.

Para essa maioria de professores, cujos pais apresentam baixo nível de escolaridade, o capital cultural que amealharam acabou por conferir-lhes distinção dentro do grupo familiar, sendo que dez, dos onze entrevistados, estiveram entre os primeiros de suas famílias a chegar ao nível universitário.

Eu venho de famílias simples, pobres, então, de primos, inclusive, assim, quando eu entrei na faculdade, quando eu estava terminando a faculdade; hoje em dia não, qualquer um faz curso universitário em qualquer lugar, mas naquela época Campinas só tinha PUC e UNICAMP. Então, da família do meu pai e da minha mãe eu era a pessoa que mais tinha estudado (Professora 3, 39 anos).

Na mesma direção, as ocupações manuais predominam entre os pais dos professores, ou seja, ocupações menos complexas e de baixa remuneração³⁶. A pouca escolarização, somada às ocupações de menor remuneração, levam-nos a inferir que a maior parte dos entrevistados esteve submetida a difíceis condições materiais de existência durante a infância e a adolescência, como demonstra o depoimento a seguir.

Meu pai era carroceiro, minha mãe empregada doméstica, já passei necessidade, vontade de ter um monte de coisa, mas eu falo, nem por isso eu me prostitui, nem por isso eu me droguei, nem por isso sabe, eu enveredei por outros caminhos, muito pelo contrário, o meu discurso é um dia... não e... você entendeu? (Professora 4, 39 anos)

O fato de que quatro dos depoentes trabalharam durante a infância reforça a hipótese das difíceis condições de existência, conforme mencionado no depoimento que segue.

³⁶ Das mães: seis eram donas de casa; uma lavadeira; uma trabalhadora rural; uma auxiliar de laboratório de escola técnica; uma proprietária de pequeno comércio; somente uma mãe cursou o ensino superior em Letras e atuava como tradutora. Dos pais: cinco eram trabalhadores braçais ou rurais; um operário; um carroceiro; um alfaiate; um representante comercial; um proprietário de pequeno comércio; somente um pai cursou o ensino superior em Engenharia Eletrônica e atuava como engenheiro em empresa de grande porte da região de Campinas-SP.

Aliás o meu primeiro trabalho real foi numa fábrica de jóia, eu tinha 12 anos, eu já trabalhava meio período, eu estudava de manhã e à tarde eu trabalhava na fábrica de jóia; depois eu fui ser babá, e registrada eu fui como balconista, com 15 anos (Professora 5, 40 anos).

A descrição das origens sociais feita até aqui permite concluir que estas professoras percorreram um trajeto de mobilidade social ascendente. Diferentemente de seus pais, elas vieram a exercer uma ocupação que, na divisão técnica do trabalho, é considerada intelectual.

Essa mudança de posição social envolveu a criação de estratégias, de modo a contornar obstáculos e a conquistar novos espaços e possibilidades de ação. Segundo Bourdieu (2004), estratégias envolvem uma (re)invenção permanente, indispensável para se adaptar a situações indefinidamente variadas da vida, com o objetivo de alcançar êxitos pessoais e profissionais.

O deslocamento geográfico foi utilizado, pela maior parte dos entrevistados, como parte da estratégia para continuar os estudos ou conseguir trabalho, para “construir uma carreira”, como narra este professor:

É aquela coisa de mineiro – Eu vou pra uma cidade grande em busca de sucesso profissional, de construir uma carreira! Então, sai [do Estado de Minas Gerais] pra estudar e trabalhar. Eu fui pra São Carlos, morei lá de 1977 a 1986. Nesse intervalo eu fiz Ciências Sociais na UNESP Araraquara (...). Depois vim pra Campinas (Professor 9, 48 anos).

Dos onze professores entrevistados, seis migraram. Três deles com propósito de cursar o ensino superior (saídos de Jacareí, Louveira e Guaxupé-MG). Os outros três vieram para Campinas para dar prosseguimento à carreira de professor; dois deles por terem sido aprovados em concurso público nessa cidade (saídos de Marília e de São Paulo capital) e outro para ver ampliadas suas oportunidades de assumir novas classes (saído de Limeira).

2.2.1 - TRAJETÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Dez dos onze professores entrevistados cursaram todo o ensino fundamental e médio, ou a maior parte dele, em escolas públicas³⁷.

A maioria dos professores é originária de camadas populares³⁸, o que, como já dissemos, pode ser inferido a partir do baixo grau de escolarização e das profissões manuais exercidas pelos pais. E essa condição está diretamente relacionada ao fato de que muitos precisaram trabalhar durante o período de formação, seja para complementar a renda da família, seja para arcar com mensalidades do curso superior.

Eu trabalhei numa empresa, mas era serviço mais de escritório, eu precisava de dinheiro pra ir pra faculdade [risos]. Então, peguei lá uns bicos, umas coisas assim. [Durante a faculdade] trabalhei pra me manter. Fui estagiária do projeto Rondon, aqui em Campinas, que eles tinham uma sede aqui (Professora 10, 50 anos).

A questão que se coloca é: como esses professores, vindos de camadas populares, vislumbraram a possibilidade de dar prosseguimento às suas trajetórias escolares por meio de um curso de nível superior?

Para responder a essa pergunta, faz-se necessário analisar em quais configurações os entrevistados estavam inseridos. Segundo Elias (1980), todo indivíduo está inserido em diversas configurações, seja na família, na escola, no bairro, na cidade, nas instituições religiosas, no clube de lazer, etc. As interdependências exercidas pelos diferentes grupos configuracionais acabam por estabelecer uma teia de tensões, que pode ora impulsionar os indivíduos na direção de projetos pessoais planejados, ora promover desvios de curso para situações de vida não-imaginadas.

³⁷ Desses dez professores, quatro cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, três passaram pelo sistema “S”, e somente três fizeram ao menos parte do ensino médio em escolas privadas. O Sistema “S” inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social da Indústria (SESI e SENAI) e do comércio e serviços (SESC e SENAC).

³⁸ Note-se que camadas populares é uma categoria meramente descritiva.

Para vários dos entrevistados, a origem social não se apresentava propícia para o prosseguimento dos estudos. Entretanto, o professor vai construindo trajetórias que parecem desviar-se desse destino social, conforme indica o depoimento a seguir.

Nenhum deles [dos irmãos] acabou continuando os estudos, e também era uma época que não se estimulava muito o estudo. Eu fui assim meio que de teimosa na época, porque minha mãe, hoje ela fala – *Nossa, ainda bem que você não me deu ouvido!* Porque ela achava também, que quando eu terminei a 8ª série, que já estava bom, porque era sacrificado, eu era balconista, trabalhava o dia inteiro e fazia o ensino médio à noite [...] Então ela [a mãe] achava que era sacrificado, mas ela fala – *Ainda bem que você não me deu ouvido! Por que senão não tinha profissão, não tinha nada!* [risos] (Professora 5, 40 anos).

Se, por um lado, o ambiente familiar de alguns dos entrevistados não os impulsionava para progressos no campo dos estudos, havia, por outro lado, algumas instituições, como a escola, a igreja e até mesmo sindicatos, que abriam espaço para o surgimento de novas inquietações, estimulando um olhar mais distanciado da realidade, uma atitude mais reflexiva e novas ações.

Com 14, 15 anos eu comecei a participar das Comunidades Eclesiais de Base, que era um movimento católico lá daquela época. O que me influenciou muito foi a minha amizade com ex-seminaristas que fizeram Filosofia, saíram do Seminário e foram morar no bairro pra desenvolver um trabalho religioso, mas também um trabalho de militância política. Tinha uma república, eles eram mais velhos, mas eu me aproximei, freqüentava a casa... Sempre tive gosto pelas Ciências Humanas, mas aí aprofundou, comecei a ler livros que eles tinham lá, meio sem orientação, era bem à vontade: – *Ah, posso pegar tal livro? – Pode, leva embora, leva* (Professor 6, 43 anos).

Da mesma forma que o professor acima, outros três professores também apontaram sua participação, e a de seus familiares, em movimentos da Igreja Católica, como fator que contribuiu para a continuidade dos estudos, inclusive despertando o interesse pelo curso de Ciências Sociais.

Então a gente era envolvido com grupos de jovens [da Igreja Católica], uma série de movimentos. E eu tinha uma amiga que fazia o curso de Ciências Sociais e às vezes a gente sentava pra conversar. E ela começou a mostrar algumas leituras, que ela estava lendo alguns livros. Começamos a conversar e eu pensei: – Isso deve ser interessante! Daí quis saber mais sobre o curso, o que a gente estudaria realmente, o que lia. Então, foi quando comecei a ver a questão da política. E é isso mesmo que eu quero, achei pra onde eu vou (Professora 5, 40 anos).

Dentre os movimentos religiosos mencionados, destacam-se as Comunidades Eclesiais de Base, ligadas à Igreja Católica, que tiveram grande influência no Brasil, principalmente nas décadas de 1970 e 1980. Essas comunidades impulsionaram a criação de associações locais de moradores, inserção no movimento operário e outras iniciativas que fortaleceram o movimento social, contribuindo para a redemocratização do país.

O meu pai começou em 78, 79 a participar do sindicato dos metalúrgicos, que ele trabalhava na Bosch na época e também começou a militância dele no PT. Também participava de Comunidades Eclesiais de Base. E eu estava sempre junto com ele, era mocinha na época e estava sempre junto com ele nessas coisas. Fazia porta de fábrica, às vezes. E aí surgiu meu interesse por questões sociais, movimentos populares... (Professora 3, 39 anos).

Esse depoimento introduz o elemento sindical e sua influência como iniciador de novas preocupações. Outros dois professores também indicaram a participação em sindicatos como um fator de impulsão na trajetória escolar. Para esses professores, fundamentar sua militância sindical e política era uma necessidade, o que os levou tanto a almejar o nível superior de ensino, como a enxergar no curso de Ciências Sociais uma opção desejável.

Eu era metalúrgico, quando eu fui fazer a faculdade de História na PUC (...) era pra fundamentar a atuação política [depois se transferiu para o curso de Ciências Sociais da UNICAMP]. Fundamentar, exercer mais, ter mais fundamento pra agir numa militância melhor. Mas o pessoal falou: – *Faz engenharia que a firma paga metade*, que eu trabalhava numa multinacional, – *E não sei o que mais.* –

Ah, eu não gosto, eu não quero, não to afim. Então, foi pra fundamentar a militância política (Professor 6, 43 anos).

A necessidade de fundamentação da militância política, no contexto da ditadura militar, abrangia não somente a atuação na igreja e no sindicato, mas também na escola, conforme se depreende do depoimento a seguir.

Porque eu também já militava na JEC, que é Juventude Estudantil Católica. (...) Nesse período [final da década de 1960], eu já militava no movimento secundarista e eu não estudava, trabalhava e estudava, quer dizer, eu estudava no sentido, eu ia pra escola, mas ia fazer organização. (...) Porque eles [os militares] começaram a pegar todo mundo da educação pública, daquele nível que hoje é o ginásio, colégio, pra tentar cortar as pequenas manifestações democráticas, populares, que naquela época não existiam. E aquilo me abateu muito – Cara, eu vou ter que estudar. Porque eu não posso continuar a ser um militante sem cultura. (...) Aí eu resolvi estudar... (Professor 11, 57 anos).

Embora a escolha pelas Ciências Sociais estivesse, para alguns, diretamente associada à necessidade de fundamentar a atuação política, como no caso dos professores militantes de movimentos sociais, religiosos e sindicais, houve casos em que a decisão pelo curso resultou da facilidade e gosto pelas humanas.

Quando eu fazia colegial [ensino médio], eu sempre tive uma queda maior pras matérias de humanas. Eu nunca fui excelente aluna em Matemática, Física, Química. Então, sempre quando eu pensava em alguma coisa, pendia pra algo mais social (...). Eu queria tentar entender um pouquinho o mundo, mas não de uma forma tão matemática, e acabei indo pras Ciências Sociais (Professora 10, 50 anos).

A dificuldade com as ciências exatas, que se revela no trecho do depoimento anterior, também foi apontada por outro professor como motivo preponderante na decisão de ingressar em Ciências Sociais.

Meu pai queria que eu fizesse engenharia, mas eu em Matemática nada a ver [risos]. (...) Ele queria que eu fosse engenheiro. Falei – Não, não dá, não dá. Até hoje pra fazer dois mais dois preciso da calculadora. E embora eu trabalhe com ele e em escritório de engenharia, mas na parte de administração, a parte de vendas, a parte de cálculo é dele (Professor 8, 47 anos).

Cinco dos onze professores entrevistados não viam as Ciências Sociais como sua primeira opção ³⁹, mas escolheram o curso como parte da estratégia para o ingresso no ensino superior.

A princípio eu não sabia se esse era o curso que eu queria fazer, mas eu tinha que ter um diploma de curso superior, e aquela era minha oportunidade [...] porque eu queria ser jornalista, na verdade, queria trabalhar na redação, essa coisa de escrever, eu não queria muito a visibilidade, eu queria mais ficar por trás, mas depois eu acho que eu terminei a faculdade e ganhei mais gosto pela profissão... (Professora 4, 39 anos).

Para os professores que não viam as Ciências Sociais como primeira opção, a menor concorrência no vestibular foi um fator relevante na decisão de qual curso superior escolher.

Assim, eu lembro que na época que eu prestei vestibular eu queria fazer jornalismo (...). Então, na verdade, quando eu prestei vestibular na UNICAMP, eu prestei também em outras faculdades públicas na área de Comunicação e, como a UNICAMP naquela época não tinha o curso de Comunicação, eu acabei prestando Ciências Sociais. Porque achei que se de repente fosse uma coisa que eu passasse e fizesse, até se eu pudesse num futuro conciliar as duas coisas, seria uma área que abriria uma visão pra fazer Comunicação (Professora 2, 28 anos).

Se essa professora escolheu o curso por ser esse, dentro de uma universidade pública, de mais fácil acesso, para esta outra professora até mesmo o vestibular em uma instituição pública pareceu um obstáculo intransponível, levando-a a desistir antes mesmo de tentar.

³⁹ Dois desejavam Jornalismo, um desejava Economia, outro, História e outro, Engenharia.

Eu prestei Economia na época [do magistério], era FUVEST. UNICAMP era o mesmo vestibular da USP. Mas não entrei... [...]. Então, aí nesse ano que eu terminei de fato o 4º ano [do magistério] eu nem prestei escola pública, eu achava que eu não ia conseguir passar. Nem tentei. Eu prestei direto na PUC (...) (Professora 3, 39 anos)⁴⁰.

Pode-se concluir que quaisquer que tenham sido os caminhos traçados até o curso superior, os professores souberam se valer de vários meios que os auxiliassem nesse percurso, quer seja pela ajuda de professores na escola, quer seja pelo apoio de suas relações nos sindicatos ou nos grupos religiosos; assim, souberam usar sua rede de relações para alcançar esse objetivo de cursar o nível superior, visto como meio de ascensão social.

2.2.2 - TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO PARA A PROFISSÃO

Se admitirmos como parte da formação profissional a realização de cursos técnicos com vistas ao ingresso no mercado de trabalho, tem-se que cinco, dos onze professores entrevistados, iniciaram suas trajetórias de formação profissional antes mesmo do ingresso na universidade ⁴¹.

Eu entrei com 14 anos no SENAI, mas o SENAI já entrava por uma fábrica e tinha salário regular, tinha um salário de um piso de metalúrgico pra fazer SENAI. Eu fiz SENAI e trabalhei na fábrica, em duas fábricas (...). Foi nessa última que eu fui demitido e fiquei meio sem rumo e fui pra UNICAMP nesse período (Professor 6, 43 anos).

Não obstante a decisão de fazer o curso técnico tenha tido, para esses professores, como principal objetivo a capacitação para a entrada no mercado de trabalho, não se pode ignorar que

⁴⁰ Depois essa professora conseguiu transferência para o curso de Ciências Sociais da UNICAMP, por meio de processo seletivo para o preenchimento de vagas remanescentes da universidade.

⁴¹ Dos entrevistados que se formaram em nível técnico, dois fizeram Metalurgia no sistema S, duas formaram-se em escolas públicas em Magistério e Nutrição, e uma em Prótese Dentária em escola privada.

também continha, em alguma medida, a intenção de dar prosseguimento aos estudos em nível superior. Nesse sentido, o curso técnico inseria-se na estratégia maior de obtenção do diploma superior.

Seis dos professores entrevistados ingressaram no curso de Ciências Sociais nos anos 1980, momento de grande efervescência política e de recomeço do debate acerca do ensino de Sociologia nas escolas médias, conforme visto anteriormente. Esse contexto político particular ajuda a compor o quadro das influências na decisão pelas Ciências Sociais.

As eleições de 1982, a redemocratização, toda aquela efervescência política já no governo Figueiredo... abertura, aquilo me deixou fascinado, eu fui criado numa época que não se podia falar mal do governo, e aquilo me deixou fascinado, as eleições... (Professor 8, 47 anos).

Somente três professores ingressaram na universidade após 1990, o que revela o perfil de maior idade dos depoentes.

A distribuição dos entrevistados pelo setor de formação mostra que sete professores foram formados por instituições públicas⁴² e quatro provêm do setor privado⁴³.

Embora, como mencionado anteriormente, os professores tenham decidido pelo curso com base em suas preocupações de caráter social, em geral, eles não possuíam uma visão clara nem sobre o conteúdo do curso em si, nem sobre as atividades que exerceriam depois de formados.

(...) na época eu não tinha muito idéia do que era, de jeito nenhum, sabia que lidava mais com as questões sociais e humanas, e foi isso que me atraiu. Saber realmente o que o curso continha, o que eu ia ver, não, isso foi lá que eu fui descobrindo (Professora 10, 50 anos).

⁴² Cinco foram formados pela UNICAMP, dos quais dois vieram por transferência da PUC - Campinas; dois foram formados pela UNESP (*campus* Araraquara e Marília).

⁴³ Dois pela PUC-Campinas, um pela PUC - São Paulo e uma pela ISCA faculdades (Instituto Superior de Ciências Aplicadas, Limeira-SP).

Ao contrário do que ocorria com outras ciências básicas, a ausência da Sociologia nos currículos, conforme exposto anteriormente, contribuía para um maior desconhecimento desse campo do saber humano, bem como do profissional que nele atua.

Mas o que é ser uma cientista social? O que era a Sociologia? Então você entra meio que no escuro. Eu acho que a grande maioria, hoje talvez a informação seja maior, a gente tem assim esses manuais, talvez a única coisa que eu sabia de Ciências Sociais foi o que tava no manual do vestibular, mas na escola mesmo ninguém nunca, Sociologia, eu nunca tive aula de Sociologia na escola (Professora 4, 39 anos).

Não obstante a falta de clareza sobre o que era as Ciências Sociais, é importante destacar que dez dos onze depoentes não tinham a intenção de atuar na docência após a titulação.

Não pensava em dar aula, não pensava em ser professora na época, eu fiz realmente porque eu gostava. Não me imaginava, tanto é que quando eu fui fazer o curso, o ensino médio, existia o normal, pra professor, e eu pensava: – Eu não quero! Deus me livre de eu dar aula! Eu não quero! Eu não quero! E fui fazer nutrição (Professora 5, 40 anos).

A opção pela licenciatura, portanto, para aqueles que ingressaram no bacharelado, foi mais fruto das circunstâncias do que de um planejamento prévio.

Ah, como eu já disse, eu acho que eu nunca fiz projeto na vida de ser professora, nunca foi assim um horizonte pra mim. Eu acho que quando a gente se forma nessa área ou você tem alguma coisa ou você... Bom, se você faz mestrado e doutorado você acaba virando professor, dificilmente alguém fica só na pesquisa, não é? Mas aí é outro tipo de trabalho, é bem diferente do trabalho de professor no ensino médio, no ensino fundamental... É um trabalho bem diferente. Mas eu acho que o que me levou foi a circunstância mesmo, não foi nenhum dom divino, aquela coisa da vocação, não. Eu acho até que eu lido razoavelmente bem com a coisa, não acho que eu seja assim “a professora”, de modo algum. Mas eu consigo, porque eu me comprometo com a coisa, vou atrás,

preparo, mas eu percebo que eu... Eu preferia, talvez, estar fazendo alguma outra coisa (Professora 3, 39 anos).

O mais surpreendente é que, mesmo para três dos quatro professores que ingressaram diretamente na licenciatura, a opção pela docência aparece como não planejada. Um desses professores indica que o magistério “aconteceu naturalmente” (Professor 8, 47 anos); para outro, o ensino apareceu como primeira oportunidade de trabalho, depois de formado: “a primeira questão que surgiu foi dar aulas” (Professor 7, 44 anos).

Se a docência não era vista como um campo de trabalho desejável, a realização de uma carreira acadêmica, como pesquisador na universidade, mostrava-se como um ideal que a todos atraía.

A princípio, eu acho que todo mundo que começa a fazer Ciências Sociais, nunca pensa em dar aula [referindo-se ao ensino médio]. A gente faz licenciatura pra cumprir tabela, e o grande sonho assim é seguir carreira acadêmica (Professora 2, 28 anos).

Os estudos acadêmicos continuaram sendo um objetivo para alguns dos professores, mesmo após o início da carreira docente. Oito dos onze depoentes fizeram mestrado ou demonstraram interesse em fazê-lo⁴⁴. Um tem intenção de fazer o doutorado.

A questão que se coloca é: se a docência não era um horizonte para os entrevistados no momento em que ingressaram em Ciências Sociais, em que circunstâncias deu-se o ingresso no mercado de trabalho no campo do ensino?

⁴⁴ Dois entrevistados fizeram mestrado acadêmico; dois iniciaram o mestrado, mas não o concluíram; três já tentaram iniciar um mestrado, sem o conseguir.

CAPÍTULO 3

RELAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

Se os professores não viam a docência como um campo de trabalho desejável, como e por que se deu o ingresso na carreira? Quais são as condições em que realizam o trabalho de ensinar? Quais são as condições salariais dos professores? Como são as jornadas de trabalho docente? E como se desenvolvem as carreiras?

3.1 - INSERÇÃO NA CARREIRA DOCENTE

Se, conforme visto, dez dos onze entrevistados ingressaram no curso de Ciências Sociais sem intenção de se tornarem professores, o que os teria levado a ingressar nessa carreira? A maior parte dos depoentes nos informa que ingressaram no magistério pela necessidade de obter rendimentos para se manterem durante a graduação.

E daí eu fui para uma república. Daí comecei a dar aula para pagar, né? Porque não tinha jeito [risos] (Professora 10, 50 anos).

Dois dos professores interromperam as aulas nos períodos da graduação em que tiveram bolsas.

Comecei a trabalhar à noite [dando aulas], comecei a me virar à noite; aí eu comecei a dar algumas aulas já no segundo ano de faculdade, cursando UNICAMP. Teve alguns anos que eu não trabalhei, que eu tive bolsa trabalho, tive outras bolsas, então eu não trabalhei (Professor 6, 43 anos).

Três professores justificam o ingresso na docência como uma opção de emprego após terem sido demitidos. Dois deles foram demitidos de empresas metalúrgicas e o terceiro, dos Correios. Nos três casos, a demissão teve como causa a participação no movimento sindical, durante o período da ditadura militar.

(...) depois eu fui pra Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, e aí eu trabalhei cinco anos, é... nós estávamos na ditadura aquela época ainda e eu fiz um discurso público e quase fui enquadrado na Lei de Segurança Nacional!

Quase peguei uma cadeia na época por isso, 84 foi. Fui demitido. Sem justa causa né, e... naquela época a gente ajudou a organizar o movimento grevista inclusive, pra reivindicar alguns direitos, era uma opressão muito grande. Não tinha, era negado o direito de qualquer tipo de organização, qualquer forma de organização dentro da empresa. Hoje não, tem associação, sindicato. Na época, não podia, porque a ditadura proibia, controlava tudo isso. E eu fiquei na “rua da amargura” até 85. 84 eu fui demitido, em agosto. Fiquei até o final do ano desempregado, 85 eu entrei no estado, comecei a dar aula (Professor 9, 48 anos).

Uma professora indicou a separação do cônjuge, e a conseqüente necessidade de trabalho, como fator que a levou a ingressar na docência.

(...) foi bem no ano da minha separação no casamento, aí eu não consegui fazer a tese, tinha terminado os créditos e... foi aí que eu comecei a trabalhar [como professora], em 96 (Professora 3, 39 anos).

Uma vez consideradas as razões que levaram os entrevistados a iniciarem a carreira docente, resta abordarmos como se deu esse ingresso. Para tanto, é importante destacar que nenhum dos professores ingressou no campo do ensino lecionando Sociologia, uma vez que, conforme visto anteriormente, a disciplina permaneceu optativa entre os anos de 1970 e 2008, estando presente em poucas escolas. Os depoentes iniciaram a carreira, portanto, lecionando História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira (OSP), Educação Moral e Cívica (EMC) e até Matemática.

A professora a seguir informa sobre sua inserção abrupta no magistério, no ano de 1995, em uma escola de periferia, onde havia falta e alta rotatividade de professores.

(...) depois que terminei, por brincadeira de um amigo que falou que estava precisando de professor numa escola da periferia, era um lugar horrível, feio, fui. E essa época as aulas não se atribuíam na Diretoria de Ensino, eram nas escolas, era o famoso QI, quem te indicava. Você ia, conversava com o diretor e o diretor atribuía às aulas para quem ele queria, achava que deveria dar as aulas. Eu fui conversar com a diretora e ela falou: – *Pode subir pra sala!* Assim... nem...

Eram aulas de Matemática. Eu fui pra conversar, pra ver se ela estava precisando mesmo de professor, em quais séries, conversar, não levei nada, eu fui pra conversar à noite, ela falou – *Não, pode subir na sala de aula. A partir de hoje você é professora aqui dessa unidade. Já vou fazer os papéis pra você [...].* De Matemática para 5ª e 6ª série, noturno, era uma população assim bem carente, cheia de marginais [...]. Então, eles assim no primeiro dia, aquela escola com umas janelas enormes, daí eles falaram assim – *A senhora já é a quinta professora...* Isso era no começo de março. As aulas tinham começado em fevereiro. – *A senhora é a quinta professora já que passa por aqui! Mais uma que vai sair!* Eu falei – *É mais fácil vocês saírem por essa janela voando do que eu por aquela porta!* Eles ficaram me olhando e foi bem assim... Mas era uma população super bacana, eram carentes mesmo, e eu comecei a pegar gosto pela coisa [risos] (Professora 5, 40 anos).

Também para o seguinte depoente, a carreira iniciou-se numa escola em precárias condições, onde faltava tudo, até mesmo professores. Pode-se observar, ainda, que o início da carreira configura-se como “entrar na sala e controlar os alunos”.

A primeira vez foi uma coisa de louco, eu nunca esqueço, foi em mil novecentos e... oitenta e seis, eu estava na UNICAMP, eu acho que foi em maio por aí, 15 de maio, e eu pensei – E agora, como eu vou viver aqui e tal? Em 1986, Campinas crescia numa velocidade enorme, a população crescia nos bairros e não tinha professor. Não é como hoje. Um amigo meu conseguiu aula, ele também não tinha como sobreviver, ele conseguiu aula em Sumaré num bairro na região do Matão, eu não lembro bem o nome. Não sei se você conhece, era bem periferia. Eu cheguei lá em maio e a diretora falou – *Graças a Deus chegou algum professor aqui! Porque eu não sabia mais aonde procurar!* Mesmo estando no 2º ano eu podia começar a dar aulas. Ela falou – *Você vai fazer o exame médico amanhã cedo, eu dou o endereço e já começa amanhã à noite mesmo, porque eu não tenho mais como! Os alunos estão aí e não tem professor!* Era um bairro de periferia, hoje de Sumaré, mas antes era uma coisa... Quando chovia ninguém ia pra aula, porque era um barro e ninguém chegava. Em tempo de seca não tinha aula na escola, porque não tinha água, não tinha

água pra beber nos bebedouros. Então tinha que vir de caminhão pipa, e nem sempre o caminhão aparecia. De cinco aulas fazia três, mandava embora. Então, era essa coisa. Eu falei o seguinte – E como eu faço? E ela falou: – *Entra lá e segura os moleques lá dentro, é isso que você vai fazer!* Era mais ou menos assim, a coisa era caótica mesmo. Então, eu comecei a dar aula assim [...] Era aula de Geografia e eu dava aula também pro ensino médio, os meus alunos tinham a minha idade, alguns alunos tinham a minha idade. Então, foi dessa maneira, sem muito preparar, sem muito pensar, a vida foi jogando (Professor 6, 43 anos).

Uma característica comum a todos os entrevistados foi a inserção na docência como professores eventuais ou temporários. Somente quatro dos onze entrevistados conseguiram efetivar-se por meio de concursos públicos, realizados na década de 1990: três na disciplina de Sociologia e um em História.

Um último aspecto a ser observado sobre a inserção na carreira é que, embora para professores de outras disciplinas o ingresso também se dê, normalmente, na condição de professor eventual ou temporário, a particularidade que une os professores de Sociologia é o fato de eles terem se inserido numa disciplina que apresenta uma trajetória irregular, ora presente, ora ausente dos currículos.

3.2 - CONDIÇÕES DE TRABALHO

3.2.1 - SALÁRIOS

Uma das questões mais relevantes quando se discute as condições nas quais os professores trabalham é o salário, pois baixos salários levam professores a aumentarem sua jornada semanal de trabalho, a buscarem novas fontes de renda, isto é, a expandirem e intensificarem as jornadas de trabalho.

Do ponto de vista formal, para os professores efetivos o salário é composto de duas frações: o salário-base, especificado conforme a carga horária de contratação, e o salário-

adicional, que é um complemento assim calculado: a) 20% sobre o valor das aulas dadas em locais de precária infra-estrutura ou de periculosidade; b) 20% sobre o valor das aulas ministradas no período noturno; c) 5% sobre o salário-base a cada cinco anos de serviço; d) 1/6 dos vencimentos integrais, a cada 20 anos de atividade.

Já para os professores eventuais ou temporários, o salário é composto apenas do valor pago pelas aulas dadas, adicionado, contudo, das seguintes frações: a) 20% sobre aulas dadas em locais de precária infra-estrutura ou de periculosidade; b) 20% sobre aulas em período noturno. Esses professores podem receber 5% adicionais a cada cinco anos, desde que comprovem o efetivo exercício da docência nesse período. Também podem pleitear judicialmente os 1/6 sobre os vencimentos, se comprovarem 20 anos de atividade ⁴⁵.

Essas complicadas regras de cálculo salarial indicam que há um incentivo para que o professor busque aumentar a parte complementar do seu salário, quer seja por meio da docência em escolas de periferia, quer seja por aulas no período noturno. O peso do salário-adicional é especialmente relevante para o caso do professor de Sociologia, que precisa compor sua grade horária a partir de diversas escolas e em diferentes horários. Em outras palavras, se puder optar por escolas de periferia ou horários noturnos, tentará fazê-lo com vistas a um acréscimo salarial.

No caso específico da cidade de Campinas, destaca-se que a Secretaria de Educação oferece gratificação aos professores que trabalham na diretoria de ensino Oeste, por essa conter escolas de periferia ou que ofereçam risco à integridade física do professor. Já para a diretoria de ensino Leste não há esse adicional, por abranger escolas centrais. Isso está diretamente relacionado ao fato de os professores temporários entrevistados terem afirmado que preferem compor sua grade horária com escolas da diretoria Oeste; e, também, ao fato de todos os efetivos entrevistados lecionarem na diretoria Leste, o que é possível pelo salário-base a que têm direito, ao contrário dos professores temporários.

3.2.2 - JORNADAS DE TRABALHO

O primeiro aspecto relevante a ser aqui considerado é como se dá a composição da jornada de trabalho docente. Para os professores efetivos do estado de São Paulo, existem dois tipos diferentes de jornada: a mínima, que é composta por 20 horas de atividades com alunos e 4 horas de trabalho pedagógico; e a básica, que é de 25 horas de atividades com alunos e 5 horas de atividades pedagógicas ⁴⁵. Para cada ano letivo, o professor efetivo faz a opção entre a jornada mínima ou a básica.

Assim, no início de cada ano acontece o processo de atribuição de aulas dentro das escolas: todo professor efetivo define sua carga horária de acordo com a jornada escolhida. Caso sobrem aulas não atribuídas a nenhum professor, as mesmas são oferecidas aos efetivos, da mesma ou de outras escolas, que as podem escolher livremente, caso queiram ampliar sua jornada com aulas extras. Se, após essa etapa, ainda restarem aulas a serem atribuídas, elas serão direcionadas para a diretoria de ensino, que realizará sua atribuição aos professores temporários, os quais podem escolher segundo uma pontuação baseada em tempo anterior de docência e titulação.

A jornada de trabalho do professor temporário, portanto, será composta de acordo com o número de aulas disponíveis no processo de atribuição, não possuindo um limite mínimo de horas.

Desse processo todo, decorrem algumas conseqüências importantes. A primeira delas é que, para o professor efetivo que decide dedicar-se somente à docência, é aberta a possibilidade de estabelecer uma longa jornada de trabalho, o que garante maior rendimento. A professora a seguir, efetiva por dois concursos, informa a sua escolha de jornada.

Sim. Eu tenho as duas cargas, e em um eu tenho as 40 horas, né? Eu tenho a jornada básica que são 25 aulas, e mais eu complementei. No outro, porque você pode dar 64 aulas por semana, você não pode ultrapassar isso, né? Então aí no

⁴⁵ Informações retiradas do Manual do Professor APEOESP, 2007.

⁴⁶ O local de trabalho para as atividades pedagógicas é assim distribuído: para a jornada mínima, 2 horas na escola e 2 horas em local de livre escolha do docente; para a jornada básica, 2 horas na escola e 3 em local de livre escolha do docente (Manual do Professor APEOESP, 2007).

outro cargo eu tenho só 20. Durante a semana dá umas 62, 63 horas por semana (Professora 4, 39 anos).

Pode-se facilmente inferir o grande impacto que uma jornada tão extensa quanto essa, com uma média diária de mais de 12 horas-aula, tem na vida particular da professora. O professor a seguir, também efetivo, assim discorre sobre sua própria jornada, que ultrapassa as 40 horas semanais.

Mas com 40 horas semanais de aula é impossível! Você tentar fazer alguma outra coisa, se você der uma atividade toda semana e levar pra casa no fim de semana, você não tem vida privada. Você não tem. É uma coisa muito grave, é uma situação gravíssima. (...) é uma dupla exploração da jornada de trabalho, o professor tem uma dupla jornada de trabalho explorada e não reconhecida até salarialmente. Aqui tem dois computadores, mas você não tem tempo de sentar na frente deles (Professor 11, 57 anos).

Há, porém, dois casos de professores efetivos que possuem uma segunda ocupação: um é proprietário de uma confecção de roupas, e faz jornada básica; e o outro dedica-se a estudos acadêmicos, e faz jornada mínima. Em ambos os casos, a decisão de trabalhar menos horas é compatível com outras atividades.

Outra consequência importante do processo de atribuição de aulas, mencionado anteriormente, é que recai sobre os professores temporários o maior ônus em termos de distribuição de aulas por diversas escolas e em diferentes horários. Torna-se mais difícil, para esse professor, portanto, obter rendimentos suficientes para seu próprio sustento. O fato de que somente um dentre os sete professores temporários entrevistados não possui uma segunda atividade produtiva⁴⁷ é indicativo dessa realidade.

Dependo do meu salário. É que nem mês que vem, eu até tava vendo com um amigo, eu falei pra ele – Você vai poder emprestar dinheiro pra mim? Porque

⁴⁷ Dois são revendedores de cosméticos, uma é coordenadora de escola infantil da rede municipal, uma é professora de educação de jovens e adultos da rede municipal, um trabalha no escritório de engenharia do pai, e um é presidente de ONG e palestrante.

mês passado a gente já pegou menos aulas, então caiu, diminui o salário, na minha conta só caiu 650 reais. Agora esse mês [risos] eu não sei quanto que vem, entendeu? [...] Mesmo vendendo cosméticos não dá, né? (Professora 5, 40 anos)

A existência de jornadas de trabalho extensas prejudica particularmente as mulheres. Elas possuem dupla jornada de trabalho, compreendendo tanto a esfera produtiva – do mercado de trabalho – como a reprodutiva – dos afazeres domésticos e cuidados com os filhos.

Nem me fale! Eu nunca tive empregada, então eu faço as coisas de casa e concilio tudo (Professora 10, 50 anos).

A limpeza da casa, a comida eu tenho que estar sempre fazendo. A gente não tem condições de ficar comprando comida pronta, de comer fora, não tem como bancar isso. Então, tudo isso demanda muito tempo, é um desgaste grande (Professora 3, 39 anos).

Segundo estudo de Dedecca (2007), que utilizou dados da *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*, de 2005, a jornada semanal total para os economicamente ocupados que também se dedicam a afazeres domésticos é de 52 horas para os homens e de 57 horas para as mulheres. Enquanto, para os homens, 43 horas eram destinadas à produção econômica e 9 horas às atividades reprodutivas, no caso das mulheres, somente 21 horas se destinavam à produção econômica e um total de 36 horas às atividades reprodutivas. Dedecca afirma que a ampliação do tempo da mulher destinado à esfera produtiva limita o tempo destinado à esfera reprodutiva, à família e ao lazer.

Mas assim essa coisa de vivência... e, uma coisa que eu sinto muito, assim, agora eu até saio muito, saio com a minha filha, converso tal, mas eu sinto que quando ela era criança, esse negócio de eu trabalhar demais e tal, tem coisas que eu faço com minha sobrinha que eu penso – Puxa, com a minha filha eu não fiz isso. Isso eu sinto muito de fato... [emocionou-se] (Professora 3, 39 anos).

3.2.3 - AS CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS

Quais são os recursos materiais colocados à disposição dos professores para fazerem a docência? Como a ausência ou a presença deles interfere nas condições de trabalho?

Conforme afirma Vasapollo (2005), a implantação do estado capitalista pós-fordista, sobretudo nas décadas finais do século XX, resultou em uma diminuição dos investimentos governamentais em diversos setores da economia, vistos crescentemente como campos de atuação da iniciativa privada, ávida por lucros rápidos. A educação pública no Brasil não fugiu a essa regra, do que resultou uma contínua precarização da infra-estrutura física das escolas.

Embora não seja uma dificuldade exclusiva dos professores de Sociologia, o entrevistado a seguir menciona a falta de recursos físicos de apoio às atividades pedagógicas.

(...) em termos de biblioteca, você não tem biblioteca, várias escolas tinham biblioteca, mas tudo fechado. Então, você não tem material de apoio. Computador também, a mesma coisa, você não tem, você tem que ir com uma sala de 40 alunos, para usar 15, 20 computadores, e você não tem nenhum tipo de auxílio (...). Eu tentei fazer um trabalho com computador, mas não deu certo. Biblioteca, a 31 de Março tinha, mas permanecia fechada a maior parte do tempo. Milton de Tolosa tinha, mas completamente bagunçada, não tinha funcionário. O Galhiego nem sei se tinha, nem fui atrás. O Rezende também tem, mas não tem funcionário, e as escolas têm bibliotecas, mas não têm funcionários. No Milton de Tolosa tem biblioteca também, outra escola que eu dei aula, só que os alunos não podem entrar na biblioteca, eles têm que pedir o livro no balcão [risos]. Quer dizer eles não podem ver... e vídeos também, é uma TV, então eles pegam uma TV para 40 alunos, não tem equipamento de som e tal... (Professor 1, 26 anos)

Uma crítica comum dos professores é a falta de funcionários que tornem possível o uso dos poucos recursos materiais (entendidos como recursos pedagógicos) que a escola poderia oferecer.

Às vezes, tem escola que nada você pode pegar, tudo é difícil, tudo é trancado, tem escola que tem, mas – *Ah, é fulano que tem a chave! Não sei, é só com fulano a hora que está aqui.* – *E se eu precisar antes, não pode?* – *Não, é só com aquela pessoa que tem.* (...) Isso é falta de estrutura mesmo, você ter salas, às vezes, com 50 alunos, você não ter nenhum material didático decente, não ter uma infra-estrutura de escola, não ter um respaldo de direção, de secretaria de ensino, acho que isso dificulta mais, porque você não tem nem como programar alguma coisa (...). Você tem uma sala de vídeo, por exemplo, uma escola com 17 salas no período. Como você planeja vídeo? Uma sala de vídeo para 17 salas. Você tem que planejar com quatro, cinco meses de antecedência, agendar lá. Aí naquele dia acabou a energia elétrica, e aí? Já me aconteceu isso. Esperei um mês para usar a sala de vídeo e justo naquele dia não teve aula. E para você remarcar aquilo? Problema é seu (Professora 5, 40 anos).

Não somente a falta de funcionários é vista como um problema pelos professores entrevistados, mas três depoentes também destacaram a falta de apoio por parte da direção da escola como um fator que dificulta o trabalho em sala de aula.

[relação com a direção] Não existia relação na verdade. A relação, quer dizer, era pra tratar de assuntos burocráticos, e mesmo eles parecem que estão sobrecarregados de coisas também, pra fazer burocraticamente, eu não sei muito bem qual é o trabalho que eles realizam, mas em termos de coordenação pedagógica, de orientação política pedagógica, não existia, não existe (Professor 1, 26 anos).

Os professores salientam, ainda, a precariedade dos materiais didáticos disponíveis para o trabalho pedagógico em sala de aula.

Primeiro que a dificuldade que eu já vejo de cara é que na era da informática você é obrigado a trabalhar com giz e lousa, essa é a primeira dificuldade. Segundo lugar, falta de material didático. Como eu disse pra você, eu não sei

ainda, quando acabar a recuperação do jornal ⁴⁸, se os alunos vão ter livro ou não, eu não sei, não foi falado nada. Se não tiver, eu vou ter que me virar, pra ver como é que eu vou arrumar material pra eles (Professor 8, 47 anos).

À parte os recursos materiais, a apreensão das condições pedagógicas não pode prescindir da análise do que ocorre no interior da sala de aula. A docência é uma profissão relacional, na qual se tecem relações tensionadas, contraditórias, de cooperação, de enfrentamento.

O depoimento a seguir evidencia o jogo de tensões estabelecido em classe, a partir da percepção da professora.

Porque eles não têm o mínimo vocabulário. Ontem até tinha uma atividade do 2º ano do ensino médio, de Geografia, e tinha lá a palavra “déficit”. Eu falei assim, eu já vou levar o dicionário, porque eles vão perguntar – *Mas eu não entendi essa questão!* Eu falei – *Primeiro, você sabe o que é essa palavra?* – *Não.* – *Então toma, vai procurar, depois você vê como vai resolver.* Porque eles não têm vocabulário! Então não é que eles não entendem o exercício, eles não sabem o que significam as palavras! Eles não têm leitura, então é difícil (Professora 5, 40 anos).

Da fala da professora também se pode depreender a falta de capital cultural dos alunos, o que dificulta o processo de ensino. De acordo com Bourdieu (1998), o rendimento escolar está diretamente relacionado ao capital cultural acumulado pela família, quer sob a forma de bens culturais, quer sob a forma de conhecimento incorporado. A transmissão doméstica do capital cultural, que se dá lentamente, é muito prejudicada nas famílias cujos pais têm baixo nível de escolaridade e limitados recursos financeiros.

O problema é que eles não têm uma coisa anterior, uma carga anterior pra poder dialogar com você. Você chega pra dar uma aula de História, e isso já aconteceu comigo, vou falar do Golpe de 1964... na cabeça deles Getúlio Vargas, 1964, Luis Carlos Prestes, é tudo uma coisa só. Então você começa a falar do Getúlio e aí você tem que falar um pouco da República Velha, aí você tem que falar um

⁴⁸ Material produzido e distribuído pelo governo do Estado de São Paulo, no ano de 2008, com o objetivo de reforçar os conteúdos aprendidos no ano anterior.

pouco da República, você tem que voltar à Monarquia... Falei – *Gente, se eu continuar voltando, eu vou voltar pra idade da pedra, pro descobrimento do Brasil* (Professor eventual, 44 anos ⁴⁹).

Somado à falta de capital cultural, os professores mencionam os problemas de indisciplina e desinteresse dos alunos como fatores que dificultam o trabalho em sala de aula. De acordo com Bourdieu (1998), a “resignação desencantada”, que se traduz na forma de “negligência impertinente”, é fruto da falta de perspectiva desses alunos. Para eles, a escolarização não significa garantia de acesso a uma boa universidade, nem a um trabalho, quanto mais a um trabalho que seja bem remunerado.

A única coisa que a gente sente aqui, como sente em qualquer lugar, é falta de interesse, é uma molecada, tanto menino como menina que teria que ser educado, mas tinha que ser educado de casa... (...) O que me deixa triste é ver a falta de interesse pelo conhecimento deles, a falta de interesse de muitos, não são todos (Professor 8, 47 anos).

Ainda segundo Bourdieu, essa “resignação desencantada” pode exprimir-se pela multiplicação dos sinais de provocação em relação aos professores, como o negar-se a realizar tarefas ou fazer outra atividade enquanto o professor ensina a matéria.

Eu trabalhei com aluno que está na sala de aula, mas está fazendo outra atividade. Então, eu não aceitava isso. (...) Ou o caso de uma aluna que se recusava a assistir o filme porque o pastor não deixava, mas não era verdade. (...) Daí, ela, no fim, assistiu o filme e gostou e não era essa história. Então, são coisas assim, problema de desrespeito. Às vezes, um desacato acontece, mas é raro acontecer comigo, e geralmente acontece no início, quando eles estão te testando, estão te conhecendo... Então, eles falam de uma maneira ou, às vezes, dependendo do lugar, ele já chega mais próximo de você vendo se vai te intimidar, ou faz uma brincadeira (Professor 7, 44 anos).

⁴⁹ Professor, licenciado em Ciências Sociais, entrevistado em maio de 2007, por Suzana Doro Rizzato, para a pesquisa de Iniciação Científica “Professores da escola pública Culto à Ciência: profissão e trabalho”, que fez parte do projeto temático financiado pela FAPESP: “Trabalho e formação no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos”.

Ainda que as questões acima levantadas sejam comuns a professores de outras disciplinas, quatro dos entrevistados comentaram sobre novas dificuldades surgidas no ano de 2008, após a exclusão da Sociologia como disciplina optativa para o ensino médio. Eles tiveram que lecionar História, Geografia e Ensino Religioso para alunos do ensino fundamental.

Eu estou frustrado atualmente, porque com criança de 11, 12, 13 anos, é difícil eu desempenhar esse papel que eu vinha desempenhando com jovens de 16, 17 anos, que dá pra você levar textos (...). Dá até pra tentar com a 7ª e 8ª série, mas eles ainda estão muito imaturos pra pensar algumas questões (Professor 6, 43 anos).

Que tristeza! Fazia tempo que eu não trabalhava com essa faixa de idade. Ta triste! Triste, triste, triste (Professora 10, 50 anos).

3.3 - ESTABILIDADE E CARREIRA

Quando se analisa a carreira do professor de Sociologia, o aspecto central a ser considerado é a intermitência da disciplina nos currículos escolares. Essa trajetória irregular traz especificidades ao trabalho do professor de Sociologia, quando comparado com o grupo dos professores de nível médio.

A intermitência tem como consequência primeira o estabelecimento de uma posição de vulnerabilidade para os professores de Sociologia, quer sejam efetivos, quer sejam temporários ou eventuais.

Nesse contexto, algumas perguntas se colocam: quais os efeitos da vulnerabilidade para a carreira do professor de Sociologia? Como os professores reagem a essa situação de instabilidade? Caso existam, quais são as estratégias definidas para a permanência no magistério?

3.3.1 - VULNERABILIDADE NO TRABALHO

Em 2008, com a suspensão da condição de disciplina optativa, a Sociologia foi retirada novamente do currículo das escolas onde estava implantada até o ano anterior, o que trouxe implicações para o trabalho dos professores efetivos e temporários da disciplina.

Segundo Castel (1998), o trabalho é o eixo das relações sociais. Há três possibilidades de inscrição do indivíduo na sociedade: (a) ele pode estar integrado, quando, a partir do trabalho estável, insere-se nas redes de sociabilidade e no sistema de proteção que o resguarda diante dos acasos da existência; (b) ele pode estar excluído ou “desfiliado”, quando não participa de qualquer atividade produtiva e, conseqüentemente, dos suportes de proximidade e proteção social; (c) ele pode estar numa posição intermediária, instável, quando tem um trabalho precário, que fragiliza as redes de sociabilidade e proteção.

Apesar de o professor efetivo de Sociologia estar integrado à sociedade por meio do trabalho estável, o que o incluiria no primeiro grupo descrito por Castel (1998), ele encontra-se numa posição de vulnerabilidade, porque é afetado pela entrada e saída da disciplina nos currículos. Quando, em 2008, a Sociologia foi suspensa, os professores efetivos tornaram-se adidos⁵⁰.

Eu fiquei sem cargo, eu não tenho mais cargo. A orientação era a seguinte: – *Você não tem cargo mais, você fica adido.* Chama adido, quer dizer, você não tem o cargo, você prestou um concurso para o cargo de professor de Sociologia, ele não existe mais, então tem que desempenhar outro trabalho. E aí eles falaram: – *O trabalho que você pode desempenhar é aula de Geografia e aula de História no ensino fundamental. Tem essas escolas aqui, qual você quer? (...)* Eu não tinha muita saída... (Professor 6, 43 anos)

⁵⁰ De acordo com o Decreto 42.966, serão declarados adidos os titulares de cargos das classes de docentes e das classes de suporte pedagógico, quando o número de cargos providos destas categorias exceder a lotação prevista pelas normas legais para a unidade em que estiverem classificados (Art. 1º). No caso de alteração do quadro curricular que implique em supressão de determinada disciplina, o docente deverá ministrar aula de outra disciplina, para a qual esteja habilitado, desde que tenha sido declarado adido por ato da Dirigente da Delegacia de Ensino (Art. 10º).

Por falta de alternativa, o professor acima precisou lecionar Geografia para alunos da 5ª série ⁵¹. Dos outros dois professores efetivos, um ministrou aulas de História para 7ª e 8ª séries, e o outro lecionou História para turmas de 5ª à 8ª séries e a disciplina de Apoio Curricular para o ensino médio ⁵².

Estou com quintas, sextas, sétimas, oitavas [séries], e o tal do PD [disciplina de Apoio Curricular da Parte Diversificada do Currículo], esse monstrinho que ninguém sabe o que é (Professor 11, 57 anos).

Se as mudanças ocorridas em 2008 trouxeram dificuldades para os professores efetivos de Sociologia, a situação dos temporários ficou ainda mais prejudicada. Por conta do contrato de trabalho temporário e do limitado direito à proteção social, pode-se afirmar que esses professores possuem um trabalho precário, o que os incluiria no terceiro grupo de Castel, conforme descrito anteriormente.

Esse ano, como teve essa mudança na estrutura curricular, muita gente ficou sem aula. Então eu comecei o ano como professora eventual, dando aula como eventual, e agora que os professores que se candidataram à coordenação pedagógica se afastaram, essas aulas foram para atribuição, e eu consegui é... completar a minha carga. Estou com 29 aulas, entre História, Geografia e Ensino Religioso (Professora 5, 40 anos).

Embora essa professora tenha conseguido obter aulas, houve o caso de uma professora temporária que ficou desempregada. Outros dois temporários conseguiram poucas aulas em diferentes escolas; e um estabeleceu-se como professor eventual, em uma escola que o convocaria no caso de professores que faltassem, porém não havia sido chamado nenhuma vez até o dia da entrevista, realizada em 14 de março de 2008.

⁵¹ Segundo a legislação (portaria DRHU 12/1999), professores de Sociologia estão habilitados a ministrar Geografia, História e Ensino Religioso no ensino fundamental.

⁵² A Secretaria da Educação, por meio da Resolução 92, de 19/12/2007, criou as disciplinas de apoio curricular, que compõem a parte diversificada do currículo da 3ª série do ensino médio. De acordo com o documento, constituem-se como oficinas de revisão e consolidação das aprendizagens das disciplinas desenvolvidas ao longo das séries do ensino médio, que ampliarão as oportunidades de o aluno prosseguir seus estudos em nível superior.

De acordo com Vasapollo (2005), a situação de precariedade no trabalho, vivida por esses professores, faz surgir um mal-estar, associado ao medo de perder o emprego, que gera angústia e desestrutura a totalidade do viver social.

A angústia relativa ao risco de não conseguir escolher aulas no processo de atribuição faz parte da vida do professor temporário, e ainda mais do professor temporário de Sociologia – não apenas pela intermitência da disciplina, mas também por sua reduzida carga horária, quando presente nos currículos. Pode-se apreender do depoimento a seguir a situação de dificuldade financeira e o sofrimento provocado pela falta de trabalho.

Todo ano é aquele mesmo sofrimento, de vir, aquela luta de atribuição de aula, às vezes sem dinheiro e você vai a pé, e aquele sacrifício todo pra quem está sem aula. Às vezes, pra você gastar cinco reais, se der pra você ir a pé, nem que você ande uma hora, você fala – Não. Eu consigo chegar lá! Você vai, porque você já não está empregada, você vai ficar gastando? (Professora 5, 40 anos)

As possibilidades de alteração nas condições contratuais do professor temporário são pequenas, devido à prolongada ausência de concursos para professor de Sociologia, o que leva à instalação do provisório. Basta observar que, dos cinco professores temporários entrevistados, um está nessa condição provisória há mais de cinco anos, dois há mais de dez anos e dois há mais de vinte anos.

Sou OFA [Ocupante de Função Atividade]. Sempre temporária. Tenho 25 anos na rede (Professora 10, 50 anos).

À essa condição de muitos anos como temporário, identificada como “interino permanente” por Castel (1998), soma-se a passagem por muitas escolas, como menciona o trecho de depoimento a seguir.

Então, eu vim pra Campinas, eu dei aula lá em... entre São Carlos e Descalvado, é dois anos apenas, 85 e 86. Quando foi no começo de 87 eu vim pra Campinas. Aí aqui em Campinas a primeira escola que eu dei aula foi lá no Adalberto Prado e Silva, na Vila Costa e Silva, 87. Depois 88, 89... eu dei aula na escolinha da Rodhia também, e depois 90 eu comecei no Vitor Meireles, fiquei alguns anos lá no Vitor Meireles, perdão, 90 ainda não, 90 foi Culto à Ciência e Carlos Gomes, 91 foi Vitor Meireles, aí eu fiquei alguns anos lá no Vitor Meireles,

acho que fiquei até 97 lá. E depois fui como cigano. OFA [Ocupante de Função Atividade, professor temporário] é como cigano, vai de escola em escola, Aí passei por várias escolas (Professor 9, 48 anos).

Assim como esse professor, outro professor temporário também lecionou em uma grande quantidade de escolas.

Nossa senhora! Se eu for numerar pra você eu vou ficar até amanhã aqui! Nossa senhora! Olha, por baixo: o Ana Rita, que eu to aqui, o Gustavo Marcondes, no Taquaral, Carlos Gomes, Orosimbo Maia, Leonor Faison, no Jardim Eulina, Hildebrando Siqueira, no Jardim Eulina, Carlos Araújo Pimentel, nossa, Newton Pimenta lá no Jardim Ouro Verde, Miguel Vicente Cury, Messias Gonçalves Teixeira, no Padre Anchieta, e assim vai. Acho que passei de 20 brincando... (Professor 8, 47 anos)

O fato de os professores efetivos terem preferência na escolha de aulas reforça essa característica de itinerância dos professores temporários, que somente podem optar pelas aulas que sobram, as quais nem sempre estarão na mesma escola.

Os professores da casa sempre têm privilégio em relação a horário, essas coisas... na hora de optar a preferência é sempre deles (Professor 8, 47 anos).

As situações descritas anteriormente ajudam a compor o quadro da condição do professor temporário de Sociologia: longos anos de instalação do provisório, mudanças frequentes de escolas, disciplinas, turmas e horários, o que impossibilita o desenvolvimento de experiências duradouras e a construção de um trabalho coerente. Esse professor, portanto, não consegue estruturar uma carreira, mas somente executa “partes de trabalho” ao longo da vida.

‘Carreira’, por exemplo, significava originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicado ao trabalho, um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. (...) A palavra *job* [serviço, emprego], em inglês do século quatorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para o

outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de *job*, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida (SENNETT, 1999, p.9, aspas do autor).

Para Sennett (1999), a idéia de que “não há longo prazo” corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo. Segundo o autor, a confiança em geral depende de experiências mais profundas e mais informais, como quando as pessoas aprendem em quem podem confiar ou com quem podem contar ao receberem uma tarefa difícil. Esses laços sociais levam tempo para surgir, dependem da associação em longo prazo.

Esta professora temporária, por exemplo, teve dificuldades em estabelecer relações sólidas com os professores efetivos, pela característica de transitoriedade de seu trabalho.

Só que eu não entrei no grupo, porque eu não era professora efetiva, então eu ficava meio que à margem da coisa, eles me recebiam bem e tal, mas eu percebia que tinha certo... Porque também eu acho que vêem que a coisa não vai ter continuidade né? Se eu sou temporária, fico um ano lá e saio. Sem contar que eu ia lá duas manhãs até às 9h30 e ia embora. Eu não ficava lá, não participava da vida da escola. Então é diferente quando você tem aula todo dia (Professora 3, 39 anos).

Diante da vulnerabilidade de sua condição, o professor de Sociologia precisa desenvolver estratégias que garantam a continuidade no magistério.

3.3.2 - ESTRATÉGIAS DE CONTINUIDADE NO MAGISTÉRIO

As entrevistas com os professores de Sociologia de Campinas possibilitaram o entendimento de quais as ações realizadas por esses professores com o intuito de garantirem a sua permanência no mercado de trabalho no campo do ensino. Dentre as principais, analisadas a seguir, encontram-se: a realização de uma segunda graduação ou de cursos de complementação, e a habilidade em conhecer e bem utilizar o processo de atribuição de aulas com vistas a não perder o vínculo empregatício com o Estado. Depois de analisadas as estratégias, abordar-se-ão os

argumentos que os professores utilizam para justificar sua permanência no magistério, apesar das precárias condições de trabalho a que estão sujeitos.

Dos sete professores temporários ou eventuais entrevistados, quatro fizeram uma segunda graduação com o objetivo de aumentar suas possibilidades de êxito no processo de obtenção de aulas⁵³.

Com certeza, a maioria, eu vejo os meus colegas de atribuição de aulas, que muitos deles, coitados, é literalmente usando, parodiando certo programa de televisão: – Se vira nos trinta, né meu! Se vira, muitos deles procurando aulas de Geografia, História, no fundamental por não ter carga horária pra dar pro ensino médio, e eu digo a mim mesmo: – Bendita hora que eu fiz História! Se não, eu precisaria dar aula no fundamental (Professor 8, 47 anos).

A situação desfavorável dos dois professores temporários que não possuíam uma segunda graduação, em 2008, demonstra as conseqüências negativas trazidas pela ausência ou falha de estratégia. Ambos os professores foram demitidos da rede por falta de aulas, um deles tendo se inserido como eventual em uma escola que ainda não o havia convocado até o momento da entrevista.

Outra estratégia utilizada pelos professores temporários para evitar o desemprego é assumir quaisquer disciplinas e quantidades de aulas que se apresentem, no processo de atribuição, mesmo que venham a abandoná-las por outras melhores no futuro.

Na primeira atribuição de aula (...). Foi no começo de fevereiro (...). A atribuição seria no Luiz Galhardo, foi lá, correu a lista, e chegou a minha vez, que é por pontuação, aí tinham poucas opções, não tinha mais nada, tanto é que geralmente a lista são folhinhas com as aulas, estava só numa lousa: – *Olha, o que tem está aqui!* Isso foi depois do almoço. A gente já subiu logo, eu fui uma das primeiras depois do almoço: – *Como assim? Só isso?* (...) A atribuição começou 5ª feira à tarde (...). Eu fui na 6ª feira. (...) porque primeiro foram os efetivos pra completar carga (...). Eu era 86, então subi na primeira chamada da tarde já. Mas já não tinha mais! O pessoal da manhã (a gente sempre vai mais cedo), eu vi professores descendo, professora que pega bastante, eu falei – *Sidnéia, quanto você pegou?* – *Duas.* – *Mas por quê? Porque não tem.* Ela falou

– *Tá tudo picadinho e não tem.* Aí eu peguei essas seis aulas que vão até agora abril, que era pra não perder o vínculo, e ter chance de ir pegando, aparecendo outras coisas em outras atribuições (...). Daí na outra, na segunda atribuição que teve a gente não pegou nada. Nada. Eu não cheguei nem a subir, na terceira atribuição que teve novamente, aí sim que foram algumas aulas pra lá, que eu peguei mais nove, aí eu fui pra escola, me atribuíram mais na própria casa, que é direito daí quem está na casa, pra pegar as aulas (Professora 5, 40 anos).

Os professores, ao assumirem aulas depois de demissão do Estado, demoram mais tempo para terem sua situação contratual regularizada e poderem voltar a receber o salário. Por isso, o “medo” da quebra de vínculo.

(...) porque quando você perde o vínculo, você fica quase três meses para receber o pagamento, então é esse o medo da gente perder o vínculo, então pega pelo menos... eu vou pegar essa substituição, pelo menos fico com a portaria aberta (Professora 5, 40 anos).

Apesar das precárias condições de trabalho (baixos salários, intensas jornadas de trabalho e, em alguns casos, direitos trabalhistas limitados), o professor justifica sua permanência no magistério pela própria flexibilidade do trabalho, pelo contato com os jovens, por estar sempre aprendendo, e, até mesmo, pelas relações menos corrompidas no magistério.

Eu não sei se eu conseguiria trabalhar num banco que eu entrasse às 10h e saísse às 16h e ficasse naquela atividade extremamente burocrática o dia inteiro, porque no fundo eu acho que eu aprendo dando aula, talvez eu aprenda mais com eles do que eles comigo (Professora 2, 28 anos).

Ah, é gostoso, você lida diretamente com a juventude, você está sempre se renovando, criança dá muito a passar pra você, é uma curtidão! (Professor 8, 47 anos)

⁵³ Dois professores temporários cursaram Pedagogia; um, Geografia e um, História.

Os colegas, amizades que se faz, as coisas que você aprende, têm tantas, é um aprendizado que você faz com essas pessoas, com os alunos, com os colegas também (Professor 7, 44 anos).

A gente tem ilusão de que sendo professor está mais resguardada dessas outras profissões, onde a ganância e a concorrência prevalecem (Professora 3, 39 anos).

A opção pela docência é reafirmada pelo sentimento de prazer relacionado principalmente à aprendizagem, ao resultado do trabalho, ao crescimento dos alunos.

A melhor recompensa é ver o aluno conversando comigo fora da aula sobre o assunto, ou lembrando-se de mim quando está lendo um jornal, quando está vendo um telejornal, entendendo o assunto, essa é a maior recompensa. Ele fala – *Ah, lembrei de você quando eu tava vendo o jornal! E tava falando desse assunto.* Eu falei – *E você, compreendeu melhor o que falou?* – *Ah, compreendi.* Então, pra mim é a recompensa, é perceber que ele está entendendo o mundo, que ele está entendendo a complexidade do mundo... (Professor 6, 43 anos)

Embora os elementos positivos destacados pelos professores – desde o aprendizado em sala de aula até o crescimento dos alunos – sejam motivações válidas, podem também ser parte de uma atitude conformista em relação às precárias condições de trabalho.

Isto é, o mais importante, no momento é perceber que as interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias que coexistem no mesmo sujeito, criando a aparência de incoerência, na verdade exprimem um processo de conhecimento, a criação de uma cultura ou de um saber a partir das ambigüidades que não estão na consciência dessa população, mas na realidade em que vivem. A peculiaridade desses exemplos está no fato de que neles encontramos um trabalho intelectual, ou seja, um esforço para conferir inteligibilidade à experiência imediata (CHAUI, 1989, p.158).

A contradição no discurso conformista dos entrevistados é explicitada no comentário da seguinte professora: “acho que todo professor é meio masoquista, porque as dificuldades são grandes...” (Professora 2, 28 anos). Alguns, inclusive, encontram pontos positivos no trabalho como professor temporário:

A desvantagem de ser efetivo, por exemplo, é que eles são obrigados a ter no mínimo 20 aulas, e eu posso pegar quantas aulas quiser [risos]. E largar a hora que eu quiser então (Professor 8, 47 anos).

O paradoxo do discurso anterior está no fato de que a contratação desse professor não depende de sua vontade, mas da disponibilidade de aulas no processo de atribuição. A aparência de controle, que ele se atribui, não deixa de ser um subterfúgio na justificativa de sua condição precária. Anteriormente, esse mesmo professor havia comentado sobre sua situação de instabilidade, já que se encontrava substituindo uma professora que poderia requisitar o cargo a qualquer momento.

Uma professora aponta como aspecto positivo o fato de ser temporária e poder lecionar História e Geografia.

Ainda bem que eu não passei [no concurso para professor de Sociologia], porque assim eu fico numa escola só, pego História e Geografia e ponto (Professora 10, 50 anos).

É sabido, entretanto, que essa professora não tem garantias de que poderá obter aulas em somente uma escola, o que dependerá do processo de atribuição. Essa mesma professora, no momento da entrevista, além de se encontrar lecionando a disciplina Ensino Religioso, e não História ou Geografia, também trabalhava em mais de uma escola. Apesar de estar diante de um mercado precário e instável, e de esses fatores refletirem-se nas condições vivenciadas por ela, ainda recorre a argumentos para justificar sua permanência na docência.

3.4 - CONDIÇÕES DE TRABALHO CONSTROEM DISTINÇÕES

A situação contratual e o tempo de docência são fatores que unem, separam e hierarquizam os professores de uma escola. Os professores de Sociologia não são um grupo coeso, porque possuem, em sua maioria, contratos de trabalho temporários ou eventuais, mudando de escolas com frequência. Além disso, por trabalharem sozinhos ou em número reduzido, eles não exercem poder, não influenciam as decisões como seus colegas efetivos, sendo, de acordo com Elias (2000), um grupo *outsider*.

Nas palavras de uma professora, eles são os “elefantes brancos”, porque, além de raros, ninguém sabe ao certo porque estão lá. Na pesquisa de campo, os funcionários e diretores não souberam indicar quem era o professor de Sociologia ou o formado em Ciências Sociais, sendo que em três ocasiões apontaram o professor de Filosofia. Em outras três escolas, os funcionários não souberam dizer se o professor continuava trabalhando ou não. Também foram encontrados dois professores de Sociologia numa mesma escola, mas que não se conheciam.

Como os professores de Sociologia mudam constantemente de local de trabalho, eles têm dificuldade de inserção na comunidade escolar, de estabelecer relações duráveis, relações de “confiança”. Uma professora conta como percebe a interação entre os professores efetivos na escola em que trabalha e como os professores temporários são tratados com distinção:

Eu vejo muito pouco, converso muito pouco. Assim, muito raramente, porque eu sinto o pessoal muito fechado aqui, tem um pessoal antigo, que é efetivo há muito tempo, conversam entre eles, têm amizade assim entre eles (...). Eu não sei se é pelo fato de eu ser temporária, porque mais pessoas já sentiram isso aqui também. Aqui [risos], dizem as más línguas que essa escola tinha um tempo que as cadeiras na sala dos professores tinham nomes pros professores. Dizem, eu não sei, porque quando eu cheguei aqui, a primeira coisa que eu fui olhar, eu fui ver se tinha nome mesmo, porque tem escola que tem diferenciação de lugar assim pra sentar o efetivo, lugar pra sentar o ACT [professor Admitido por Caráter Temporário]. Mas eu senti o pessoal um pouco fechado, diferente do Padre José, que (...) o pessoal quer dividir o lanche, quer dividir o almoço, diferente daqui: que ninguém oferece nada, cada um na sua. Então, eu entro, também fico na minha, eu sento ali, venho perto da hora de eu dar aula, acabou,

eu vou embora, tchau, tem um ou outro que cumprimenta, – *Oi, tudo bem?* Mas são poucos... (Professora 5, 40 anos)

Um professor temporário não vê problemas na relação com os outros professores da escola, apesar de ter pouco contato com eles.

A minha relação é uma relação muito boa, muito positiva, muito saudável. Embora eu esteja apenas dois dias na escola, dois dias assim, dois pedaços de período, eu vou lá dou três aulas e venho embora, depois eu volto dou três aulas outro dia e vou embora. Só tenho seis aulas por semana. Nada mais que isso (Professor 9, 48 anos).

O depoimento de uma professora efetiva negra indica que o fato de ser tida como professora temporária fez com que fosse bem acolhida pelos professores temporários da escola. Ela afirma, ainda, que há um “estranhamento” por parte dos professores efetivos, quando passam a conhecer sua situação contratual e o trabalho que realiza na escola.

Em Sousas, quando eu cheguei, eu senti um pouco isso, porque a maioria dos professores são dali de Sousas, eles moram ali, eles moram nos Condomínios. Então, assim eu lembro que fui acolhida pelos ACTs [professores admitidos por caráter temporário], porque eles achavam que fosse mais uma ACT (...). E falei: eu não vou me impor, eles vão sentir a pessoa que eu sou do meu jeito. Aí um dia uma professora falou – *Nossa, professora, você me surpreende, porque primeiro os alunos gostam muito de você e o seu conhecimento!* Porque eles acham assim, primeiro é o fato de você ser negra, de vir de uma faculdade pública, você estar ali dentro num bom curso, como eles. Isso infelizmente ainda é um diferencial na sociedade. Por isso eu falo, não têm alunos, mesmo nesses cursos que são ditos menos valorizados, que são as licenciaturas, não têm negros, então quando chega um, e ainda vindo de uma universidade pública, como eu vim, passando num concurso, é, há um estranhamento, há um estranhamento. Então, assim, em algumas escolas que eu passei, houve esse estranhamento mesmo, então eu sempre falei assim, bom, eu vou mostrar quem eu sou pela minha competência (Professora 4, 39 anos).

Discutindo as relações raciais, Elias (2000) afirma que “a referência a esses sinais ‘objetivos’ tem uma função de defesa da distribuição vigente de oportunidades de poder, bem como uma função exculpatória”, ou seja, justificadora dessa diferença. Para ele, as chamadas ‘relações raciais’ constituem relações de estabelecidos e *outsiders* de um tipo particular. O fato de os membros dos dois grupos diferirem em sua aparência física serve apenas como sinal de reforço, que torna os membros do grupo estigmatizado mais fáceis de reconhecer em sua condição (Elias, 2000, p.32). No entanto, esse é um aspecto periférico da relação, o que importa aqui são as diferenças de poder e influência de um grupo em relação a outro.

Seria mais pertinente indagar como foi que surgiu no mundo o hábito de perceber as pessoas com outra cor de pele como pertencentes a um grupo diferente. Esse problema coloca prontamente em foco o longo processo durante o qual os grupos humanos se desenvolveram em diferentes partes da Terra, adaptaram-se a condições físicas diferentes e, mais tarde, após longos períodos de isolamento, entraram em contato uns com os outros, não raro como conquistadores e conquistados e, portanto, dentro de uma mesma sociedade, como estabelecidos e *outsiders* (ELIAS, 2000, p.46).

3.5 - REPRESENTAÇÕES DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

SOBRE A PROFISSÃO

De acordo com Elias (1990), a noção de *habitus* corresponde aos comportamentos do indivíduo, que são resultantes de “padrões” e “disposições” do grupo a que pertence. Para Elias, contudo, o indivíduo não pode ser entendido isoladamente, mas como parte de um grupo, o qual, por sua vez, está inserido de maneira particular na sociedade. A noção de *habitus*, portanto, possibilita fazer a ligação entre duas dimensões, indivíduo e sociedade, evidenciando como o indivíduo é dependente dos comportamentos ao mesmo tempo apreendidos e próprios do grupo a que pertence.

Malerba (1996), ao analisar a teoria elisiana, explica que o *habitus* é relacional, porque, ao mesmo tempo em que identifica o indivíduo pertencente a um grupo, o distingue dos demais,

criando uma relação “nós-eu”. Ninguém é um “eu” separado de um “nós”. Pode-se dizer, então, baseado em Malerba (1996), que o *habitus* constitui a identidade do indivíduo e se estabelece nas e pelas relações com o(s) outro(s).

Já Bourdieu (1995) define *habitus* como padrões de comportamento, estruturados a partir da posição do indivíduo na sociedade, e que atuam no cotidiano na forma de esquemas de pensamento, percepções, avaliações e julgamentos. O *habitus*, assim definido, corresponde a um conjunto de apreciações que orientam as ações do indivíduo em diferentes circunstâncias. Essas apreciações, que fazem parte da própria subjetividade do indivíduo, são também chamadas de representações.

Nesta seção, busca-se identificar quais são as representações que os professores de Sociologia têm acerca do trabalho que realizam. Interroga-se, portanto, como os professores compreendem o seu trabalho? Quais suas percepções quanto à importância da Sociologia? E como tais percepções influenciam a prática docente?

Uma primeira representação que se pode observar a partir da análise do depoimento dos entrevistados é a de que “somente se aprende a ser professor na prática”.

Entre na sala de aula sem saber direito o que é uma sala de aula, como dar aula, e a maneira de como você fazer. Aprendi na raça, aprendi na prática, porque eu desafio qualquer faculdade que ensine um aluno a dar aula. É na raça que você aprende. É na prática. Comecei a dar aula, não tinha o linguajar apropriado, não sabia como fazer o aluno sentar, como coordenar, e assim foi passando, apanhei muito, mas aprendi (Professor 8, 47 anos).

À essa concepção de que só se aprende a ser professor na prática, soma-se a da imprevisibilidade da sala de aula. Nesse sentido, tão importante quanto os conhecimentos teóricos, ou a preparação das aulas em si, é a maneira como acaba por se dar a prática dentro da classe.

(...) porque eu acho que a parte pedagógica é fundamental, embora a sala de aula a gente vê que é totalmente diferente da realidade do que a gente aprende, do que a gente vê. Quando você entra na sala de aula você vê que, às vezes, você prepara a aula de uma forma, de um jeito, na sua cabeça você está ali prontinho,

quando você chega você fala assim: – Gente, o que aconteceu com essa aula no fim do dia? Alterou totalmente. Às vezes, foi melhor do que você tinha programado, ou às vezes não deu nada certo. E você fala assim: – Gente do céu, o que aconteceu, aonde eu falhei? Porque às vezes na cabeça da gente tem uma coisa, mas na hora que você chega à sala de aula é totalmente diferente (Professora 5, 40 anos).

Embora as duas representações acima indicadas possam ser comuns a todos os professores, o professor de Sociologia, especificamente, percebe o seu trabalho como sendo aquele que promove mudanças na sociedade. Para eles, o professor de Sociologia é aquele que: “abarca questões sobre a convivência com a diversidade”; “prepara [os alunos] para exercer a cidadania”; “desperta a consciência crítica”; “ajuda a ver o mundo de uma forma mais complexa”; “amplia a percepção”. É o que se pode observar no depoimento a seguir:

Eu não estou ensinando nem um conceito, nem teoria, eu estou ensinando um jeito de se posicionar criticamente como cidadão diante dessa cultura massificante que está aí, que instrumentaliza o jovem, que faz do jovem uma marionete, um fantoche nada mais (Professor 9, 48 anos).

Para um professor temporário, a Sociologia é reflexão:

Sociologia é muito importante, faz refletir, faz pensar, faz questionar. Enfim, é tudo de bom na minha visão. Inclusive, quando tinha a Sociologia, eu passava muito texto pra eles, elaboração de textos, pra clarear as idéias, pra eles trabalharem mesmo. Cheguei até dar redação pra eles, tudo. Enfim, trabalha, pensa (Professor 8, 47 anos).

Já para essa outra professora, a Sociologia é conscientização:

Eu acho que Sociologia possibilita isso. Possibilita dar um outro olhar pra história, pra escola. Com Sociologia você pode até discutir com eles a estrutura escolar, por exemplo. Então eles podem, é aquele processo de conscientização. Educar as massas. Acho que é isso! (Professora 2, 28 anos)

Os professores afirmam que a Sociologia trabalha com mais propriedade temas como a cultura, o trabalho, as relações de poder e conflitos, justificando, desse modo, seu tratamento disciplinar.

Ela [a Sociologia] problematiza alguns elementos que atravessam as Ciências Humanas, que é a dimensão da cultura, a dimensão do trabalho, das relações de poder, e os movimentos sociais que estão presentes, estão atravessando as Ciências Humanas. Mas eu acho que a Sociologia, ela pode colocar isso de uma maneira mais direta. Pode ser uma contribuição da Sociologia (Professor 7, 44 anos).

Os depoentes acreditam que, apesar de alguns temas poderem ser abordados em outras disciplinas, a Sociologia pode trabalhá-los com mais propriedade. Como diz uma professora:

A Sociologia ela é um espaço diferenciado, ela abre, ela tem como você abarcar discussões que talvez em outras disciplinas isso não se tenha. (...) Assim a questão de exploração do trabalho, eu acho que isso na Sociologia fica mais claro, você pode até tentar fazer isso em História não sei o que, mas sempre dá a impressão que você tá fazendo um à parte. Na Sociologia não, o tema é esse (Professora 3, 39 anos).

Se, por um lado, os professores consideram os conhecimentos sociológicos importantes para a formação dos alunos, por outro, segundo estudos de Camargo (2003), eles têm dificuldade em articular teoria sociológica e prática pedagógica. Pode-se comprovar esse fato a partir da afirmação, de alguns dos professores, de que trabalham em sala de aula temas da atualidade, a partir de artigos de jornais e revistas, o que pode acabar por minimizar a dimensão teórica⁵⁴.

Teve alguns anos que eu comecei meio teórico e tal, depois eu fui abandonando... (Professor 6, 43 anos)

Muita notícia de jornal (...) às vezes até pegava assim alguma coisa mais teórica mesmo, xerocava alguma coisa, mas que desse suporte praquilo que a gente estava vendo. (...) Fazia-os apresentarem, quando, por exemplo, trabalhava um tema, eles pesquisavam (...) daí ia pra frente e apresentava, eu fazia muito círculo, dia que eles traziam a notícia, cada um ia apresentando, e às vezes os assuntos eram variados e a gente ia levantando alguns pontos. Aquilo que eu achava que era mais interessante eu tentava puxar mais (Professora 10, 50 anos).

Ainda de acordo com os estudos de Camargo (2003), os professores têm dificuldades em explicitar uma proposta pedagógica clara e objetiva. Nos depoimentos, eles apontam temas – como trabalho, política, violência e cultura – mas não dizem como ou quando abordá-los. Os temas parecem ser escolhidos aleatoriamente, sem um referencial teórico que os embase.

Olha, Sociologia, eu muitas vezes fazia algum planejamento, mas que nem sempre eu seguia. (...) Então eu vou vendo como a sala reage pra eu ir buscando os temas, ver o que eles querem. Eu sempre peço no primeiro dia de aula deles algumas sugestões de temas que eles gostariam de estar trabalhando. Então, eu procuro ir encaixando os assuntos, os temas e vou montando as aulas. Se alguém chegar lá e falar – *Cadê seu planejamento?* Não tem nada a ver! Mas a aula é produtiva! (Professora 5, 40 anos)

No depoimento a seguir, a professora diz que não planeja a aula, apenas “levanta” o texto.

Eu só tenho uma dificuldade que é organização, eu não sou organizada. Eu não sou aquela pessoa assim que faz um programa armadinho, bonitinho, não; as minhas coisas são tudo... é bagunça, é bagunça. Desde a minha gaveta até o meu caderno! Eu entendo as minhas coisas. E eu não sou de preparar muito as coisas. Assim, eu preparo a aula, essas coisas, eu levanto o texto que eu quero trabalhar, eu leio, releio, mas eu não sou aquela pessoa que faz – Ah, primeiro eu vou fazer isso, depois eu faço aquilo. Não, eu não sou assim. Não consigo ser assim (Professora 3, 39 anos).

⁵⁴ Trabalhamos somente com as representações dos professores acerca do ensino de Sociologia. Caberia outra pesquisa para analisar a correspondência entre discurso e prática desses professores.

A partir das entrevistas, observou-se que os professores de Sociologia de Campinas desconhecem os documentos legais mais recentes sobre o ensino da disciplina, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCN, 2006). Pode-se depreender ainda, da análise das entrevistas, que eles continuam trabalhando com base na proposta curricular de 1986, estudada durante o curso de graduação. Somente três professores afirmam ter discutido os PCN, durante as Oficinas Pedagógicas realizadas pelo LESC.

Os professores de Sociologia entrevistados afirmam trabalhar em sala de aula com os clássicos das Ciências Sociais⁵⁵. No entanto, a maioria deles, ao exemplificar o que ensina, citou noções de Karl Marx, como a exploração do trabalho e da ideologia como falsa consciência.

Não tem como você negar a importância dos clássicos [da Sociologia] na formação da consciência crítica do próprio jovem. Por exemplo, a teoria da mais-valia, você ajuda o jovem a entender como se dá o processo de acumulação do capital através do processo de trabalho, pela exploração da mais valia. Eu acho que é importante até pra ele entender outras formas de organização social, que não usam de tanto trabalho seu, como é próprio do mundo capitalista (Professor 9, 48 anos).

Bom, eu acho que é ajudar o jovem a ver o mundo de uma forma mais complexa, mostrar que as coisas, que nem diz o Marx, por exemplo, se a aparência fosse a essência, não precisava de ciência, não precisava de estudo. Aquilo que os olhos vêem é realmente o real? (Professor 6, 43 anos)

Os professores a seguir também indicam sua preferência por ensinar conceitos marxistas.

Ensinar como funciona a sociedade, ensinar a exploração envolvida nesse processo, mostrar que se tem esperança de melhorar essa sociedade, então eu gosto de trabalhar muito com o marxismo com eles (Professor 1, 26 anos).

⁵⁵ Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx.

A gente acaba partindo quase que inconscientemente até pela própria visão dos alunos, para uma linha mais marxista. Eles mesmos chegaram a essa conclusão. A sociedade ela é feita de classes dominantes e eles são os explorados (Professora 2, 28 anos).

Tais depoimentos permitem constatar que o conteúdo ensinado é fruto do posicionamento político desses professores. Para eles, a sala de aula é também espaço de luta política. Conforme visto anteriormente, a maior parte dos professores entrevistados escolheu o curso de Ciências Sociais influenciados pela participação em grupos religiosos e sindicatos. No entanto, com o passar do tempo, deixaram de atuar politicamente dentro desses grupos e passaram a ter a sala de aula como esse espaço de atuação.

Eu cheguei a participar, mas agora não participo de nada não (Professora 3, 39 anos).

Já fui de Centro Acadêmico na escola, já fui filiado ao sindicato de professores, hoje em dia eu estou com uma ideologia anarquista, eu estou muito desiludido com o que estou vendo (Professor 8, 47 anos).

Ultimamente eu não estou ligado, assim, sou filiado ao sindicato dos professores, mas não milito (Professor 6, 43 anos).

Embora seis dos onze professores entrevistados sejam filiados ao sindicato dos professores do Estado de São Paulo (APEOESP), somente dois deles exercem algum tipo de atuação política institucionalizada: um professor dentro do próprio sindicato e uma professora na comunidade de bairro.

Os professores de Sociologia de Campinas, com exceção daquele filiado e participante da APEOESP, não participaram do movimento pela obrigatoriedade da Sociologia no currículo, mesmo sendo os maiores afetados pela decisão.

Quer dizer, eu estou informado, mas não fui atrás direito... (Professor 7, 44 anos)

Alguns professores argumentam que a decisão do Estado de incluir ou retirar a disciplina é tomada unilateralmente, isto é, sem a interferência da ação de grupos sociais.

Acabou. A gente não sabe os motivos. Eu acho que os professores não foram envolvidos nesse processo de retirada dessa disciplina tão importante pra a vida dos alunos e da sociedade também (Professor 8, 47 anos).

Durante as entrevistas, somente três professores fizeram comentários sobre a importância da mobilização no processo de introdução da Sociologia nas escolas. Esses comentários consistiram em críticas à falta de engajamento dos sindicatos e da universidade. Entretanto, contraditoriamente, os mesmos professores apontaram, em outros momentos, a participação dessas entidades como fundamental no processo de re-introdução da disciplina no currículo.

Apesar de não estarem, na sua maioria, engajados em movimentos sociais, os professores de Sociologia crêem que sua atuação política está em sala de aula.

... a militância política, não era uma militância partidária tal, mas era uma militância de trabalhar com o outro, no sentido de trabalhar com o discurso do outro, de problematizar situações vividas (Professor 7, 44 anos).

Tendo como pressuposto a precarização política dos estudantes, eles consideram as aulas de Sociologia como espaço privilegiado para a constituição da cidadania, no sentido de formar o indivíduo portador de direitos e deveres (MOTA, 2003, 2005). A professora a seguir exemplifica sua atuação no sentido de suscitar nos alunos o exercício da cidadania.

Eu passo isso pros alunos, os direitos que eles têm, de ir ao posto de saúde e fazer um requerimento pra saber por que o médico não atendeu aquele dia, quantos médicos, quantos dias na semana ele atende, porque eu falei: – Isso é um direito que você tem enquanto cidadão, você paga seu salário, seu imposto é o salário dele. É por isso que está tudo do jeito que está, porque a gente não reivindica, a gente não faz nada – Ah, não tem médico? Ah, tá bom então!

Então, quando vai ter? A coisa não é bem assim... Então, é todo esse trabalho que a gente faz com os alunos, conscientização, cidadania (Professora 5, 40 anos).

Já outro professor procura incitar nos alunos a consciência política.

Você pode ter uma atuação política, agora você sabe como funciona, vê quem é o seu vereador, vê quem é o seu deputado, cobra dele, vê como ele está votando! Então, tem toda uma estrutura, mas tem maneiras da gente mudar, maneiras de agir. Sociologia tem que ajudar as pessoas a ter uma atuação política, uma atuação social (Professor 6, 43 anos).

Não obstante algumas dificuldades e contradições apontadas no discurso e na prática dos professores de Sociologia, muitas das quais escusáveis por conta das difíceis condições de trabalho que vivenciam, pode-se concluir que eles vêem sentido no trabalho que realizam e acreditam que a disciplina que lecionam tem um papel importante a desempenhar na formação de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história do ensino da Sociologia, como disciplina escolar, no Brasil, acompanha as mudanças sociais e políticas do país e teve um percurso intermitente, ora ausente, ora presente. A inclusão ou não da Sociologia nos currículos expressa a concepção do Estado acerca da formação de jovens gerações. No século dezenove, era relevante para a difusão do positivismo e a formação de uma geração de militares que dirigiriam a República nascente. Entre 1925 e 1942, o projeto do Estado era formar as elites dirigentes, mediante o ensino secundário e superior, e a Sociologia estava presente nos currículos. Mas, contraditoriamente, com a redemocratização do país, após o fim do Estado Novo, a Sociologia passa a ter percurso irregular e intermitente, quase sempre como optativa num conjunto de disciplinas ⁵⁶. Novamente e contraditoriamente, após outra redemocratização, a Sociologia tem um lugar de indeterminação nos currículos escolares de ensino médio, ora compreendida como conhecimento disciplinar ⁵⁷, ora como interdisciplinar ⁵⁸. No momento atual, a Sociologia parece ter conquistado um *status* de disciplina escolar na formação de jovens cidadãos e trabalhadores.

Se a Sociologia agora tem seu lugar nos currículos definido, interessa analisar as trajetórias profissionais dos professores da disciplina atualmente em exercício. Apesar de os professores de Sociologia entrevistados terem percorrido trajetórias de escolarização diferenciadas, nenhum cursou toda a educação básica em escola privada. Diferentes trajetórias escolares exprimem diferentes estratégias de continuidade nos estudos, visto que o ambiente familiar da maior parte dos depoentes não se apresentava favorável para o prosseguimento da educação escolar – pelas difíceis condições materiais de existência.

O magistério representou uma possibilidade de mobilidade social ascendente, para a qual não só mobilizaram seu “capital cultural” para construir uma trajetória escolar, como também agregaram maior capital cultural mediante diplomas. Souberam, ainda, valer-se das redes de relações em que estavam inseridos, como grupos religiosos e sindicatos, apropriando-se de informações, contatos, indicações, que foram úteis para o prosseguimento dos estudos em nível superior.

Se, para alguns dos professores entrevistados, a escolha do curso de Ciências Sociais baseou-se na participação em movimentos sociais, com o objetivo de fundamentar a militância

⁵⁶ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 1961, LDB nº 5.692 de 1971 e Resolução Secretaria da Educação do Estado de São Paulo nº 236 de 1983.

⁵⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996.

⁵⁸ Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre as diretrizes curriculares para o ensino médio (nº 15 de 1998).

política, para outros ela ocorreu por conta do interesse pelas humanidades ou mesmo pela aversão às ciências exatas. Mais de 2/3 dos professores depoentes trabalhou ou contou com bolsas de estudos durante a graduação, como parte da estratégia para obtenção do diploma de nível superior.

Não obstante as diferentes motivações e trajetórias de formação, um ponto comum entre os professores entrevistados é o fato de que a quase totalidade não possuía a intenção de ingressar no magistério. A inserção na docência ocorreu mais pelas contingências sociais e econômicas do que por um projeto de vida planejado. Ao se encontrarem na profissão, entretanto, buscam atribuir sentido a ela, construindo representações de que o ensino da Sociologia tem uma dimensão política, pode construir a cidadania, possibilita a mudança social.

A pesquisa encontrou um contingente de professores de Sociologia que, devido à ausência da disciplina no currículo escolar, em 2008, ministravam aulas em campos correlatos como História, Geografia e Ensino Religioso, no ensino fundamental. Também encontrou metade dos professores entrevistados com uma segunda formação universitária – História, Geografia, Pedagogia, Filosofia – obtidas como parte da estratégia para permanecer no magistério. A possibilidade de realizar concurso público, obter contratos de trabalho por tempo indeterminado (serem efetivos) ou mesmo melhorar a pontuação para manterem-se empregados como professores temporários foram motivos que levaram os professores a realizarem outros cursos superiores dirigidos para o magistério.

A precariedade das relações de trabalho marca o trabalho dos professores de Sociologia, que são, na sua maioria, contratados como “ocupantes de função atividade”, isto é, possuem contrato de trabalho temporário. A pesquisa defrontou-se com professores com dificuldades de inserção no coletivo de professores da escola, pois a reduzida carga horária da disciplina Sociologia os leva a trabalhar em diversas escolas e a mudar de escola com frequência. A cada ano, participam do processo de atribuição de aulas, sem saber se continuam com aulas ou não, se continuam empregados ou não. Com a ausência de concursos para professor de Sociologia, por conta da trajetória irregular da disciplina, há uma instalação do provisório e o professor temporário não consegue sair da sua situação de vulnerabilidade. A pesquisa encontrou um professor que é contratado temporariamente há cinco anos, dois, há dez anos e dois, há mais de vinte anos. Segundo Sennett (2000), a instabilidade ligada ao trabalho corrói os laços de solidariedade social e traz riscos para as trajetórias pessoais e profissionais (pela ausência da

noção de futuro, de previsibilidade); os professores não conseguem trabalhar com outros professores, nem pensar em projetos pedagógicos de médio e longo prazo.

Mesmo que os professores afirmem que suas extensas jornadas de trabalho e os baixos salários limitem a qualificação e o aperfeiçoamento profissional, a pesquisa encontrou quase 1/3 de professores com cursos de pós-graduação. O aperfeiçoamento e a qualificação, assim como a realização de outros cursos superiores, evidenciam estratégias individuais para a manutenção do emprego. As relações de trabalho marcadas por intensa competição, vivenciada principalmente no processo de atribuição de aulas, não só rompem com os laços de solidariedade como possibilitam a construção dessas estratégias não coletivas para fazer face às condições de trabalho.

A pesquisa encontrou somente um professor engajado em ação coletiva pela inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Embora a maior parte dos professores entrevistados tenha escolhido o curso de Ciências Sociais influenciada pela participação em grupos religiosos e sindicatos, com o passar do tempo deixaram de atuar politicamente dentro desses grupos, seja pela desilusão em relação aos movimentos sociais, seja fruto das difíceis condições de trabalho – intensas jornadas de trabalho, que limitam o tempo disponível para outras atividades. Entretanto, os professores de Sociologia entrevistados acreditam que sua atuação política está em sala de aula. Tendo como pressuposto a “precarização” política de seus alunos, os professores entrevistados consideram as aulas de Sociologia como espaço privilegiado para a constituição da cidadania, no sentido de formar o indivíduo portador de direitos e deveres. A opção pela docência é reafirmada no sentimento de prazer relacionado à aprendizagem, ao resultado do trabalho, ao crescimento dos alunos. Assim, esses professores justificam sua permanência na profissão docente, apesar das precárias condições de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____ (1998). **Escritos de educação**. Seleção, organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **Norbert Elias**: formação, educação e emoções no processo civilizador. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRIGTON Labour Process Group. O processo de trabalho. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. Universidade e Formação de Professores: Oficinas Pedagógicas e Transformação da Prática Docente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.15, p.99-111, nov. 2003.

CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de (Org). **Sociologia e ensino em debate**: experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. Petrópolis: Vozes, 1998.

CATTANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (Org). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2006.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COSTA PINTO, Luiz Antonio. Ensino da Sociologia nas escolas normais. In: **Revista Sociologia**, v.11, n.3. São Paulo, set. 1949.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e Sociedade no Brasil. In: ANPOCS. **O que se deve ler em ciências sociais no Brasil**, vol. 2, São Paulo: ANPOCS, editora Cortez, 1986.

DEDECCA, Claudio Salvadori. Regimes de trabalho, uso do tempo e desigualdade entre homens e mulheres. Seminário Internacional Mercado de trabalho e gênero. Comparações internacionais Brasil – França – Europa. GDRE MAGE – Fundação Carlos Chagas, abr. 2007.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. São Paulo: CERU. **Textos 3**, Série 2, 1992.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luisa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____ (1995). **Mozart**, sociologia de um gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____ (1990). **O processo civilizador**. Tradução de Ruy Jungmann; revisão e apresentação de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

_____ (2000). **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro; tradução e pós-fácio a edição alemã de Pedro Sussekind; apresentação e revisão técnica de Federico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

DUNNING, Eric. Civilização, formação do estado e primeiro desenvolvimento do esporte moderno. In: GARRIGOU, Alain; LACROIX, Bernard. **Norbert Elias, a política e a história**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 1977.

GUELFY, Wanirley Pedroso. O movimento da Sociologia como disciplina escolar entre 1925 e 1942: as reformas do secundário e os programas de ensino do Colégio Pedro II. In: **Mediações – Revista de Ciências Sociais**/publicação do Departamento de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, vol.12, n.1, p.11-30, jan./jun.2007.

HEINICH, Nathalie. **A sociologia de Norbert Elias**. Bauru: EDUSC, 2001.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo et al. **História oral e pesquisa sociológica**: a experiência do CERU. São Paulo: Humanitas, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Celso de Souza. O ensino de sociologia na escola secundária: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.13, n.1, jan./jun. 1987.

MAGNOLI, Demétrio. **Projeto de Ensino de Geografia**: natureza, tecnologias, sociedades: geografia do Brasil. São Paulo: Moderna, 2001.

MALERBA, Jurandir (Org). **A velha história**: teoria, método e historiografia. Campinas: Papirus, 1996.

MATTOS, Sérgio Sanandaj. **Considerações sobre a formação histórica da ASEP e a profissionalização do sociólogo**. (s/d.). Disponível em: <<http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/histori1.htm>>. Acesso em: jul.2009.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em ciências sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo soc.**, vol.15, n.1, p.5-20, abr. 2003.

_____. Quem manda na educação pública no Estado de São Paulo? **Jornal da USP**, ano XXII n. 785, 27 de novembro a 3 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.sociologos.org.br/materias_home/default.asp?id=53>. Acesso em: jul. 2009.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. **Os lugares da sociologia na educação escolar de jovens do ensino médio: formação ou exclusão da cidadania e da crítica?** 222p. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2003.

_____. (2005). Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.29, p.88-107. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf>>. Acesso em: jul. 2009.

NEIBURG, Federico. Apresentação à Edição Brasileira. A sociologia das relações de poder de Norbert Elias. In: **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Tradução de Vera Ribeiro; tradução e pós-fácio a edição alemã de Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ORTIZ, Renato (Org). **Pierre Bourdieu**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

POCHMANN, Márcio. **O emprego no desenvolvimento da nação**. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. (2002). **O emprego na globalização: a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu**. São Paulo: Boitempo.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha das técnicas: algumas reflexões. São Paulo: CERU. **Textos 3**, Série 2, 1992.

_____. (1991). **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva**. Biblioteca básica de Ciências Sociais. Série 2. Textos, v.7.

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli e SOUZA, Aparecida Neri de Souza. **Trabalho e formação profissional no campo da cultura: professores, músicos e bailarinos**. VI Relatório de Pesquisa. FAPESP, 2007.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, Ileizi F. A Sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **SBS – XII Congresso Brasileiro de Sociologia**, Belo Horizonte, MG - 31/05 a 03/06/2005.

_____ (2003). **Sociologia**: conteúdos e metodologias de ensino. Proposta Preliminar para Discussão na Semana Pedagógica do Núcleo de Educação de Londrina – 2003/2004. Londrina: Laboratório de Ensino de Sociologia, Depto. Ciências Sociais da UEL. 12p.

SILVA, Ileizi F. et alii. O ensino de Ciências Sociais: mapeamento do debate em periódicos das Ciências Sociais e da Educação de 1940-2001. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Sociólogos**, Curitiba, 1 a 4 de abril, 2002.

SOUZA, Aparecida Neri de. Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil e França. In: **Gênero e mercado de trabalho**, sob organização de Albertina de Oliveira Costa, Bila Sorj, Cristina Bruschini e Helena Hirata, Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2008.

_____ (2008 a). Condições de trabalho na carreira docente: comparação Brasil e França. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e FELDFEBER, Myriam (Org). **Nuevas regulaciones en America Latina**. Red de estudios sobre trabajo docente. Redestrado, Clacso.

_____ (1996). **Sou professor, sim senhor!** : representações do trabalho docente. Campinas, SP: Papyrus.

VAN ZANTEN, Agnès. La 'reflexividad' social y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASAPOLLO, Luciano. **O Trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DOCUMENTOS E LEGISLAÇÃO:

APEOESP. **Manual do Professor**. São Paulo, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 09/00**. Introduz Sociologia e Filosofia no Ensino Médio. Deputado Federal Roque Zimmermann – PT/PR. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/proposicoes>>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 1.641/2003**. Inclui as disciplinas "Filosofia" e "Sociologia" como disciplinas obrigatórias do ensino médio. Deputado federal Ribamar Alves – PSB/MA. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Sileg/Prop_Detalhe.asp?id=127294>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: jul. 2009.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: jul. 2009.

_____. Casa Civil. **Lei 11.684/2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Câmara de Educação Básica nº 38/2006**. Aprovado em 07/07/2006. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ensinosociologia>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer Câmara de Educação Básica nº 15/98**, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Aprovado em: 01/06/1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Câmara de Educação Básica nº 4/2006**. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ensinosociologia>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96)**. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/proposicoes>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Sinopse Estatística sobre o Professor. **Censo Escolar 2007**. Brasília, abril de 2009.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia**. MORAES, Amaury C.; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca e TOMAZI, Nelson Dácio. 2004.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia** (versão final). MORAES, Amaury C.; GUIMARÃES, Elisabeth da Fonseca e TOMAZI, Nelson Dácio. 2006. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ensinosociologia>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 1998.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, Profissionais do Ensino, 2007. Brasília, jun. 2009.

SÃO PAULO. Assembléia Legislativa. **Projeto de Lei 0790/99**. Torna obrigatório o ensino das disciplinas Filosofia e Sociologia nos estabelecimentos de ensino médio. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/porta/site/Internet/BuscaSPL/>>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). **Proposta Curricular de Sociologia**. 1986.

_____. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). **Proposta Curricular de Sociologia**. 1990.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução nº 6/05**. Estabelece as diretrizes para a organização curricular do ensino médio no período diurno, nas escolas estaduais. Disponível em: <<http://decampinasoeste.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Secretaria da Educação. **Resolução nº 92, de 19-12-2007**. Estabelece diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio nas escolas estaduais. Disponível em: <http://www.dersv.com/Res92_07_organizacao_curricular.htm>. Acesso em: jul. 2009.

_____. Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Indicação nº 62/2006**. Aprovada em: 20/09/2006. Não obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia no currículo em 2007. Disponível em: <http://www.dersantos.com.br/indicacao_cee.htm>. Acesso em: jul. 2009.

SITES:

Comissão de Ensino Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS): <<http://www6.ufrgs.br/ensinosociologia/>>.

Banco de Teses Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): <<http://servicos.capes.gov.br/capesdw/>>.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>.

SciELO Brasil: <http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_home/ing_pt/nrm_iso>.

Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo (SINSESP): <<http://www.sociologos.org.br/>>.

Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP): <<http://www.apeoesp.org.br/>>.

Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE): <<http://www.cnte.org.br/>>.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Idade, local de nascimento.
2. Curso (médio, fundamental, supletivo, regular) e disciplinas que ministra aulas.
3. Família (origem social):
 - Filhos: idade e sexo, escolaridade;
 - Marido/ mulher: escolaridade, profissão;
 - Pais: escolaridade, profissão.
4. Trajetória de escolarização:
 - Escolaridade: ensino fundamental, ensino médio – curso técnico ou regular, magistério.
 - Ciências Sociais em que instituição (faculdade/ universidade). Licenciatura/ bacharelado. Período.
 - Fez outra graduação, qual?
 - Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Instituição, nome do projeto ou da dissertação ou tese. Orientador.
 - Escolha do curso de Ciências Sociais: motivo.
5. Trajetória profissional:
 - Primeiro emprego (O que fazia? Como foi feita a escolha?), mudanças de empregos, profissões (motivos).
 - Como se tornou professor/a? Que fatores influenciaram na decisão?
 - Onde e quando começou a trabalhar como professor/a?
 - O percurso em diferentes escolas, cursos e disciplinas.
6. O trabalho nesta escola:
 - Como ingressou?

- Fez concurso de ingresso (como foi o concurso)? Quantas aulas, período, séries?
- Para os temporários e eventuais: descrever o processo de seleção e recrutamento. Disciplina, aulas, séries.

7. O que faz como professor (descreva sua atividade profissional, tarefas, atividades).

- Organização do currículo (da disciplina). (Conhece os PCNS, as OCNS? Como organiza o programa da disciplina?).
- Processos de avaliação: como avalia os alunos?
- Utilização de material didático: usa livro didático (qual?), filmes, etc.
- Como se preparou para entrar em sala a primeira vez? Como foi modificando o trabalho (se foi modificando)?

8. Condições de trabalho:

- Salas de aula (temperatura, ventilação, barulho, recursos, etc.), distribuição do espaço.
- Quantas aulas semanais e diárias, em quais disciplinas (quantidade de aulas em cada uma), séries, períodos?
- Quantidade de alunos por sala, quantas salas, idade dos alunos, principais problemas com os alunos.
- Quantos turnos diários de trabalho, entre preparação, deslocamento e aula? Quanto tempo de trabalho diário? (Descreva um dia de trabalho).
- Preparação de aulas, correção de exercícios, estudos, aulas, deslocamento (tempo, como faz, quando faz).
- Salários, carreira.
- O salário é o principal na família?
- Direitos vinculados ao trabalho: férias, 13°. Verificar quais direitos os professores possuem (efetivos, OFAS e eventuais).

- Como se dão às relações com os colegas e superiores (diretores, coordenadores, etc.). (Existem diferenças entre quem trabalha aqui dentro? Quais são as diferenças: de posto de trabalho, de formação, de cargo que ocupa, de origem social, de etnia, etc.?).
 - Você conhece a resolução do Conselho Nacional de Educação sobre a inclusão da Sociologia como disciplina obrigatória? Conhece a decisão do Conselho em São Paulo? (Se o professor não conhece é um dado para a pesquisa, explique para ele/ela o que foi decidido). Estas decisões do Conselho mudaram a oferta de aulas de Sociologia nas escolas? Têm mais aulas? Ou ficou na mesma? Se mudou, como mudou? A decisão de mudar foi feita pela escola (pelo Conselho de Escola)? Quem decidiu que deveria ser mudada a matriz curricular?
9. Além do ensino tem outra atividade: dá aulas em que escolas (disciplinas, quantidade de aulas, períodos, nível), ou tem outro emprego fora do ensino?
10. Movimentos sociais:
- Participação em associações ou sindicatos (Quais? Motivos de participação).
 - Participação em grupos de estudos não institucionalizados.
11. Emprego do tempo trabalho, família e lazer:
- Divisão do trabalho entre profissão e família (O que faz no momento de lazer? Tem férias? Tem tempo para a família? Brincar com os filhos? Ficar com o marido/mulher?).
 - Divisão do tempo entre afazeres domésticos e filhos
 - Divisão do tempo entre trabalho profissional e lazer
 - Formas preferidas de lazer
12. O que é ser professor de Sociologia? (Relevância da Sociologia na formação de jovens).
13. Dificuldades e prazeres da profissão professor.

PROGRAMAÇÃO

I Curso de atualização para professores de sociologia da educação básica do Estado de São Paulo: propostas de conteúdos e de metodologias de ensino de sociologia

Ementa: O seminário é dirigido a professores(as) dos cursos de ciências sociais e metodologia do ensino de ciências sociais, professores(as) de sociologia da rede pública, alunos dos cursos de ciências sociais e os interessados na discussão da sociologia na escola de nível médio. O objetivo é de intensificar a relação entre a Universidade e o Ensino Médio, visando o estabelecimento de um diálogo produtivo que ajude a sustentar uma política de formação continuada dos professores de sociologia nesse nível de ensino.

Data: 21 a 24 de Julho de 2008

Local: Prédio de Ciências Sociais e Filosofia

Rua Prof. Luciano Gualberto, 315

Cidade Universitária - USP - São Paulo

Número de participantes: 250

Programação

21 de Julho

17h30 - Credenciamento dos inscritos

19h Abertura:

Coordenador: Tom Dwyer

Composição da mesa: Autoridades presentes – representante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo), Lejeune Mato Grosso (presidente do SINSESP), profa. Dra. Sonia Penin, diretora da Faculdade Educação, prof. Dr. Gabriel Cohn, diretor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, profa. Maria Arminda Nascimento Arruda, Chefe do Departamento de Sociologia.

19h30 - Conferência: Prof. Dr. Gabriel Cohn

22 de Julho

10h - Propostas curriculares da Sociologia no Ensino Médio

Coordenador: Ileizi Luciana Fiorelli Silva

Expositores:

Representante da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – Proposta curricular do Estado de São Paulo

Aparecida Néri de Souza (Unicamp) – a proposta curricular de 1986

Maria Célia Paoli (USP) – a proposta curricular de 1992

Amaury Moraes (USP) – a proposta curricular de 2008

12h30 Almoço

14h - Grupos de Discussão: A implementação da proposta curricular: conteúdo, métodos e materiais.

23 de julho

10h - A Universidade e a formação de professores (discussão de experiências nos cursos de licenciatura)

Coordenador: Heloisa de Souza Martins

Expositores:

Ileizi L. Fiorelli Silva - Universidade Estadual de Londrina

Suely Guadalupe - UNESP/Marília.

Ricardo Cusinato - UNESP/Araraquara;

Áurea Guimarães - Unicamp.

12h30 - Almoço

14h - Grupos de Discussão: O papel da universidade pública na formação continuada de professores do ensino médio.

24 de Julho

10h - História das lutas pela introdução da sociologia no Ensino Médio

Coordenador: Ruy Braga

Expositores:

Lejeune Mato Grosso – Presidente do SINSESP

Elisabeth Fonseca Guimarães – Universidade Federal de Uberlândia.

Douglas Izzo - Sociólogo e Diretor da Apeoesp

John Kennedy Ferreira - Sociólogo e Diretor do Sinsesp.

12h30 - Almoço

14h - Plenária e encaminhamento de propostas

17h30 - Encerramento: Ruy Braga

Comissão Organizadora

Heloísa H. T. de Souza Martins – FFLCH/USP

Amaury César Moraes – FE/USP

Ruy Braga – FFLCH/USP

Apoios:

Universidade de São Paulo

Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS

Secretaria Estadual de Educação

Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo – Sinsesp

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Sociologia/FFLCH
Faculdade de Educação da USP
Unicamp
Pró-Reitoria de Graduação da UNESP

I Curso de atualização para professores de sociologia da educação básica do Estado de São Paulo: propostas de conteúdos e de metodologias de ensino de sociologia

O evento ocorreu em três dias: no primeiro, aconteceu a conferência de abertura com o Prof. Dr. Gabriel Cohn, que relembrou o esforço feito na década de 1980 para construir a proposta curricular de Sociologia. Apontou como positivo o interesse da universidade em discutir o ensino de Ciências Sociais no ensino médio, importante, nesse momento, para assegurar a implementação da disciplina no currículo.

A organização do evento nos outros dias foi a de mesas-redondas no período da manhã e grupos de discussão no período da tarde. No segundo dia de evento, discutiram-se os processos de elaboração de currículos, diretrizes e propostas de ensino de Sociologia no ensino médio. As discussões ocorreram em torno do como e o quê ensinar; das possibilidades e limitações das propostas existentes; de metodologias de ensino adequadas ao ensino médio. Estiveram presentes professores que contribuíram para a elaboração das propostas de 1986, 1992 e 2008. De modo geral, os professores localizaram o contexto econômico, social e político do momento de elaboração das propostas; também, colocaram em evidência as potencialidades e as limitações de cada proposta. O debate da parte da tarde foi um início de diálogo entre professores e universidade. Além das reflexões sobre o conteúdo, os professores trouxeram as dificuldades do trabalho docente: violência, indisciplina, falta de interesse dos alunos, etc.

No terceiro dia do evento, a mesa “A Universidade e a formação de professores (discussão de experiências nos cursos de licenciatura)” trouxe professores que refletiram sobre as experiências de formação inicial e continuada de professores de Sociologia em São Paulo, ainda restrita à experiência da UNESP - Marília, que conta com um laboratório de prática de ensino, voltado essencialmente para os alunos de licenciatura dessa universidade. A UNESP - Araraquara e UNICAMP, apesar de terem apontado a importância da superação da dicotomia bacharelado e licenciatura e a necessidade de fortalecimento da licenciatura e dos espaços de formação

continuada nas universidades, não trouxeram propostas no sentido de intensificar a relação entre universidade e escolas. Na parte da tarde, os professores e alunos do curso de Ciências Sociais refletiram sobre a importância de se valorizar a licenciatura, no entanto, a discussão centrou-se na crítica aos professores de outras disciplinas que fazem complementação para poderem lecionar Sociologia e acabam tendo prioridade no processo de atribuição de aulas pela titulação e tempo de docência. Os presentes criticaram a má formação desses profissionais, mas a preocupação com a reserva de mercado para os professores, formados em Ciências Sociais, parecia estar acima da preocupação com a qualidade do ensino. No grupo da tarde, havia alguns professores de Filosofia e uma professora de Matemática interessada em ministrar aulas de Sociologia. Assim, a dimensão do trabalho e as possibilidades de atuação no campo do ensino ganharam força na discussão.

No último dia, a mesa “História das lutas pela introdução da Sociologia no ensino médio” recuperou a história recente da luta pela inclusão da Sociologia no ensino médio do Brasil. Contou com a presença de representantes do sindicato dos sociólogos e dos professores do Estado de São Paulo, evidenciando uma preocupação em trazer o movimento sindical para o debate. Na parte da tarde, procurou-se sistematizar as discussões realizadas nos grupos de discussão. A plenária ficou em torno dos conteúdos a serem ensinados e pouco avançou nos demais tópicos, como, por exemplo, qual o posicionamento dos presentes em relação às propostas de formação inicial e continuada. De todo modo, o evento foi importante para um início de discussão.