



**MESTRADO PROFISSIONAL DE
SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL**

JOSÉ WILTON DE FREITAS RAMOS

**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO
E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA:
APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM OLHAR SOCIOANTROPOLÓGICO**

Campina Grande – Paraíba

Outubro 2020

JOSÉ WILTON DE FREITAS RAMOS

**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO
E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA:
APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM OLHAR SOCIOANTROPOLÓGICO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Rede Nacional - Sociologia (PRO-FSOCIO) - da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para a obtenção do título de Mestre.

Orientação
Rogério Humberto Zeferino Nascimento

Linha de pesquisa
Educação, escola e sociedade

Modalidade
Dissertação

Campina Grande – Paraíba

Outubro 2020

R175p

Ramos, José Wilton de Freitas.

Professores de Sociologia no Ensino Médio e suas concepções sobre a escola pública : aproximações a partir de um olhar socioantropológico / José Wilton de Freitas Ramos. - Campina Grande, 2020.

125 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Prof. Dr. Rogério Humberto Zeferino Nascimento.

Referências.

1. Professores de Sociologia. 2. Escola Pública. 3. Grupo Focal. 4. Olhar Socioantropológico. I. Nascimento, Rogério Humberto Zeferino. II. Título.

CDU 37.02:316(43)

JOSÉ WILTON DE FREITAS RAMOS

**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO
E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA:
APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM OLHAR SOCIOANTROPOLÓGICO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Rede Nacional - Sociologia (PRO-FSOCIO) - da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 05/10/2020.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Rogério Humberto Zeferino Nascimento (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a Dra. Maria Assunção Lima de Paulo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a Dra. Jussara Natália Moreira Bérens (Examinadora Externa)
Universidade Estadual da Paraíba



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL
Rua Aprígio Veloso, 882, - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Como parte das exigências para a concessão do grau de mestre, às 14:00 horas do dia 05 de Outubro de 2020, totalmente através de vídeoconferência, realizou-se a sessão pública de defesa de TCC do aluno JOSÉ WILTON DE FREITAS RAMOS. O trabalho tinha como título “**PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM OLHAR SOCIOANTROPOLÓGICO**”.

Compunham a banca examinadora os professores (as) doutores (as) doutores (as) Rogério Humberto Zeferino (Orientador), Profa. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo (Examinadora Interna) e o Profa. Dra. Jussara Natália Moreira Bélens (Examinadora Externa). O candidato expôs oralmente a defesa via **vídeoconferência**, em seguida os membros da banca procederam à arguição também por meio de vídeoconferência. A sessão foi finalizada com a APROVAÇÃO. por parte da banca examinadora, do trabalho

Foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da referida banca e pela aluno e por mim, como coordenadora do PROFSOCIO/UFMG- CH-PRPG.

Prof. Dr. Rogério Humberto Zeferino
(Orientador)

José Wilton de Freitas Ramos
(Orientando)

Profa. Dra. Maria de Assunção Lima de Paulo
(Examinadora Interna)

Jussara Natália Moreira Bélens
(Examinador Externo)

Maria de Assunção Lima de Paulo

Coordenadora do PROFSOCIO/UFMG- CH-PRPG

Campina Grande, 05 de Outubro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA DE ASSUNCAO LIMA DE PAULO, COORDENADOR (A)**, em 06/10/2020, às 23:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Wilton de Freitas Ramos, Usuário Externo**, em 06/10/2020, às 23:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROGERIO HUMBERTO ZEFERINO NASCIMENTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 07/10/2020, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **JUSSARA NATÁLIA MOREIRA BELENS, Usuário Externo**, em 08/10/2020, às 10:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **1058059** e o código CRC **5645C94B**.

Dedicado à minha querida Mãe, **Socorro Freitas**,
mulher que me ensinou o que é amar, proteger e
respeitar.

AGRADECIMENTOS

A realização desse trabalho dividiu atenções com os cuidados com uma mãe enferma, com troca de fraldas, cantigas e alimentação para uma pequenina energética e, também, com monstros internos que, por pouco, não me prostraram. Sem o auxílio, múltiplo e diverso, dos abaixo referidos eu não teria aqui chegado.

À minha mãe, Socorro Freitas, minha razão, meu amor e minha essência. Sua benquerença me fez ser quem hoje eu sou.

Ao meu irmão, Wilkson Freitas, por todas as batalhas que travamos e vencemos.

À minha esposa Raquel e minha filha Laura, minhas completudes.

Ao meu primo, professor Luciano Ramos, pelo apoio e inspiração despertada desde muito cedo.

À amizade de Denise Ferreira e Lucas Moura: suas amizades foram dádiva que a licenciatura em Ciências Sociais me ofereceu.

À amizade de Luciana Walter e Vinicius Leão, que me proporcionou conhecimentos, experiências e afetos incomensuráveis.

A Marcel Barbosa Leite (*in memoriam*), que acreditou nos meus estudos e foi meu pai mesmo que por um curto período.

A Maria Assunção Lima de Paulo e Severino José de Lima (Xangai) pelas contribuições em meu percurso de formação e pelos esforços para a existência do ProfSocio em Campina Grande.

A Nelson Tomazi, o professor que me brindou com conhecimento, amizade e solicitude fraterna.

Ao Prof. Hamilton Perninck Vieira pelo auxílio que me fez compreender a importância do método e tomar gosto pela pesquisa.

A meu orientador, Rogério Nascimento, por acreditar no trabalho e compreender os percalços surgidos nessa empreitada.

Ao professor Arilson Oliveira pela chacoalhada intelectual e sociológica.

A José Pacheco por me ensinar que o Norte não é o único caminho.

Aos meus colegas do PROFSOCIO, pioneiros da turma 2018.1.

A todos os estudantes com quem vivenciei as mais diversas experiências de aprendizado e partilha do saber.

Escolas são usinas que, engolem gente e vomitam bagaço.

João Cabral de Melo Neto

Escolas não são prédios; escolas são pessoas aprendendo na intersubjetividade, isto é, umas com as outras, numa relação mediada pelo mundo.

José Pacheco

RESUMO

A relação dos professores de Sociologia do ensino médio com a escola pública ainda é um assunto pouco abordado nas pesquisas sobre ensino de Sociologia. Nosso trabalho apurou como esses docentes compreendem a escola pública e os desdobramentos de suas concepções em suas práticas e ações pedagógicas. Para tal, após levantamento do estado da arte e apoiados nas teorias de autores das ciências sociais e da educação, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa. Nosso aporte teórico em Ciências Sociais inclui Bourdieu, Dubet, Durkheim, Elias e Rocha e Tosta; em Educação, Brandão, Canário, Charlot, Imbernon e Pacheco. Dois grupos focais foram realizados entre julho e agosto de 2019. Contando com a participação de 10 sujeitos educadores de escolas públicas (regulares e integrais) de Campina Grande e sua zona metropolitana, com base nas categorias *Escola pública*, *professores de Sociologia* e *olhar socioantropológico*, acolhemos informações as quais perpassam a formação inicial até as experiências dos professores de Sociologia no espaço escolar. O estudo expõe, além das concepções dos docentes sobre a escola pública, elementos e relatos determinantes para a atuação do professor de Sociologia na instituição escolar. Carga horária da disciplina, gestão escolar, questões políticas e carências na formação inicial continuada foram os principais achados apontados. Por fim, conclui-se e indica-se a necessidade de um olhar socioantropológico, através da formação inicial e continuada do professor, visando a superação de dilemas e melhor relação no fazer escolar.

Palavras-chave: Professores de Sociologia – Escola Pública – grupo focal – olhar socioantropológico

ABSTRACT

The relationship between high school sociology teachers and the public school is still a subject poorly addressed in research on teaching sociology. Our work investigated how these teachers understand the public school and the consequences of their conceptions in their pedagogical practices and actions. To this end, after surveying publications on this subject and supported by the theories of authors from the social sciences and education, we conducted a qualitative research. Our social science theoretical support includes Bourdieu, Dubet, Durkheim, Elias e Rocha and Tosta; in educational science, Brandão, Canário, Charlot, Imbernon e Pacheco. Two focus groups were held between July and August 2019. With the participation of 10 public school teachers (regular and full-time) from Campina Grande and its metropolitan area, based on the categories Public School, Sociology Teachers and Socio-Anthropological View, we extracted information such as what goes through initial training until the experiences of sociology teachers in the school space. The study exposes, in addition to the teachers' conceptions about the public school, elements and reports that are decisive for the role of the sociology teacher in the school institution. Workload, school management, political issues and shortcomings in continuing basic education were the main findings. Finally, it concludes and indicates the need for a socio-anthropological view, through the initial and continuing education of the teacher, overcoming dilemmas for a better relationship in school activities.

Keywords: Sociology Teachers; Public School; focus group; socio-anthropological view

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção de dissertações e teses sobre ensino de Sociologia (1993-2019)

Quadro 2 – Comparativo entre a educação na Finlândia e no Brasil.

Quadro 3 – Conclusões dos profissionais finlandeses sobre o êxito do sistema educacional

Quadro 4 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

Quadro 5 – Falas preliminares sobre a escola pública

Quadro 6 – Referências dos docentes nas Ciências Sociais para pensar a escola

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cena de escola em Trier. Relevo romano tardio (séc. III A.D.).

Figura 2 – Movimentos e legislações educacionais

Figura 3 – Categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise da pesquisa

Figura 4 – Prática e consciência profissional nos discursos dos professores de Sociologia

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 APRESENTAÇÃO DO TEMA | 10 |
| 1.1 Delimitação do Problema | 15 |
| 1.2 Objetivos | 19 |
| 1.2.1 Objetivo Geral | 19 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 19 |
| 1.3 Estrutura dos Capítulos | 19 |
| 2 ESTADO DA ARTE | 21 |
| 2.1 Balanço das Produções Científicas sobre o Tema e Suas Relações com o Ensino de Sociologia | 21 |
| 2.2 Justificativa | 25 |
| 2.3 Fundamentação Teórica | 27 |
| 2.3.1 Para Pensar a Escola | 27 |
| 2.3.1.1 A Imagem Quando Se Fala em Escola e os Detalhes Revelados pela História | 27 |
| 2.3.1.2 Uma Discussão sobre a Escola a Partir de Perspectivas Teóricas Clássicas das Ciências Sociais | 30 |
| 2.3.1.3 Para Começarmos a Entender a Escola Brasileira | 33 |
| 2.3.1.4 Breve Histórico sobre Educação, Escola Pública Secundária e o Ensino de Sociologia em Campina Grande/PB | 37 |
| 2.3.2 Professores de Sociologia | 40 |
| 2.3.3 Olhar Socioantropológico: o professor de Sociologia e a escola pública | 46 |
| 2.3.3.1 Escola e Imaginação Antropológica | 51 |
| 3 MÉTODO E ETAPAS DE TRABALHO | 59 |
| 3.1 Abordagem e Método de Pesquisa | 59 |
| 3.2 Procedimentos de Coleta de Dados e Cuidados Éticos com a Pesquisa | 62 |
| 3.3 Critérios de Seleção da Amostra e Perfil dos Sujeitos da Pesquisa | 71 |
| 4 CONVERSANDO COM OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA? | 76 |
| 4.1 Professores de Sociologia no Ensino Médio e seus desafios com a escola pública | 76 |
| 4.2 Compreendendo a realidade da Escola pública para os professores de Sociologia | 83 |
| 4.3 Professores de Sociologia: formação e olhar socioantropológico para pensar a escola pública | 100 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 111 |
| REFERÊNCIAS | 117 |
| APÊNDICES | 123 |

1 APRESENTAÇÃO DO TEMA

Não seria nada excêntrico em um trabalho que reúne temas como educação, escola e sociedade evidenciarmos o quanto o percurso de formação de um professor aqui no Brasil, na maioria das vezes, é árduo e incerto. Entre a formação acadêmica e o ingresso no magistério há percalços capazes de influenciar os docentes de diferentes maneiras e pelo resto da vida profissional. Mesmo assim, isso não significa a condenação das professoras e professores brasileiros ao insucesso pelas possíveis deficiências provenientes de seus itinerários formativos.

Na trajetória profissional de um docente, encontrar outros colegas dispostos a estudar e transformar a escola pode ser um diferencial sem tamanho para quem, mesmo sem ter noção de qual caminho seguir, tenha o desejo de aprender, pesquisar e executar novas práticas dentro da escola. Nossa práxis enquanto acadêmico da licenciatura em ciências sociais até a transfiguração em professor de Sociologia do ensino médio rendeu ponderações e competências instigantes para estudos, experimentos, conversões e os motivos determinantes para a presente pesquisa.

Para entendermos uma das principais razões deste trabalho, precisamos recordar alguns fatos relevantes e conectados com questões pessoais e profissionais. Em 2020 completamos doze anos da Lei n. 11.684, de 2008, norma que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e trouxe a disciplina Sociologia de volta para as escolas de ensino médio do país. Uma conquista árdua após tantas lutas e longa intermitência. Todavia, o triunfo veio acompanhado de múltiplos dilemas, principalmente para os professores de escolas públicas. Deparamo-nos com uma disciplina retornando ao currículo após mais de quarenta anos e os professores ingressando em escolas públicas – com problemas estruturais e pedagógicos – para lecionarem com carga horária insuficiente para uma formação crítica e humana, além de materiais didáticos escassos e até mesmo inadequados.

Um detalhe importante para sempre lembrarmos e refletirmos: o professor de Sociologia ser antes de tudo um professor, ou seja, vivencia as doçuras e amarguras da profissão docente desde sua formação até o ingresso e encontro com os dilemas da escola pública.

Ao falar em formação docente, também destacamos o quanto professores passam por percursos diversos, recebem certificados; contudo, isso não resulta necessariamente em mudanças significativas e respostas aos desafios inerentes à sala

de aula (PACHECO, 2008). Ou seja, formação não garante o repensar de práticas e efetivas mudanças na sala de aula. Superar dilemas que vão da dificuldade de aprendizagem dos estudantes a inclusão e respeito à diversidade dentro da sala de aula são desafios complexos, os quais não superamos apenas com cursos para formação docente, principalmente nos moldes forjados há décadas.

A citação anterior reflete o pensamento do professor José Pacheco, educador português e idealizador da “Escola da Ponte” em Portugal, defensor de ideias inicialmente assustadoras a quem não consegue se desvincular dos aparatos configuradores da escola arcaica. Em uma palavra, para Pacheco (2019), a formação do caráter é o propósito central de uma educação baseada em valores, ou seja, a síntese entre pensamento, palavra e ação.

A coragem de quebrar paradigmas e ousar através de diversas ações na escola onde iniciei minha carreira se deu a partir de leituras e diálogos com o professor Pacheco. Encontramos uma base epistemológica rica e múltipla no seu pensamento. Suas influências vêm de grandes nomes da educação: Piaget (1896-1980), Montessori (1870-1952), Ferrer (1859-1909), Rogers (1902-1987), Illich (1926-2002) e tantos outros pensadores e pensadoras da educação mundial, os quais podemos reconhecer presentes em seu discurso permeado por uma multirreferencialidade teórica. Contudo, como é sempre enfatizado pelo próprio autor, o Brasil tem os maiores nomes da educação e devemos olhar para os nossos grandes pensadores.

Segundo Pacheco (Ecohabitare, 2018), no desenrolar do século XX, tivemos aqui grandes nomes a apontar caminhos para a educação do Brasil. Suas referências são figuras que transitam entre as ciências da educação e sociais. Anísio Teixeira (1900-1971), Darcy Ribeiro (1922-1997), Florestan Fernandes (1920-1995), Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), Maria Nilde (1931-1999), Nise da Silveira (1905-1999) e Paulo Freire (1929-1997) são alguns dos nomes sempre lembrados por Pacheco. Nomes, infelizmente, muitas vezes esquecidos ou desprezados para a formação do professor brasileiro. Fato, inclusive, constatado em nossa pesquisa.

Outro pensador português instigante, Rui Canário, traz aproximações referenciais aos nomes já citados. Encontramos no pensamento de Canário parte das referências aclamadas por Pacheco e outras mais com idêntica relevância. Os dois lusitanos nos inspiram e, apesar de ligados à área das ciências da educação, auxiliaram também nas escolhas dos teóricos da Sociologia e Antropologia incorporados em nossas referências. Apenas para destacar alguns nomes alicerçados nas ideias de

Canário (2005), basta lembrarmos das referências de seu livro, “O que é escola – um ‘olhar’ sociológico”, tão significativa para este trabalho, apresentadas em seu âmago. Nomes como François Dubet, Bernard Charlot, Bourdieu, Émile Durkheim, Anthony Giddens, Ivan Illich, Philip Perrounéd, Nobert Elias, Paulo Freire, Antônio Nóvoa e muitos outros são utilizados pelo autor em seu abrangente estudo sobre a escola, considerando cada um deles em seu contexto histórico e diferenças teórico-metodológicas.

Mesmo com o destaque para esses nomes e suas ideias, não deixamos de repercutir as proposições do pensamento de Pacheco em diversas entrevistas e palestras. De acordo com o professor, foi no Brasil o lugar onde ele encontrou nomes e projetos pertinentes, como destaca esse recorte de entrevista concedida ao Jornal Gazeta do Povo:

O que eu encontrei foi grandes autores, grandes pedagogos e grandes projetos. Quando eu falo em comunidade de aprendizagem, é preciso pensar em Lauro de Oliveira Lima, que escreve ‘Escola da Comunidade’ na década de 1960, 30 anos antes de os catalães inventarem essa coisa da comunidade de aprendizagem. Eu encontrei no Brasil projetos como Eurípedes Barsanulfo, como Maria Nilde Mascelani, como Denise Silveira. Encontrei autores como Florestan Fernandes, Milton Santos, Fernando Azevedo, Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira. É uma teia incrível, não precisa de Europa, nem Estados Unidos, muito menos dos Estados Unidos (GAZETA DO POVO, 2017)

Essa recomendação de Pacheco é bastante apropriada. Não apenas pelos nomes, mas creio que pela necessidade de olharmos para a nossa comunidade e percebermos sua riqueza antes de enaltecermos propostas educacionais e de escolas prósperas, mas distantes de nós.

Ingressar no magistério me proporcionou situações angustiantes. Ao mesmo tempo, encontrar outros colegas dispostos a estudar e experimentar ações apropriadas para transformar a escola na qual atuamos foi a força motriz para repensar nossa formação, profissão e instituição escolar como um todo.

Durante três anos desenvolvi, junto com mais alguns colegas professores, um projeto em uma escola de Campina Grande, na Paraíba, em conexão com as ideias e até mesmo sob a orientação pessoal do professor José Pacheco como suporte. Uma experiência valiosa que, embora não tenha sido continuada, impactou de forma

significativa nossa vida profissional, tornando-se hoje um dos motivos profissionais impulsionadores para realização da pesquisa.

Ao longo desses anos na educação básica nunca deixamos de atentar para como os professores percebem a escola, principalmente os colegas professores de Sociologia. Com efeito, tomar a instituição escolar como objeto de estudo dentro dessa ciência faz todo sentido.

Se é difícil para professores de várias áreas do conhecimento atuarem, produzirem e relacionarem os saberes de suas disciplinas de forma efetiva e contextualizada com a escola e estudantes do século XXI, o desafio para os docentes da Sociologia é ainda maior. Lecionar uma disciplina por vezes indesejada e mal compreendida (até mesmo por gestores, professores e estudantes) em uma instituição com características antiquíssimas e obsoletas requer atenção e esmero. Em todo caso, é preciso refletir para além dos currículos, exames e da própria sala de aula.

As inquietações da (minha) prática docente diante dessas dificuldades, motivação central da presente pesquisa, remontam ainda os tempos da graduação, pois o retorno da disciplina Sociologia ao Ensino Médio foi nesse mesmo período (2008) e, com ele, uma série de desafios emergiram concomitantemente.

Ademais, o interesse na temática reflete o anseio em não reproduzir, enquanto professor, as práticas de ensino descobertas na época de estudante em escola pública: rejeição de estudantes por motivos frugais, avaliação como castigo, proselitismo religioso em sala de aula, descrédito na instituição escolar, apenas para citar algumas. Nesse período, o desleixo e falta de preocupação dos docentes com a escola e os estudantes era sintomático; a forma como os professores interpretavam a escola e seus problemas contribuía para acentuar as adversidades. Essa realidade ressoou em minha mente durante toda a graduação.

Ao iniciar as atividades do magistério em escolas públicas estaduais de Campina Grande, pude constatar vários impasses já conhecidos da experiência enquanto estudante secundarista e estudante da graduação: não assiduidade de colegas, discursos raivosos contra os estudantes, falta de diálogo e trabalho em conjunto entre os docentes, entre outros aspectos que impactavam na relação do professor com estudantes e a escola. Todavia, a imersão no cotidiano escolar, o conhecimento da experiência de outros colegas e o enfrentamento das mais diversas dificuldades da prática docente com a disciplina Sociologia me fizeram questionar acerca da influência e relação entre a concepção do professor sobre a escola e sua prática docente.

Outra experiência valiosa e inspiradora foi a minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): o trabalho como supervisor e a atuação com sete bolsistas da graduação, ou seja, sete professores de Sociologia em formação, proporcionaram um olhar sobre a docência ainda mais profundo.

Os estudantes da graduação, assim como eu, carregavam experiências e impressões anteriores ao ingresso na universidade. Além disso, a falta de experiência e subsequente profundidade crítica nos leva comumente a conclusões superficiais acerca da estrutura e funcionamento da escola. No entanto, como sugere Canário (2005), as Ciências Sociais auxiliam e trabalham com temáticas que permitem o repensar contínuo de nossas próprias experiências. Sendo assim, foi possível oferecer, receber suporte e compartilhar aprendizados com os colegas que trabalharam conosco.

No início, a maioria pareceu reduzir o ofício de professor à ocupação de um lugar de comando dentro de uma sala de aula. Esse fato me fez despertar para duas questões. A primeira seria saber até onde as Ciências Sociais contribuem para um o olhar crítico sobre a escola. A segunda, compreender por que professores de Sociologia do ensino médio reproduzem na escola as aprendizagens da formação inicial (TOMAZI, 2008).

Com base nessas questões discutidas até aqui, ponderamos sobre o poder da Antropologia e da Sociologia para uma formação desenvolvidora da capacidade de ler, refletir e pesquisar sobre a escola de forma crítica e perspicaz, isto é, promotora de múltiplos e distintos olhares, podendo auxiliar o professor em termos de visibilidade e compreensão para as nuances do cotidiano escolar e da prática pedagógica, considerando a realidade que constitui e é constituída por essa instituição.

Em suma, consideramos vital para um trabalho proveitoso do professor de Sociologia a sua percepção e interação com a instituição escolar. Conquanto o que chamamos de “instituição escolar” abarque, em diferentes níveis, uma série de agentes educativos – estudantes, pais, colegas, gestores – e de saberes – programas e diretrizes educacionais, currículo, planejamento etc. – nossa investigação questiona como professores de Sociologia de Campina Grande (PB) compreendem a escola pública e os desdobramentos destas suas concepções no ensino e práticas escolares.

A seguir, expomos as questões circundantes do nosso problema de pesquisa. Depois, nossas justificativas serão apresentadas e discutiremos alguns estudos já

realizados sobre ensino de Sociologia. Mais adiante, evidenciaremos os teóricos das Ciências Sociais e da Educação que embasaram nossa pesquisa.

1.1 DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Em Sociologia, não seria mais difícil formular boas questões em vez de produzir respostas? Essa é a questão posta por Lemieux (2015), no início do seu capítulo “Problematizar”, do livro *A pesquisa sociológica*. Concordamos com seu pensamento e acrescentamos, para além da dificuldade em formularmos questões pertinentes, a preocupação em delimitar problemas que façam sentido, envolvam os dilemas e também possam, ao final de uma pesquisa, sugerir perspectivas para o problema a partir de ações exequíveis para aquela área de estudo.

Vivemos hoje não apenas uma crise da escola, mas uma crise de capacidade e competência para pensarmos a escola a partir da sua concretude (CANÁRIO, 2005). Dito isto, para além dos problemas recorrentes da educação e da escola, como a falta de investimentos, violência (seja comunicativa, psicológica e até física), corrupção e outros, temos (professores, estudantes, pais ou gestão) a dificuldade de superar vários impasses ligados ao cotidiano escolar.

Isso significa partir da realidade da escola, mas não ficar nela. Olhar a escola por dentro (realidade microssocial) sem percebê-la por fora (realidade macrossocial) seria um exercício míope que não traria possibilidades de mudanças concretas locais e quiçá, globais desta instituição. Esses dilemas, em muitos casos, estão vinculados a um olhar desprezioso que induz os sujeitos (educadores ou não) a perceber reiteradas vezes a escola apenas como um prédio onde se concentram professores e estudantes para respectivamente ministrar e receber aulas. Não à toa o discurso da escola pública como “é assim mesmo e não mudará” acaba sendo naturalizado entre muitos docentes.

Creditar as falhas e imperfeições da escola ao profissional docente seria, além de injusto, uma perversidade. Mesmo assim, isso não implica os professores da educação básica não terem suas limitações e cometerem equívocos como outros profissionais de qualquer área.

Outro assunto muito discutido é a crise vivenciada na educação e consequentemente na escola brasileira. Hoje, de tanto se repetir por inúmeras vezes e por diferentes grupos, virou clichê dizer repetidamente “precisamos repensar a escola”. Tor-

nou-se uma verdadeira bandeira hasteada por grupos com interesses diversos. Para percebermos melhor, basta olharmos para instituições privadas, ONG's e políticos que vêm tomando partido nessa luta de algum tempo para cá.

Contudo, apesar de concordarmos com as necessidades de mudança na instituição escolar, não consideramos essa tarefa tão fácil e simples de resolvermos. O estudo de modelos pedagógicos e a busca pelas melhores ações didáticas não são suficientes para uma mudança prática e eficiente da escola. As limitações de uma formação inicial não reflexiva sobre a escola somadas a gestões educacionais despreparadas podem perpetuar e ampliar problemas internos por longos períodos. As questões que se impõem aqui são: por que nossa formação inicial é limitada? Qual a natureza dessa insuficiência?

Embora as respostas possam ser não apenas diversas, mas igualmente complexas, mantenhamos o foco sobre duas evidências: o modo de funcionamento das licenciaturas e cursos de formação e o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Sobre o primeiro ponto, cabe uma reflexão: o conteúdo transmitido pelos professores formadores (seja nas licenciaturas ou em cursos de formação continuada) corresponde ao *modo* por eles adotado? De forma mais simples: o que esses professores *dizem* eles realmente *fazem*? A resposta é não, via de regra. Não é preciso ir longe para se dar conta dessa realidade: os projetos político-pedagógicos de nossos cursos de licenciatura, em sua quase totalidade, são centrados em grades de disciplinas, com ementas estanques; as aulas a serem ministradas por professores que, não raro, assumem uma posição hierárquica e procuram transferir linearmente os saberes daquela disciplina. Os graduandos assistem aula passivamente, escrevem textos ou avaliações modulares e fazem intervenções pontuais em escolas já no término da graduação. Estuda-se “inovação em sala de aula”, “democratização do espaço escolar” numa sala de aula de licenciatura que em nada inova e em nada é democrática. Com Pacheco (2008, p. 5), diremos que “o modelo predominante da formação universitária é, por vezes, a negação do que se pretende transmitir”.

Não há diferença significativa em relação a cursos de formação continuada. Uma pesquisa de Naércio Filho (apud Pacheco, 2008) mostra que a quantidade de cursos realizada pelos professores não implica melhoria do aprendizado dos estudantes, caso isso não já fosse óbvio a julgar por nossos indicadores nacionais e internacionais (SAEB, IDEB, Pisa etc.). Pacheco (2008, p. 4) afirma que “Se a quali-

dade das escolas pudesse ser medida pelo peso dos certificados de ações de formação frequentadas pelos seus professores, aconteceria uma revolução em cada escola”. Esses cursos também seguem uma lógica linear, com conteúdos e finalidades modularizados, avaliação certificativa e com formadores (sujeitos de formação) alheios ao contexto da escola e exercendo um poder vertical sobre o professor (objeto de formação).

Essa linearidade nos processos de formação esconde uma evidência simples, mas muito significativa: “o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina” (PACHECO, 2008, p. 4); ou dito de outra forma pelo mesmo educador, em muitos outros textos e palestras: o professor não ensina o que ele sabe, transmite quem ele é. Em grande medida, é daí que nasce a dificuldade de egressos das licenciaturas. Nossos corpos e mentes estão habituados a serem objetos, nunca sujeitos de formação, porque esse é o *modus operandi* padrão da educação mais comum em todos os níveis.

A segunda evidência do nosso fracasso formativo e subsequente dificuldade em fornecer uma educação de qualidade está ligada ao artigo 15 da LDB:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Os sistemas de ensino têm assegurado essa autonomia às unidades escolares? Mais uma vez, a resposta óbvia é não. Aliás, os projetos educacionais tendem a chegar *prontos para serem aplicados* nas instituições; se os educadores não costumam ser consultados, o que dizer de estudantes e pais... Como desenvolver essa autonomia se a comunidade escolar (incluindo os educadores) é alijada do processo de construção da própria escola?

As interferências políticas materializadas em projetos impostos refletem diretamente na presença da disciplina: se os professores (de Sociologia ou das demais áreas), da educação básica às universidades, não têm a atenção devida para (re)pensar a escola e lutar por mais autonomia (e subsequentemente democracia) na educação, os políticos preenchem esse vácuo com projetos totalizantes, ao mesmo tempo que passam a ver as lutas de poucos como “oposição política”.

Caso o artigo 15 realmente fosse realmente levado a sério em todos os níveis, talvez a realidade começasse a mudar. Se as licenciaturas, com seus projetos

político-pedagógicos, se voltassem mais a formular perguntas do que dar respostas, já seria um começo. Se as universidades se aproximassem mais (e o quanto antes) das escolas de ensino básico para *aprender também com elas* e construir soluções conjuntas, quem sabe... Se, ainda na graduação, partíssemos de problemas reais das escolas para seguirmos um percurso científico na busca da solução, em vez de conteúdos a serem ministrados em aula, talvez... Por enquanto, são conjecturas; contudo, no percurso de nossa pesquisa, procuramos confrontar a formação do professor de Sociologia com suas práticas em sala de aula.

De qualquer forma, o primeiro passo para uma investigação honesta e perspicaz dessa tensão entre a formação profissional e as dificuldades percebidas por educadores é o de perceber e analisar a historicidade e as conjunturas que fazem da instituição escolar o que ela é hoje. Com efeito, tomar consciência desse processo pode ajudar professores e professoras a repensar suas práticas.

As pesquisas ligadas ao ensino de Sociologia, e mais especificamente aos professores e suas relações com a escola, frequentemente demonstram interesses sobre perfis docentes e suas condições de trabalho, quais conteúdos os professores mais operam em sala, e como utilizam metodologias e didáticas em suas atividades na escola. Consideramos esses caminhos importantes e justos; todavia ainda existem lacunas. Compreender o olhar do professor de Sociologia sobre a escola é imprescindível se quisermos captar as minúcias da relação entre os docentes, a disciplina e a escola.

Nesse sentido, concordamos com que diz Costa e Costa (2017, p. 41):

Toda pesquisa tem início com algum tipo de problema, ou seja, alguma coisa que se tenha vontade de solucionar ou contribuir para sua solução, ou apenas compreender por que acontece. A isso chamamos de PROBLEMA, que nada mais é do que a questão (pergunta) que vai nortear toda a pesquisa. A escolha do problema, assim como o tema, decorre da experiência do pesquisador e do seu ambiente de trabalho, e isso leva em conta sua ideologia e até mesmo suas curiosidades.

Com tudo isso em mente, definimos como nosso problema de pesquisa: Como professores de Sociologia do Ensino Médio concebem a escola pública? Com base nesta questão, poderemos desvendar outras: como os professores relacionam seu curso de graduação em Ciências Sociais com seu trabalho no magistério do ensino médio? De que forma se reconhece a relevância de pensadores da Antropologia e Sociologia para suas reflexões sobre a escola pública? Quais as relações entre a legislação educacional e os modelos pedagógicos (i.e., os programas educacio-

nais) das escolas em que trabalham? Como são pautadas as relações dos professores com a instituição escolar, analisadas por um olhar socioantropológico?

Didáticas, ações pedagógicas e até mesmo as relações entre professores de Sociologia com os estudantes são temáticas presentes por várias vezes ao coletarmos os dados e diante de suas pertinências revelar-se-ão no decorrer do trabalho. Passaremos agora à apresentação dos objetivos da pesquisa.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Compreender como professores de Sociologia do Ensino Médio concebem a escola pública.

1.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer as relações entre os fundamentos teóricos das ciências sociais e da educação e os desafios para o exercício das práticas pedagógicas de professores de Sociologia do Ensino Médio na escola pública;
- Caracterizar como os professores de Sociologia do Ensino Médio conceituam a escola pública a partir da prática profissional à luz das teorias funcionalista e reprodutivista;
- Analisar concepções teóricas e práticas pedagógicas de professores do ensino médio a partir dos seus relatos sobre a formação inicial em Sociologia, a partir de um olhar socioantropológico.

1.3 ESTRUTURA DOS CAPÍTULOS

A estrutura do trabalho ficou constituída por quatro capítulos apresentados a seguir de forma sintética.

O capítulo primeiro detalha a apresentação do nosso tema e a delimitação do problema proposto. Definimos nele também os objetivos do trabalho.

O segundo capítulo inicia com o arranjo do Estado da arte trazendo um balanço das produções científicas, artigos, dissertações e teses sobre o ensino de So-

ciologia no Brasil. O mesmo capítulo ainda abrange nossa fundamentação teórica, dividida respeitando os temas que abarcam nosso objeto de pesquisa. Há três tópicos com base em nossas categorias teóricas assim definidos: *“Para pensar a escola”*, *“O professor de Sociologia”* e *“O olhar socioantropológico”*.

O terceiro capítulo contém os métodos e etapas do trabalho. Nele discorremos sobre as abordagens e métodos de pesquisa, além dos procedimentos de coleta de dados.

No quarto capítulo temos a análise dos dados. Momento no qual revelamos e analisamos os diferentes depoimentos dos professores de Sociologia. Através das teorias que nos auxiliaram na interpretação dos dados, nós expomos as análises com base e contextualização dos saberes docentes assimilados nesse processo.

Nas considerações finais fizemos sintetizamos os objetivos, problema de pesquisa e as ideias centrais do trabalho. Em seguida evidenciamos os achados conferidos pela pesquisa. Por fim, colocamos algumas questões julgadas pertinentes e que possibilitam a ampliação da produção científica sobre a temática adotada.

2 ESTADO DA ARTE

Nosso levantamento bibliográfico buscou minuciosamente por artigos, dissertações e teses sobre ensino de Sociologia com maior aproximação do nosso campo de estudo. Percorremos as bases de dados de sítios na busca pelo balanço das produções científicas mais oportunas e que pudessem contribuir para esta dissertação.

2.1 BALANÇO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE O TEMA E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO DE SOCIOLOGIA

Com relação a produção de artigos, miramos nos trabalhos realizados nos últimos cinco anos. O Portal de Periódicos CAPES, Scielo e as revistas, Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS) e Café com Sociologia, foram nossas fontes. Apesar de encontrarmos uma quantidade considerável de artigos sobre ensino de Sociologia (mais de cem artigos), apreciamos os trabalhos com afinidades na abordagem, tratamento dos dados e na perspectiva conceitual da abordagem proposta.

Os textos encontrados e analisados sob a perspectiva da relação entre professores de Sociologia e a escola evidenciam as seguintes questões: a) o perfil acadêmico e profissional dos professores de Sociologia; b) as dificuldades dos professores de Sociologia para lecionarem a disciplina; c) o impacto da inclusão da Sociologia nos currículos para as instituições escolares; e d) a situação do ensino de Sociologia em redes estaduais pelo Brasil. Destacamos inicialmente o trabalho de Moraes (2014), abordando o impacto da inclusão da Sociologia nos currículos escolares a partir de elementos ideológicos na prática de professores. Já o trabalho de Bodart e Silva (2016) alcançou mais de quinhentos professores em todas regiões do Brasil com o objetivo de compreender o perfil do professor de Sociologia do ensino médio e o entendimento das práticas docentes a partir de suas próprias percepções. Foi um trabalho dinâmico e de alta relevância para pesquisadores da área. Por fim, o trabalho recente de Brunetta e Cigales (2018) levantou informações sobre a agenda de pesquisa em ensino de Sociologia. Os pesquisadores mapearam e organizaram as produções entre 2007 e 2015 baseadas em 10 eixos temáticos: história da disciplina, formação docente, trabalho docente, currículo, normativas e legislações, teoria

e metodologia de ensino, prática docente, percepções sobre a disciplina, livro didático e política educacional. Dentre esses eixos, apenas dois, especificamente, se aproximam das nossas intenções de investigação.

Antes mesmo do retorno da disciplina ao ensino médio brasileiro em 2008, a pesquisa sobre ensino de Sociologia em escolas públicas e particulares já existia, mesmo de forma acanhada em relação a outras áreas. Todavia, é perceptível a expansão progressiva das pesquisas após sua reinserção no currículo. O levantamento que apresentamos nesta sessão mostra uma produção de 148 trabalhos voltados para discussões sobre ensino de Sociologia. Para visualizarmos melhor essa e outras questões, vejamos o Quadro 1 a seguir sobre a produção de dissertações e teses, com atenção especial para o íterim entre os anos de 1993 – 2017.

Quadro 1: Produção de dissertações e teses sobre ensino de Sociologia (1993-2019)

| Período de 1993 - 2007 | Período de 2008 – 2012 | Período de 2013 – 2019 |
|--|--|---|
| 1993 – 1 dissertação | 2008 - 2 dissertações | 2013 – 11 dissertações 4 teses |
| 1994 – 1 dissertação | 2009 – 10 dissertações | 2014 – 17 dissertações 4 teses |
| 1996 – 1 dissertação | 2010 – 1 dissertação | 2015 – 20 dissertações 2 teses |
| 1999 – 2 dissertações | 2011 – 3 dissertações | 2016 – 16 dissertações 2 teses |
| 2000 – 1 dissertação | 2012 - 10 dissertações 1 tese | 2017 – 12 dissertações 7 teses |
| 2001 – 3 dissertações | | 2018 – 2 dissertação 2 teses |
| 2002 – 2 dissertações 1 tese | | 2019 – 1 dissertação |
| 2003 – 2 dissertações | | |
| 2004 – 2 dissertações | | |
| 2006 - 2 dissertações 1 tese | | |
| 2007 – 2 dissertações | | |
| Dissertações = 20 Teses = 2 Total geral = 22 | Dissertações = 26 Teses = 1 Total geral = 27 | Dissertações = 78 Teses = 21 Total geral = 99 |
| Total de dissertações = 124 | | |
| Total de teses = 24 | | |
| Total de trabalhos = 148 | | |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa bibliográfica

Ao analisarmos o primeiro recorte de tempo, precisamos levar em consideração um espaço de tempo de quatorze anos, entre 1993 e 2007, com a disciplina presente apenas em alguns poucos currículos dos estados brasileiros. A produção é modesta e ao longo de mais de uma década os trabalhos produzidos chega a ter intervalos de até 3 anos.

A datar de 2008, o recorte temporal é menor, mas inicia-se a partir do marco do retorno da disciplina. Podemos considerar uma produção ainda insuficiente, mas conseguindo superar em quatro anos a produção do período anterior. Percebemos uma diversidade nas pesquisas realizadas nos dois primeiros recortes de tempo. Contudo, temáticas ligadas as questões sobre inserção da Sociologia no currículo, metodologias de ensino e formação de professores, são recorrentes.

Ao final, temos o recorte dos últimos seis anos. Alguns eventos significativos devem ser considerados. Tivemos a partir de 2008 os primeiros concursos públicos para professores de Sociologia, a ampliação dos materiais didáticos e cursos de formações continuadas para professores, principalmente especializações em ensino de Sociologia. Ademais, em 2012 a participação da disciplina no primeiro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com duas obras voltadas para o ensino médio. Um fato conveniente e ampliado nos programas subsequentes em 2015 e 2018. É inegável a influência desses acontecimentos para o trabalho dos pesquisadores.

Entre 2013 e 2019, em seis anos, temos praticamente o dobro da produção dos primeiros vinte anos de pesquisa em ensino de Sociologia. A elaboração de teses de doutorado é dez vezes maior relativamente à apresentada no primeiro período. Nesse espaço de tempo temos uma produtividade alta superando os dois últimos. Políticas educacionais, experiências em sala de aula, uso de tecnologias em sala de aula e o papel da Sociologia para formação do jovem, são temáticas que se unem as anteriores e ampliam o repertório das pesquisas. É justamente esse período o foco de nossa elaboração do estado da arte.

Nesse intervalo de tempo o número de dissertações de mestrado é cinco vezes maior do que o de teses de doutorado. No entanto, em relação a nossa perspectiva de trabalho, apenas 5 trabalhos de mestrado (6%), apresentaram alguma aproximação com nossas intenções de pesquisa. Em ordem cronológica destacamos os trabalhos de Santos (2014), com o objetivo analisar o ensino de Sociologia como disciplina em uma escola pública. Neves (2014), objetivou identificar as representações de professores de Sociologia de escolas públicas sobre as relações entre o

conhecimento sociológico escolar. Buscou também problematizar possibilidades de construção de currículos escolares sociológicos interculturalmente orientados no contexto de escolas da rede pública.

Já Soldan (2015), buscou compreender como a Sociologia escolar é interpretada por estudantes de uma escola pública da periferia. Oliveira (2016) investigou professores da rede estadual de Natal a respeito de suas representações sobre o ensino e a aprendizagem sociológicos. Santos (2016) analisou a relação entre as concepções de ensino de Sociologia dos professores e a finalidade defendida pelo Estado brasileiro para a disciplina no ensino médio.

Em relação as teses, dos vinte e um trabalhos levantados, tivemos apenas três (0,6%) cujo tema relacionava ensino de Sociologia e escola. Contudo, encontramos indagações mais alinhadas com as nossas justamente nessas pesquisas. Destacamos o trabalho de Melo (2017) ao analisar as representações sociais de professores de Sociologia do ensino médio sobre o trabalho docente e as relações existentes no cotidiano escolar. Pereira (2017) analisou as diversas coerções presentes na instituição escolar e as percepções cotidianas de professores do Ensino Médio dessa violência por eles sofrida. E Marpica (2018) investigou trajetórias, condições de trabalho e conteúdos a partir de entrevistas com professores e professoras.

Nossa sondagem confirmou a existência de importantes estudos traçados e executados até o presente momento. Entretanto, não identificamos pesquisas cujo objetivo fosse o de conhecer as ideias de professores de Sociologia do ensino médio a respeito da escola, principalmente, partindo de um olhar socioantropológico sobre a formação e prática dos docentes. Reforçamos, então, a importância do nosso trabalho como ponto de partida na compreensão das concepções dos professores de Sociologia sobre a escola e suas implicações nas práticas e ações pedagógicas desenvolvidas na disciplina.

Identificamos também trabalhos dedicados aos estudos sobre a formação inicial de professores de Sociologia, as relações e condições de trabalho dos mesmos e o lugar da antropologia na formação docente. Como estudaram respectivamente Costa (2009), Souza (2009) e Oliveira (2013). Estudos os quais também nos auxiliam na reflexão sobre os nossos objetivos.

Diante dessas constatações, nossa intenção em desvelar as nuances do objeto de estudo que estabelecemos ficou ainda mais robusta. Com esses dados pode-

mos constatar a carência de um estudo nesse percurso o qual propomos e podemos resguardar e justificar sua feitura como apresentaremos a seguir.

2.2 JUSTIFICATIVA

As Ciências Sociais integram um campo fértil de onde germina assuntos e problemas que constantemente nos fazem pensar na nossa própria experiência (CANÁRIO, 2005). Até mesmo pensadores clássicos da Sociologia, como é o caso do francês Émile Durkheim, têm nas suas definições de problemáticas de estudos a presença de objetos observados das suas experiências pessoais. Assim como descreveu Pagan (2015, p. 18-19) ao falar sobre o pensador e suas motivações para escrever uma das mais célebres obras da Sociologia:

Na realidade, a escolha de um tema nunca é anódina. Geralmente, e em não poucos casos, ela resulta de motivações inconscientes ou, no mínimo, pouco explicitadas. Um exemplo: Por que Durkheim escolheu o suicídio ao invés de outro tema? Este tema pode ser efetivamente complexo e, em muitos aspectos, difícil de ser abordado, sobretudo no quadro de uma pesquisa propriamente sociológica, e, a fortiori, enquanto empresa cuja vocação resume-se em estabelecer as bases de uma disciplina. Qual vínculo pessoal Durkheim poderia ter tido com o suicídio? Sabemos, por meio de suas cartas, que ele se autodenominava 'neurastênico', e que, por consequência, se dispunha a refletir sobre esta questão'. Vale lembrar também que em seu livro ele abordou a questão da neurastenia no capítulo primeiro, intitulado 'O suicídio e os estados psicopáticos'. Para ele, o objetivo era mostrar que, se esta neurose pode predispor ao suicídio, ela não levaria necessariamente a tal consequência. Segundo Durkheim, é necessário investigar, para além do estado orgânico do neurastênico, outras causas, notadamente as sociais.

A produção de pesquisas envolvendo o conhecimento escolar e ensino de Sociologia é anterior ao seu retorno ao currículo do ensino médio (HANDFAS; MAÇAIRA; FRAGA, 2015). Apesar dos avanços e do fortalecimento das pesquisas sobre ensino de Sociologia com agenda ampliada nos últimos tempos, como bem mapeou e investigou Brunetta e Cigales (2018), apresentando um balanço nesse campo com dez eixos temáticos, ainda há lacunas e temas importantes para explorarmos.

A carência e escassez de pesquisas com intuito de estudar a relação e concepção dos professores de Sociologia sobre a escola pública ainda é uma realidade, fato também fundamentador de nosso trabalho. Por isso, nossa investigação tem o intuito de contribuir para novas possibilidades de estudos em um campo ainda pouco sondado, mas não menos importante na agenda de pesquisas sobre ensino de Sociologia no ensino médio.

Para nós analisar e interpretar a relação do professor de Sociologia com a escola é um elemento essencial no universo da perquirição, do desenvolvimento de práticas escolares e da luta pela permanência e consolidação da disciplina nas escolas.

A concretização do presente estudo agrega saberes ao campo de pesquisa sobre o ensino de Sociologia. Nosso trabalho contempla, também, parte de anseios e angústias de professores de Sociologia, cujos desafios de várias ordens enfrentados no cotidiano escolar limitam e impedem um trabalho efetivo e proveitoso que reflita ações pedagógicas instigantes, um melhor aproveitamento dos estudantes e satisfação do docente com seu trabalho.

Consideramos fundamental esta atividade basilar para a pesquisa envolvendo a concepção de professores de Sociologia sobre a escola e seus desdobramentos na prática docente. Com efeito, esse é um ponto crucial, pois antes de sermos professores de Sociologia somos docentes da escola pública e partilhamos na maioria das vezes os mesmos desafios e dilemas da profissão. O ato de se utilizar das Ciências Sociais para pensar a escola criticamente é condição *sine qua non* para encaminharmos um bom trabalho dentro da escola, perpassando inclusive as ações pedagógicas. A partir dessa ideia, para compreendermos esse universo, iniciamos uma busca em relação a produção de pesquisas sobre ensino de Sociologia com foco nas concepções dos professores e cotidiano escolar, como apresentaremos no estado da arte.

Nosso trabalho somará força com outros que investigam perfis de professores de Sociologia, suas metodologias e didáticas em sala de aula. Até porque consideramos não haver como compreender essas questões sem antes entender a relação do professor com a escola, seus atores e a comunidade escolar como um todo. Isto é, com a sociedade.

Para alcançar nossos objetivos necessitamos de uma base teórica de sustentação para a verificação dos problemas relacionados dialeticamente aos professores e a escola que está situada em contexto. Por isso, a junção de nomes das ciências da educação e sociais suscitaram observações e inferências favoráveis.

Reconhecemos a existência de uma produção socioantropológica no pensamento mundial e brasileiro que é basilar para pensarmos a relação do professor com a escola. Por isso, em nossa pesquisa, confluíu o terno interligado entre a antropoló-

gia, as ciências da educação e a Sociologia, nos dando uma sustentação teórica substancial. Logo, consideramos nossa pesquisa um componente que poderá auxiliar na qualificação do olhar do docente de Sociologia sobre a realidade escolar. A seguir evidenciaremos melhor os teóricos mais presentes e contribuinte nessa empreitada.

2.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Podemos conhecer o alicerce do nosso trabalho da tríade – professores de Sociologia, escola e olhar socioantropológico – apresentada a seguir. Consideramos que para compreender as nuances contingentes das ideias dos professores sobre a escola, devemos iniciar pela reunião e compreensão de diferentes olhares sobre ela.

2.3.1 Para pensar a escola

Neste tópico, temos o propósito de discutir a instituição escolar percorrendo alguns momentos de sua história. Analisamos, também, correntes das Ciências Sociais e da Educação que se debruçam sobre a compreensão da escola e do professor, nos dando o devido suporte teórico. De forma mais pontual para o nosso objeto de estudo, apresentamos um breve histórico sobre a escola pública secundária em Campina Grande e uma retrospectiva dos últimos doze anos do retorno da Sociologia às escolas públicas do estado.

2.3.1.1 A imagem de quando se fala em escola e os detalhes revelados pela história.

São seis e meia da manhã e os portões de um prédio com capacidade para atender cerca de quinhentos alunos já estão abertos. Funcionários, gestores e professores percorrem as salas e começam a organizar os trabalhos. Estudantes, ainda com muito sono, aguardam o primeiro toque o qual é identificado por uma sirene feroz, um ruído muito parecido com o apito de uma fábrica, ou o toque de recolher de uma prisão. Às sete horas, após o estardalhaço sonoro, alunos e professores já se encaminham para as salas. Nas classes, divididas por séries, os estudantes se acomodam em lugares já preestabelecidos por eles ainda no início do ano letivo. O professor se dirige para o seu birô perto da lousa. Após a chamada e seu registro

em caderneta, a palestra do docente indica o início da primeira aula do dia, é “hora de aprender”.

Essa breve descrição do prelúdio de uma manhã escolar parece típica e corriqueira para qualquer frequentador desse espaço. Entretanto, o modelo descrito é fruto de um condicionamento resistente e vem fortemente ultrapassando séculos e culturas diversas. Segundo Gray (2017), a escola é produto da história, e para compreendermos essa instituição nos moldes atuais, urge analisarmos sua historicidade. Dito de outra forma, para começarmos nossa incursão socioantropológica sobre a escola, entendemos ser oportuno transitarmos por momentos históricos à procura de vestígios dos condicionantes que alicerçaram e construíram ao longo do tempo a escola atual.

O primeiro ponto diz respeito à fundação das escolas modernas e suas configurações ao longo dos anos. A Europa do Século XII é referência nos escritos sobre história da educação para o surgimento dessas instituições escolares. Entretanto, se pensarmos em características elementares da escola – sala, professor e aluno – uma imagem de cerca de mil anos antes já é capaz de provocar nossa atenção por tamanhas semelhanças com o cenário atual descrito.

Na obra “O aparecimento da escola moderna”, da professora Maria Lúcia Spedo Hilsdorf (2012), uma imagem nos chama muita atenção. Conforme a descrição na obra, a gravura relata um mestre, sentado entre dois alunos, os quais estão ouvindo suas explicações, enquanto um terceiro educando chega atrasado. Vejamos a imagem abaixo e sua legenda extraída no sítio pertencente ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa:



Figura 1: Cena de escola em Trier. Relevo romano tardio (séc. III A.D.). O mestre e os alunos. Dois deles desenrolam seus *volumina* (manuscritos; hoje, livros): o terceiro, à direita, traz a capsa, caixa de madeira que serve para conter e transportar livros e que contém o necessário para ler e escrever.¹

1 Imagem extraída do site:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/hfe/momentos/escola/ensinoroma/index.htm#Roma%20ad%20opta%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Grega%C2%A0>

Fonte: Instituto de Educação – Universidade de Lisboa (2004)

Temos nesse arquétipo ainda do Império Romano e nas transformações sucedentes com o início da Idade Média o surgimento das primeiras estruturas pedagógicas para funcionamento de escolas, as primeiras disciplinas, os primeiros programas e normas para seu funcionamento. Complementando as inferências possíveis de fazermos a partir da imagem, vejamos de Hilsdorf em seu capítulo intitulado “Dos primórdios do Cristianismo ao final da Idade Média:

[...] a fisionomia própria da educação escolar da alta Idade Média, começou a delinear-se no interior do mundo antigo, na sua derradeira fase. A cultura clássica é chave para influência e continuação do modelo. De acordo com H. Pirenne, porém, a presença aqui e ali, principalmente nas regiões menos atingidas pelas invasões bárbaras, dessas escolas municipais ou particulares – chamadas então de escolas clássicas ou pagãs – deve ser empurrada até o século X, pois as cidades antigas também não tinham desaparecido ainda, ou perdido poder. Ou seja, a organização do mundo feudal (séculos IX-XI) estava apenas começando, e onde havia vida cidadina havia também vida escolar nos moldes da tradição greco-romana. (HILSDORF, 2012, p. 9-10)

Ou seja, percebemos a influência greco-romana no surgimento e na consequente criação de um padrão de instituição nascido em um período da sociedade antiga, perdurando até por volta do Século X. Apesar dessa longa sobrevivência e continuidade estrutural, durante a Idade Média os saberes ministrados nas escolas sofreram intervenções pontuais. A forte relação da igreja católica com a educação propiciou tensões e o enfrentamento à preponderância da antiga cultura clássica.

Desse modo, a história nos confirma um longo período de dominação e ajustes guiados pela igreja interferindo e conduzindo o universo das instituições de ensino, seja escola básica seja instituições de ensino superior. Entre os séculos XIV e XV, sob a égide do Renascimento e de uma burguesia em franca ascensão, as transformações sociais da época também influenciaram o delineamento das escolas.

A burguesia, nesse período, estava dividida em três estratos: pequena, média e alta burguesia. Para Hilsdorf (2012), era justamente a influência da burguesia média a mais relevante do ponto de vista da história da educação, pois, além de dedicarem investimentos em terras e obras de arte, também empregavam suas riquezas em formação e instrução. Entre os motivos para o dispêndio com formação estava o avanço de uma nova organização do comércio que exigia a prática de correspon-

dência comercial. E, também, o reconhecimento da importância da escrita, fato influenciador da produção de biografias, diários e outros documentos ligados ao estilo de vida burguesa. Essas ações também acabaram contribuindo para o surgimento de escolas e propostas educacionais as quais faziam contraponto com uma educação religiosa, todavia, essas instituições, principalmente as voltadas para crianças, foram surgindo ainda arraigadas nos princípios de adestramento e domesticação.

Seguindo a ordem cronológica dos fatos históricos, tivemos o Renascimento e, por conseguinte, o movimento humanista guiando o pensamento de muitos intelectuais da época e lançando novas propostas na esfera educacional. Ainda assim, poucas foram as mudanças na instituição escolar. Vejamos a seguir:

[...] a tendência humanista dos séculos XIV e XV não alcançou de imediato as instituições escolares. Quase um século separa os mestres humanistas italianos dos meados do Quatrocento e a floração das instituições escolares que nos fins do Cinquecento tomavam os studia humaniatis como a base da sua cultura: concordamos com M. Debesse, quando diz, no seu texto A Renascença, que, embora integrada na unidade do grande movimento do período, a Renascença pedagógica pelas suas características próprias – riqueza das publicações sobre doutrinas e métodos pedagógicos e abundância dos estabelecimentos de ensino -, tem sua época central no século XVI ascendente. (HILSDORF, 2012, p.55)

Dessa forma, mesmo com todas peculiaridades e possíveis avanços significativos, a história nos mostra, porém, uma perpetuação no *modus operandi* da escola. Até aqui, traçamos um breve histórico com intuito de levantar informações basilares e imprescindíveis, as quais nos darão subsídios para continuarmos as análises propostas neste trabalho, a fim de compreendermos a escola de uma maneira mais abrangente.

2.3.1.2 Uma discussão sobre a escola a partir de perspectivas teóricas clássicas das Ciências Sociais

Dubet, ao escrever o prefácio da obra de Barrère e Sembel (2006), destaca as especificidades das ideias funcionalista (Durkheim) e da crítica da teoria reprodutivista (Bourdieu). Em relação a primeira, o sociólogo destaca três características essenciais da escola defendidas por Durkheim, quais sejam: a escola é uma instituição capaz de socializar numa cultura universal, a socialização é imprescindível para uma formação autônoma do sujeito e, por fim, o destaque para a hierarquia escolar

coadunando com os anseios funcionais da sociedade (BARRÈRE; SEMBEL, 2002).

Essas características de escola defendidas por Durkheim, principalmente em relação a uma hierarquia escolar, estão presentes ainda hoje em discursos e projetos políticos pedagógicos das instituições. Todavia, não é mais unanimidade. São funções questionáveis e limitadoras da ideia de escola há muito criticadas, especialmente em termos da valorização da hierarquia, que frequentemente implica perda de autonomia dos profissionais e relações autoritárias dentro do ambiente escolar.

Em contraponto, Dubet também recupera o pensamento de Bourdieu e Passeron, quando na década de 1960 escreveram sobre a educação enfatizando o quanto a cultura escolar é comprometida com a das classes dominantes. Berrère e Sembel (2006), no decorrer de sua obra, farão uso dessas concepções ao discutirem as principais problemáticas da socialização escolar.

Consideraremos essas duas perspectivas sociológicas, funcionalista e da teoria reprodutivista, fundamentais para as análises iniciais sobre a instituição escolar.

A título de informação: em nossa revisão bibliográfica, um trabalho nos chamou atenção pela semelhança com nossas primeiras intenções e uso dessas abordagens. Santos et al. (2017), realizaram pesquisa com o intuito de compreender possíveis influências das ideias de Durkheim e Bourdieu sobre as atividades de professores e gestores escolares. Contudo, nós ressaltamos essa mesma abordagem com os professores de Sociologia apenas como parte da etapa inicial de uma investigação maior. Seguiremos caminho parecido, mas com base em nossos propósitos, nas diferentes realidades dos nossos professores e na pluralidade de teorias e ideias sobre escola, as quais consideramos pertinentes. Acrescentaremos outras perspectivas no decorrer da investigação.

Também utilizamos o pensamento do sociólogo Maurício Tragtenberg, principalmente as ideias presentes em seu texto “A escola como organização complexa”. Segundo Tragtenberg (1990, p. 35-36),

Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porém capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa perante a sociedade global. Para tal constitui um sistema de ensino que se apresenta com finalidades definidas e expressas.

Com ele, temos uma análise ainda atual sobre nossos sistemas de ensino, impulsionada pela lógica neoliberal implantada na educação brasileira nos últimos tempos. O pensamento de Tragtenberg é importante, principalmente, para possíveis professores de escolas técnicas ou que tenham um modelo pedagógico inspirado na lógica apresentada.

Ademais, além de refletir sobre a escola enquanto organização, Tragtenberg destaca importantes elementos da escola moderna criada pelo espanhol Ferrer y Guardia (1859-1909), fundador de uma proposta pedagógica visionária e a frente do seu tempo. Percebemos, assim, que com a diversidade das modalidades de escolas – regular, integral e integral-técnica –, é importante diversificarmos ainda mais as perspectivas diante da possibilidade múltiplos olhares.

Para finalizar, nosso entusiasmo com o pensamento de Tragtenberg está na ideia de a academia e seu corpo docente auxiliarem não apenas para a formação do professor com destino a escola pública, mas também para prover mudanças expressivas nessas instituições com base no trabalho do docente. O seguinte trecho do seu escrito, “A delinquência acadêmica”, nos parece inspirador:

Na instância das faculdades de educação, forma-se o planejador tecnocrata a quem importa discutir os meios sem discutir os fins da educação e confeccionar reformas educacionais que, na realidade, são verdadeiras ‘restaurações’. Forma-se o professor policial, aquele que supervaloriza o sistema de exames, a avaliação rígida do aluno, seu conformismo ante o saber professoral. A pretensa criação do conhecimento é substituída pelo controle sobre o parco conhecimento produzido pelas nossas universidades; o controle de meio transforma-se em fim e o ‘campus’ universitário cada vez mais parece um universo ‘concentrador’ onde se reúnem aqueles que se originam da classe alta e média, enquanto professores e alunos, da mesma extração social, são ‘herdeiros’ potenciais do poder através de um saber mingado, atestado por um diploma.

Sem querer desmerecer ou negar a existência de bons profissionais, encontramos facilmente muitos especialistas com currículos repletos de certificações à frente de secretarias, projetos educacionais e até mesmo lecionando em escolas públicas. Apesar disso, a escola parece ser a mesma instituição e não temos notícias promissoras de novos rumos na educação do país. A fala de Tragtenberg é realista e, caso compreendida, pode ajudar uma boa parcela dos professores da academia a questionar seu modelo de formação, que tente a perpetuar a reprodução de desigualdades na educação.

A obra “Esboço para uma história da escola no Brasil”, organizada por Maria Oly Pey (2000), também contribuiu com nossas análises e reflexões. A partir dela

debatermos com os professores sobre o processo escolarizador no Brasil de ontem e de hoje. Essa coletânea nos auxiliou na compreensão de momentos históricos importantes sobre a escola brasileira, a influência de conjunturas políticas para escola e aspectos da estruturação e do cotidiano escolar.

Levando em consideração nosso planejamento e técnicas iniciais para coleta de dados, esses trabalhos auxiliaram a abertura da nossa pesquisa. Buscamos através deles identificar a qual das perspectivas de escola os professores de Sociologia mais se identificam como etapa inaugural da nossa perquisição.

2.3.1.3 Para começarmos a entender a escola brasileira

Para compreendermos a natureza e as origens da escola brasileira, novamente recorreremos à historicidade. Precisamos compreender as circunstâncias de sua realização, quais são as outras instituições influenciadoras do seu desenvolvimento e as particularidades que os educandários brasileiros herdaram nesse processo.

Não temos como fazer aqui um levantamento total dos fatos; no entanto, com base no texto “O que é escola?”, de Guilherme Carlos Corrêa, iniciaremos nossas ponderações. De acordo com Pey (2000), tivemos dois momentos inusitados de investidas para introdução de ações pedagógicas através de escolas em nosso país, quais sejam, as missões jesuíticas de 1549 e a ação dos militares a partir da década de 1960.

Em 1549 os jesuítas chegam ao Brasil, fundam uma escola elementar e iniciam a catequização dos nossos povos originários. A evangelização de uma sociedade considerada prófuga era a força motriz dos padres recém-chegados. Inicia-se então uma pedagogia jesuítica com um conjunto de normas e tarefas objetivando estabelecer uma moral social e prática religiosa trazida pelos seus embaixadores. Contudo, as ações empreendidas inicialmente não tiveram tanto êxito, como afirma Corrêa:

O fracasso do empreendimento catequético, sentido já nos primeiros anos das missões, deu lugar a outras tentativas mais bem sucedidas de tomada de controle das populações nativas. A associação dos jesuítas ao governo português na Colônia, exercido por Mem de Sá, deu origem aos aldeamentos: um terreno doado pelo governador, afastado da vila, no qual fixavam-se

os índios já batizados em torno de uma capela e da autoridade de um missionário. (CORRÊA, 2000, p. 53)

Ou seja, a intenção de domesticação e mudança nas práticas culturais do povo indígena faziam parte do plano a ser executado. As aldeias foram criadas para doutrinar e castigar os desobedientes. Os castigos físicos não eram praticados pelos sacerdotes; mesmo assim, práticas disciplinadoras hediondas, como prisão e mutilações de corpos eram realizadas de forma costumeira (CORRÊA, 2000).

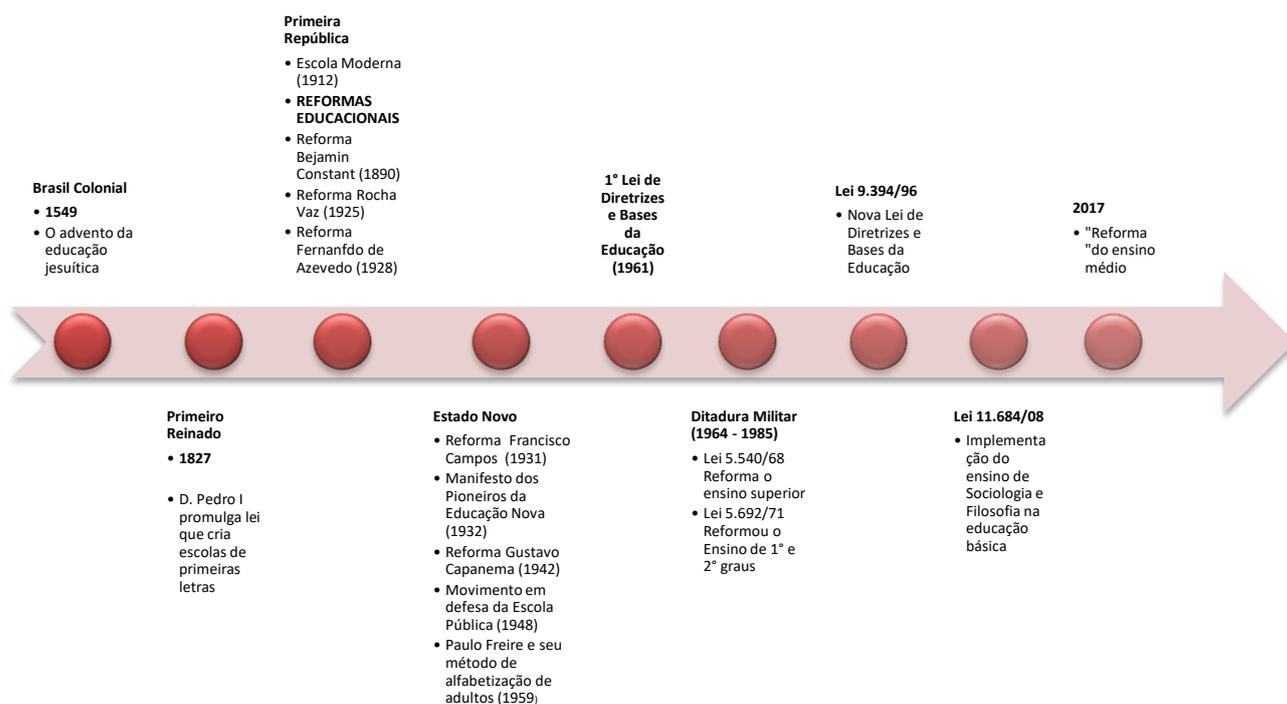
Foram os jesuítas também os fundadores de nossos primeiros internatos, instituições com um cotidiano mais próximo das nossas escolas de hoje. Todavia, esses espaços eram voltados exclusivamente para meninos, como destaca Corrêa (2000): o colégio jesuíta tem o professor como figura central, coordenando todas as demais funções e atividades a serem desenvolvidas, ora de natureza burocrática ora pedagógica. Isto é, os religiosos foram os aplicadores das normas e princípios que instruíram nossos primeiros cidadãos para atuarem posteriormente nas áreas da formação política, social e religiosa do país. Desta forma, não é difícil percebermos o quanto os preceitos da igreja alicerçaram a constituição de nossa sociedade.

Foram quase 300 anos de doutrinação e 17 colégios criados. Período fundante não só de espaços para o armazenamento de crianças e jovens, mas também das práxis administrativas e pedagógicas que perduraram por anos e até hoje podem ser encontradas dentro do nosso sistema educacional.

Outro momento marcante na história da escola do Brasil e enfatizado por Corrêa é o período compreendido entre as décadas de 1960 e 1980. Não por coincidência, durante esse período, nossas escolas tinham um regime muito semelhante aos quartéis do exército. A escola tinha suas regras, a serem seguidas a risca. Uso obrigatório da farda, execução do hino nacional no pátio, filas de meninos e meninas caminhando em silêncio para as salas.

Com efeito, podemos afirmar que esses momentos não foram os únicos a investir em ações contestáveis por meio de nossas escolas. Conjunturas políticas ao longo dos anos proporcionaram mudanças e adaptações diversas na educação e escola brasileira. Abaixo apresentamos um breve histórico desse processo contendo propostas díspares que marcaram a história da nossa educação e consideramos essenciais para o entendimento da escola brasileira.

Figura 2 – Movimentos e legislações educacionais no decorrer do tempo



Fonte: Elaborada pelo autor

Além do já debatido até aqui sobre o advento da escola, é preciso considerar a relevância dos acontecimentos subsequentes às mudanças políticas do país. Apenas entre os anos de 1890 e 1942, tivemos mais de quatro reformas educacionais com governos diferentes e múltiplas inspirações. Entre as várias aplicações determinadas nesses processos temos: implantação e retirada de disciplinas do currículo, criação do Conselho Nacional de Educação, consolidação do ensino secundário, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e escolas técnicas, entre outras.

Concomitantemente, movimentos com propostas educacionais eclodiram por parte de pensadores e apelo popular da época. Para destacar alguns, começamos pela Escola Moderna², inspirada em experiências de escolas espanholas criadas por Ferrer y Guardia (MORAES, 2006?). A escola foi fundada pelo movimento anarquista paulista de 1912 e dificilmente encontramos referências a esse modelo nos escritos sobre a história da educação brasileira. Uma escola formada por anarquistas,

² Fonte e mais informações sobre a escola moderna em:

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_moderna_n_1.htm

operários e livre pensadores da época com uma proposta pedagógica visionária e a frente do seu tempo, abrangendo em seu currículo leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geografia, geometria, botânica, geologia, mineralogia, física, química, história, desenho, datilografia, entre outros conteúdos, não trabalhados nas escolas tradicionais.

Infelizmente, em 1919, as Escolas Modernas existentes no estado de São Paulo foram fechadas pelo Governo Federal. Um dos diretores de uma das escolas foi vítima de um atentado e as instituições existentes nas cidades de São Paulo e São Caetano tiveram suas licenças caçadas. Fato lamentável que ceifou uma proposta educacional que prezava pela liberdade, individualidade e expressão dos seus estudantes (MORAES, 2006?).

Ainda no início do século XX, em 1932 mais especificamente, surge um movimento de renovação pedagógica, inspirado e articulado com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Cecília Meireles, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo foram alguns dos expoentes a encabeçar o movimento. Esse grupo idealizava uma política de novos ideais pedagógicos. Podemos ter noção das intenções e objetivos almejados através das seguintes palavras escritas por Azevedo (2017) apud Meireles (2017, p. 15):

A defesa do princípio de laicidade, a nacionalização do ensino, a organização da educação popular, urbana e rural, a reorganização da estrutura do ensino secundário e do ensino técnico profissional, a criação de universidades e de institutos de alta cultura, para o desenvolvimento dos estudos desinteressados e da pesquisa científica, constituíram alguns dos pontos capitais desse programa de política educacional, que visava a fortificar a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões, facilitando-lhes o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, a sua esfera e os seus meios de ação.

Com efeito, podemos dizer que a experiência da Escola Moderna e o Manifesto da Educação foram ações profícuas e indubitavelmente capazes de repensar a escola brasileira já no começo do século XX. Infelizmente, acabaram vítimas do desprezo e sabotagem dos detentores do poder, impedindo-os de contribuir com novos caminhos para nossa educação. Entendemos que o ponto crucial entre esse modelo pedagógico de escola libertária e as ideias inovadoras propostas pelos intelectuais pioneiros da Educação Nova, independente de seus diferentes objetivos, era o fato de negarem a escola até então fruto da instituição religiosa (igreja católica) ou de políticas educacionais questionáveis do Estado.

Com o passar do tempo, vieram novas possibilidades, como legislações, propostas curriculares e modelos pedagógicos. Tivemos o surgimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1961, a Nova LDBEN em 1996, novos governos (municipais, estaduais e federal), reimplantação de disciplinas penalizadas na Ditadura Militar (Filosofia e Sociologia) e mais uma reforma educacional no presente ano. Porém, fica a impressão de que nunca sabemos lograr essas ações e momentos, sejam eles bons ou ruins.

Só para tomarmos como exemplo, a nova LDBEN (1996)³, que completou 20 anos em 2016, mesmo tendo sido um documento inovador em relação à autonomia pedagógica, burocrática e financeira das instituições de ensino, e escrito por uma figura importante das Ciências Sociais e política brasileira, Darcy Ribeiro, não alcançou tantos resultados e mudanças eficazes como gostaríamos para nossa educação. Mais que uma Lei, a nova LDBEN, se lida e compreendida de forma crítica, pode ser considerada um estímulo e anuência para boas práticas na educação e na escola.

Segundo o próprio criador, a nova LDBEN procuraria libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar – ainda que essa autonomia deva estar em conformidade com as diretrizes educacionais em cada nível. Diante do exposto até aqui, ficam as seguintes perguntas: Por que nossas escolas parecem não mudar? Por que os professores, em algumas situações no exercício de sua profissão, têm dificuldades de ousar na direção de mudanças na sua maneira de pensar a escola? Por que não ousam em suas atividades? Por que a escola ainda é uma instituição fechada e vista como um produto de uma necessidade lógica e científica?

A compreensão do que já foi feito no passado, novas leituras e perspectivas sobre educação e a compreensão da escola para além do seu espaço físico são indispensáveis e devem alcançar a todos que trabalham com educação. Precisamos repensar as nossas relações com a cultura, a política, a cidade, a comunidade e a escola.

2.3.1.4 Breve Histórico sobre Educação, Escola Pública Secundária e o Ensino de Sociologia em Campina Grande/PB

3 A Lei 9.394/96 surge após forte disputa política nos bastidores do congresso. O documento contém 91 artigos que são as Diretrizes e Bases que orientam a educação nacional.

Sem pretensões de adentrar profundamente nos aspectos históricos dos primórdios das escolas públicas campinenses (conquanto seja fundamental), observemos, com Souza (2009), as dinâmicas entre educação e escola fora da cultura e da sociedade nas quais estão inseridos, recorrendo a eventos e conjunturas que marcaram a história educacional na cidade de Campina Grande/PB e que originaram as primeiras instituições escolares públicas nesta cidade.

Apesar da chamada “Rainha da Borborema” demonstrar relativo desenvolvimento e protagonismo, principalmente no tocante ao comércio dentro da economia do estado da Paraíba ainda nas primeiras décadas do século XX, não é difícil de encontrarmos nos relatos dos historiadores, antecessores ou contemporâneos, queixas sobre o atraso na educação da cidade (ANDRADE, 2012), evidenciando a desvantagem do município em relação a outros como, Areia, Mamanguape, Pilar e Sousa, no quesito educacional.

O Estado da Paraíba, assim como tantos outros estados brasileiros, teve como referência em suas primeiras instituições de ensino líderes de ordem religiosas encarregados de transmitir “as primeiras letras aos domesticados e a população livre” (JÚNIOR, DIAS, 2009). Pensando no período republicano, já que no império apenas a capital contava com instituições com as diversas modalidades de ensino, e tendo a escola secundária como objeto (foco), nosso marco para a discussão é a fundação do Colégio Estadual de Campina Grande, primeira instituição pública a oferecer o ensino secundário na cidade e segunda no estado (SILVA, 2018). Instituição essa que, apesar de seguir as diretrizes das políticas educacionais da época, assim como nos afirma Silva (2018, p. 92), traz suas peculiaridades:

É válido ressaltar que partimos da hipótese de que embora esta instituição tenha sido criada quando se cogitava a expansão do ensino secundário público ao povo em geral, no Brasil, foi implantada para propiciar uma formação distinta aos jovens de Campina Grande e cidades circunvizinhas, mediante o ensino secundário público. Em outras palavras, a implantação do colégio integrou um conjunto de necessidades de um grupo da população face às transformações sociais em curso na cidade naquela época, para reinventar e corroborar o seu poderio, preparando homens que assumiriam posteriormente maiores responsabilidades na sociedade paraibana. (p. 92)

A fundação da escola estadual de Campina Grande (PB), posteriormente mais conhecida como Estadual da Prata e tendo a alcunha de “O Gigantão”, foi significativa, principalmente se lembrarmos de que enquanto instituição pública seu

surgimento se dá em meados do século XX, ao contrário de outras três instituições particulares aqui já em funcionamento, como nos relata Silva (2018, p. 95-96):

[...] além de ser mais um espaço de formação da juventude se tornou um concorrente da oficial instituição pública de ensino secundário da Paraíba. Em Campina Grande, durante a primeira metade do século XX, três instituições escolares protagonizaram a educação de grau médio até a implantação do Colégio Estadual de Campina Grande, a saber: Instituto Pedagógico Campinense (1919); Colégio Imaculada Conceição (1931) e Colégio Pio XI (1931).

Conjunturas políticas e sociais em âmbitos nacional e local corroboraram para que os políticos, principalmente dois governadores da época, contribuíssem e/ou concordassem para a aprovação e autorização para construção da escola. É possível destacarmos como elemento nacional a política educacional de expansão do ensino secundário público; já na esfera local a demanda populacional e a ampliação por todo o estado do ensino primário (SILVA, 2018).

Podemos considerar também que as requisições advindas do povo e as políticas educacionais da época foram a completude a sensibilizar e oportunizar a criação da primeira escola secundária estadual da cidade, propiciando o futuro de outras instituições. Perduram e ficaram caracterizantes durante muitos anos para a educação básica os grupos escolares ofertando o ensino primário e as escolas/colégios estaduais com o ensino secundário.

Ainda o hoje, o colégio estadual é lembrado pela formação de grandes nomes das esferas artística e política do Estado. Sua designação como instituição de excelência em ensino perdurou por muitas décadas; no entanto, nos dias atuais essas referências ficaram longínquas e nos registros históricos. Seu tamanho e a quantidade de estudantes que atende no modelo integral são os destaques mais aludidos por hora.

Agora em 2020 acabamos de completar doze anos do retorno da disciplina Sociologia ao currículo das escolas secundárias brasileiras. Esse fato é consequência das mudanças políticas pelas quais passamos desde a redemocratização e, principalmente, da luta de diversos professores e políticos durante anos em busca da reimplantação da Sociologia.

A título de informação, uma obra que pode explicar o uso que fazemos do termo luta para representar o processo dessa conquista é “Sociologia e ensino em debate”, organizado pelo professor Leujene Mato Grosso de Carvalho (2016). Um trabalho que apresenta textos de vários autores trazendo uma reconstituição temáti-

ca, cronológica e reflexiva sobre o processo, além de apontar possibilidades para o futuro. Imprescindível para quem deseja conhecer e estudar sobre os antecedentes e o retorno da Sociologia para o currículo do ensino médio.

A partir da instituição Lei n. 11.684, de 2008, parte dos estados brasileiros ainda no mesmo ano empenharam-se para lançar editais visando a contratação de professores de Filosofia e Sociologia. A Paraíba foi um deles, chegando inclusive a realizar o certame no mesmo ano.

O edital do concurso ofereceu 252 vagas para a disciplina Sociologia distribuídas por vários municípios do estado. Até então uma ação impulsionadora e instigante para os professores campinenses e para o próprio curso de licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande. Entretanto, não imaginávamos que uma surpresa extremamente desagradável iria sobrepor essa ocasião.

Após a realização das provas e já com a convocação dos professores para receberem seus atos de nomeação e com isso tomarem posse de seus cargos, um fato lamentável sucedeu-se. Após uma cerimônia pomposa com direito a todos os rituais e floreios políticos, ao serem encaminhados para a entrega dos documentos, professores de Sociologia de todo o estado começaram a receber a notícia de que não poderiam assumir suas vagas de fato e de direito. Apenas em 2012, após ações diversas como protestos, reuniões com políticos e instituições chegamos ao fim do imbróglio. Um termo de ajustamento de conduta, assinado pelo Ministério Público Estadual e os interessados, foi pactuado. Em seguida os professores receberam suas portarias podendo então efetivamente assumirem seus cargos nas escolas públicas do estado.

Em 2016 o governo do estado da Paraíba inaugurou um programa de escolas de tempo integral denominado “escolas cidadãs integrais”. Naquele ano Campina Grande contou com apenas uma escola; no entanto, em pouco tempo ocorreu sua expansão. Hoje, apenas 4 anos depois, já são 229 escolas por todo o estado, sendo 17 delas em Campina Grande e ainda o prenúncio de uma expansão contínua. A partir dessa proposta surge uma nova matriz curricular contando com outras disciplinas, além daquelas da base comum curricular: projeto de vida, eletivas, estudo orientado, entre outras da chamada parte diversificada do currículo integral.

Apesar da Sociologia ter sido mantida no currículo do estado da Paraíba, não identificamos situação próspera para a disciplina, questão essa abordada em outra

pesquisa⁴ realizada por nós em 2019. Adiante, no capítulo 4, exteriorizaremos outras vicissitudes a partir do olhar do professor de Sociologia e sua relação com essa “nova escola”, além das possíveis repercussões para os professores e professoras de Sociologia.

2.3.2 Professores de Sociologia

Como gostamos sempre de ressaltar, o professor de Sociologia é antes de tudo um professor. Sua prática está imbuída dos mesmos dilemas e angústias dos demais docentes da escola pública brasileira, talvez até alguns mais, a julgar pelo impacto de uma disciplina ainda não consolidada e ocupando a parte mais baixa da hierarquia curricular, ampliando as dificuldades.

Para entendermos melhor essa asserção sobre os professores de Sociologia, pensemos na seguinte situação. Em muitas escolas públicas a estrutura física e os materiais para uso didático são precários e limitados. Inúmeras vezes nos deparamos com instituições com apenas um laboratório de informática, um equipamento multimídia ou uma televisão. Geralmente, nessas ocasiões, professores têm de agendar quando desejam realizar uma atividade que precise de locais ou instrumentos alternativos.

Para um professor de Língua Portuguesa, por exemplo, e tomando como referência a carga horária do estado da Paraíba, há seis possibilidades na semana para a realização de sua atividade. Já o para o professor de Sociologia, apenas uma. Esse simples exemplo destaca apenas o reflexo da relação entre carga horária mínima *versus* estrutura limitada. No entanto, podemos ir mais longe se colocarmos em questão a forma como a disciplina é vista por parte de gestores, estudantes e outros professores, o tempo de interação com os estudantes, a marginalização provocada pelos exames de avaliação nacionais e internacionais, entre outros.

Outros aspectos atenuantes das atribuições para a docência e relação com a instituição escolar podem ser encontrados no artigo de Bodart e Silva (2016), que mapeou o perfil dos professores de Sociologia de todo o país.

Segundo Bodart e Silva (2016), os resultados destacam, principalmente, deficiências na formação dos licenciados em ciências sociais, bem como na formação

4 Para mais detalhes ver o trabalho: “Educação integral na Paraíba: análise de uma política pública e suas implicações no ensino de Sociologia.”

complementar. A constatação da sobrecarga no número de aulas semanais também é um fator a corroborar para os impasses do trabalho docente. Os autores ainda destacam, além da precariedade das escolas públicas brasileiras, a desvalorização das disciplinas pelos sistemas de ensino e sua necessária superação. A necessidade de trabalhar em mais de uma escola juntamente com o número excessivo de turmas são outros fatores destacados.

O objetivo dos pesquisadores foi apresentar elementos de auxílio à compreensão do perfil do professor de Sociologia de Ensino Médio e à identificação, a partir das percepções docentes, de suas condições de práticas no espaço escolar (BO-DART; SILVA, 2016). A pesquisa é robusta e muito importante para compreendermos melhor a situação dos professores de Sociologia pelo país. Todavia, não há verificação de como esses professores compreendem o papel da escola e os desdobramentos dessas perspectivas na atuação dos professores em suas respectivas instituições.

Ademais, precisamos ter ciência da múltipla dimensão existente entre os professores e a escola. Não há como isolarmos esses dois objetos com intuito de entendê-los separadamente. Por isso, concordamos com a afirmação de Canário⁵ (2005, p. 53):

A acção dos professores não é a resultante simples e directa das políticas estabelecidas a nível macro. Estas são mediatizadas pelo estabelecimento de ensino, que, enquanto organização social dotada de autonomia e características próprias, define o campo das microdecisões assumidas pelo professor.

Desta maneira, entendemos que compreender a perspectiva do professor sobre a escola poderá nos revelar peculiaridades sobre sua atuação enquanto profissional docente, professor da disciplina Sociologia e sua relação com a comunidade escolar (estudantes, professores, gestores, pais e outros).

Neste sentido, a pesquisa de Melo (2017) sobre as representações sociais da escola e do trabalho docente com professores de Sociologia no ensino médio nas escolas públicas de Goiânia encaminha-se de forma mais próxima do nosso escopo. Assim, evidenciar o tipo de representação que professores de Sociologia da rede estadual de ensino possuem sobre sua função docente e as relações sociais, políti-

⁵ Rui Canário é doutor em Ciências da Educação, além de professor de Sociologia da educação e pesquisador da Universidade de Lisboa. Suas as ideias e conceitos que trabalharemos são suscetíveis de aplicação para nossa realidade estudada.

cas e pedagógicas que se estabelecem no cotidiano escolar foi o propósito do pesquisador (MELO, 2017).

Chamou-nos atenção não só a semelhança da investigação, mas também a utilização de duas referências basilares em nosso trabalho: Canário (2005) e Barrère e Sembel (2002). Por outro lado, o olhar de Melo (2017) para teoria desses pesquisadores é distinto da nossa ótica. Elementos do arcabouço teórico desses pensadores, imprescindíveis em nossa pesquisa, foram desconsiderados na pesquisa de Melo, a saber, as concepções sobre os professores naturalistas e deterministas. Por conseguinte, destacaremos a seguir um ponto que consideramos crucial.

Nossa experiência docente nos fez perceber a suscetibilidade de professores ao longo do tempo em assimilar ideologias dentro da escola. A rigor, professores assimilam ideias e hábitos ligados às agruras da profissão; estas, por conseguinte, se transformam em discursos por muitas vezes esmorecidos, que influenciam nas suas práticas e relação com a escola.

Canário (2005), na busca por um olhar sociológico sobre a escola, definiu bem essa realidade. Segundo o pesquisador, os docentes têm suas ações orientadas por um conjunto de ideias articuladas que formam um sistema ideológico. Esse sistema funcionaria como uma espécie de grelha de leitura da realidade. Sendo assim, a visão ideológica produziria dois componentes, o determinismo e o naturalismo, segundo Canário (2005, p. 47-48)

O primeiro caracteriza-se pela tendência para, de forma dominante, explicar os fenômenos educativos a partir de factores anteriores e exteriores às situações em que estes se produzem. Os discursos sobre as causas do insucesso escolar ou o discurso recorrente sobre a penúria de recursos são dois exemplos deste tipo de pensamento. A partir de uma visão determinista, os professores tendem a autolimitar a sua margem de manobra e capacidade de intervenção, na medida em que sua acção seria determinada pela estrutura do 'sistema' em que estão inseridos.

O naturalismo, por outro lado, exprime-se no facto de se conferir à realidade educativa um carácter absoluto, independente dos momentos históricos e dos contextos sociais. Um exemplo típico deste processo de naturalização é o modo como é visto e apropriado o espaço escolar. Tivemos oportunidade, a propósito dos Centros de Documentação e Informação nos 'colléges' franceses, de aprofundar, numa investigação empírica (Canário, 1987), esta naturalização do espaço escolar que Le Boterf (1975, p. 131) sintetiza de modo caricatural: '... é natural que exista a sala de aula, o pátio do recreio, o ginásio, a sala dos professores, as carteiras e o quadro preto. Uma escola é uma escola e uma sala de aula é uma sala de aula'. Esta forma de escrever o espaço escolar, naturalizando-o, oculta o seu carácter social e confere uma dimensão absoluta, inscrita na natureza das coisas', a algo que é contingente e relativo, a organização do espaço escolar. A visão naturalista do espaço escolar conduz a aceitar como neutras formas de organização espacial de condicionam e induzem formas determinadas de acção e relação pedagógicas.

Quer o determinismo, quer o naturalismo constituem formas de 'ver' a realidade educativa que favorecem, induzem e justificam uma acção fundamentalmente conservadora e reprodutora. Instituem-se, nessa medida, como importantes obstáculos à produção de inovações e a uma acção profissional baseada na reflexividade. É em contraponto a este tipo de leitura da realidade que afirmamos o papel a desempenhar, pelo ensino da Sociologia, necessária construção de um "olhar sociológico". Esta necessidade não se restringe, obviamente, aos professores, antes é extensiva a todas as categorias de profissionais da educação.

Essas duas formas de observar a realidade educativa e escolar proporcionam e justificam ações conservadoras e reprodutoras pelos docentes (CANÁRIO, 2005). Acreditamos na existência e efeitos desses conceitos, bem como utilizamos em nossa pesquisa para identificação de possíveis professores com pensamentos e posturas similares ou que se aproximam de alguma forma delas. De fato, podemos afirmar que essa definição de Canário (2005) foi vital para nossa pesquisa.

Outro ponto específico sobre o qual devemos refletir é a questão do professor enquanto profissional, ou seja, as relações e influências da profissão professor frente aos desafios da carreira docente e mais especificamente do ensino de Sociologia nas escolas públicas.

Para tanto, iniciamos nossas considerações, lembrando do pensamento do sociólogo inglês Norbert Elias. Ao analisar a profissão naval e o seu surgimento nas primeiras décadas do século passado, Elias (2006) destaca algo pertencente a diversas profissões, aplicável também aos professores:

Disparidades podem surgir ora em virtude de mudanças técnicas, ora em consequência de condições e exigências sociais. Quaisquer que sejam suas causas imediatas, elas criam dificuldades específicas, produzem atritos e conflitos, confrontam cada membro de uma profissão com problemas que não são por ele criados. No entanto, uma vez que ele esteja em uma profissão, esses problemas institucionais se tornam seus próprios problemas, essas dificuldades, sua próprias dificuldades, esses conflitos, seus próprios conflitos. E as soluções não estão inteiramente em suas mãos. (p. 91)

Essa asserção do sociólogo britânico consegue, mesmo muito tempo depois, estabelecer relações com a realidade da profissão docente, ainda mais com os de instituições públicas. Apenas para ilustrar, basta lembrarmos das greves dos professores, das legislações e programas implantados de cima para baixo e por vezes de forma irresponsável e, por fim, dos conflitos internos acarretados todas as vezes em que a educação é pensada com a mínima participação dos seus maiores interessados, gerando ações infecundas. Ou seja, conflitos são criados e na maioria das vezes suas resoluções não dependem apenas dos docentes.

Parte da teoria das configurações de Elias nossa investigação sociológica sobre uma pluralidade de indivíduos, os quais de um modo, ou de outro, são interdependentes (ELIAS, 2001). Destarte, inferimos que, dentro do contexto da profissão docente, os professores de Sociologia compõem duas configurações, quais sejam: docentes do magistério público e, mais especificamente, professores escolares da disciplina Sociologia. É preciso, nesse caso, mais diligência com os sujeitos de nossa investigação.

Hunger, Rossi e Neto (2011), interpretam essa ideia de Elias e são referências a nos auxiliar com a aplicação da teoria Elisiana voltada para os professores. Concordamos que

o professor é um ser eminentemente social e histórico. Ele não vive isolado e é inseparável do meio em que se encontra inserido; é um ser embriagado de cultura, e sua forma de pensar e agir são direcionadas, esteja ele consciente ou não, por suas percepções e manifestações diante do contexto sociocultural e histórico de seu tempo, que é fruto de todo um passado. (p. 699)

Podemos dizer de forma muito espontânea que nossa interação com os professores explorou as relações e os resultados das suas práticas culturais, isto é, de como os seus hábitos e costumes refletem em suas ações docentes.

Pensando a profissão professor estritamente junto de suas contradições nos dias de hoje, três trabalhos e pesquisadores contemporâneos são referências indispensáveis para uma análise íntegra e atual: “Da relação com o saber às práticas educativas” de Bernard Charlot; “Qualidade do ensino e formação do professorado do Francisco Inbernón e “Saberes docentes e formação profissional”, de Murice Tardif.

Utilizamos o pensamento do francês Bernard Charlot (2013) sobre as contradições do professor na sociedade contemporânea quando diz:

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora (?), no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como são geridas as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera desta e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio-históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais de ensino a certa época. (CHARLOT, 2013, p.102-103)

Charlot nos permite alargar as interpretações sobre o ser professor e as contradições de várias ordens apresentadas em sua rotina ao longo da história, além de contribuir para reforçarmos o nosso cuidado em captar os aspectos mais particulares pertencentes ao grupo de professores com quem trabalhamos. A pesquisa nos permitiu desvelar “tensões” inerentes ao trabalho e suas contradições econômicas, sociais e culturais. E partir de então compreender os principais confrontos enfrentados pelo professor de Sociologia na sua inter-relação com a escola.

Para o espanhol Francisco Imbernón (2016) os elementos fundamentais do ofício do professor são: compromisso, contexto e conhecimento (IMBERNÓN, 2016). Para esse pensador, no imaginário social, ser professor, parece por vezes uma tarefa simples (IMBERNÓN, 2016); algo de muito sentido quando temos até mesmo pesquisadores da academia que também acreditavam nisso, como destacamos aqui a afirmação de Dubet em sua experiência com a escola secundária.

Perante essa ideia em torno da prática pedagógica, percebemos a existência de uma relação entre a forma como o professor desenvolverá seu trabalho, pensará suas aulas e aplicará as ações na sua disciplina, em virtude do ambiente e contexto no qual está inserido. Ele será influenciado pelos saberes acumulados através da formação e práxis da docência.

Os saberes docentes dos professores de Sociologia perpassam as nossas discussões relativas ao objeto desta dissertação. Com base na teoria de Maurice Tardif (2014),

[...] o saber não se restringe ao conhecimento empírico tal como é elaborado pelas ciências naturais. Ele engloba potencialmente diferentes tipos de discursos (principalmente normativos: valores, prescrições, etc.) cuja validade o locutor, no âmbito de uma discussão, procura estabelecer, fornecendo razões discutíveis e criticáveis. Os critérios de validade, portanto, não se limitam pela ideia de acordos comunicacionais dentro de uma comunidade de discussão. (TARDIF, 2014, p. 197)

Tardif desenvolve a ideia de saber a partir de três concepções: o sujeito, o juízo e o argumento. Segundo o pensador, mesmo sendo diferentes, têm a racionalidade sempre associada a natureza do saber (TARDIF, 2014). Para melhor entendermos essa relação, segue o seguinte trecho deste autor:

Acreditamos que essa ideia de ‘exigências de racionalidade’ fornece uma pista muito interessante para as pesquisas sobre os saberes dos professores, pois ela permite restringir nosso campo de estudo aos discursos e às ações cujos locutores, os atores, são capazes de apresentar uma ordem qualquer de razões para justificá-los. Saber alguma coisa ou fazer alguma coisa de maneira racional é ser capaz de responder às perguntas ‘por que você diz isso?’ e ‘por que você faz isso?’, oferecendo razões, motivos, justi-

ficativas susceptíveis de servir de validação para o discurso ou para a ação. Nessa mesma perspectiva, não basta dizer bem alguma coisa para saber do que se fala. (p.198)

Tardif defende saber como “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade” (TARDIF, 2014, p. 199). Essa perspectiva se mostrou propícia e nos rendeu análises diante dos discursos dos nossos sujeitos investigados.

Sobre os limites da consciência profissional do docente, o professor canadense defende que a atividade dos professores “comporta antecedentes afetivos decorrentes da história de vida do professor, de sua carreira e de sua personalidade” (TARDIF, 2014, p. 214). Para ele, a relação entre prática e consciência profissional estão interligadas e são compostas da conjugação entre, “consciência profissional, antecedentes pessoais do professor, consequências não intencionais de suas atividades e consciência prática” (TARDIF, 2014).

Essa configuração definida por Tardif nos permitiu articular as demais teorias já apresentadas. A ação dos professores e como elas são orientadas, o professor enquanto ser histórico e social, enquanto figura simbólica e seus saberes docentes são todos princípios que pudemos justapor e utilizar em nossa análise. Dessa maneira, congregamos olhares multifacetados e pertinentes para o estudo.

2.3.3 Olhar socioantropológico: o professor de Sociologia e a escola pública

Nas Ciências Sociais os estudos sobre práticas docentes e instituições escolares têm sido alvo do interesse de sociólogos e antropólogos que transitam pelas temáticas de investigação ligadas a educação. As duas áreas oferecem a oportunidade não só de compreendermos a interação do professor com a escola, bem como, de repensarmos essa relação. A compreensão da escola pela Sociologia é relevante para diversos campos a serem explorados na educação como um todo. Como nos diz, Canário,

A construção de uma Sociologia da escola implica reconhecer a especificidade do estabelecimento de ensino, enquanto realidade organizacional que, sendo produzida pelos comportamentos e interações dos seus membros, não pode ser definida de forma redutora, nem como um território delimitado por fronteiras físicas, nem como um agregado biológico. (2005, p. 52)

Consideramos a especificidade do estabelecimento de ensino apontada por Canário (2005) como associada a diversas ações, inclusive dos docentes que fazem

a instituição escolar. Para sabermos o significado de ser professor de forma plena, precisamos saber sobre sua relação com a escola. Com efeito, reforçamos que a escola, enquanto objeto de estudo, intensifica a possibilidade de nos aprofundarmos no conhecimento sobre o trabalho dos professores de Sociologia. Compreender a forma como o professor interpreta e se conecta à escola é um ponto crucial para nossa investigação.

Uma pesquisa realizada na década de 1990 pelo sociólogo francês, François Dubet, e detalhada para a Revista Brasileira de Educação sob o título de “Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor”, nos chamou muita atenção. Dubet⁶, realizou uma experiência na busca em compreender o que é ser professor. Para isso, durante um ano foi professor de história e geografia de uma escola na periferia de Bordeaux, na França. O objetivo do sociólogo foi experimentar como professor os dilemas da escola contemporânea francesa (PERALVA; SPOSITO, 1997).

Em entrevista, para as professoras Angelina Peralva e Marília Sposito, o professor descreve suas razões com o experimento. A primeira, declara Dubet, está ligada as suas impressões ao dialogar com professores (PERALVA; SPOSITO, 1997). Dubet, como boa parte dos desconhecedores do “chão da escola”, confessou acreditar em um certo exagero no discurso dos professores por ele entrevistados. Essa atitude nos chama atenção, e ao mesmo passo nos alerta para um maior cuidado em nossa perquisição, conquanto nossa experiência como professor da educação básica e sociólogo em formação pode reduzir a possibilidade de cometer equívocos parecidos.

A segunda razão de Dubet está relacionada a resistência de duas professoras em sua intervenção sociológica com um grupo de professores. Para uma delas, o fato de Dubet tanto não ter lecionado naquela modalidade de ensino, quanto de ser um intelectual era algo limitador e por isso teria apenas uma imagem abstrata dos problemas (PERALVA; SPOSITO, 1997).

Essas razões nos mostraram a dificuldade do caminho a ser percorrido. Contudo, nossa experiência e abordagem metodológica nos ajudaram a superar possíveis impasses como esses relatados.

⁶ François Dubet é sociólogo e professor da Universidade de Bordeaux II, assim como destacamos em nota anterior para Canário, as ideias e conceitos que trabalharemos desse pesquisador também são suscetíveis de aplicação para nossa realidade estudada.

O detalhamento da experiência mencionada nos evidencia muita coisa, porém, na maioria das vezes, não nos surpreende. Dubet relata muitas angústias como professor, principalmente com destaque para relação professor-aluno. Os conflitos, a desobediência e o “desinteresse” dos estudantes ganham destaque nos seus relatos. A partir de então, com base em Peralva e Sposito (1997, p. 223) temos relatos do tipo:

Os alunos não estão ‘naturalmente’ dispostos a fazer o papel de aluno. Dito de outra forma, para começar, a situação escolar é definida pelos alunos como uma situação, não de hostilidade, mas de resistência ao professor. Isto significa que eles não escutam e nem trabalham espontaneamente, eles se aborrecem ou fazem outra coisa. Lá, na primeira aula os alunos me testaram, eles queriam saber o que eu valia. Começaram então a conversar, rir...

A minha segunda surpresa: é preciso ocupar constantemente os alunos. Não são alunos capazes de fingir que estão ouvindo, sonhando com outra coisa e não fazer barulho. Se você os ocupa com alguma coisa, eles falam. É extremamente cansativo dar aula já que é necessário a toda hora dar tarefas, seduzir, ameaçar falar [...]

É perceptível no discurso de Dubet o desgaste gerado pelas situações em sala de aula com os estudantes. Na citação anterior, percebemos também, uma quebra de expectativa do autor: não bastasse o desencanto a partir da hostilidade dos estudantes, o sociólogo acaba demonstrando uma expectativa de comportamento dos alunos a partir de um fingimento. Algo que nos parece típico de uma perspectiva vertical de sala de aula e da relação autoritária professor-aluno no espaço acadêmico. Sua fala reforça estigmas do tipo “esses alunos não querem nada”. O professor chega a falar com garbo sobre um “golpe de estado” por ele dado em sala de aula com direito a gritos e ameaças aos alunos. Consideramos que as impressões de Dubet com os estudantes influencia no seu olhar sobre a instituição escolar.

No concernente às observações de Dubet, especificamente sobre os professores, o nosso sentimento de pertença aos dilemas desse universo é verdadeiro. Entretanto, o pesquisador volta a destacar frustrações na relação professor-aluno. Vejamos novamente o relato com base em Peralva e Sposito (1997, p. 224):

Quando olho para os meus colegas, havia muitos deles que eram muito fortes, que davam boas aulas. Havia outros que visivelmente, não conseguiam. O que mais me chamou a atenção, foi o clima de receio para com os alunos na sala dos professores. Isto quer dizer que alguns professores tinham medo antes de entrar na sala. Não era um colégio violento. Não havia agressões, não havia insultos mas era obviamente uma provação; como fazê-los trabalhar, como fazer com que ouçam, como fazer com que não façam barulho? Esta é a dificuldade, não é a violência.

Essa constatação e ao mesmo tempo desabafo de Dubet é muito importante. Todavia, não podemos esquecer o dilema real de muitos professores. Chegar a essa conclusão é surpresa para o pesquisador, que confessou duvidar dos professores. Dubet, então, destaca ser correta a descrição dos professores para sua pesquisa. E complementa afirmando: “realmente, a relação escolar é a priori desregulada. Cada vez que se entra na sala, é preciso reconstruir a relação: com este tipo de alunos, ela nunca se torna rotina. É cansativa”. (PERALVA; SPOSITO, 1997, p. 224)

Apesar de respeitarmos o trabalho do pesquisador François Dubet, em contrapartida, ficamos surpresos com suas reações e, ao mesmo tempo, incomodados com suas ações para reverter os desafios encontrados. O sociólogo dedica ainda boa parte da entrevista para relatar mais dificuldades com os estudantes. Ademais, reconhece e reforça mais uma vez o não exagero dos professores. Com outras palavras, Dubet experimentou aquilo que realmente os professores relatavam e ele duvidara.

As reflexões de Dubet, além de nos apontarem uma perspectiva sociológica sobre o que é ser professor, também estiveram presentes em nossas técnicas para levantamento de dados. Essa mesma pesquisa de Dubet também inspirou pesquisadores das Ciências Sociais aqui no Brasil. E não só isso, inspirou uma crítica de perspectiva antropológica. O artigo “Quando o antropólogo quer saber o que é ser professor, uma descrição tensa”, de Alexandre Barbosa Pereira, nos apresenta impressões a partir de uma etnografia com aproximações e distanciamentos com o trabalho de Dubet.

Pereira (2008) teve a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar ora como pesquisador, ora como estagiário. Ele apresenta suas impressões relacionando-as com as experiências de Dubet. Em princípio Pereira (2008) destaca o fato dos pressupostos de Dubet fracassarem devido ao pesquisador estar impregnado dos seus ideais de uma educação democrática e de sua experiência acadêmica da autoridade. No entanto, o pesquisador, logo em seguida, com base em suas experiências, reproduz discursos sobre os desgastes dos professores e as relações difíceis com os estudantes.

Apenas a título de reflexão: as relações do professor com o estudante, o diretor, “a tia da merenda”, a funcionária da limpeza, o vigia, a coordenadora pedagógica, os pais dos jovens que ali estudam também precisam ser analisadas, pois essas relações são capazes de revelar contradições e demandas múltiplas.

Precisamos superar o olhar deslumbrado que acreditamos ter limitado o pensamento de Dubet com sua experiência na escola de Bourdeaux. Portanto, acreditamos em uma compreensão como a descrita por Ferreria-Santos e Almeida:

[...] os aspectos sociais e antropológicos do cotidiano escolar são melhor compreendidos na perspectiva de uma socioantropologia do cotidiano, que não perde de vista os corpos entre as mochilas que se plasmam nas paredes do pátio da escola. Que não perde de vista as decisões significativas que são tomadas nos corredores e nos bate-papos da lanchonete. Que não subestima a capacidade transformadora de pequenas ações no afrontamento com o equipamento social representado pela escola. Que não menospreza a produção simbólica de alunos e funcionários fora das grades curriculares. Que compreende (embora não legitime) as práticas depredadoras de alunos em uma escola que não lhes pertence. Que ouve o canto silencioso de histórias de vida pelas quais ninguém se importa, por serem banais e cotidianas. Que reconhece a busca de orientação (no sentido mais antropológico do termo) no afrontamento disfarçado de indisciplina. Que percebe a iniquidade das formas de avaliação que tão somente classificam alunos como numa corrida de cavalos (diria o dramaturgo Plínio Marcos). Que se compraz com a emergência do outro, diverso, de cultura diferente (às vezes, nem de tão longe), e que oferece a possibilidade de trafegar por outras modalidades de ser. (2014, p. 153)

Por isso, precisamos ir além, conversar com os professores sobre suas formações, questioná-los sobre suas ideias de escola, debater o espaço e o cotidiano escolar. Tudo isso ajudará na compreensão dos seus dilemas e perspectivas de trabalho. Por fim, lembremos o que diz o antropólogo Carlos Rodrigues Brandão:

O educador cotidiano que recebeu na universidade uma formação acrítica, não-criativa e, não raro, imbecilizante, é conduzido vida afora, dentro de inúmeros compartimentos da desigualdade acadêmica no Brasil, a repetir ano após ano aquilo, que aprendeu e aquilo que a máquina do sistema sobre a educação almeja que o educador simplesmente faça: reproduzir sem pensar, aceitar sem discutir, trabalhar sem questionar e educar sem criar. (2002, p. 80)

Essas nuances destacadas por Brandão (2002) envolvem um sistema linear – má formação, ingresso em instituições escolares, assimilação e desenvolvimento de ações conservadoras e/ou reprodutoras – que acontecem com professores de todas as áreas do conhecimento. Não seria diferente com os docentes de Sociologia.

2.3.3.1 Escola e imaginação antropológica

O educador português José Pacheco, em suas palestras para professores de todo o Brasil, costuma nos dizer de forma cômica e com garbo, duras verdades so-

bre como pensamos a escola brasileira. Pacheco brinca afirmando que famílias e escolas padecem de duas síndromes.

A primeira, já famosa e criada por Nelson Rodrigues para sublinhar a baixa autoestima dos brasileiros, é denominada “complexo do vira-lata”. Para entendermos melhor seu sentido metafórico com a educação, basta lembrarmos se já ouvimos em algum momento na televisão, em matérias de jornais ou até em conversas informais sobre escola, a exaltação aos modelos de ensino de países do exterior. Antes, era muito comum escutarmos referências aos Estados Unidos e hoje o destaque do momento é a Finlândia.

A outra síndrome que nos indica o professor José Pacheco é a “síndrome da Gabriela”: “Eu nasci assim, eu cresci assim, eu sou mesmo assim, vou ser sempre assim...” O trecho da música de Dorival Caymmi (1975), faz uma interessante correlação com o discurso apático por parte de brasileiros que bradam para todos os lados a imutabilidade dessa nossa terra...

Por falar em Finlândia, façamos uma rápida comparação entre o modelo de escola finlandês e o brasileiro apenas para compararmos alguns aspectos. Lembrando o quão é comum vermos notícias sobre a educação finlandesa sempre destacando o desempenho dos estudantes em exames internacionais: o fato da maioria deles falarem pelos menos três línguas, o índice quase inexistente de reprovação, entre outros indicadores. Esses dados chamam a atenção de pessoas pelo mundo, inclusive no Brasil. Porém, pouco se atenta para qual o “segredo” desses resultados. Vejamos mais algumas características e comparações:

Quadro 3: Comparativo entre a educação na Finlândia e no Brasil.

| ESCOLA/PRÁTICAS | FINLANDESA | BRASILEIRA |
|----------------------------------|-------------------------------|---|
| Exames | Apenas no final do secundário | Provas em praticamente todas as séries do ensino fundamental II e Médio |
| Tamanho das escolas | Pequenas e autônomas | Diversos tamanhos |
| Docentes com dedicação exclusiva | Em todas as escolas | Professores se dividem entre várias escolas por motivos diversos: salariais, complemento de carga horária, questões políticas, etc. |
| Ensino privado | Residual | Maior número de escolas privadas. |
| Hierarquização de disciplinas | Não existe | Tempo e maior importância para algumas disciplinas em detrimento de outras |

Fonte: Elaborado pelo autor

Através do Quadro 3 podemos perceber a considerável diferença entre questões burocráticas e pedagógicas nas escolas dos dois países. Porém, isso não é tudo. A Finlândia não se tornou referência em educação de uma hora para outra, muito menos inventou o segredo educacional não descoberto até então. Na verdade, o enigma do desempenho finlandês na educação tem inspiração em muito do já feito em outros lugares do mundo, inclusive aqui no Brasil. O cineasta produtor de documentários Michael Moore⁷ ficou curioso e foi até a Finlândia na tentativa de encontrar as respostas para esses resultados excepcionais. Vejamos as explicações de diversos profissionais ligados a educação finlandesa sobre o que levou o país a tal destaque:

Quadro 4: Conclusões dos profissionais finlandeses sobre o êxito do sistema educacional

| Algumas perguntas e comentários do cineasta sobre a educação finlandesa. | Profissional | Resposta |
|--|----------------------|---|
| <p>“O que aconteceu? Qual revolução foi feita na Finlândia?”</p> <p>“Mas se eles não têm trabalho de casa eles subirão numa árvore”</p> <p>“Comparado com as crianças de antigamente, quantas horas por dia eles ficam na escola?”</p> | Ministra da educação | “Eles não têm trabalhos de casa. Eles devem ter mais tempo para serem crianças, para serem jovens, para aproveitarem a vida.” |
| | Diretor de escola | Segundo o diretor de uma escola, “os estudantes têm muitas coisas para fazer depois da escola, como por exemplo, está com a família, praticar esportes, tocar música, lerem.” |
| | Professora | “Mas eles acabarão, enquanto sobem a árvore, provavelmente por encontrar diversos insetos, e podem chegar à escola no dia seguinte e falarem-me daquilo que encontraram.” |
| | Professora | Segunda 3 horas, terças 4 horas. É variável, são 20 horas por semana. |

Fonte: Elaborado pelo autor

Além das repostas compiladas no Quadro 4, as entrevistas com os profissionais finlandeses escancaram uma preocupação de todos com o desenvolvimento da autonomia, respeito, protagonismo e felicidade dos estudantes no cotidiano escolar. Conforme afirma o assessor de política educacional da Finlândia, “não é que nós tivéssemos descoberto algo que mais ninguém tivesse feito ao nível da educação.

⁷ A título de ilustração, recomendamos o vídeo da entrevista intitulado “Michael Moore: ‘Where to Invade Next’ Finland em português” (Fonte: Youtube).

Isso é um engano. Muitas dessas coisas que fizeram com que a Finlândia tivesse um bom desempenho na educação eram inicialmente ideias americanas”.

Todas essas falas dos profissionais entrevistados revelam muito, não só sobre a Finlândia. O Brasil é um celeiro de pensadores e projetos educacionais fantásticos. Mesmo com o destaque feito anteriormente sobre as “síndromes” que nos acometem no pensar da educação brasileira, é importante destacarmos igualmente a fala do professor José Pacheco acerca da nossa profissão de grandes estudiosos da educação e de ricas experiências já realizadas por aqui.

Nesse sentido, inspirado em Paulo Freire – um dos nossos maiores expoentes –, Pacheco enfatiza fervorosamente, muitas vezes e em muitos lugares (palestras, televisão etc.), que as escolas são pessoas, não são edifícios. A frase pode parecer simples, mas exige discernimento e sensibilidade para sua compreensão. Infelizmente, por termos tantas escolas em situações precárias, realmente pode parecer que um edifício novo e bem equipado seria o suficiente para solucionar nossos problemas.

A precariedade das escolas e os números desastrosos do desempenho dos estudantes nos diversos exames avaliatórios nacionais e internacionais acabam dando margem ao desestímulo e a disseminação dos piores sentimentos possíveis. Para vencê-los, precisamos muito mais do que políticas educacionais bem intencionadas do Estado e estrutura nas escolas. O Brasil não precisa copiar nenhum modelo educacional de fora para reverter a sua situação educacional. Pesquisar, compreender e acreditar em mudanças na educação e na escola são tarefas que estão para além da análise de números e dados educacionais. Nosso maior problema é não conseguir enxergar a nós mesmos. Para entendermos isso melhor, lembremos das palavras de Brandão:

[...] a escola deixou de lado, ou colocou como assunto de ‘hora do recreio’ ou ‘do mês de agosto’, a experiência tão rica no Brasil de criação de artes, saberes, valores e saberes populares. A educação que tanto revê os seus currículos ganharia muito em qualidade se fosse capaz de realizar algo mais do que uma simples revisão. Se ela ousasse reencontrar um sentido menos utilitário e mais humanamente integrado e interativo em sua missão de educar pessoas. Um dos passos nesta direção seria o de reintegrar e fazer interagirem as diferentes criações culturais do espírito humano, com um mesmo valor. Ensinar a pensar e sensibilizar o pensamento entretecendo a matemática e a música, a gramática e a poesia, a filosofia e a física. (BRANDÃO, 2012, p. 76)

Ao analisarmos a questão por ele colocada, podemos repensar as controvérsias infundáveis sobre o currículo brasileiro. O debate sobre o currículo escolar pare-

ce não ter fim, já que durante momentos e governos diferentes, ele continua como uma incógnita. O problema maior, nos parece, não é sua existência, mas a forma como é debatido. Ou seja, precisamos discuti-lo com vistas à superação do seu utilitarismo na educação, buscando caminhos que integrem áreas, culturas e conhecimentos.

Se olharmos com perspicácia, o modelo finlandês é resultado de uma organização e empenho político e social dos envolvidos junto à educação, em todos os níveis. Facilmente encontramos elementos centrais do modelo finlandês em projetos mais antigos que existiram ou ainda existem pelo Brasil e pelo mundo. Só para citar alguns: escola da Ponte em Portugal, a Escola Moderna criada por Ferrer na Espanha, projeto Âncora no Brasil e tantos outros projetos inovadores e transformadores.

Precisamos nos conscientizar de que o mais importante não é “inventarmos a roda” a busca pela fórmula secreta que tudo resolverá, mas sim, sermos capazes de perceber a escola para além de seus muros e das nossas subjetividades.

Complementando a reflexão do professor Carlos Rodrigues Brandão, lembremos também da rica experiência relatada por Daniel Munduruku em seu livro,

Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação quando via o pai ou a mãe do menino ou da menina conduzindo-os passo a passo no aprendizado cultural. Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar água, subir na árvore... (MUNDURUKU, 2000, p.71)

O que se aprende subindo em árvores? A Finlândia parece respeitar e se inspirar na educação do povo Munduruku. A impressão é que poderíamos aprender muito mais sobre educação com esse povo do que com certos projetos duvidosos adentrando à educação brasileira nesse momento. E novamente Daniel Munduruku faz-nos meditar dessa vez sobre a educação que nos guia atualmente,

Descobri depois que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar pra fora. Decepionei-me ao ver que os professores agiam ao contrário. Colocavam de fora para dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e jovens. Não tinham tempo para sair. Aprender, para o ocidental, é ficar inerte ouvindo uma multidão de bobagens desnecessárias. As crianças não têm tempo para sonhar, por isso consideram a escola uma grande chantagem dos adultos para tirá-los de dentro de casa. Não escolhi ser índio, essa é uma condição que me foi imposta pela divina mão que rege o universo, mas escolhi ser professor, ou melhor, confessor dos meus sonhos. Desejo narrá-los para inspirar outras pessoas a narrarem os seus, a fim de que o aprendizado ocorra pela palavra e pelo silêncio. É assim que ‘dou’ aula... com esperanças... e com sonhos... (MUNDURUKU, 2000, p. 72)

Com esses exemplos trazidos até aqui constatamos que pensar educação é refletir para além dos currículos e exames. Munduruku (2000), ainda nos ensina em

seu texto duas lições valiosas e especiais para os professores. Na primeira lembra sobre o poder do professor – não no sentido de silenciar o outro mas no poder da palavra, a melhor das armas como instrumento para conquistar corações. A segunda é a necessidade de observarmos as sociedades indígenas e suas competências para criar autoestima, respeito e liberdade. Relacionar o cotidiano humano das escolas finlandesas com a educação indígena do povo Munduruku é um exercício muito significativo quando praticado por alguém com sensibilidade e desejo de transformar a educação.

Com base nessa proposição, de que escolas não são prédios e sim pessoas, compreendemos as Ciências Sociais e suas áreas de atuação como repletas de teorias e pesquisas valiosas que muito têm a contribuir com a educação. Segundo Carnário (2005, p. 47), “as ciências sociais ocupam-se de assuntos e problemas que nos reenviam, de forma constante, para as nossas próprias experiências pessoais”. Na realidade, consideramos a antropologia a ciência social com mais atributos para nos fazer refletir e transformar nossas práticas pessoais e conseqüentemente da vida em comunidade. Não à toa pedagogos e psicólogos nos últimos anos vêm fazendo bastante uso das Ciências Sociais, principalmente da Antropologia para seus trabalhos e pesquisas sobre educação escolar e, também, sobre educação não formal. Com efeito,

[...] a ciência antropológica acaba por se constituir numa esfera privilegiada e que muitas possibilidades oferece para o aprofundamento desses debates, por sua reconhecida capacidade de privilegiar e bem abordar a cultura como dimensão fundadora da sociedade do humano e, historicamente, tomar como objeto de estudo o homem e a cultura. Este conhecimento acumulado pela antropologia ao longo de sua história, sem dúvida, possibilita um olhar mais alargado e descentrado, permitindo captar dimensões da condição humana, sem descurar de que ela é uma dentre as demais espécies da natureza que exigem uma percepção mais cautelosa e atenta sobre a complexidade da trama social, tal como se apresenta na contemporaneidade. (TOSTA, 2011, p.415)

É nesse olhar alargado e descentrado sugerido por Tosta (2011) que confiamos em uma antropologia para educação e para a escola. Acreditamos ser possível e preciso suscitar uma imaginação antropológica que permita um amplo entendimento dos processos sociais e a sensibilidade pelos valores e saberes humanos. Imaginação essa que proporcionará a desnaturalização de didáticas e práticas obsoletas de muitos educadores.

A partir de textos, pesquisas etnográficas, formações e outras atividades associadas ao mundo educacional, o indivíduo pode enriquecer seu repertório de es-

estratégias pedagógicas e metodológicas que vão além das atividades tradicionais. Com efeito, o profissional da educação que conseguir exercitar essa imaginação antropológica e utilizá-la em suas ações pedagógicas estará repensando a escola.

A escola não pode ser vista apenas como um prédio para o ensino bancário, ocupado por professores e alunos. Escolas são pessoas. A escola é o estudante, o professor, o diretor, a tia da merenda, a funcionária da limpeza, o vigia, a coordenadora pedagógica, os pais dos jovens que ali estudam e também toda a comunidade ao seu redor. As relações estabelecidas nessa instituição são capazes de gerar contradições e demandas múltiplas. Nesse sentido, estamos em consonância com a definição de Rocha e Tosta:

Temos sempre como pressuposto que educação e escola, assim como todos os seus sujeitos, se constituem nas múltiplas interações que são estabelecidas cotidianamente, marcadas por relações de reciprocidade e de disputa. (ROCHA; TOSTA, 2009, p. 19-20)

O cotidiano escolar é realmente marcado por disputas. Não esqueçamos que a escola pública é constituída por servidores da educação em cargos efetivos e/ou comissionados. Por jovens de famílias e contextos diversos. Sem falar que por todo o país essas instituições são geridas por secretarias cujas pautas atendem frequentemente a governos com interesses múltiplos. Essa é a dinâmica da escola. Apesar disso, nem todos conseguem enxergar/reconhecer as carências e desafios de todos os sujeitos que a constituem. Lamentavelmente, nem todos vivenciam o cotidiano da escola percebendo-a com esse olhar, evidência que dificulta ainda mais as possibilidades de dirimir agruras e experimentar novas possibilidades dentro e para além desse espaço.

Muitos opinam, pesquisam, teorizam e escrevem sobre a escola como se ela fosse um produto com manual de instruções. Por infelicidade, quase todas as escolas têm a mesma estrutura, nossas crianças em sua maioria têm a obrigação de frequentá-las e nós, enquanto sociedade, há séculos temos empreendido esforços e recursos para mantê-las nesse formato (GRAY, 2015). Parece que escola é sinônimo daquilo que é inflexível e a lógica mecanicista e tradicional não pode ser desfeita para mudar essa realidade.

Entendemos que a Antropologia na qualidade de ciência social e humana tem muito a nos oferecer para conhecermos, repensarmos e promovermos novas alternativas para a escola. A proposta de uma imaginação antropológica envolve o estudo da antropologia, que pode ser definido como

[...] uma forma de educação na medida em que nos convida a ver no outro e em suas diferenças, muitas vezes, formas alternativas de sociabilidade ou de resolução de conflitos entre os homens. Quem sabe, assim, nos possibilitando maior abertura (visual, ideológica, intelectual, cognitiva e afetiva) para enfrentar os problemas da vida cotidiana. (ROCHA; TOSTA, 2009, p.20)

Concordamos que a Antropologia como a Pedagogia são muito mais que disciplinas acadêmicas. Adiante das possibilidades de explicação sobre as representações da alteridade e prática culturais, a Antropologia é capaz de produzir um sentido humanista às nossas experiências no mundo da vida cotidiana (ROCHA; TOSTA, 2009).

Desse modo conseguiremos compreender que a educação desde os nossos passados mais longínquos até os dias correntes, é dinâmica e a compreensão das suas ressignificações é essencial. Precisamos respeitar e compreender nossas crianças e jovens estudantes.

Enfim, reverberamos os diversos projetos educacionais e propostas de escolas exitosas que já existiram, ou ainda existem, no Brasil e no mundo, e que devem nos inspirar em transformar nossas realidades locais. Assim como nos lembra Sônia Kruppa, em sua relevante obra, *Sociologia da Educação*,

A escola não é um prédio, mas sim um conjunto de relações humanas que se realizadas democraticamente, produzem um aprender e ensinar permanentes e transformadores da vida e, assim, das próprias relações humanas, gerando a aprofundando conhecimentos e, em decorrência melhorando os espaços e os tempos da educação, que incluem o prédio escolar, não se esgotando nele, dado que suas ações se espriam pela comunidade/cidade. (KRUPPA, 2016, p. 108)

Esse fragmento do capítulo “A escola pública de qualidade é possível” é capaz de emitir um resumo da costura de ideias até aqui apresentadas do pensamento de intelectuais das ciências sociais e da educação. Um adendo sociológico para a afirmação de José Pacheco ao defender a escola não como edifício, mas como pessoas aprendendo na intersubjetividade. Considerações essas obstinadas e capazes de impactar a formação de professores se bem conectadas a partir de suas formações.

O conjunto de teorias e informações destacadas até aqui nos respaldaram e trouxeram contribuições valiosas para o trabalho. Pensar a escola, o professor de Sociologia e suas configurações foi um exercício substancial alicerçado nessas compreensões.

Todas as teorias, conceitos e ideias aqui expostas nos indicaram, de alguma forma, o caminho metodológico a percorrer. Apesar disso, em pesquisa, precisamos estar preparados para as adversidades e possíveis entraves porventura existentes. No próximo capítulo detalharemos a nossa metodologia, bem como as circunstâncias que influenciaram nossas decisões.

3. MÉTODO E ETAPAS DE TRABALHO

No campo da pesquisa, após a escolha do tema, das primeiras buscas e leituras sobre produções acadêmicas para aprofundar e sistematizar a fundamentação teórica, é preciso decidir a proposta metodológica coerente com a imersão na empiria, apontando para o processo de coleta de dados. Consideramos essa uma tarefa árdua pela necessidade de escolher um método e técnicas de pesquisa eficientes que possibilitem o acesso ao campo de forma coerente com a natureza do objeto.

Ademais, durante a realização da pesquisa, o mundo não para. Emergem dilemas e nos defrontamos com diversos impasses, sejam eles político-sociais, problemas particulares e, do mesmo modo, aqueles que envolvem os sujeitos da pesquisa.

A seguir apresentamos a abordagem, o método, os procedimentos de coleta de dados, os cuidados éticos na pesquisa com seres humanos e o arranjo de análise de dados. Descrevemos, também, as influências conjunturais que nos fizeram optar por uma certa técnica em detrimento de outras. Pequenos percalços surgidos também foram detalhados para facilitar a compreensão de algumas escolhas.

3.1 ABORDAGEM E MÉTODO DE PESQUISA

Definir abordagem e método de uma pesquisa, em síntese, significa para o pesquisador saber qual será o próximo passo a ser seguido para alcançar as respostas – ou pelo menos parte delas, em relação ao problema que foi por ele delimitado (SILVA, 2020).

Há muito tempo o método científico é pensado, debatido e experimentado. Através da história percebemos o século XVII como um marco importante no que se refere à intensificação da racionalidade, do uso de regras objetivas e lógicas para a elaboração do conhecimento, principalmente nas ciências da natureza e matemática (SILVA, 2020).

Já para as Ciências Sociais, o surgimento do positivismo com as ideias do filósofo francês Auguste Comte (1798-1857) é uma referência inaugural, conquanto a intenção ainda fosse de reproduzir o modelo de pesquisa das Ciências Naturais para as Ciências Sociais. Entretanto, vários rumos foram surgindo através de outros pensadores que, de forma crítica e prática, desenvolveram novos paradigmas teórico-

científicos (SILVA, 2020). Em contraponto à lógica positivista, podemos lembrar de Kant como precursor no movimento de crítica, além de Max Weber e sua Sociologia compreensiva (SILVA, 2020), apenas para citar alguns.

Falar em pesquisa, por vezes, parece ser algo distante até mesmo de quem vivencia o mundo acadêmico. Há problemas de várias ordens cuja discussão não cabe aqui; apenas pontuamos que estudantes de graduação e até de pós-graduação não estão imunes a certos embaraços relativos à prática da pesquisa. Por isso, defendemos a importância da compreensão e acessibilidade para aqueles que acompanharem esse estudo.

Destarte, definir pesquisa parece ser algo relacionado a coisas complexas e distantes do cotidiano não acadêmico. No entanto, a definição de Gatti (2010) para nós se mostra transparente e confiável. Segundo ela, a palavra pesquisa passou a ser utilizada no cotidiano das pessoas e nas escolas com sentidos dos mais diferentes possíveis:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa. Com essa definição assim tão ampla, podemos dizer que estamos sempre pesquisando em nossa vida de todo dia, toda vez que buscamos alguma informação ou nos debruçamos na solução de algum problema, colhendo para isso os elementos que consideramos importantes para esclarecer nossas dúvidas, aumentar nosso conhecimento, ou fazer uma escolha. Assim, podemos falar em pesquisar o sentido exato de uma palavra no dicionário; ou em pesquisar a melhor maneira de temperar uma comida; ou em pesquisar os preços de certo produto em várias lojas. (GATTI, 2010, p. 9)

A definição de Gatti (2010) é simples, mas não simplória. Ela nos permite falar de pesquisa de modo mais próximo do cotidiano das pessoas. Todavia, continuando a falar de forma objetiva, a pensadora nos descreve características inerentes à busca de um conhecimento apurado, um conhecimento que transpasse os fatos e se transforme em ciência. Nesse sentido, percebemos os vários cuidados exigidos pela pesquisa científica para a realização de um trabalho plausível.

Afastar-se dos dogmas e compreender a inexistência do conhecimento absoluto e definitivo talvez seja a primeira e maior ponderação. Ou seja, é preciso atenção para perceber que há circunstâncias e condições ligadas às teorias, aos métodos e aos temas que definimos, e que estas podem reduzir o conhecimento que está sendo trabalhado (GATTI, 2010).

Portanto, como defende Gatti (2010, p. 12) sobre o conhecimento originário da pesquisa, compreendemos ser “um conhecimento situado, vinculado a critérios de escolha e interpretação de dados, qualquer que seja à natureza destes dados”.

Em suma, consideramos as notas desta autora como essenciais para os pesquisadores, principalmente, para os neófitos no empreendimento da investigação científica.

Projetar uma pesquisa e realizar as ações programadas exige um método. Resumidamente, podemos entender o método como um guia de auxílio para chegarmos a algum lugar. Destacamos o método científico como “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (MARCONI; LAKATOS, p. 83).

O método é inerente a qualquer área da ciência e está presente nos diferentes tipos de abordagens das pesquisas científicas. Em se tratando da metodologia, de forma sintética, o presente trabalho representa um estudo empírico (YIN, 2009) e está inserido dentro de uma abordagem de pesquisa qualitativa (YIN, 2009, MINAYO, 2012)

A pesquisa qualitativa tornou-se, além de reconhecida, um modelo preponderante entre diversas áreas acadêmicas e para muitos profissionais (YIN, 2016, p. 29). Pesquisadores da Administração à Saúde, do Direito à Antropologia têm recorrido a essa modalidade graças à possibilidade de fazer um trabalho responsável e produtivo.

Para trabalharmos com um conceito de pesquisa qualitativa direcionado a nossa área de estudo, as Ciências Sociais, lembramos através das palavras de Silva (2020, p. 81) que essa perspectiva “dedica-se à compreensão dos fenômenos e tem por objetivo principal entender os significados atribuídos, carregados de subjetividade, às pessoas, suas realidades e contextos”.

De outra forma, mas ainda com base na ideia de Silva (2020), podemos entender essa abordagem de pesquisa contemplando o intuito de elaborar esquemas significativos sobre certas realidades sociais que envolvem as ciências humanas, ainda que esse esquema nunca se configure com a realidade em si. Portanto, para Silva (2020, p. 81) “não se busca generalizações desses achados, mas sim o conhecimento em profundidade de determinada situação e fenômeno, perseguindo a construção de mapas plausíveis”.

Segundo Yin (2016), mais interessante que definirmos um conceito para pesquisa qualitativa é compreendermos cinco características necessárias para seu entendimento e prática. São elas,

1. estudar o significado da vida das pessoas nas condições da vida real;
2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (indicadas neste livro como os participantes) de um estudo;
3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e
5. esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p. 28)

Essas cinco características básicas aliadas ao nosso tema, objetivos e ao cotidiano dos sujeitos da pesquisa foram precedentes que reforçaram nossas decisões em relação aos métodos e técnicas utilizados.

Outras características imprescindíveis definidas por Yin (2016) para uma pesquisa qualitativa verossímil e confiável implicam o cumprimento de três objetivos: fazer uma pesquisa publicamente acessível, metódica e baseada em um conjunto explícito de evidências são os dispositivos promotores de um estudo qualitativo de confiança e credibilidade (YIN, 2016). Nessa mesma direção, também estamos de acordo com a definição dessa abordagem qualitativa feita por Alves (1991):

Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado (ALVES, 1991, p. 54)

Essa perspectiva de Alves (1991) convém com nossas pretensões e com as circunstâncias necessárias para conhecermos o processo de escolha dos sujeitos participantes do estudo. Lembramos que o significado de pesquisa, em termos atuais, envolve o recolhimento de dados em diferentes ambientes, seja no laboratório ou em um ambiente da vida real (YIN, p. 54). Desta forma, a escolha das técnicas a serem utilizadas para a coleta de dados levou em consideração a necessidade de desvelar valores e concepções dos professores de Sociologia sobre a escola pública.

3.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS E CUIDADOS ÉTICOS COM A PESQUISA

Para a tomada de decisão sobre nosso procedimento de coleta de dados, uma circunstância favorecida por ocasião de estarmos cursando o mestrado nos pareceu pertinente. Inicialmente tínhamos a intenção de realizar uma etnografia por entendermos que ela reúne uma série de procedimentos capazes de absorver dados sobre valores, comportamentos, práticas, entre outros aspectos, de um dado grupo social. Ao mesmo tempo, produzir um trabalho de cunho etnográfico perpassa pela disponibilidade de tempo necessário para profunda imersão na realidade, bem como viabilidade para percorrer um campo delimitado. Infelizmente, devido a problemas de várias ordens, essas duas particularidades do método etnográfico ficaram distantes do nosso itinerário.

Com base nas estratégias definidas por Gibbs (2009), admitimos que o trabalho qualitativo nos incentiva a adaptar os métodos e abordagem no caso de encontrarmos empecilhos em ajustá-los para nossas questões e campo de trabalho. Configurou-se, então, o desafio de escolher uma técnica capaz de se adequar a nossa realidade e intenções de um estudo de natureza empírica no campo das Ciências Sociais. Uma técnica, portanto, que tivesse um potencial para alcançar, através da conversa com os sujeitos, elementos como “conceitos, ideias, opiniões, sentimentos, preconceitos, ações e valores” (GATTI, 2005, p.69). Com esse impasse, atinamos para uma experiência recente.

Ainda no começo de 2019, escrevemos um artigo⁸ para o Encontro Nacional de Professores de Sociologia – V ENESEB. Esse trabalho ocorreu antes de irmos para campo com vistas à pesquisa de dissertação. Para a coleta de dados dessa atividade, utilizamos, pela primeira vez, a técnica do grupo focal. Conseguimos não apenas realizar esse procedimento, mas igualmente experimentamos e percebemos as particularidades que ansiávamos. Com efeito, podemos dizer que foi um exercício que rendeu um conhecimento a mais e, conseqüentemente, um melhor traquejo com a técnica.

Com as intenções projetadas e o êxito da sua primeira aplicação, julgamos pertinentes as potencialidades do seu uso para coletarmos as informações necessárias. Começamos então a traçar um caminho. Esse caminho também está em consonância com o que nos diz Laville e Dionne (1999), quando pontuam sobre o grupo focal:

8 Mesmo artigo citado na 4ª nota de rodapé.

Além da observação dos fenômenos (instrumento de apreensão do real que as ciências humanas compartilham com as ciências naturais), uma maneira reconhecida e comprovada, própria das ciências humanas, de obter informação consiste em colher os depoimentos de pessoas que detêm essa informação. O recurso a esses depoimentos permite a exploração dos conhecimentos das pessoas, mas também de suas representações, crenças, valores, opiniões, sentimentos, esperanças, desejos, projetos, etc. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183)

Colher depoimentos com informações para além das já explícitas exige uma técnica impulsionadora das ações dos sujeitos e do observador. Acrescente-se a isso nosso interesse não apenas no que as pessoas refletem e exprimem, mas também em “como elas pensam e porque pensam o que pensam” (GATTI, 2011, p. 9).

Além disso, priorizamos o grupo focal como técnica de coleta de dados, por um lado, por avaliarmos positivamente os apontamentos da professora Bernadete Gatti em sua obra “Grupo focal nas ciências sociais e humanas” e, por outro, pela necessidade de ir além de uma entrevista que nos trouxesse dados exíguos. Com efeito, no grupo focal as perguntas são abertas, adaptáveis e respeitam a espontaneidade do entrevistado. A aplicação desse procedimento de coleta de dados empíricos permitiu a contextualização entre os dados coletados e conseqüentemente uma melhor apreensão das informações levantadas.

Ainda com relação ao grupo focal, essa técnica de coleta de dados transita entre a observação participante e uma entrevista mais avançada (ALMEIDA, 2016). Com Barbosa (2008), diremos que

Um grupo focal (GF) é um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido (até 12 pessoas), com o propósito de obter informação qualitativa em profundidade. As pessoas são convidadas para participar da discussão sobre determinado assunto. Normalmente, os participantes possuem alguma característica em comum. Por exemplo: compartilham das mesmas características demográficas tais como nível de escolaridade, condição social, ou são todos funcionários do mesmo setor do serviço público (BARBOSA, 2008, p. 2-3)

Complementando essa definição, destacamos que o grupo focal, entre outras coisas, oportuniza uma conversação, uma espécie de laboratório, com o objetivo maior de compreender concepções e percepções dos envolvidos: uma produção discursiva do que nossos entrevistados são, do que fazem e pensam. Ou seja, uma técnica qualitativa de pesquisa em Ciências Sociais (ALMEIDA, 2016).

O traquejo com a técnica do grupo focal aponta para cuidados como o não desperdício do tempo, uma escuta atenta da fala dos sujeitos e a possibilidade do surgimento de questões não roteirizadas, mas de surgimento espontâneo e igualmente importantes. Comprovamos também a afirmação de Gatti (2011, p. 14) quan-

do diz que essa técnica é muito conveniente para quem almeja compreender “as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, [...] os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos”.

A realização do grupo focal, além de dinamizar a coleta dos dados, permitiu também a confrontação e a contextualização dos questionamentos e das repostas dos dois grupos que apresentaremos na sequência.

O pesquisador que buscar conhecer e compreender a técnica do grupo focal identificará repetidas vezes em diferentes literaturas o quanto esse procedimento vem sendo utilizado no passar das últimas décadas em pesquisas sociais e educativas de cunho qualitativo (GATTI, 2005; GONDIM, 2003).

Além disso, a seleção dessa técnica de coleta de dados ocorreu como uma grata surpresa diante das conjunturas estabelecidas em nosso processo de pesquisa de dissertação. A obra de Gatti (2005) – que já destacamos – descreve minuciosamente os passos e as condições para efetuarmos a técnica corretamente e aproveitarmos todos os seus benefícios. Pudemos, então, criar uma situação favorável para os docentes se expressarem, ou seja, exteriorizarem com integridade respostas sobre as questões levantadas.

Antes de descrevermos os detalhes das reuniões, é imprescindível uma breve reflexão sobre procedimentos éticos na pesquisa. Tão importante quanto ser perspicaz na coleta de dados é alcançar confiança e credibilidade. Para isso, ser responsável, metódico e transparente com o nosso trabalho e os sujeitos envolvidos é imprescindível. Ser transparente é permitir a compreensão máxima do seu estudo de tal maneira que possa ser analisado e refeito por outrem. Ser metódico implica minimizar o trabalho em excesso e desnecessário, além de evitar distorções na pesquisa. Já o conjunto explícito de evidências envolve a fidedignidade com as evidências, ou seja, trabalhar com real linguagem dos participantes (YIN, 2016). O autor acrescenta:

[...] seis habilidades gerais que precisam fazer parte de sua persona como pesquisador: ‘escutar’, fazer boas perguntas, conhecer seu tema de estudo, cuidar de seus dados, executar tarefas paralelas e perseverar. Essas habilidades transcendem suas habilidades técnicas específicas e neste sentido podem ser mais fundamentais do que quaisquer habilidades técnicas específicas. (YIN, 2016, p. 45)

As reflexões sobre a pesquisa qualitativa na obra Yin também nos fizeram reforçar a atenção com integridade de nossa pesquisa. Assim como aponta o pesquisador, estudos, qualitativos ou não, exigem responsabilidade com preceitos éticos (YIN, 2016, p. 50),

A preocupação com o sigilo e o bem-estar dos participantes também foi uma constante para nossas definições. Fato esse que também foi respeitado e nos fez perceber realmente o momento não favorável para uma pesquisa densa, já que muitas escolas da cidade vinham passando por mudanças consideráveis com a expansão do modelo integral.

Pensando na proteção dos sujeitos humanos que se dispuseram em participar de nossa pesquisa, respeitamos fielmente as diretrizes básicas do Comitê Institucional de Ética (CIE), comissões formalmente constituídas em instituições acadêmicas e/ou organizações de pesquisa, e seus quatro procedimentos principais que Yin destaca em sua obra:

1. obter consentimento informado voluntário dos participantes, geralmente fazendo-os assinar uma declaração escrita (“informado” indica que os participantes compreendem o propósito e a natureza da pesquisa);
2. avaliar os danos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e minimizar qualquer ameaça de dano (dano físico, psicológico, social, econômico, legal e dignitário) aos participantes;
3. selecionar os participantes equitativamente, de modo que não haja grupos de pessoas que sejam injustamente incluídos ou excluídos da pesquisa; e
4. assegurar o sigilo das identidades dos participantes, inclusive daquelas que aparecem em registros em computador e em gravações de áudio e vídeo. (YIN, 2016, p. 63)

Ainda em relação aos cuidados éticos com a pesquisa junto a seres humanos, levamos em conta as ponderações de Robert Yin e a Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016) como guias para o nosso procedimento. Os passos acima foram seguidos e respeitados durante todo o processo; a criação do grupo no aplicativo de comunicação contribuiu sobremaneira: através dele foi possível debater com os professores quais seriam os melhores dias para as reuniões, esclarecer dúvidas sobre a técnica que seria aplicada, garantir o sigilo identitário – feito através do uso de pseudônimos – enfim, deixar o processo transparente para aqueles que de alguma forma estariam se expondo com o intuito de contribuir para a pesquisa.

Passemos finalmente para a descrição dos encontros. Assentados nestas compreensões de abordagem e método de pesquisa, tivemos como sujeitos participantes professores de Sociologia de escolas públicas de Campina Grande, Paraíba.

Logo, participaram docentes com realidades distintas, dotados de sentimentos e valores diversos. Campina Grande, segunda maior cidade do Estado e distante 120 km da capital João Pessoa, é uma cidade que se destaca como polo educacional contando com três universidades públicas (Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Estadual da Paraíba e Instituto Federal da Paraíba) e mais de dez instituições particulares.

No que diz respeito a professores de Sociologia para o ensino médio, a cidade conta com duas licenciaturas presenciais nas universidades federal e estadual, respectivamente em Ciências Sociais (a mais antiga) e em Sociologia.

Em virtude da carga horária reduzida, temos em todo o Estado uma quantidade menor de professores de Sociologia em sala de aula em relação às outras disciplinas. Em Campina Grande são cerca de 56 professores atendendo as 48 escolas públicas.

A quantidade de professores por si só já se configura em impasse se pensarmos nas possíveis dificuldades em reunir um determinado grupo, por menor que seja. Pensando nisso, realizamos um levantamento para convidar os professores para a pesquisa empírica. Através de solicitações feitas a alguns colegas, conseguimos reunir cerca de trinta contatos telefônicos de professores de Sociologia.

Realizamos os primeiros contatos individualmente com cada um no intuito de explicar sobre a pesquisa e fazer o convite para sua participação. Com a praticidade e o poder de interação da tecnologia e uso de redes sociais, criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* a partir do dia 06 de junho de 2019 e conseguimos contatar trinta e cinco professores de Sociologia de Campina Grande e cidades circunvizinhas em sua zona metropolitana. Dividimo-los em dois grupos focais, cada um com cinco integrantes. No primeiro havia dois professores e três professoras e no segundo, três professores e duas professoras.

Participaram do primeiro grupo focal (GF1) os professores Antônio Cândido⁹, Gilberto Freyre, Olga Benário, Nísia Floresta e Leolinda Daltro. O encontro foi realizado no dia 27 de julho de 2019, às 14:00, em uma sala de aula do bloco BC da Universidade Federal de Campina Grande. Dia, horário e até mesmo a sala foram sugestões exclusivas dos participantes. Após a chegada sequencial das professoras

9 Doravante, todos os nomes dos professores são pseudônimos. Optamos por alcunhas que homenageiam grandes nomes de nossa história. Em vez de usar códigos para identificar os sujeitos, preferimos a possibilidade de utilizar nomes, podendo também indicar seus gêneros e nos passar a sensação de interações humanas.

e professores, direcionamo-nos para a sala e organizamo-nos em volta de uma mesa em formato circular. Oferecemos café e alguns petiscos para deixá-los à vontade, também servindo para abrandar os efeitos de sonolência promovidos por uma tarde chuvosa. Disponibilizamos folhas e canetas para possíveis anotações.

Antes de iniciarmos com a primeira pergunta, solicitamos a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e gravação da entrevista. Todos os participantes aceitaram. Explicamos novamente a nossa proposta de pesquisa e o funcionamento da técnica do grupo focal. Em seguida, pedimos uma breve apresentação dos participantes para iniciarmos as perguntas seguindo o roteiro (ver apêndice) estabelecido.

O segundo grupo focal (GF2) contou com a presença dos seguintes professores: Caio Prado, Cecília Meirelles, Darcy Ribeiro, Maria Nilde e Sérgio Buarque. O encontro foi realizado no dia 16 de agosto de 2019, às 18:00, na sala 321 do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. O nosso segundo encontro seguiu basicamente a mesma rotina do primeiro, inclusive com os mesmos objetivos e roteiro de trabalho e com base nas mesmas categorias.

Logo após a chegada dos entrevistados, direcionamo-nos para a sala e organizamo-nos circularmente em volta de uma mesa. E assim como no primeiro grupo, oferecemos café e petiscos, além de deixarmos folhas e canetas à disposição. O protocolo sobre a gravação da reunião e o TCLE foi o mesmo, assim como a aceitação do grupo.

Os dois grupos renderam aproximadamente cinco horas de gravação e uma transcrição com sessenta laudas (formato Arial, tamanho 12, margem superior e inferior 2,5, margem esquerda e direita 3 cm, espaçamento simples).

Em relação à transcrição, em uma primeira etapa fizemos a compilação do material bruto, ou seja, transcrições na íntegra e literais. Respeitamos o uso de coloquialismo, hesitações e gaguejos, pois acreditamos ser eles também dotados de sentidos.

Em relação à análise dos dados, não podemos esquecer o cuidado e atenção demandados pela pesquisa qualitativa. A articulação das ideias de três autores nos foi bastante generosa com diretivas e princípios.

Os trabalhos de Gibbs (2009) e Oliveira (2010) nos ofereceram oportunas análises sobre o tratamento dos dados qualitativos e o trabalho com a codificação dos dados a partir de categorias empíricas à luz das categorias teóricas já explicita-

das no capítulo 2.3. Já a obra de Gatti (2005) nos fornece os elementos e critérios indispensáveis para a análise de dados obtidos com o Grupo focal.

Para Gibbs (2009), textos como aqueles obtidos através da transcrição de entrevistas, ou de notas tomadas durante uma etnografia, são o tipo mais comum de dados coletados em pesquisas qualitativas.

Gibbs também reconhece na pesquisa qualitativa a possibilidade de recolher uma quantidade significativa de informações que, após suas transcrições, rendem textos volumosos. Por isso, para ele (2009, p. 24), em primeiro lugar é “necessário adotar métodos para lidar com isso de forma prática e coerente. Em segundo, os dados devem ser interpretados”.

Durante o momento de uso dos dados na escrita de nossas análises, uma técnica utilizada a partir de ideia própria, foi o uso do áudio junto da leitura da transcrição. Mesmo após transcrevê-los e já com as categorias de análises definidas, sempre que retornávamos aos trechos das falas nos arquivos transcritos utilizávamos em conjunto o áudio daquela passagem. O intuito era de perceber com precisão a intensidade da voz, as hesitações, titubeios e quaisquer outros elementos que possam corroborar para uma análise prudente. Essa ação também gerou a possibilidade de corrigir eventuais erros de digitação durante as transcrições.

Para Gibbs (2009, p. 51), “A codificação é o processo de identificar passagens (das notas de campos ou em entrevistas) que exemplifiquem certas ideias temáticas e lhes atribuam um nome, ou seja, o código.” Ainda segundo o autor (2009), ela envolve a forma como analisamos e definimos nossos dados descobertos sobre o que se trata os dados em análise.

Com base em Gibbs (2009) e em Oliveira (2010), podemos de forma breve compreender a definição de código aplicado à pesquisa qualitativa. Para o primeiro, “são simplesmente uma forma de organizar seu pensamento sobre o texto e suas notas de pesquisa” (GIBBS, 2009, p. 60). Gibbs (2009, p.60) ainda discorre sobre as nomenclaturas “código, índice, categoria e tema”; no entanto sua definição de código se aplica para o termo categoria.

Já o segundo, ao buscar uma definição, ressalta a relação da palavra categoria com classificação. Por isso define categoria como “um agrupamento de elementos que são sistematizados pelo pesquisador após a pesquisa de campo [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 93). Com o apontamento de exemplos, sistemática e conceitual-

mente a pesquisadora difere dos conceitos e classificações sobre categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise.

Sobre as categorias teóricas, Oliveira (2010, p. 94) refere-se “às leituras convergentes ao tema central do estudo”. Elas são produto de uma revisão de literatura extensa e atenciosa. Já as categorias empíricas são tipos específicos frutos dos dados coletados (OLIVEIRA, 2010) presentes nas transcrições dos discursos. As unidades de análise são decorrentes dos instrumentais de pesquisa, em nosso caso, do grupo focal. Ou seja, a organização das respostas coletadas implicará nossas unidades de análise (OLIVEIRA, 2010, p. 97).

Antes de iniciarmos o tratamento dos dados ainda tivemos o apoio de outra professora versada nos trabalhos sobre prática de pesquisa em ciências humanas. Suas orientações nos garantiram um melhor aproveitamento para a análise dados com foco em nossa técnica.

No procedimento de análise, sobretudo, quando a técnica utilizada é a do grupo focal, devemos retomar os objetivos do estudo e do uso dessa técnica (GATTI, 2005, p. 43). Com efeito, ela não se distancia tanto de outras relativas à pesquisa qualitativa. Mesmo assim, o trabalho de Gatti (2005) não nos deixa esquecer ações substanciais. Uma das primeiras é a de que “cuidar da expressão das falas é importante, pois a análise delas constitui rico manancial para a busca dos sentidos atribuídos ao tema pelo grupo” (GATTI, 2005, p. 44).

O foco e o empenho para que o pesquisador não desvie dos seus objetivos estão sempre presentes. As possíveis armadilhas nas quais porventura podemos cair também são evidenciadas, a exemplo de não se deixar enganar por um viés de confirmação ou ilusão de conhecimento nos tópicos que possivelmente utilizaremos.

Nossa subdivisão dos sujeitos em dois grupos coincidiu com algo propício na visão da autora: para Gatti (2005, p. 46), “a comparação entre grupo ou subgrupos será facilitada pela disposição, lado a lado, das expressões emitidas em cada um deles, podendo-se, ainda, observar variações intragrupais”. A autora (2005, p. 46) afirma que, “de forma semelhante ao que ocorre com os dados qualitativos nas pesquisas sociais, não existe um modelo único e acabado de análise de dados para os grupos focais”. Além de tudo, para ela, não há rigidez nem regras fixas nesse caminho. A competência para revisar os dados obtidos e apresentar os achados e significações está associada à capacidade imaginativa, teórica e de formação do pesqui-

sador (GATTI, 2005). Isso implica que de forma cuidadosa e atenta podemos incorporar táticas porventura amplificadoras de nossas análises.

Para início, ela sugere a elaboração de um plano descritivo das falas ressaltando as discrepâncias das falas através dos relatos e opiniões (GATTI, 2005). Gatti vê as transcrições com grande utilidade. Através dela podemos produzir “a análise de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas” (GATTI, 2005, p. 46-47).

Com esse itinerário chegamos as inferências que são consequências dos fatos ocorridos, falados ou até dos “silêncios significativos” (i.e., as coisas não ditas que têm significado) em nossa coleta. As diferentes opiniões são evidenciadas, sejam elas maioria ou minoria (GATTI, 2005).

Enfim, esperamos ser a metodologia seguida em nossa pesquisa suficiente para respondermos às questões levantadas, trazendo, ao mesmo tempo, a segurança necessária para os sujeitos participantes.

3.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DA AMOSTRA E PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Quanto aos critérios para a seleção da amostra dos sujeitos, nossa intenção era debater com um grupo mais heterogêneo possível, porém, considerávamos necessário que os sujeitos da pesquisa fossem professoras e professores de modalidades distintas de ensino – escola regular, integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo vínculo empregatício seja como servidor efetivo ou como temporário e, até mesmo com formação diferente das estabelecidas pela legislação.

Os primeiros contatos foram promissores. Praticamente todos foram solícitos e aceitaram a inclusão no grupo. Realizamos interações em conjunto, explicamos a pesquisa e o método a ser utilizado, disponibilizamos diversas datas e locais para realização das entrevistas. Inicialmente tivemos mais de vinte confirmações. No entanto, ao se aproximar os dias estabelecidos, tivemos certo abandono por parte de mais da metade dos convidados.

Esse fato nos assustou inicialmente, mas em seguida foi compreendido, podendo, inclusive, fazer parte das nossas primeiras análises. Dentre os professores desistentes 80% foram professores com contratos temporários, fato que sugere o receio em participar de entrevistas mesmo quando foi resguardado a privacidade e o

anonimato. Experiência que já tínhamos vivenciado em pesquisa anterior sobre a escola integral em Campina Grande. Os outros vinte por cento 20% eram de professores efetivos. Mesmo assim alguns afirmaram empecilho com as datas e outros simplesmente disseram não pretender mais participar.

Outro aspecto influenciador das desistências foi a não permissão das escolas integrais para a saída dos professores durante a semana. A jornada integral de 40h semanais exclusivas dentro da escola desgasta muito os professores. Por vezes atividades são desenvolvidas em finais de semana. Sendo assim achamos coerente não insistir com os sujeitos desistentes ou sem desejo de participar.

Perante essa conjuntura nos foi confirmado um grupo de 10 professores que posteriormente subdividimos em dois grupos com 5 professores em cada. À vista disso, pudemos realizar dois grupos focais em datas distintas e de acordo com a disponibilidade dos mesmos.

Para visualizarmos melhor o perfil dos professores entrevistados segue o quadro abaixo com algumas informações fundamentais. Em substituição aos nomes incluímos os pseudônimos já apresentados garantindo assim o anonimato.

Quadro 5: Perfil dos sujeitos da pesquisa

| Pseudônimos | Formação Acadêmica | Modalidade de ensino | Tempo de magistério |
|------------------------|--|----------------------|---------------------|
| Antônio Cândido | - Licenciatura em Ciências Sociais - Especialista em EJA | Integral | 8 anos |
| Gilberto Freyre | - Licenciatura em Ciências Sociais - Especialista em Psicanálise - Cursando mestrado na área de Psicologia | Integral | 10 anos |
| Olga Benário | - Licenciatura em Ciências Sociais - Especialista em Educação - Mestrado em Sociologia - Cursando doutorado em Sociologia | Regular | 8 anos |
| Nísia Floresta | - Licenciatura em Ciências Sociais - Mestrado em Sociologia | Integral | 8 anos |

| Pseudônimos | Formação Acadêmica | Modalidade de ensino | Tempo de magistério |
|--------------------------|--|----------------------|---------------------|
| Leolinda Daltro | - Licenciatura em Ciências Sociais - Pedagoga | Regular* | 8 anos |
| Caio Prado | - Licenciatura em Ciências Sociais - Mestrado em Sociologia - Doutorado em Sociologia | Regular | 10 anos |
| Cecília Meirelles | - Licenciatura em Ciências Sociais - Especialização em educação e políticas públicas | Integral | 11 anos |
| Darcy Ribeiro | - Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais - Especialização em ensino de Sociologia; - Gestão Pública Municipal; Segurança Pública - Cursando mestrado em Sociologia | Regular | 2 anos |
| Maria Nilde | - Licenciatura em Ciências Sociais - Bacharel em Jornalismo - Cursando mestrado em Desenvolvimento Regional | Regular | 8 anos |
| Sérgio Buarque | - Licenciatura em Filosofia | Integral | 16 anos |

Fonte: Elaboração do autor

Com base no Quadro 5, verificamos apenas 01 professor não licenciado em Ciências Sociais ou Sociologia. O grupo reuniu indivíduos diversos com equilíbrio interessante entre professores mais maduros, outros mais jovens, além de contar com especialistas, mestrandos e doutorandos.

Outro ponto de destaque é a relação proporcional entre os professores atuando com o ensino integral e regular. Em relação ao tipo de vínculo todos os professores e professoras prestaram concurso público, logo, são efetivos. O tempo de atuação no magistério também foi algo destacável já que apenas um professor apresentou tempo de experiência inferior a 8 anos. O predomínio de pessoas com pelo me-

nos 8 anos de sala de aula revela o trabalho com sujeitos de experiências razoáveis relativas à prática docente. Outro fato relacionado com o quesito tempo é que 9 professores ingressaram após o retorno da disciplina através da lei 11.684/08 nos últimos certames realizados no estado.

Se pensarmos o universo de professores de Sociologia de Campina Grande – o qual abarca hoje um total de 56 docentes – dez professores são uma parcela significativa. Para mais a atividade do grupo focal deve ser atraente para os participantes. Por isso, preservar sua liberdade é fundamental (GATTI, 2011, p.13). Ou seja, ter um número maior de participantes, mas a contragosto seria um fato pernicioso para a coleta de dados.

Segundo coletamos junto a Secretária de Educação do Estado e da 3º Regional de Ensino, o estado da Paraíba conta hoje com setecentos e quinze professores e professoras de Sociologia. A parcela de 11,33% é licenciada em Ciências Sociais. Quatrocentos e quinze é o número de docentes com pós-graduação, sendo trezentos e quarenta e dois especialistas, sessenta e quatro mestres e nove doutores.

Para entendermos o universo estudado é necessário fazer o recorte para compreendemos a nossa realidade. Em Campina Grande e algumas cidades de sua zona metropolitana, contamos com cerca de quarenta e duas escolas estaduais ofertando o Ensino Médio, das quais vinte e cinco já são escolas de tempo integral, denominadas de escolas cidadãs.

Temos na cidade para essas quarenta e duas escolas com ensino médio um total de cinquenta e seis professores de Sociologia. Existem quarenta e seis efetivos e dez prestadores, ou seja, 82% do grupo é formado por professores do quadro fixo da secretaria de educação. Trinta e nove professores possuem diploma específico de licenciatura em Ciências Sociais, doze de licenciatura em filosofia e quatro são licenciados em história. Esses 28% de professores não formados na área compõem um quadro de docentes ministrantes de aulas de Sociologia para complementarem suas cargas horárias.

Impressionou-nos nessa amostra a quantidade de professores que não pararam suas formações na graduação. Esse fato foi interessante diante da perspectiva já destacada no início do trabalho sobre o impacto da formação continuada para o professor. As apresentações antes do início das questões no grupo focal complementaram nossos conhecimentos sobre o perfil dos docentes.

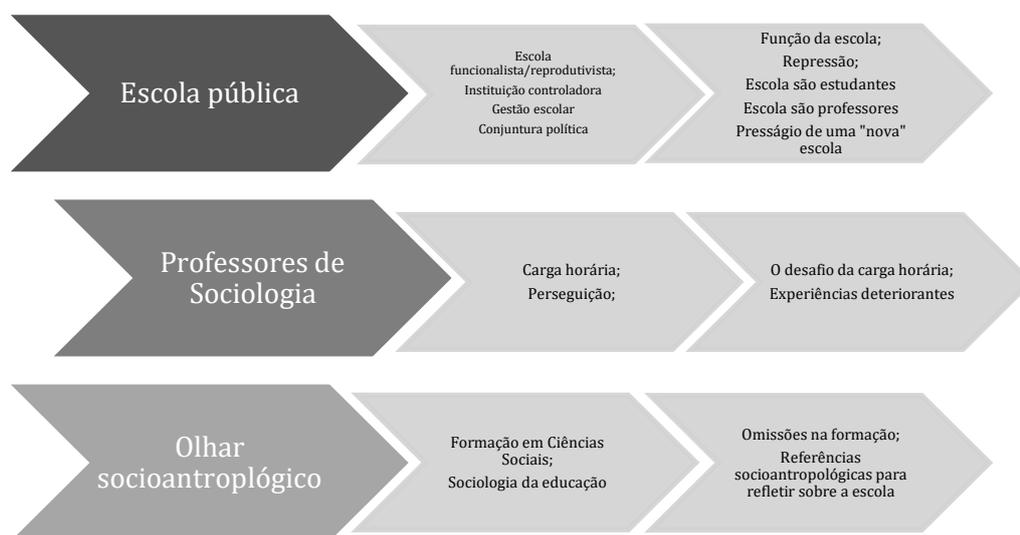
Com o uso do grupo focal e o roteiro definido nos foi possível alcançar um resultado satisfatório. Ou seja, a técnica selecionada corroborou para reunirmos o maior número de informações possíveis em detrimento do tempo reduzido (GATTI, 2005).

Enfim, consideramos favorável o quanto nossa metodologia atendeu nossos interesses com a pesquisa, como também garantiu uma diversidade metodológica enriquecedora para o trabalho. Além disso, esse caminho permitiu uma maior segurança para os sujeitos participantes, além de instigar o empenho em contribuir com a pesquisa.

4 CONVERSANDO COM OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: O QUE DIZEM OS SUJEITOS DA PESQUISA?

O quadro abaixo nos fornece um panorama geral do percurso de análise montado ao longo de nossa pesquisa, a saber: categorias teóricas (à esquerda), empíricas (ao centro) e unidades de análise (à direita).

Figura 3: Categorias teóricas, categorias empíricas e unidades de análise da pesquisa



Fonte: Elaboração do autor

As três categorias teóricas utilizadas são contíguas e envolvem aspectos da formação e carreira dos indivíduos. Especificamente, a categoria empírica e unidades de análise definidas são frutos da pesquisa de campo e da fala dos atores sociais (OLIVEIRA, 2010).

Assim, com base nessas categorias e subdivisões, apresentamos a seguir nossas análises com as similaridades, contrastes e achados despontados a partir das narrativas, histórias e experiências dos sujeitos.

4.1 PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E SEUS DESAFIOS COM A ESCOLA PÚBLICA

Antes de adentrarmos na averiguação dos dados e a análise propriamente dita, é oportuno dialogarmos outra vez sobre a atmosfera do trabalho de campo realizado, evidenciando nossas interações estabelecidas com os docentes, suas interações entre si e suas formas de procederem durante as etapas.

Por mais que possamos ser considerados “nativos” e pertencermos a mesma comunidade de professores de Sociologia do ensino médio, o grupo focal não resultou em um encontro com pares. Pelo contrário, o ambiente acadêmico e a relação pesquisador-sujeito pareceu-nos promover certo distanciamento. Dizemos isso não apenas com base em nossa experiência enquanto pesquisador, mas também em momentos nos quais participamos como sujeito de outras pesquisas com professores do nosso meio.

Em todo o procedimento, desde a chegada dos professores, durante suas falas e até nos despedirmos, pudemos observar aspectos nos modos de agir, vestir, comunicar-se, tudo com muito decoro, e até mesmo nos símbolos carregados através de suas vestes e adereços. Esse movimento inicial e já de análise pode ser comparado a técnica denominada observação assistemática.

A título de exemplo foi possível notar elementos como um cordão e imagem no aparelho celular de um professor revelando sua devoção pelo catolicismo e seus santos; outro que, ao abrir um doce, jogou o papel no chão sem incomodar-se; o uso de uma camisa com a logomarca de uma banda estrangeira entre outros aspectos importantes para lembrarmos todo o tempo de um fato indispensável, estávamos ali com indivíduos dotados de biografias, hábitos e convicções distintas.

Nos dois grupos os professores não apresentaram dificuldades para iniciar diálogos. As apresentações inaugurais seguiram a espontaneidade dos entrevistados e ocorreram obedecendo falas precisas e sem delongas. Apesar disso, já nessas falas iniciais, os professores trouxeram em suas palavras informações abrangentes e repletas de elementos envolvidos com nossos interesses de estudo. Recuperemos algumas questões a seguir para compreendermos melhor e iniciarmos de fato as análises.

A categoria teórica *professores de Sociologia*, estabelecida a priori, surge da necessidade de desvelarmos um pouco do perfil e dos saberes dos professores de Sociologia para posteriormente observarmos suas compreensões sobre a escola pública.

Isto posto, com base nas pesquisas presentes na elaboração do estado da arte, destacamos neste momento o levantamento dos trabalhos sobre ensino de Sociologia (BRUNETA; CIGALES, 2018). Recuperamos a relevância do eixo temático “trabalho docente” entre os mais profícuos. Ou seja, artigos, dissertações e teses com foco no trabalho docente dos professores de Sociologia brasileiros são recor-

rentes. Não obstante, em eventos e publicações de revistas especializadas, encontramos comunicações com dados sobre essa temática.

Do mesmo modo, refletimos sobre os desafios dos professores a partir da observação de seus perfis e percepções acerca de suas práticas no espaço escolar (BODART; SILVA, 2016), trabalho de investigação realizado nacionalmente e com ampla participação dos docentes.

As leituras iniciais dos dados e apontamentos de trabalhos com essas temáticas já nos traziam bastante similitudes e contextos próximos do já estudado em nossa realidade local. Melhor dizendo, grande parte dos dilemas que afetam os professores de Sociologia em vários lugares do país aqui também são recorrentes.

Contudo, partindo do levantamento sobre a formação dos nossos entrevistados, esse item nos surpreendeu. Deficiências quanto a área de formação inicial e continuada, a priori, não representou uma carência para os sujeitos de nossa pesquisa. Como mostra o quadro 5 do capítulo anterior, com exceção de apenas um professor, todos os nossos entrevistados possuem formação na área e pós-graduação em Sociologia ou áreas ligadas a educação. Apesar disso, de acordo com os dados estaduais, inferimos ser essa uma questão local, não refletindo a realidade dos números em todo o Estado.

Os impasses com carga horária também são destaque no cotidiano dos professores de Sociologia (BODART; SILVA, 2016). As falas dos nossos professores enfatizaram essa questão e evidenciaram os danos decorrentes para o professor e a escola. Foi ainda durante a apresentação que alguns professores e professoras já apontavam a problemática carga horária como uma das mais desagradáveis. Assim como indicou a professora Olga (GF1), quando argumentou sobre uma determinada escola na qual trabalhou: “E lá eu dava aula no ensino regular e no EJA à noite, à tarde e pela manhã. Para fechar nossa carga horária de 20h” (OLGA, 2019).

Assim como a professora, o professor Gilberto (GF2) também destacou: “[...] eu completava carga horária em outras escolas e uma delas era do município. Toda vida a gente teve mais de uma. Eu dava aula em três escolas [...]” (GILBERTO, 2019).

O destaque de Olga para o que ela chama de “fechar a carga horária” e a necessidade de Gilberto em se dividir entre três escolas nos convém para o seguinte: é pertinente fazermos mais uma vez um paralelo entre a carga horária do professor de Sociologia com um professor de língua portuguesa.

Encontramos em Campina Grande, bem como em várias outras cidades do Estado e do Brasil, escolas com vários portes e número de estudantes variáveis. No entanto, não são todas as escolas que possuem um cômputo de turmas suficientes para abarcar um determinado número de professores.

Vejamos o exemplo com base na realidade paraibana. Um professor de Língua portuguesa detentor de uma carga horária de seis horas semanais precisa apenas de uma escola com quatro turmas para completar sua carga horária mensal. Já um professor de Sociologia deve encontrar uma escola que tenha conseqüentemente vinte turmas para conseguir o mesmo feito¹⁰. Por isso facilmente encontramos escolas com mais de um professor de disciplinas como língua portuguesa, matemática, física e até algumas das áreas de ciências humanas como geografia e história; porém raramente encontraremos escolas com mais de um professor de Sociologia.

Não entraremos aqui numa discussão maior sobre o mérito de disciplinas com maior quantidade de aulas. Contudo, é importante ressaltarmos essa diferença representando uma hierarquização entre disciplinas de lógica remota e excludente. Não há dúvidas sobre a importância de aprendermos bem nossa língua materna e proceder um bom raciocínio lógico-matemático. No entanto, olvidar a relevância das demais disciplinas, as possibilidades de um trabalho interdisciplinar e a necessidade de condições mínimas de trabalho para todos os componentes curriculares sugere uma predileção antiquada e sem fundamentação pedagógica que a justifique. Sugere também a percepção de que a escola tem uma função estritamente ligada a uma formação pragmática, exclusiva para o desenvolvimento de ocupações trabalhistas. Esse tipo de divisão reforça o apelo popular comumente repetido: “mas isso serve para quê?”.

Com efeito, podemos pressupor que o reconhecimento do estudo de disciplinas da área das Ciências Humanas, entre elas a Sociologia, fica restrito ao discurso e aos documentos, como boa parte daquilo que rege a educação brasileira. Segundo a nova BNCC, por exemplo, a Sociologia faz parte do conjunto de ciências promotoras de uma formação ética, contribuindo para o desenvolvimento das ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamentos e de escola, além de reconhecer as diferenças, respeitar os direitos humanos e combater o etnocentrismo (BRASIL, 2018).

10 Com exceção dos professores de escolas integrais que completam suas cargas horárias com outras disciplinas de parte diversificada do currículo e/ou atividades de coordenação de área.

Não bastassem essas minúcias, o documento ainda atribui, citando apenas dois exemplos, para a área das Ciências Humanas a função de instruir sobre as categorias Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética, além de Política e Trabalho, a partir dos nossos clássicos Weber, Marx e Durkheim. De forma resumida, a partir de 6 competências e 32 habilidades¹¹ descritas envolvendo nossos conteúdos e temáticas, temos uma hora-aula semanal para cumprir com o desejo de transformar “alunos em cidadãos”, como indica o clichê reproduzido sobre o objetivo da escola reproduzido por muitos.

Essas dificuldades apresentadas nos indicam mais problemas para um professor do que podemos imaginar à primeira vista. Não alcançar a carga horária de vinte horas semanais, como destacou Olga, implica redução salarial. Assim como cumprir essa determinação precisando se deslocar por pelo menos três escolas, como enfatizou Gilberto, acarreta prejuízos financeiros, físicos e mentais para o docente. Além dessas, as quais consideramos as mais críticas, tal conjuntura também implica um maior desgaste devido à necessidade de o professor abarcar geralmente todas as turmas da escola e também ser o único professor da disciplina sem oportunidade de dialogar com outro colega e compartilhar turmas e ações pedagógicas.

Ademais, não esqueçamos que uma carga horária estritamente reduzida refletirá muitas vezes em um trabalho ineficaz. Fato esse reforçado em mais falas dos dois grupos. Essa situação é ainda mais alarmante se lembrarmos da pesquisa feita pela OCDE¹² (2015) com professores de 33 países, constatando que o professor brasileiro perde 20% da aula com “bagunça”. Ou seja, há possibilidade dos professores e professoras de Sociologia perderem até 15 minutos de aula em suas escolas restando, em média, apenas 35 minutos de aula semanal, culminando numa situação que prejudica não apenas o professor como também o estudante. Segundo o professor Caio (GF2, 2019),

[...] pra mim um dos maiores problemas é falta de carga horária, é você não ter um vínculo humanista com o aluno. Você entra lá joga, vomita o assunto, copia, passa atividade, corre pra outra turma e uma semana depois você volta e fica uma coisa meio[...]

11 A lista de competências e habilidades para a disciplina Sociologia são parte da nova BNCC (Brasil, 2018).

12 Ver matéria do portal G1: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/professor-no-brasil-perde-20-da-aula-com-bagunca-na-classe-diz-estudo.html>

O professor ainda reforça em outro momento quando é questionado sobre qual o maior dilema do professor de Sociologia. Ao ser solicitado para destacar apenas um problema entre os vários citados ele nos afirma:

São muitos, mas continuo com a carga horária, a carga horária é muito insuficiente pra gente trabalhar uma disciplina que exige reflexão, exige diálogo. Eu estou me tornando o tipo de professor que eu sempre odiei, por conta disso. Você chega, copia ou coloca um slide e eles fazem uma atividade reproduzindo aquilo que eu coloquei na carreira e vão embora e eu dou uma nota. Isso é terrível.

O dado da OCDE apresentado e a fala do professor Caio são paradigmáticos e não lidam apenas com os problemas da carga horária de Sociologia. Nos revelam desigualdades com estudantes, professores e disciplinas frequentemente ignoradas, subestimadas. Envolve também precarização do trabalho docente e seus reflexos até mesmo na saúde e desempenho do professor. Esse fato também corrobora com a defesa de Silva e Bodart (2018) de que a desvalorização da Sociologia no ensino médio pelos sistemas de ensino deve ser suplantada. Por fim, não podemos esquecer da contundente revelação de Caio ao revelar o quanto esse processo está transformando-o em um arquétipo de professor que desde sempre rejeitou.

Ainda assim, o problema da carga horária, por mais inquietador para os docentes, não é o único em potencial para desarranjar seu trabalho. Não obstante, poderíamos indagar se seria a resolução do problema com a carga horária o fim das querelas do professor de Sociologia? Essa é uma pergunta capaz de parecer bastante simples para quem conhece o chão da escola e não a percebe como uma instituição *sui generis*. Por mais que os sujeitos destaquem o inconveniente da carga horária, perceberemos mais à frente o quanto suas falas expuseram diversos outros problemas significativos para conjecturarmos.

Isto posto, inferimos então o quanto a relação dos professores de Sociologia com a escola pública representa uma via de mão dupla. Além dos problemas específicos de sua disciplina, o professor e a professora de Sociologia defrontam-se com vicissitudes longínquas e recentes passíveis de afetar a escola e conseqüentemente suas atividades nesse espaço.

Sob essa perspectiva, a carga horária torna-se um contratempo menor. Principalmente se reconhecermos como as ações dos professores são determinadas pelos sistemas advindos de governos e secretarias de ensino, mas não apenas isso (CANÁRIO, 2005). Elas são fruto também de um conjunto de antecedentes ligados a

uma biografia que perpassa questões afetivas, da história de vida e formação (CHARLOT, 2013).

Uma questão importante para este tópico e as próximas categorias a serem discutidas nos demais diz respeito a influência dos saberes dos professores e suas experiências profissionais incorporadas aos seus discursos. Convém aqui restabelecermos aproximação com pensamento de Maurice Tardif. O pesquisador canadense, inspirado no trabalho do sociólogo Anthony Giddens, defende que de alguma maneira a consciência profissional do docente está imbuída no contexto de seu ofício, da mesma maneira que Giddens denomina de ‘consciência prática’ (TARDIF, 2014). Para ilustrarmos melhor adaptamos o seguinte quadro do seu livro assentado com a realidade dos discursos que obtivemos. Vejamos:

Figura 4: Prática e consciência profissional nos discursos dos professores de Sociologia



Adaptação do autor da figura – Prática e consciência profissional – do livro “Saberes docentes formação profissional” de Maurice Tardif (2002).

De modo geral todos os sujeitos tiveram seus discursos permeados pelas características apontadas na figura. No entanto, destacamos aqueles que são mais afetados pela prática ou consciência profissional além dos elementos mais próximos de antecedentes pessoais ou de consequências não intencionais de suas atividades.

Com base nesses poucos dados já observados nós percebemos que além dos desafios inerentes à profissão docente, o professor de Sociologia enfrenta em seu cotidiano impasses decorrentes das desigualdades enfrentadas por essa disciplina. Entendemos esse fato como um agravante para o professor, pois impacta nos desafios de lecionar e fazer escola. Outras atribuições decorrentes da prática docente e da simbiose professor-escola serão relatadas e analisadas nos próximos tópicos.

4.2 COMPREENDENDO A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA PARAS OS PROFESSORES DE SOCIOLOGIA

O debate a respeito da escola pública do século XXI e seus desafios têm sido intenso nos últimos anos. Se discute, perante perspectivas múltiplas, sobre a necessidade de repensarmos a educação e a escola em um contexto geral e contínuo. Mesmo assim, há dificuldades na constatação de mudanças efetivas no que toca as relações do processo internos da escola por conta de questões externas que escapam à sua autonomia relativa. Secretarias de educação, instituições de ensino superior, profissionais da educação e até instituições privadas têm dividido esse papel e ao mesmo passo vêm oferecendo possíveis alternativas para revertermos essa conjuntura.

Consideramos que o constante refletir sobre a escola, o vislumbrar de novas dinâmicas e o desenvolver ações eficientes devem provir impreterivelmente (embora não exclusivamente) do pensamento dos maiores interessados: estudantes, professores e comunidade escolar. Ou seja, daqueles intrinsecamente ligados à sua estrutura. Outra questão que nos parece indispensável é como os professores das escolas públicas podem contribuir para a formação de novos olhares e ações sobre a escola. Por isso o presente tópico, entre outros pontos, focará em nosso segundo objetivo específico do trabalho.

Refletir sobre o significado da escola pública para os professores foi nossa primeira questão levantada nos dois grupos. Essa pode ser considerada a pergunta chave da pesquisa, pois, além de estar inserida na essência do nosso objetivo geral, demonstrou ser uma pergunta emblemática, na qual os sujeitos atribuíram mais caracteres, permeados por diferentes significados com base em suas culturas e experiências.

Nos dois grupos focais não tivemos dificuldades para os professores manifestarem suas primeiras ideias. De forma espontânea, um por um, professores e professoras discorreram sobre escola pública durante um bom tempo. Seus depoimentos, na maioria das vezes, foram compostos por preâmbulos que traziam relatos de experiências negativas e perguntas retóricas sobre as dificuldades em se definir a escola pública.

Uma das primeiras circunstâncias a despertar nossa atenção foi o fato de todos os professores, em maior ou menor grau, apresentarem em suas falas experiências derrotistas. Isto é, as tentativas de definir escola estiveram, em todos os discursos, permeadas por relatos de situações desfavoráveis. Para percebermos melhor essa particularidade vejamos a tabela a seguir com expressões antecessoras das definições trazidas:

Quadro 6: Preâmbulo das falas dos docentes sobre a escola pública

| Professora/Professor | Frases que antecederam a definição de escola |
|-----------------------------|--|
| Professor Gilberto | <i>“O porquê é tão difícil escola hoje? Se questionam tanto escola? Porque reflete exatamente o que tá lá fora. É dentro daquele espaço que entrelaça problemas como droga, como violência, como desrespeito.”</i> |
| Professora Nísia | <i>“...o contexto da escola pública pra mim é um desafio, porque nós professores somos sobreviventes diante da estrutura política, da falta, da escassez de investimento e tal”</i> |
| Professora Olga | <i>“...conceituar escola é muito difícil...” “...eu não consegui lidar com a parte humana da escola.”</i> |
| Professor Caio | <i>“...Você vem com uma certa...ilusão, utopia. Eu acho que a palavra é utopia.”</i> |
| Professor Darcy | <i>“eu já estou com esta decepção, inclusive, no começo desse ano, eu tive uma discussão com um diretor exatamente pelo fato de não compreender a realidade da ideia da qual nós estávamos sujeitos, doentes do processo eleitoral que eu tenho certeza que isso teve um reflexo imediato e, assim, foi um momento de violência e aí a gente fala da violência...”</i> |
| Professora Maria | <i>“É uma guerra, né? Estamos vivendo uma guerra ideológica e o espaço da escola pra gente enquanto humanidade é o lugar que a gente tem que lutar. Mesmo com dor, né?”</i> |
| Professor Sérgio | <i>“eu fui da escola pública à SocioEducação e os alunos parecem que são a mesma coisa.”</i> |

Fonte: elaboração do autor

Como podemos observar no Quadro 6, sete professores iniciam suas reflexões sobre escola com ideias escusas, por vezes, de infelicidade extrema. Os pe-

quenos recortes apresentados sintetizam sentimentos pessimistas sobrepujantes da possibilidade de discursos mais obstinados em relação a escola. Alguns nos parecem mais generalizantes, como a fala do professor Gilberto ao destacar questões como drogas e violência; tal qual como a do professor Sérgio ao evidenciar os estudantes como se fossem, independentes do tempo e do lugar, “a mesma coisa”. Um discurso que sugere não só reprodução, mas ao mesmo tempo a ausência de um olhar que extrapole a barreira da naturalização feita sobre os estudantes considerando-os seres congêneres.

Já as falas das professoras Maria, Nísia e Olga refletem obstáculos e fardos acumulados ao longo do tempo perante a necessidade de lidar com o humano. No entanto, em síntese, por mais que sigam caminhos diferentes, não são falas desconectas; refletem antes de tudo os contextos locais pertencentes às escolas pelas quais já passaram e das quais fazem parte hoje. São efeitos daquilo popularmente denominado de “ossos do ofício”, ou seja, tudo o que tornam dificultosas as atividades, o desempenho das funções, o trabalho docente.

Os professores Caio e Darcy, além de elementos semelhantes a dos outros professores, mostraram interação nas falas a ponto de se identificarem com a história um do outro, transparecendo inclusive sentimentos de pertença em suas descrições. Compartilharam de reconhecimento e sensibilidade pelo discurso um do outro. Foram os docentes que ao nosso ver, juntos da professora Olga, carregam os aspectos mais marcantes de desilusão com a profissão. São professores, segundo eles mesmos, afetados por problemas de saúde decorrentes das relações de trabalho no espaço escolar.

O fato de iniciarem seus discursos dessa forma já nos chega como algo marcante e notável. Mesmo parte dos professores apresentando, com o passar do tempo, visões otimistas sobre a escola, essa constatação se demonstrou como algo sintomático. Nesse sentido, consideramos que um processo de desenvolvimento em cadeia desses sentimentos e definições é mais fácil de ser reiterado em grupos. Outra questão é que os professores não desvinculam a profissão professor da instituição escolar pública para a tentativa de defini-la. Essa observação fica evidente em todas as repostas quando inevitavelmente os docentes nos trazem aspectos singulares de suas realidades.

De fato, ao apresentarem suas definições de escola pública especificamente, os 10 sujeitos lançam diferentes e copiosas ideias. Uma vastidão de significados

entrelaçados com questões alusivas à escola, seu cotidiano e seus atores. Buscaremos aqui expô-las fazendo as devidas contextualizações com os momentos das falas.

Dois enfoques de nosso alicerce teórico nos guiaram inicialmente na introdução e ao nos debruçarmos sobre os dados. O primeiro corresponde à possibilidade das concepções dos docentes coadunarem com ideias precedentes dos prismas funcionalista e reprodutivista de escola. O segundo parte do pressuposto elaborado pelo professor Rui Canário de vivermos não apenas uma crise da escola, mas principalmente da capacidade de lançarmos um olhar mais apurado para entendê-la e repensá-la. Quer dizer, identificarmos olhares que se afastem do domínio naturalista e determinista, tal qual definiu Canário e, aqui já discutimos no capítulo 2.

As perspectivas na forma como os professores compreendem a escola à luz das teorias de Durkheim e Bourdieu se apresentaram de duas formas. Uma com falas que, apesar de não referenciarem essas ideias e pensadores, representam modos de avaliar e proceder condizentes com os fundamentos dessas teorias.

Já a outra remete aos docentes que, ao tentarem definir a escola pública, utilizam das ideias desses teóricos, citam suas obras ou conceitos e, por conseguinte, demonstram domínio de uma teoria sociológica mínima e a empregam no exercício de compreensão e análise crítica da instituição escolar pública.

O professor Gilberto, de forma espontânea e tomando iniciativa, foi o primeiro a apresentar sua compreensão sobre o que é a escola pública. Curiosamente, suas palavras foram as mais destoantes de outros professores na forma e no conteúdo. Ao definir a escola pública o professor nos diz,

O porquê é tão difícil escola hoje? Se questionam tanto escola? Porque reflete exatamente o que tá lá fora. É dentro daquele espaço que entrelaça problemas como droga, como violência, como desrespeito. E aí também vem essa função social, não é? Da escola também nessa transmissão de saber e de conteúdo. No contexto atual, ele ressignifica muito esse papel dessa escola. Se é colocado para a escola uma responsabilidade além do que se é tido por ela. Não é? Na minha concepção ele permeia isso. Então, é, a escola é essa unidade, na minha concepção, responsável por esse processo de formação do outro.

Segundo ele, “a escola é um espelho da sociedade [...], reflete o que está lá fora [...]”. Destacamos outras definições: “a escola é essa unidade, na minha concepção, responsável por esse processo de formação do outro”. A forma do professor perceber a escola, mesmo sem destacar alguma possibilidade de vínculo a autores

e teorias, nos parece grosso modo adjacente a um modelo de educação que contribua para a formação moral do indivíduo assim como descreveu Durkheim.

Já o professor Sérgio, sendo o último professor do segundo grupo focal, ao fazer suas considerações, inicia com uma breve comparação entre a escola pública e privada. Vejamos o que diz:

Eu, assim...eu vejo tudo isso que os professores falaram aí. É... eu também tive uma experiência como a sua (referindo-se ao professor que foi agente penitenciário), porque eu trabalhei na SocioEducação (escolas que funcionam dentro de instituições para menores em conflito com a lei) em João Pessoa, trabalhei um ano e meio lá. E eu trabalhava... comecei trabalhando em escola pública e quando fui pra escola privada, tem sempre aquela conversa, né? "Ah, escola privada é?" E fui pra escola privada e não vi diferença, aí eu fui pra SocioEducação, nem vi diferença. Então, eu sei... eu fui da escola pública à SocioEducação e os alunos parecem que são a mesma coisa. Mas assim, eu busco hoje, eu busco separar um pouco essas duas vertentes aí, esse problema social que envolve a escola e o que realmente deve ser entendido por escola.

Com base em nossa experiência docente, essa é uma fala corriqueira entre professores durante reuniões e em momentos de compartilhamento dos dilemas escolares. Uma pergunta nos atina ainda com base na fala do professor Sérgio: teríamos alunos iguais porque as escolas também são as mesmas? Ou seja, o fato de os estudantes parecerem iguais diz mais sobre o jovem estudante ou sobre a instituição escolar secular? Essa questão pode ficar para um outro estudo. Continuemos.

As falas dos professores Gilberto e Sérgio concentram-se respectivamente em nossas percepções focadas na relação entre a escola a partir da sociedade e na relação do professor com os estudantes nessa instituição. Nesse sentido, compreendemos que esses olhares podem ser demasiadamente generalizantes, frutos de assimilações naturalistas tal qual definiu Canário. Os professores, ao contrário dos demais, não utilizaram autores e/ou teorias sociológicas em suas reflexões.

A primeira entrevistada a utilizar uma análise para além de suas impressões pessoais e mais próxima do campo teórico, com base em fundamentos sociológicos, foi a professora Leolinda. Suas primeiras palavras nos fizeram imaginar que enveredaria para o âmbito do descrédito na instituição escolar, mas logo em seguida percebemos outra dinâmica, um olhar mais crítico relativamente aos dois anteriores:

Escola é um lugar muito chato em que as pessoas são obrigadas a ir querendo ou não, né? Porque dizem e se criou uma construção que pra ser alguém tem que estudar. Então, quem não estuda não é ninguém. Então as pessoas estão lá obrigadas. E é uma escola que não acompanhou ainda a tecnologia, as discussões e um lugar fechado que[...] tudo aquilo que os dois falaram (colegas anteriores do seu grupo focal) que eu acho que é a escola que nós gostaríamos de ter. Que nós desejamos, né? Um lugar aberto, um lugar onde se construa. Então quando a gente tenta fazer isso, nós

que somos de Sociologia, nós sofremos represálias. Sofremos repressões, nós sofremos é... Pra começar é instituição e a gente pega Durkheim, né? Toda instituição ela é controladora, ela é cheia de normas e se você não cumprir, você vai sofrer represálias, repressões.

A fala da docente distancia-se consideravelmente das duas perspectivas anteriores. A professora destaca elementos criados pelos indivíduos que forjam a instituição escolar e justificam sua existência como determinante na vida das pessoas.

Outro ponto distinto explícito pela fala de Leolinda é seu ponto de vista sobre os estudantes e a sua forma de se relacionar com eles desvelados nos seguintes trechos:

Então assim, eu digo a eles, escola não é bom. Mas assim, já que a gente tem que fazer, bora tentar fazer da melhor forma, né? Já que a gente tá aqui e tem que fazer, então, é. A escola é esse lugar fechado ainda, esse lugar onde, é, as pessoas tem que cumprir, não é? Pra começar com o fardamento dessas escolas, tem que cumprir um horário, tem que... E eu vejo que isso é algo tão importante no, na gestão, que outras coisas que são bem mais importante as pessoas não discutem. Ou o aluno tá aprendendo, ou o aluno não tá aprendendo, o aluno tá com alguma dificuldade, isso não discute. Agora o fardamento, se for sem o fardamento, é um caso de uma reunião pra tocar só naquela pauta. Uso de celular, nota, nota... Eu fico impressionada como se gasta um planejamento inteiro só falando sobre nota. Dizendo que é avaliação, né? O que é avaliação? A prova. Então quer dizer como que tá se discutindo? Quem são essas pessoas que estão lá atuando. Que eu fico muitas vezes impressionada como são pessoas jovens, que concluíram o curso depois que eu concluí. Na mesma instituição universitária. E eu digo, então, esse povo precisa urgentemente de um curso de Sociologia pra poder tentar ser mais humano e ver o outro... Sei lá com essa ideia mais livre, de liberdade. De, é, essa questão que não existe o certo e o errado. Acho que a escola é muito isso. Isso é certo, isso não pode. Isso é errado, isso não pode. (batendo na mesa) Regimento interno, isso aqui ó. O regimento interno, muitas vezes, é levado os pontos em consideração dos pontos punitivos. Quando é pra punir o aluno, quando é pra gente ver o lado bom do aluno, por exemplo, a participação do aluno num conselho de classe, não é? Numa gestão democrática deve ter. Porém, tá lá no estatuto e não se cumpre, não se respeita. Agora... Avaliação tem que ser assim, os critérios tem que ser esses. É porque tá no estatuto e tem que cumprir. (batendo na mesa) Então, assim, eu acho a escola um lugar ainda muito de repressão, muito chato. E que acontece muitos problemas, muito bullying. A gente tem muitos alunos que detestam a escola, que odeiam a escola e por conta disso. Claro que existe o outro lado também, né? Existe o outro lado de alguns professores que tentam modificar aquilo ali. E que muitas vezes sofrem juntos com alguns alunos porque tentam modificar um pouco. Existem professores que pensam diferente e querem fazer uma escola diferente, né? Mas aí quando a gente tá lá para fazer essa modificação, a gente sofre um pouquinho. Quem é professor de Sociologia sofre muito.

Leolinda apresenta uma maior aproximação e compreensão dos estudantes relativamente às falas anteriores. Nesse recorte, seu olhar crítico se volta para temas discutidos na escola infrutíferos ao seu ver, como por exemplo o debate sobre o não uso do fardamento e a avaliação dos estudantes nos moldes usuais. Por seu

posicionamento, a fala de Leolinda nos remete ao Quadro 3 que aqui apresentamos, destacando relações entre a escola brasileira e a finlandesa.

Com muita veemência, Leolinda revela como fica surpreendida com o fato de profissionais da educação, mais jovens do que ela, preservarem vieses conservadores em suas ações pedagógicas. A professora ainda sugere o curso de Ciências Sociais como alternativa para um olhar mais humano sobre os assuntos da escola. Por fim, sua fala mais uma vez destaca a escola como uma instituição repressora, não só para estudantes, mas também para os docentes. Principalmente para aqueles que tentam mudar essas dinâmicas. Segundo Leolinda, caso seja um professor ou professora de Sociologia, o martírio poderá ser ainda maior, algo já sugerido por nós ao pensar essa temática de pesquisa.

A professora Nísia, do mesmo grupo da professora Leolinda, ao apresentar suas ideias, utilizou da comparação com a escola privada para acentuar pontos-chave da escola pública. Com uma fala calma e bastante serena, nos disse:

Assim, se a gente for pensar sobre o contexto da escola pública, né? Porque existe dois parâmetros. O que é escola privada e o que é escola pública? Existe uma diferença gritante, né? E pegando um pouco do que você falou, Gilberto, a escola privada, eu também não vou me adentrar muito nela, ela tem uma perspectiva pedagógica totalmente diferente, né? Tá entendendo? É uma perspectiva muito voltada para ideia de tecnificação do estudante e apesar da gente ter uma, uma crítica muito a grande a estrutura da escola pública, eu acho que nós temos um privilégio muito, muito bom em comparação a escolas privadas. Porque a escola privada ela é muito mercadológica e na escola pública nós temos a oportunidade de para além disso que a escola, né? Num contexto mais descrito pede, nós temos essa oportunidade de dar uma formação mais humana aos meninos, né? Então, é, o contexto da escola pública pra mim é um desafio, porque nós professores somos sobreviventes diante da estrutura política, da falta, da escassez de investimento e tal. Mesmo com todas essas tentativas que alguns governos têm tentado fazer pra melhoria, mas a gente ainda ver muita deficiência, mas a escola pública hoje pra mim ela é um sinônimo de tentativa de construção da autonomia dos jovens. Sabe? Porque é lá onde nós temos, com toda dificuldade, maior liberdade para se falar de cidadania. É lá onde nós temos maior liberdade para se falar de empatia, de corrupção. De coisas que a escola privada não nos permite. A escola privada quer um número, quer que a gente aprove o menino para o ENEM. Acabou. Botar no outdoor pra que o ano que vem ela tenha mais alunos e renda mais. E a escola pública a gente consegue acolher muito esses meninos. Então, pela minha experiência, hoje na escola em que eu trabalho, os pais também ver um reforço muito grande na escola, né? Essa de colocar um menino numa escola sabendo que ali eles vão está aprendendo Química, Física, Matemática, mas eles vão está aprendendo a ser humano.

Nísia descreve a escola privada como mercadológica e voltada para a tecnificação do estudante.

Segundo a professora a escola pública é um desafio, pois os professores têm de sobreviver a uma estrutura política, falta de estrutura e da escassez de investimentos. No entanto, mesmo diante desses obstáculos, a professora defende a escola pública como uma instituição facilitadora da construção da autonomia dos jovens.

Em suma, para Nísia, a escola pública, em detrimento da escola privada, permite uma maior autonomia para o docente trabalhar temas e exercitar a empatia. Em sua experiência ela percebe o reconhecimento dos pais relativo ao esforço da escola e acredita na formação dos filhos para além do currículo. A descrição da professora nos sugere a existência de uma melhor relação entre ela e a sua escola. Sua fala também indica, apesar da existência de sanções e outras represálias possivelmente existentes na escola pública, ainda ser esse o espaço de maior liberdade para o professor discutir temas e conteúdos, de alguma forma, não necessariamente benquistos em instituições privadas.

A professora Olga, inspirada com a fala de Nísia, demonstrou interesse em apresentar suas ideias. Seu preâmbulo demonstra a complexidade em definir escola pública se quisermos fazer uma reflexão apurada. Por isso, a professora inicia nos questionando:

Eu vou aproveitar pra falar porque ela tocou em alguns pontos que na minha experiência eu vou te dizer e ao mesmo tempo falar assim. Pra mim, conceituar escola é muito difícil, pra mim, porque eu tenho uma trajetória também tipo de uma leitura de uma visão mais libertária que aí me parece que durante o curso, durante a graduação, eu fugi da escola pública que foi minha realidade, onde eu estudei. E quando eu volto pra ser professora eu fico muito confusa no período que eu volto para atuar como professora na escola pública. E dizer assim, o conceito de escola para mim, e aí eu pergunto. Que escola você tá falando? Dessa atual? É, o conceito científico de escola? A escola no seu conceito de... físico, estrutural? Então, tudo isso atravessava muito minha cabeça quando eu entrei na escola pública. E aí eu entrei com uma visão muito embasada de teoria. Que eu acho que foi uma grande dificuldade no início. Que eu não consegui lidar com a parte humana da escola. Não é? Que era minha diretora, que eram os colegas... Então assim, depois mais a frente, se der, eu queria contar minha experiência como foi a minha chegada na escola. Então pra mim o conceito de escola é negativo, é ruim. Particularmente eu acho a escola muito ruim. Não sei se é porque eu fiquei muito embasada das leituras com professor Francisco Ferrer (fictício), então li muito sobre o conceito de escola no campo do anarquismo. E aí quando eu entrei na escola, eu queria fazer uma escola mais livre, né? E aí eu não queria dar aula da maneira como o estado me colocava. Então, nisso aí, eu não sei de dizer, conceituar escola exatamente. Então, a escola para mim, hoje, do jeito que ela tá é ruim. Entende? É negativa, eu me sinto mal, os alunos se sentem mal. Eu quero andar pela escola, a diretora não permite. Né? E assim minha trajetória durante o tempo que eu fiquei lá foi muito ruim. Hoje eu sou intrigada da minha diretora. Ela passa por mim, me cumprimenta e eu faço questão de não falar. Então eu dava aula nas portas, eu ficava na porta. Lá tem janelas, tinha janelas, né? Eu ficava nas janelas, dando aula nas janelas. Então, pra mim, eu tenho dificuldade, né? De me sentar e de ficar presa nesse modelo de escola

que nós temos. Então, não sei conceituar escola. Se eu for pra dizer assim, o que é escola? Do jeito que ela tá, ruim! Acho ruim. A escola que eu desejo é a escola que eu tentava fazer. Por exemplo, pegar um aluno que eu via na sala dos professores que era ruim, indisciplinado. Adotá-lo, e ficar do lado dele, e ficar discutindo algumas leituras. Então, assim, não sei. Entendes-se? Meio difícil pra mim, assim. Mas aí eu fico pensando, né? Aí eu fico pensando assim, o que é escola? Aí Goffman vai explicar um pouco. É essa coisa fechada, com equipe dirigente, com muita gente lhe cercando, criando bullying, pelo menos isso existiu muito comigo na escola, o bullying, entre os professores. E aí eu tive uma dificuldade também, pela minha idade, aparência talvez, eu me confundia entre os alunos, e aí, diziam que eu não tinha autoridade e que eu tava brincando. E a gente tentava estudar brincando. Então assim, não sei, a minha experiência foi negativa em relação a ideia de escola. Então, a ideia de escola que tá aí proposta eu não consigo conceituá-la de forma boa. Eu fico mais numa sociedade sem escola (risos), desescolarizada. Ou numa escola da ideia filosófica, parepitética, que a gente pode dizer que vamos dar aula em espaços que a gente saia daquele lugar fechado entre quatro paredes. Seria ótimo, né? Ficar passeando. E muitas vezes eu dava aula assim e era muita confusão porque os alunos que estavam dentro da sala ficavam olhando e a diretora ia reclamar. E eu chegava sete e meia e ela botava já falta. Se tivesse um problema no trânsito e eu ia discutir com ela. Dizer que vinha de longe porque eu moro aqui e ia pra lá. Enfim, depois se der tempo, porque eu falo muito, eu queria contar minha experiência de assumir o concurso de Sociologia. Porque eu acho que vale a pena pra você ouvir, pra que você leve em consideração inúmeros fatores que estão, que permeiam a nossa entrada na escola. E as dificuldades que a gente enfrenta na escola. Eu queria contar. Posso deixar para depois?

Para essa professora conceituar escola é uma tarefa difícil, principalmente devido a sua trajetória e leituras libertárias que conheceu durante o curso. Segundo ela, voltar para a escola enquanto professora gerou uma confusão em sua cabeça. Essa é uma informação importante para entender que o incômodo da professora com a instituição escolar reflete os corolários de sua formação inicial. Abordaremos melhor essa questão no próximo tópico.

Não bastasse isso, ela considera que sua grande dificuldade é lidar com “a parte humana da escola”. Diferente da experiência Dubetiana aqui já citada, e coadunando com as ideias de Leolinda, não identifica nos alunos os principais dilemas da escola, mas sim nos entraves das relações entre a direção e os colegas professores, que promovem infortúnios no fazer escolar.

Ao dizer que entende o conceito de escola como negativo e que a instituição escolar é algo ruim, Olga afirma o seu desejo de, ao entrar na escola, fazer dela um lugar mais livre. Apesar de todo um traçado e desejo por uma escola renovadora, Olga já parece não acreditar em mudanças efetivas na instituição escolar. Muito nos surpreendeu sua perspectiva libertária e anseio por uma escola inovadora; todavia,

sua desilusão e descontentamento apareceram em outros momentos, deixando sobressair o desânimo reflexo de experiências desgastantes.

O discurso de Olga nos trouxe um elemento na sequência de outras falas e no segundo grupo focal revelador de um achado de nossa pesquisa: a relação dos docentes com a gestão escolar. Olga foi a primeira entre sete professores a destacar a relação conflituosa com a gestão. Mais a frente discorreremos sobre esse ponto.

O professor Antônio foi o último a falar em seu grupo. Sempre calmo e aparentemente acanhado pela timidez, ao refletir sobre suas concepções, nos revelou uma questão deveras pertinente. Sua definição de escola pública esteve fundamentada na experiência do professor iniciada no último ano com o ensino integral¹³. Na verdade, como apresentamos no quadro 5, o professor Antônio, juntamente com outros quatro, fazem parte de escolas cujo modelo de ensino de tempo integral foi adotado como política pública no estado da Paraíba. Sua fala repercutiu entre os demais professores, tanto pelos que já fazem parte do programa, como para outros conhecedores da notícia de que suas escolas estariam prestes a se transformarem também em escolas de tempo integral. Vejamos a alegação de Antônio:

E aí eu percebendo que na escola integral, né? Eu acho que há um conflito em relação a isso. Ao mesmo tempo que diz que tem que ser mais livre e até com esses ideais de escola que a gente acha que seria interessante, mais livre, né? Mas ao mesmo tempo se cobra isso. Aí fica aquelas duas questões, assim, que eu acho que a escola acaba não inovando. Não é? Até a gente ver vários modelos surgindo aí, o inovador, o cepes, a escola integral, essa dita agora cidadã, né? Mas acaba sendo um pouco essa questão, acho que esse conflito, né? Que também está relacionado com a própria lógica, eu acho, capitalista, sabe? De cobrança, sabe? Então romper com isso é muito complicado, sabe? Mas na escola integral, eu vejo uma diferença, nesse sentido. Uma tentativa mais de socialização do conhecimento, sabe? A gente sabe que tem muitas dificuldades.”

O professor chama atenção para a promoção de o novo modelo de escola em tempo integral sugerir um espaço mais livre e inovador. Porém, ao continuar, Antônio enfatiza que outros modelos já surgiram, a exemplo do Ensino Médio Inovador, CEPES e agora a chamada “Escola Cidadã”. Mesmo assim, segundo o professor, há uma lógica capitalista que prevalece e implica cobranças. O próximo trecho destacado pelo professor nos faz compreender melhor:

“Por exemplo, tem diretores que ainda tem aquele, e eu até pensei que era por causa da experiência, né? Da experiência, mas ela falou (olhando para Leolinda), "gente mais nova com a mesma ideia, eu não sei. Mas por exem-

13 Sugerimos novamente para conhecimento mais detalhado desse projeto, e suas implicações em escolas paraibanas e os impactos para o ensino de Sociologia o trabalho intitulado: “Educação integral na Paraíba: análise de uma política pública e suas implicações no ensino de Sociologia”.

plo, tem diretores que as vezes não entende, por exemplo, o simples fato do aluno se deslocar na hora da eletiva pra ir buscar o material na biblioteca, e sair dez alunos, ir cinco, e os alunos ta caminhando pelo corredor... O diretor achar que, (imitando o tom de voz do diretor) 'Não, tem que na sala de aula". Ta entendendo? Tem dessas questões.' Tem dessas questões. Então, há uma iniciativa e inclusive na perspectiva que ele falou (apontando para Gilberto) da própria vivência e extensão das coisas de casa. Por exemplo, tem a figura do tutor, né? De você fazer um acompanhamento ali, entendeu? De você se reunir com essa pessoa, conversar com essa pessoa, ta chamando a atenção dessa pessoa, não é? Então é como se tivesse misturando duas escolas, uma com uma proposta, outra com outra. E esse encontro é que não evolui, sabe? Agora um fato como externo, dos ditames do capitalismo, das metas que tem que alcançar, acaba sendo mais forte. Aí por isso que a gente sente a escola sufocada.

Esse trecho do professor Antônio é bastante representativo e simbólico. Essa passagem nos remeteu a um fragmento do texto "Esboço para uma história da escola no Brasil", já apresentada em nossa fundamentação. Em um trecho dessa obra, intitulado "O que é escola?", de Guilherme Carlos Corrêa, é descrito o funcionamento de uma escola pública dos anos 1970. Filas divididas por sexo no pátio às sete da manhã para escutar o hino nacional abriam os trabalhos escolares. Na sequência os estudantes dirigiam-se para suas salas. Em silêncio, após a reza, começavam as aulas das disciplinas. É assim que Corrêa nos descreve. É assim também que não só Antônio, mas outros professores enfatizam a rigidez de uma escola com espaços restritos e estudantes enclausurados.

Por fim, Corrêa enfatiza a lembrança dos estagiários e suas peripécias para motivar os estudantes e ao mesmo passo comprovar para a supervisora que dominavam os conteúdos e tinham o principal: domínio de classe (CORRÊA, 2000). É justamente esse ponto que nos fez refletir sobre a fala dos professores. Ainda hoje, nos surpreende não apenas a utilização desse termo, como a cobrança e comparação de que um bom professor precisa ter domínio de classe. Não pretendemos debater aqui sobre o comportamento das turmas, mas apenas referenciar o quanto ver estudantes quietos, calados e docilizados é, para muitos, sinônimo de perfeição em ambiente escolar.

No final, Antônio mais uma vez destaca as questões de cobrança e evidencia metas de reprovação exigidas na nova dinâmica, segundo o professor, alinhada a uma lógica capitalista, implantada em sua escola. Nos diz Antônio:

A gente ta com uma meta lá de reprovação de 10%. Quando a gente fez a primeira análise foi 40%. Agora no segundo bimestre, pra gente analisar e a gente chegar até o quarto bimestre, não é nem 10% é 9,9%. 10% já é o estabelecido, não é? Então de 40% a gente teria... sabe? E aí, os tratamentos dos dados não são da forma que devia. É tratado de outra forma. Aí é isso que machuca, é isso que confunde, é isso que a escola fica esses espaços.

Fechado, sabe? De pressão e de opressão até. Por que os dados são trabalhados de outra forma.”

Trabalhar com metas não significa, necessariamente, algo ruim. Ainda assim, o professor Antônio nos apresenta uma crítica ao tratamento e a forma como essa nova prática chega para sua escola. “Pressão e opressão” são os termos usados pelo professor em relação as cobranças. Essa dinâmica resultante do processo de implantação de um “novo” modelo pedagógico e administrativo nas escolas paraibanas nos parece cabível de comparação a ideia de Elias sobre profissões, apontadas na fundamentação teórica.

Continuando nosso itinerário com os professores do grupo focal 2, tivemos nessa reunião uma dinâmica tão satisfatória quanto a do primeiro grupo. As duas primeiras falas trouxeram similitudes entre os professores que passam por momentos difíceis em suas carreiras. Na verdade, nenhum professor apresentou experiências confortáveis e exitosas. Mas um fato constatado é o desgaste maior de alguns em detrimentos de outros.

O primeiro professor foi o Caio, com fala branda, mas demonstrando certa ansiedade, o docente se ofereceu para iniciar a argumentação sobre nosso primeiro questionamento. Assim nos respondeu o professor:

Escola pública, pra mim, quando você sai do plano teórico. Você vem com uma certa...ilusão, utopia. Eu acho que a palavra é utopia. Você vem com aquele espírito de transformação da realidade. Com as leituras que você tem de Paulo Freire, Escola de Frankfurt, Marx e Mills também. Que são autores que mexeram comigo não apenas no plano acadêmico, mas mexeram enquanto ser humano, como pessoa. Eu tento sempre trazer uma perspectiva que é uma perspectiva do Bourdieu que a sala de aula é uma trincheira social. Então, todo dia você ta numa guerra. Que é uma guerra ideológica, uma guerra política, uma guerra cultural, enfim. Mas...tem uma frase de Homer Simpson que eu acho que é interessante, ele ta falando de Bart Simpson que é o filho dele, ele ta elogiando o filho. Ele fala, "ah, que lindos olhinhos de Bart brilhando, me lembro a mim quando era criança antes do mundo quebrar o meu espírito". É uma frase bonita, né? E eu acho que é um pouco isso, né? Você entra no sistema de ensino público, pelo menos na minha perspectiva enquanto cientista social em transformação, então entrei jovem com aquele ímpeto e tal. E você se depara com uma série de situações e paredes. Muitas vezes é...que não são apenas os alunos. Muitas vezes o problema da instituição pública de ensino, são os adultos, são os professores. Não são os alunos. O problema não são as crianças, o processo de ensino ele é muito mais complicado por conta dessa estupidez docente, infelizmente. Um dos maiores obstáculos foi: funcionários, com a direção e principalmente com os colegas. Então, você vai...o tempo todo eu batia de frente com os meus colegas, ou seja, o tempo todo havia uma estrutura que me colocava pra baixo. Aí você vai meio que...o espírito vai esmaecendo, aquela coisa de você vai é... aquele fervilhar que você entra, de transformação, aquele ímpeto de transformação vai meio que... Sabe? Você cansa. E o momento atual político é terrível porque nós estamos...e eu adoecei por conta disso, no processo de feitoria da minha tese, é...eu tava afas-

tado, mas o processo político foi terrível e não terminou. Estamos apenas começando, infelizmente. E quando eu retornei eu me deparei com outra escola pública. Por exemplo, eu agora sou inimigo. O professor de Sociologia é um doido, esquerdopata, petralha, comunista que fuma maconha e quer fazer suruba. Assim, e eu me choquei com a realidade que eu não tinha tido experiência ainda assim. Você ser contestado e com as coisas mais bizarras possíveis. O aluno te contesta sem nenhum fato científico, sem nenhum dado, é simplesmente contestar por contestar. Com ódio, é ódio, assim... e, assim, pra mim aquele espírito de transformação se transformou num planejamento institucionalizado de adoecimento mental. Tanto é que eu disse "eu vou me afastar porque...". Teve um dia que eu tava dando aula e os alunos tirando onda. E eu copiando no quadro e chegou um momento tal que eu me virei e pra não dá um murro na cara de um aluno, eu dei um "bicudo" na cadeira, dei um chute na cadeira, POW! (som do barulho)...a cadeira voou, guardei minhas coisas, botei na mochila e disse, 'eu vou sair daqui, eu chutei a cadeira, mas podia ser a cara de vocês'. Fui embora, pedi pra a direção para sair e disseram, 'não, pode ir para casa'. Eu perdi o controle, quando eu cheguei em casa, foi que eu parei e fiz "não, alguma coisa tá errada...". Agora é, é a questão, somos seres humanos, ninguém aqui é de ferro e em certas situações somos esponja, somos uma pressão, né? Uma panela de pressão que qualquer momento pode explodir. Prefiro me afastar. Então, o sistema público de ensino pra mim se resume a isso. Nesse momento, agora, desilusão.

Caio, já de início, diferente de todos os outros professores, faz referência a sua formação acadêmica, à influência dos teóricos lidos e ao impacto na forma de ver a escola. É interessante como o docente aborda a perspectiva bourdesiana para referenciar a instituição escolar como um espaço tenso e de conflito. Em seguida, uma nova referência é apresentada pelo professor, dessa vez um símbolo da cultura pop, uma frase do desenho "Os Simpsons", que apesar de ser popular como já dissemos, traz nos seus roteiros textos com conteúdo filosóficos que originaram até livros dedicados a essas especificidades do desenho animado.

A frase do desenho apresentado por Caio revela sua desilusão com a escola. O professor a utiliza como prelúdio de uma série de críticas e decepções reveladas com forte emoção. Caio sublinha que o problema central não gira em torno apenas dos estudantes, mas principalmente dos adultos. Os entraves preponderantes estariam com os colegas professores, funcionários e, como dito por outros professores, a direção. Nos pareceu bastante curioso o discurso iniciado com maior referência à formação, à teoria sociológica e, com diferentes contextualizações, render-se aos fatos do cotidiano escolar de forma tão abatida e fatigada. Caio ainda reforça o momento e conjuntura política como agravante dessa situação de descrédito com a escola.

É compreensível o esmorecimento apresentado pelo professor, fato que pode nos ajudar a entender a desilusão capaz de atingir qualquer docente, seja ele um

profissional com olhar mais crítico sobre a instituição ou não. E foi justamente com a palavra “desilusão”, após descrever um momento de sério conflito quase responsável pela agressão do professor a um estudante, que Caio deliberou o que é a escola pública para ele, pelo menos nesse momento de sua vida.

Com olhar fixo e escuta atenta, o professor Darcy logo pediu a palavra, quase que simultaneamente com o encerramento da narrativa de Caio. Muito sensibilizado e apresentando certa comoção, o professor disse:

Pois é, eu tenho 1 ano e 6 meses de escola, escola pública. É... e eu já sinto muito o que você sente (olhando para o professor Caio). Eu acho que, assim... eu fui agente penitenciário durante 8 anos na minha vida e serviu para alguma coisa pra mim, sabe? Para o meu autocontrole. Eu sou uma pessoa altamente explosiva. Só que, o sistema penitenciário ele me moldou nesse sentido. Então, é, eu sempre pondero, eu vou embora se tiver próximo a isso (referindo-se a situação citada anteriormente na fala do colega) eu saio, sabe? Mas eu já estou com esta decepção, inclusive, no começo desse ano, eu tive uma discussão com um diretor exatamente pelo fato de não compreender a realidade da ideia da qual nós estávamos sujeitos, doentes do processo eleitoral que eu tenho certeza que isso teve um reflexo imediato e, assim, foi um momento de violência. E aí a gente fala da violência...eu sofri violência física, quase, é...uma perseguição, chegou ao ponto da polícia me perseguir de (uma cidade) até (outra cidade). Eu fugi da polícia como se fosse um bandido. A polícia me perseguiu e eu fugi, não identifiquei que era o carro da polícia. Eu estava numa semana de violência, de bandidagem, de violência criminal... E chego na escola e sou violentado, sabe? Com uma fala, com agressão verbal por parte de um determinado diretor. E aí eu falei ‘meu deus o que é que eu faço? Eu vou pedir exoneração. Não sou obrigado a ficar nisso, eu tenho 37 anos, eu não sou obrigado’ levantei e fui.

De forma inusitada o professor Darcy revela que, após 8 anos como agente penitenciário, foi moldado por esse sistema que o ajudou a ter mais autocontrole. O professor reúne em seu discurso três elementos já destacados não só pelo professor Caio em relação a escola pública, mas por boa parte dos docentes. Os impactos da conjuntura política, a violência simbólica sofrida, e, principalmente, a relação com a direção escolar são os agravantes evidenciados pelo professor. Darcy também tem a necessidade de se dividir entre mais de duas escolas, precisando inclusive realizar deslocamentos entre cidades. Sua experiência nos mostra que os dilemas estão em mais de uma instituição entre as quais trabalha. Continua o professor:

Cheguei em uma outra escola e falei abertamente, ‘Ou resolvem o meu problema, ou eu vou sair daqui e vocês não vão me ver mais. Eu gosto de todo mundo, eu gosto de vocês, só que eu não sou obrigado a viver com essa tensão que eu tô vivendo’. Eu entrei na escola acreditando, e ainda acredito, que ela é um espaço de transformação de fato, né? Só que a gente se transforma, eu acho que eu me transformei mais do que os próprios alunos, eles são transformados. E o espaço lá é de reprodução. Eu vejo, eu ainda consigo enxergar a esperança de alguns jovens, na verdade de al-

guns adolescentes. E é isso que me dá alguma motivação. Eu estava falando com um colega antes de nós entrarmos, 'eu me espelho em um ou dois alunos que tenham a mínima capacidade de reflexão'. Eu não consigo em um ano e meio mais tentar resgatar aquele aluno pelo qual eu sei que devo estar ali pra ele, é o que não tem capacidade de reflexão alguma que eu posso estimulá-lo, mas eu já não consigo mais ser professor com um ano e meio pra aquele aluno. Eu tenho dificuldade imensa. E aí numa sala eu procuro um, em outra, procurou outro, pra poder tentar fazer razão deu estar ali.

É interessante a dualidade apresentada pelo docente no uso da palavra transformação para caracterizar a escola. Ao dizer de seu ingresso acreditando na capacidade de transformação da instituição, o professor nos leva a crer em aspectos de confiança e esperança. Porém, em seguida, a mesma expressão, agora em referência ao próprio professor, parece indicar uma transformação não esperada, deteriorante e que resulta em sua desilusão com a profissão.

Darcy enfatiza o espaço escolar como de reprodução. Com essa afirmação o professor revela em seguida procurar em cada sala de aula um ou dois alunos que, como ele mesmo afirma, "tenham capacidade de reflexão". Só assim, o professor diz encontrar razão para permanecer na escola. E retoma sua fala dizendo:

E digo mais, hoje estou aqui, mas já sou convicto, já conversei com a minha esposa, eu tenho um filho de três anos, e eu não vou ficar aqui. Eu já tenho uma decisão tomada. Eu vou embora, eu não vou ficar aqui. Quando eu conquistar a estabilidade eu vou me afastar, eu me afasto para não voltar, né? Eu não sei se eu volto, acredito que não. Porque todo esse contexto, todas essas bizarrices, que a gente vê na escola, em relação a colegas de trabalho...uma servidora se referiu a uma aluna homossexual como 'aquela sapatãozinha atrevida', num ambiente escolar, né? Isso dói, talvez pra uma pessoa que não tenha uma formação humana, e talvez eu esteja sendo preconceituoso, mas talvez não seja, não agride aos ouvidos. Mas pra gente que tem... que discute isso em sala de aula [...] a gente ouve um negócio desse e eu tenho medo de me contagiar. Porque como eu disse, eu fui 8 anos agente penitenciário, e no oitavo ano eu disse assim pra minha esposa 'Eu vou sair disso! Eu não vou ficar. Sabe porquê? Porque eu abandono tudo que eu aprendi na minha vida quando eu entro aqui dentro. Eu to começando a ser um igual.' Desse jeito, e aí pedi exoneração. Saí pra férias e não voltei. E estou vendo que corro risco de me tornar um igual, porque, aquela coisa... 'deixa a vida me levar', vai me empurrando, vai de qualquer jeito. Eu estava comentando agora, vão passar os alunos agora, nada pelo nada, tá um nada pelo nada. A escola que você chegou, quando viu, do ano passado pra esse ano eu já vi uma mudança muito grande na fala, política-gem em sala de aula, aquela coisa de falar pelo nome do deputado, fala pelo nome de prefeito, secretário, da ajuda... do professor sustentar uma escola... Aquilo me perturba, me dói, me dá nos nervos aquilo. Então a escola pra mim é um espaço de reprodução social e mais do que nunca eu acho que ta agora, porque eu to vendo essa realidade que a gente vive política dentro da escola, no trato com o aluno, no trato com os professores. E a minha percepção é de pessimismo pleno, se eu dissesse o contrário eu estaria mentindo, porque se fosse o contrário eu não queria ta indo embora. Eu queria ta aqui agarrando e acreditando em alguma ideia. Mas eu não acredito, de verdade. Com o projeto político que tem, com essa desconstrução de um projeto que assim, ia se fazendo...eu não acredito no que ta posto e eu

acho difícil. Eu não gosto. Eu gosto muito de acreditar no que eu faço. Eu acho que o ambiente escolar aqui já não vai ser mais o ambiente pra mim. Nesse ano, ano e meio, é de desilusão de fato.

O relato da fala homofóbica chocou o professor e também nos causa indignação ao mesmo passo que não nos surpreende. Ao evocarmos lembranças por instituições nas quais trabalhamos e outros tantos relatos já escutados, nos entristece tal atitude ainda tão recorrente. A fala completa do professor Darcy é contundente e somada às anteriores aqui já registradas nos dirige ao pensamento do professor Bernard Charlot registrado no capítulo 2.

Além das muitas contradições, econômicas, sociais e culturais, existentes no cotidiano desses profissionais, não podemos esquecer das tensões, como tão focalizadas estiveram nas diversas falas já apresentadas. Tensões essas, como diz Charlot, são inerentes ao ato de ensinar e se mal administradas resultam em conflitos para professores e estudantes. Ademais, são tensões possivelmente estruturais e sócio-históricas, ou seja, próprias da atividade docente, bem como resultantes das condições sociais de ensino de um determinado período (CHARLOT, 2013).

A professora Maria vem tentando, segundo nos revelou, “escapar do modelo integral”. Entusiasmada com as falas anteriores, pediu para falar após o professor Darcy. De forma enérgica iniciou seu relato dizendo:

Tem muitos aspectos que vocês enfatizaram aí que eu me identifico. Claro que eu acho que todo mundo... acho que quem é de humanidades sofreu demais, morreu um pouco o ano passado, né? Morreu e eu acho que a gente tá ressurgindo pra, como ele disse também, "a trincheira", né? É uma guerra, né? Estamos vivendo uma guerra ideológica e o espaço da escola pra gente enquanto humanidades é o lugar que a gente tem que lutar. Mesmo com dor, né? Com angústia. Às vezes, tudo que essa criatura que está no poder diz e fala, os que são apaixonados por ele na sala, eu pego, faço o exercício de desconstruir tudo que o cara tá dizendo. Porque eu sei que de alguma forma eu vou afetar aqueles meninos. Nem que seja em uma aulinha por semana, um minutinho, eu acho que dá pra gente desconstruir. É pouco o trabalho? É, né? Eu acho que eu me identifiquei muito com essa questão sua de sofrimento assim, de escola, de ambiente de trabalho. Quando eu trabalhava na outra escola tinha um ambiente que tinha um ciclo, desculpa aí quem é evangélico e tal, mas alguns evangélicos muito radicais e desrespeitosos, certo? Então com essa questão de homossexual que é uma coisa que a gente trabalha muito, né? Com a questão do desrespeito com as pessoas... então assim, era um grupo muito complicado de se trabalhar.

Percebemos a professora Maria, impactada pelas falas anteriores, escapar da posição em definir escola pública e passa a abordar aspectos mais específicos de suas experiências e dilemas. Não que os outros não tenham enveredado no mesmo horizonte; contudo, o fragmento citado demonstra ênfase em aspectos ligados às

eleições presidenciais e aos reflexos do discurso deteriorante do chefe do executivo, impactando os professores de humanidades. Ademais, as dificuldades em desconstruir a homofobia em um lugar onde há influência de convenções religiosas aparenta ser forte. A ênfase de Maria para a questão política brasileira e seus impactos na escola, e mais especificamente na relação dos professores de humanidades com a sala de aula, também foram destacadas por Caio e Darcy.

Maria é interrompida por Caio antes de concluir sua fala. O professor, compe-
netrado com sua fala, repentinamente diz “Só te interrompendo porque você falou um negócio que me preocupa muito. Seria o maior problema agora que nós temos que lidar é essa evangelização das instituições públicas. Isso é uma coisa terrível”. A professora sem demora já responde em seguida:

Eu acho que assim, desculpa. Nas Marianas (pseudônimo para um bairro da cidade que detém o maior número de igrejas protestantes) onde eu dava aula existe um círculo muito forte da questão da religião. Claro que tem assim alguns alunos, né? Algumas pessoas, mas aí você entra, o quadro de professores, o quadro de funcionários, e um quadro de alunos assim, pra gente que é de Sociologia é difícil tentar trabalhar. Pra você trabalhar alguns assuntos... mas eu não me inibia não. Eu falava de aborto, eu falava e não queria nem saber, falava mesmo. E eles batiam de frente com os professores mesmo, me decepcionei também, né? Mas aí, por exemplo, esse outro grupo aqui da minha escola, graças a Deus, as pessoas são diferentes, eles respeitam todas as diferenças e é isso que a gente tem que tentar tratar mesmo com essa onda horrorosa que a gente tá vivendo de preconceito e de ódio, mas aí tentar ir quebrando de alguma forma isso. Porque senão a gente também vai se quebrar e vai morrer. Morrer de novo, porque acho que a gente morreu na eleição, aí a gente tá tentando respirar agora, né? Tentando sobreviver. E aí eu acho que dá pra gente viver nessa guerra, infelizmente, né? Dá pra viver mal, mas eu acho que a gente consegue dentro da sala de aula salvar algumas almas, pelo menos desconstruir esse cara (em referência ao atual presidente). Que é o que eu faço. Se ele diz, se ele fala de trabalho infantil num dia, no outro dia, na próxima aula eu faço... se ele fala de nordestinos, não sei o quê... eu pego o texto de xenofobia é isso, isso é crime... eu tento desconstruir de alguma forma porque senão eu também vou enlouquecer.

A professora Maria descreve resumidamente o contexto da última escola onde trabalhou. Ela atribui o impacto no corpo escolar à concentração de fiéis do protestantismo no bairro onde a instituição está localizada. Fica subentendida a existências de dificuldades em trabalhar conteúdos considerados tabus, diferente da experiência em sua nova escola que conforme a professora é amena. Segundo Maria, vivemos uma onda de preconceito e ódio acentuados pelas eleições presidenciais. A professora diz tentar combater discursos de ódio lançados pelo atual presidente, a exemplo de sua citação acerca de preconceito regional e xenofobia.

Finalmente, contamos com a fala do último sujeito, a professora Cecília. Nos parece que a timidez somada ao fato de ser a última a responder fez do seu discurso o mais curto:

É... pra ser bem rápida, como... quê que eu percebo? O que que é escola pública pra mim. Eu vejo o seguinte... desde 1996 que eu estou em sala de aula e minha trajetória toda de ensino na educação básica foi tudo em escola privada. Pra mim era inusitado a questão da escola pública, porque a única escola pública que eu tive foi o ensino superior, pra mim foi super novidade. Minha experiência também eu já tive em escola privada, como professora também. Mas eu percebo o seguinte, escola pública, eu acho que diante do que a gente escutou aqui, tudo... Desafios, possibilidades também, sabe? Eu vejo nessa perspectiva, porque queira ou não, nós sabemos bem mais um pouquinho porque a gente analisa a sociedade, é um pedaço da sociedade que tá ali, né? Uma amostra do que realmente é a realidade. O público, porque o público do público realmente é um bem diverso, e a gente queira ou não, por lei a gente tem que aceitar certas coisas. Mas eu vejo nessa perspectiva, de desafios e possibilidades.

A professora Cecília, em poucas das poucas palavras, explica seu histórico e relação mais próxima com a escola privada. Afirma, destacando também as falas antecessoras, que a escola pública reflete desafios e possibilidades. Ao referir-se à escola como “pedaço da sociedade”, “uma amostra do que realmente estar ali”, a professora se aproxima do discurso do primeiro sujeito, o professor Gilberto. Dessa forma, mesmo com uma fala breve, podemos pressupor a existência de certa afinidade com a perspectiva funcionalista de escola.

A seguir interpretaremos os dados da categoria “olhar socioantropológico”, informações não desconectadas das quais até aqui foram apresentadas, bem como, podem nos indicar os princípios que formaram e ainda influenciam os indivíduos contribuintes de nossa pesquisa.

4.3. PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: FORMAÇÃO E OLHAR SOCIOANTROPOLÓGICO PARA PENSAR A ESCOLA PÚBLICA

O presente tópico busca elucidar questões ligadas à importância da formação inicial e o arcabouço teórico das ciências sociais para a formação e desenvolvimento de um olhar, apurado e sensível, dos professores de Sociologia em relação a escola pública.

Aqui já discutimos sobre a experiência do sociólogo François Dubet ao adentrar no universo de uma escola de ensino médio na tentativa de confirmar algumas impressões que ele detinha sobre o ambiente escolar juvenil de acordo com os dis-

cursos dos professores que, segundo Dubet, seriam exagerados. Foi necessário um experimento de imersão em uma escola pública e, conseqüentemente, a vivência em seus diferentes espaços para que o pesquisador reconhecesse seu equívoco, que outrora destacamos neste trabalho, admitindo os obstáculos enfrentados na escola pública.

Falar com propriedade sobre como professores chegam as escolas públicas após concluírem suas graduações é algo que exige uma pesquisa apurada. Todavia, a partir das constatações empíricas desta pesquisa, inferimos que é preciso reflexões sobre a dimensão do currículo na formação de professores para o ensino médio, trazendo apontamentos sobre a realidade da instituição escolar, em suas demandas, desafios e possibilidades. O estágio supervisionado e a prática de ensino poderiam também fazer esta interface entre teoria e a prática pedagógica do professor na escola em contexto situado.

Se pensarmos com base no ponto de vista da formação em ciências humanas, e mais especificamente, no caso do licenciando em ciências sociais, há possibilidade de que esse professor ou professora em formação tenham disciplinas que os aproximem de um olhar mais criterioso e dinâmico sobre a escola, no entanto, não há garantias desse percurso.

As teorias sociológicas e antropológicas, somadas a disciplinas bem planejadas e com bons professores, por vezes, podem prover em parte essa carência. Mesmo assim, isso não substituirá os benefícios de uma ou mais disciplinas que propiciem o desenvolvimento exclusivo de um olhar socioantropológico em relação à escola. Esse envolvimento carece também de uma maior aproximação da escola pública, assim como programas recentes buscaram fazer a exemplo do PIBID e residência pedagógica.

É pertinente esclarecermos: o que nomeamos de olhar socioantropológico sobre a escola pública refere-se à utilização de um arcabouço teórico, a partir de pensadores e obras dessas áreas das ciências sociais, clássicas e contemporâneas, que possam ser utilizados de modo que desvinculem olhares que tendam a vulgarizar a escola pública como uma instituição fracassada, estática e imutável. A partir desse olhar o professor poderia repensar a escola fundamentado em diferentes perspectivas, não apenas capazes de fornecer reflexões, mas acima de tudo impulsionar a capacidade de transformação da escola. Seja da sala de aula, da prova

como instrumento de avaliação, da relação professor-aluno, dentre tantos outros possíveis temas relacionados a escola.

Nesse sentido e ainda buscando uma melhor compreensão do que estamos cogitando, o PROFSOCIO representou uma grata surpresa para nossa formação e nos serve de exemplo. Nele, além das disciplinas teóricas e específicas das ciências sociais, tivemos a oportunidade de cursar três componentes curriculares que muito enriqueceram o nosso papel enquanto professor e que irão refletir diretamente nas atividades que desenvolvemos na escola. As disciplinas Teoria das Ciências Sociais II, Sociologia da educação e Tópicos Especiais em Juventude Contemporâneas, proporcionaram leituras, debates e reflexões que sequer passaram em nossa formação durante a graduação. Inclusive, essa negligência, assim podemos chamar, em nossa instrução professoral foi um dos motivos para buscarmos a pós-graduação.

O primeiro componente nos ofereceu uma variedade de textos e debates sobre a escola a luz da antropologia. O segundo nos aproximou de teóricos da Sociologia que sequer conhecíamos sua biografia e menos ainda obras vinculadas a compreensão da educação formal e informal. No terceiro, fomos instigados a refletir sobre as correlações entre juventude e uma instituição escolar que faça sentido. Disciplinas bem fundamentadas que, somadas a aulas instigantes e trocas de experiências proveitosas, convertem-se em resultados práticos no trabalho daqueles que participaram da formação interessados no porvir escolar.

Lidando especificamente com os dados da pesquisa realizada, buscamos em um terceiro momento, no processo de coleta das informações, conhecer melhor sobre os impactos da formação dos professores entrevistados para suas maneiras de compreenderem e atuarem na escola pública. Duas questões que já tínhamos no roteiro e uma que aflorou da exposição de um dos sujeitos foram centrais nesse tópico. Primeiro, pedimos que os professores citassem pensadores das ciências sociais que para eles contribuem com reflexões que possam ser utilizadas para debater a escola pública.

Em seguida, proferimos duas frases (conferir anexo), recortes da obra de Canário, no intuito de encontrar, ou não, aproximações entre os professores e as posturas deterministas ou naturalistas. Solicitamos que os sujeitos indicassem a concordância ou discordância, bem como possíveis comentários sobre os enunciados.

Por fim, retomemos uma afirmação da professora Leolinda, quando nos demonstrou espanto com determinada postura de uma colega de trabalho, exprimindo

a seguinte indagação sobre uma determinada circunstância: “Como é que formou depois de mim e está com essa mentalidade?” [...] “eles precisam de um curso de Sociologia”. Essa pergunta da professora, seguida da afirmação de que seria necessário um “curso de Sociologia”, nos incentivou a interpelá-los dizendo: a Sociologia e a Antropologia trouxeram contribuições na forma como vocês enxergam e desenvolvem suas atividades na escola?

O professor Gilberto mais uma vez de pronto logo respondeu: “Eu acho assim a Sociologia enquanto ciência, sim. Enquanto formação acadêmica institucional, não”. Solicito então que o professor discorra mais sobre sua vivência e obtivemos o seguinte esclarecimento:

Vou falar por mim. O processo de formação em Sociologia da UFCG enquanto instituição, não. É um curso que bota por bases teóricas. Pra quem vai fazer licenciatura a base, pelo menos se foi reformulada, enquanto eu fiz... nenhuma mesmo. Eu ia pra universidade e lá no final do curso, quando eu escolhia a licenciatura, trazia um relatório de estágio, mas as disciplinas que eram dedicadas a área da educação eram muito... básicas! Não, não se tem, eu acho, enquanto hoje, também fui supervisor de outros programas de formação de professores. Dialogava com as universidades e parece que todas as licenciaturas vão preparar realmente esse professor para estar em sala de aula. Não é? Hoje eu vejo que isso vai se ressignificando. E enquanto ciência porque a partir do momento que você sai enquanto professor de Sociologia que você pega os currículos básicos que vai lecionar na sala de aula, que suas leituras se estendem, que sua vivência favorece, aí você começa a ampliar esse conhecimento. Por quê? Seu precedente teórico, aquilo que você acredita, aquilo que você ver quanto até os próprios clássicos, aquilo que se é colocado pra sociedade ele não tem como se desmembrar do nosso papel em sala de aula. Então, você vai e começa a ver na escola algumas coisas que você não acha correto. Então eu acho que o curso de Ciências Sociais ele trouxe essa contribuição, porque você passa a ver, é, esse "outro" dentro desse contexto social. Você passa a ver a própria sociedade dentro dessas diferenças, desses... não é? Não é aquela ideia muito... “É falta do capital”. O indivíduo é muito mais do que a produção. Não é isso? Isso a gente realmente aprende no processo de formação acadêmica. Mas enquanto professor ir lá da aula, não é? Não.

Essa explicação de Gilberto sugere que o curso de ciências sociais propicia um olhar mais apurado sobre a escola para os professores do que outras licenciaturas. Contudo, há elementos que só a prática é capaz de oferecer.

De forma sincera os professores Caio, Leolinda e Olga, por exemplo, demonstraram um olhar mais amplo e com base teórica com raízes na antropologia e Sociologia durante outros momentos da entrevista. Citaram Durkheim, Bourdieu e Goffman em suas análises sobre a escola. Contudo, lançamos uma pergunta mais específica com o intuito de descobrir possíveis pensadores lidos durante suas formações e que poderiam auxiliar na compreensão da escola pública. O resultado, no

entanto, nos surpreendeu pela carência de pensadores estritamente das Ciências Sociais e desabafos com relação, principalmente, às disciplinas de Sociologia da Educação que os sujeitos cursaram durante a formação superior.

Vejamos o Quadro 7 para visualizarmos integralmente as respostas.

Quadro 7: Pensadores lidos durante a formação inicial e suas relações com a compreensão da escola pública

| Professora/Professor | PENSADORES CITADOS | Comentários que seguiram |
|-----------------------------|---------------------------|--|
| Professor Gilberto | Não citou | |
| Professora Leolinda | Paulo Freire | |
| Professora Nísia | Paulo Freire | |
| Professora Olga | Florestan Fernandes | “o povo não sabe nem quem é.” |
| Professor Antônio | Paulo Freire | |
| Professor Caio | Bourdieu | “Lembrando que foi depois da minha graduação. Leituras posteriores.” |
| Professor Darcy | Durkheim e Mannheim | |
| Professora Maria | Durkheim | “Pincelado Durkheim, pincelado... não aprofundado, né?” |
| Professor Sérgio | Adorno | “O meu também é posteriormente, porque minha formação é em Filosofia, então isso aí foi meus estudos mesmo.” |
| Professora Cecília | Durkheim e Bourdieu | |

Fonte: Elaboração do autor

Constatamos inicialmente um certo bloqueio e dificuldade dos professores em apresentar nomes. Os primeiros a responderem foram Leolinda, Nísia e Antônio. Nos indicaram Paulo Freire como nome de referência. Apesar de reconhecermos sua importância para educação brasileira e certa aproximação das ciências sociais, não imaginávamos seu nome na lista, muito menos como um dos mais citados.

Apenas um professor não citou referências, Gilberto. O professor Caio insistiu em Bourdieu reforçando a intenção para pensar a escola. A professora Cecília também citou Bourdieu ao lado de Durkheim, citado mais duas vezes por Maria e Darcy, que também destacou o nome de Mannheim. O professor Sérgio e a professora Olga citaram dois nomes que consideramos notáveis e não tão habituais quanto Durkheim e Weber. O primeiro destacou a figura de Theodor Adorno, autor de uma obra que

muito nos esclarece sobre questões educacionais e que também consideramos apropriada para pensarmos a escola, “Educação e Emancipação”. Olga nos surpreendeu com o nome de Florestan Fernandes, primeiro por ser um nome importante na Sociologia da educação brasileira, assim como para implantação da disciplina Sociologia no currículo da educação básica. Além disso, foi o único nome exclusivamente brasileiro e com formação específica em ciências sociais.

Talvez essa questão, de modo geral, possa parecer simplória, mas a exposição dos professores que se seguiu trouxe novos elementos. A professora Olga após citar o nome de Florestan Fernandes logo nos fez questão de explicar afirmando: “Mas eu fiquei sabendo disso depois que eu terminei o curso porque eu fui querer ler (risos). Mas dentro do curso mesmo não.”. O professor Antônio, buscando uma explicação para a fala de Olga, complementou dizendo o seguinte: “É que é pouco lido. Depois é que a gente veio ter contato. Inclusive com a própria história da Sociologia no ensino médio”.

Olga, então, mais uma vez destaca aspectos de sua formação: “eu só pensei a escola, o conceito de escola, durante o PIBIC. Aí eu peguei repensei a ideia de escola, que é uma escola que eu acreditava ser perfeita”. Ou seja, participar de um programa que não é exclusivo da graduação foi a circunstância que favoreceu novas aprendizagens e ponto de vista sobre a instituição escolar para a docente.

Ainda motivados em deliberar sobre este tópico, os professores acrescentaram outros relatos. A professora Leolinda arrematou essa questão no grupo focal 1 dizendo:

E quando eu estava no curso aqui eu sempre gostei muito de falar, e era uma das coisas que eu falava. Eu lembro que nessa salinha aqui, no primeiro período ou foi no segundo, que era introdução a Filosofia. A gente estudou Foucault, “Vigiar e punir” de Foucault. Aqui nessa sala com o professor (nome do professor). Quer dizer, Foucault, pra mim ele dá essa base de entender também essa questão da escola. Essa questão do comportamento, do adestramento dos corpos. Dos corpos disciplinados. E eu aprendi aqui olha, eu lembro, aqui nessa salinha, no início do curso. Se eu não me engano, se não foi no primeiro período, foi no segundo com o professor (nome do professor) de Filosofia. Então quer dizer a importância de se trazer livros. Ele trabalhou o livro com a gente de Foucault. O capítulo e o livro “Vigiar e punir”. Eu lembro de toda aquela questão da punição, então assim, ele mostrava, comparava a questão da escola, a questão das filas... e tudo mais como era a organização das escolas. Para você o quanto faz sentido, quando se trabalha. Aí o que era que eu brigava nas outras disciplinas? Eles passavam bem muito textos pra gente e... era informação demais e a gente no fim não saía com uma discussão... Né? As vezes dava uma carga muito grande de leitura e a gente não conseguia. Então com um livro só aqui durante um período todo a gente conseguiu. Eu lembro perfeitamente desse livro, da discussão.

Essa fala de Leolinda destaca dois pontos importantes, o repertório de leituras imprescindíveis que a formação de um professor deveria oferecer e o impacto do procedimento do trabalho daquele que forma o discente e pode fazer muita diferença em sua formação, o professor do ensino superior. Até o olhar de Leolinda transmitiu um sentimento de alguém que consegue recordar o que aprendeu de forma aprazível e para a vida. O professor Antônio, em harmonia com o contexto de Leolinda, reforça nossa argumentação ao trazer mais um relato próprio de sua experiência na graduação expondo que

Tinha até um professor que falava disso aqui, de Sociologia da educação. Eu iniciei com ele e aí ele fazia uns debates muito interessante em relação a escola, mas isso era uma questão mais do professor. É tanto que o que veio depois ele ficou meio perdido só. E trouxe questões muito diferentes.

Essa constatação de Antônio coincidiu com o que nos disse Caio, Sérgio e Maria no grupo focal 2. Caio frisou que todas suas leituras ligadas à Sociologia da educação foram, “depois da graduação, posteriores”. Sérgio em seguida ratifica dizendo “O meu também é posteriormente [...] Da disciplina propriamente dita é melhor os meus estudos depois, porque foi quem me orientou mais do que a disciplina propriamente dita.”. Como quem precisa esclarecer uma situação e movida por certa indignação a professora Maria manifesta-se com a declaração de que “Eu vou até interromper pra falar isso [...] como é que a gente passa a graduação inteira e não vê nenhum Sociólogo relacionado a educação. Isso é um absurdo gente”.

Com efeito, todos os professores apresentam certa frustração com a ausência ou limitação da disciplina Sociologia da educação, além de não identificarem outros componentes do curso que pudessem suprir tópicos sobre o pensar e fazer docente na escola pública.

Com suporte nas falas que descrevem dilemas e frustrações nas seções anteriores, encadeadas com as informações do presente tópico, acentuamos aqui a triangulação entre três falas importantes para refletirmos. Assim como sublinhou Pereira (2009), devemos evitar um olhar acadêmico enviesado sobre a escola, o mesmo que provocou o fracasso dos pressupostos que em seguida o próprio Dubet reconheceu. É imprescindível que reconheçamos a escola pública através de um olhar conectado com uma socioantropologia do cotidiano, tal qual definiu Ferreira-Santos e Almeida (2014), afastando perspectivas que possam subestimar as pequenas ações e produções simbólicas daqueles que fazem a escola e sobrepõem aquilo que

está nos documentos oficiais (FERREIRA-SANTOS; ALMEIDA, 2014). E para fechar, lembremos da reflexão de Brandão aqui já antes apresentada, mas que cabe recapitularmos, sobre os perigos daqueles que receberam na universidade uma formação acrítica e acabam repetindo incessantemente e sem objeção o desenvolvimento de suas atividades sem pensar, discutir, questionar e criar (BRANDÃO, 2002).

Para concluir, lançamos as duas sentenças que como já dissemos estão fundamentadas no texto do Professor Rui Canário. Para apurarmos sobre possíveis aproximações dos professores entrevistados das visões determinista e naturalista, pedimos que eles dissessem se concordavam ou não com os seguintes dizeres:

- "O problema educacional e mais especificamente, com a escola básica é antigo, é quase impossível mudar alguma coisa em uma escola pública."
- "Uma escola é uma escola, e uma sala de aula é uma sala de aula, a estrutura escolar não necessita de tantas mudanças, precisamos aperfeiçoar mais as questões burocráticas e políticas do que necessariamente as relações pedagógicas."

Em síntese as duas frases representam visões que determinam e naturalizam a instituição escolar como permanente e praticamente imutável. As respostas dos professores, com exceção de apenas um, rejeitaram as duas afirmações. No grupo focal 1, somente Olga concordou com a primeira afirmação. Leolinda, após declarar que não concordava, reiterou com a seguinte fala sobre a sentença 1: "Não. Eu acho que não é impossível não. Eu acho que é possível, agora vai depender do esforço". Discordando de Leolinda, Olga respondeu rapidamente e com determinação, dizendo "Concordo não. A gente não consegue não. Tem que mudar a estrutura do governo[...] no sistema. Não muda".

O destaque veio com o pedido de palavra de Nísia que, com muita segurança e baseada na sua atual experiência profissional, tentou apresentar para Olga uma outra compreensão, dizendo:

Eu acho que, é... possam existir coisas que são alteradas em forma estruturais e pontuais também. Então, um exemplo é a minha escola. Hoje a gente não tem toque de sinal. Os meninos saem da sala e dizem "ó falta 5 minutos". Nós temos um parlamento estudantil, [...], nós temos parlamentares. Um parlamento juvenil. Que os meninos são protagonistas mesmo da ação

estudantil. Participam de um conselho de escola, participam do conselho classe. Interferem nas decisões da gestão.

Antes da professora Nísia concluir, Olga a interrompe questionando “Tu não considera isso uma andorinha não?”. A professora então responde “Eu considero isso de uma riqueza... E nós já temos resultados maravilhosos”. Tanto a fala desacreditada de Olga, quanto a experiência próspera relatada por Nísia, para nós traduzem contextos que envolvem, antes de qualquer coisa, as pessoas que fazem uma instituição escolar específica. Sendo assim, reiteramos mais uma vez a frase do professor Pacheco de que escolas não são prédios, escolas são pessoas. Portanto, compreendemos que o olhar das pessoas perante a escola determinará suas experiências e resultados.

Os professores do grupo focal 2 refutaram as sentenças. Caio e Maria foram aqueles que também exteriorizaram suas justificativas. Para Caio, mais uma vez, o pensamento bourdieusiano, bem como sua perspectiva de reprodução, podem auxiliar nesse debate. Destacou o professor:

Na perspectiva de Bourdieu, a escola é o problema, a escola é uma instituição de reprodução do sistema de desigualdade social do sistema de dominação da classe superior e dominante. Então, eu concordo com ele, a escola não é um lugar de construção do indivíduo, tão pouco um lugar de libertação, eu vejo a escola como um lugar de aprisionamento. Então pra mim, a escola não é impossível de mudar, ela é possível, mas é impossível mudar escola enquanto escola sem revolucionar todas as instituições sociais. A escola é apenas uma das instituições sociais que refletem o modus operandi de uma cultura que é autoritária, é machista, é misógina, a escola é um dos setores de reprodução. Então, eu não acredito na educação como modelo de revolução da sociedade, se a sociedade como um todo não se revolucionar. Pra mim a escola é um dos problemas, não é a solução.

Diferente da experiência de Nísia, participante do grupo focal 1, Caio acredita que a mudança na instituição escolar depende de uma “revolução maior”, ou seja, depende de mudanças estruturais na sociedade. Discurso esse também consoante com o de Olga do grupo focal 1. Por fim, o professor afirma que a escola seria um dos problemas da sociedade e não uma possível alternativa para solucioná-los. A professora Maria para finalizar pontua sobre a questão levantada e a fala de Caio mencionando que

Eu acho que não é impossível mas o problema é que com todos os entraves da questão política, da questão como foi citado, de funcionários, de diretores, todo o sistema e o que vem de cima, as vezes a gente pode pensar que é impossível mas aí você vai fazer um trabalho de formiguinha e lutando como ele mesmo diz, que eu adorei, que eu acho que também já tinha visto essa questão da trincheira, da guerra, de você tá sempre pronto pra o combate.

A professora recupera os impasses e dilemas já destacados em outros momentos. Aponta que é um trabalho árduo e, como disse anteriormente o professor Caio, “a escola representa um espaço de guerra”. É difícil não escutarmos as falas e sentimentos expressos pelos docentes e não lembramos de que são indivíduos com formações e vivências específicas. Ou seja, seus discursos refletem suas biografias. Nesse sentido, esses olhares poderiam ser perseverantes em caso de uma outra formação e outras experiências no fazer escola.

Sendo assim, reforçamos a necessidade de um olhar socioantropológico sobre a escola pública, pois mesmo concordando com Imbernón (2016) de que compromisso, contexto e conhecimento fazem parte do cenário da profissão professor, sem um olhar socioantropológico e seus apanágios, será praticamente impossível repensar a escola e efetivar mudanças significativas.

O próprio Imbernón, em sua obra que nos assistiu enquanto referência, aponta componentes relevantes sobre a formação de professores. Com base nas discussões e reformas que impactaram a formação de professores na Europa e América Latina a partir da década de 1990, o professor espanhol nos alerta: “não é possível mudar a educação sem modificar as atitudes, a mentalidade, os contextos trabalhistas e a maneira de exercer a profissão professor” (IMBERNÓN, 2016). Além disso, apenas a formação inicial e/ou permanente poderá concretizar esse impasse. Acreditamos também nessa proposta, desde que ela rompa com os vícios da reprodução e o olhar cerceado dirigido a escola pública há tanto tempo.

Mesmo sem encontrar entre os sujeitos entrevistados características que possam confirmar práticas deterministas ou naturalistas, entendemos que professores de Sociologia não estão isentos de pensarem e desenvolverem atitudes em consonância com essas modalidades. Ficou perceptível entre nossos entrevistados os diferentes olhares e a influência local e de contexto das instituições nas quais estão inseridos.

Com base nas considerações que até aqui fizemos referendadas pelos dados dos demais tópicos, reforçamos o nosso anseio e total crédito de que uma escola pública de qualidade é possível. Falando em escola pública de qualidade, e lembrando de um fragmento de texto com mesmo título da professora Solange Kruppa, recordamos sua seguinte afirmação (KRUPPA, 2016):

Experiências bem-sucedidas na escola pública devem ser buscadas para análise, sejam elas experiências circunscritas no tempo ou com maior ampli-

tude quando fruto de ações governamentais, sejam restritas a uma unidade escolar quando impulsionadas por educadores que, por razões diversas, juntam-se em uma mesma escola seja aquela que pretendem impulsionar uma rede de ensino.

Esse pequeno trecho da obra de Kruppa coincide com nossos desejos e perspectivas de que professores de Sociologia, da mesma forma que de outras disciplinas, pesquisem, interajam, debatam e descubram possibilidades de formar e compor escolas públicas que garantam aprendizagem para os estudantes e aspiração profissional e intelectual para os docentes. Para mais, precisamos ter consciência de que os professores de Sociologia têm condições e devem estar à frente de iniciativas dentro e além dos muros da escola que anseiem por uma instituição e sociedade mais democráticas e menos desiguais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa no qual nos empenhamos foi composto por desafios e estímulos. A carência de pesquisas com o mesmo escopo pode ser entendida como um componente com essa dupla característica. Fator esse que nos ajudou a superar a ainda limitada experiência com pesquisa, pois ensejou a busca em conhecer e desvendar as possibilidades de utilização de um método, similarmente a seus instrumentos de coleta e análise de dados compatíveis com nosso tema e objetivos.

Os demais desafios, conhecidos a partir da leitura de outros trabalhos e ida a campo, foram superados a cada etapa. Inconvenientes no trabalho de aproximação e conexão com sujeitos ligados a um campo atribulado foram igualmente transpostos.

Superando os desafios, iniciando o tratamento dos dados e escrita do trabalho, começamos a evidenciar nossas descobertas. Um misto de trabalho árduo e ao mesmo tempo cativante nos fez chegar paulatinamente aos nossos achados e panorama do estudo.

A forma como os professores compreendem a escola, independentemente de sua área, nos parece uma temática ainda mais necessária de nosso tempo. Podemos incluí-la como uma das forças auxiliares nos possíveis rumos que as escolas tomarão nas próximas décadas. A Sociologia, mesmo sofrendo uma série de sanções, e ainda ameaçada como disciplina do currículo médio brasileiro, oportunizou novas dinâmicas dentro da instituição escolar. Apesar disso o coletivo de professores e professoras dessa área carece de conhecer a escola com propriedade e continuar atento às transformações educacionais que despontam.

Para entendermos como professores de Sociologia compreendem a escola pública foi preciso também desvendar aspectos sobre os desafios enfrentados pelos docentes no universo escolar, assim como os recursos teóricos e práticos decorrentes de suas formações que os auxiliam no enfrentamento e resolução dos impasses intrínsecos ao trabalho docente.

Não imaginávamos que, ao trabalharmos com as ideias funcionalista e reprodutivista de escola, encontraríamos resultados que transpusessem essas aproximações nos discursos. Para sermos mais precisos, nos surpreendemos com as múltiplas visões, semelhanças e distanciamentos dessas teorias nas falas dos

professores. Percorrendo as informações levantadas, encontramos largas definições e perspectivas que vão além. Em síntese, assim como na fala do professor Gilberto, o discurso de Sérgio nos parece impregnado por assimilações de quem, após mais de uma década de ensino, naturaliza os problemas da instituição escolar.

A fala de Leolinda destaca elementos criados pelos indivíduos que forjam a instituição escolar e justificam sua existência como determinante na vida das pessoas. Leolinda salienta o caráter obrigatório da escola e nos fez lembrar uma frase interessante do antropólogo Tião Rocha ao defender que a escola não pode ser “um serviço militar obrigatório para crianças e jovens”. Portanto, para Leolinda a escola deveria ser um lugar aberto, um espaço de construção.

Ao fechar seu raciocínio inicial, a professora confessa as dificuldades e sanções que porventura um professor pode sofrer ao tentar ousar no modo de pensar e fazer escola. Com isso, Leolinda evoca o olhar de Émile Durkheim e enfatiza a escola enquanto instituição e suas características controladoras.

A respeito da carga horária, é interessante dar-mo-nos conta de ser esse um problema nacional e ainda um dos fatores que mais atrapalha o professor de Sociologia. E em relação a nossa temática, concluímos que essa situação de carga horária ínfima não prejudica apenas o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelos professores de Sociologia ou provoca seu desgaste físico. Essa circunstância também interfere diretamente na relação do professor com a escola e os estudantes.

Por sua vez, gestão escolar e conjuntura política foram demandas muito impressionantes reveladas pelos professores. Contudo, sobre as interferências políticas não nos enganemos: isso não vale apenas para o momento recente por nós enfrentado, eleições em estados e cidades impactam muito no trabalho dos professores. Seja pelos projetos duvidosos, compelidos por uma hierarquia que desconhece as metodologias, práticas e as próprias escolas, seja ainda em consequência dos demandes de políticos inescrupulosos dentro das instituições escolares públicas.

Diante disso, o professor Antônio trouxe falas representativas e simbólicas. Contém também muitos elementos de falas de outros sujeitos. Pela terceira vez temos um professor destacando embaraços com a gestão escolar. Ao fazer esse relato sobre sua diretora, o professor Antônio nos faz crer, assim como a fala de Olga, que suas escolas têm os estudantes como cativos, já que parece ser inconveniente que percorram pelos espaços escolares. Ou seja, mudanças técnicas

advindas da secretaria de educação, sem diálogo com os docentes, provocam desavenças e entraves por conseguinte transformados em obstáculos que não foram criados pelos professores (ELIAS, 2006). Entretanto, como bem destaca o próprio sociólogo alemão, essas adversidades tornam-se contratempo desse profissional independente de sua capacidade de resolução.

Ademais, há mudanças ainda em curso na administração das escolas paraibanas que vêm impactando o trabalho de professores e estudantes. Além de Elias e suas ponderações sobre as transformações e impactos em uma profissão, nos cabe aqui também recuperar o pensamento de Tragtenberg. Inspirado em Max Weber, o professor descreve uma espécie de “Burocracia pedagógica”. Segundo Tragtenberg, organização pessoal, programas de trabalho e inspeções e exames configuram a estrutura burocrática do ensino por todos países (TRAGTENRBER, 1990). Essas características trazidas por Tragtenberg ainda nos anos de 1990 nos oferece semelhanças com o que nos apresentou Antônio sobre a escola pública que vem se configurando. Diríamos, em uma palavra, que em vez de a burocracia atender às pessoas são as pessoas que atendem à burocracia.

Não deixamos de acreditar em projetos que provenham de governos e suas políticas públicas. Contudo, categoricamente, concordamos com a professora Sônia Kruppa quando afirma que experiências exitosas advindas da administração públicas possuem características comuns e precedem dessas ações. A confluência entre meio e fins da ação educacional bem como do administrativo com o pedagógico são os atributos destacados e que para a professora romperão a burocratização. Infelizmente, essas são particularidades que ainda não enxergamos em muitos projetos, principalmente daqueles como destaca Antônio, articulados à lógica capitalista e neoliberal.

No bojo desta lógica de mercado capitalista que adentrou à escola, compreendendo a visão da professora Nísia o sobre o ensino privado, no que diz respeito a perspectivas pedagógicas e formações voltadas para a profissionalização do estudante e seu ingresso no mercado de trabalho. Muitas escolas públicas hoje no Brasil já trabalham com a mesma lógica, principalmente aquelas que ofertam ensino técnico e integral.

Nesse sentido, para Antônio, há um conflito, principalmente nas escolas que receberam o projeto denominado Escola Cidadã Integral. Segundo o professor, propaga-se uma ideia de uma escola mais livre; contudo, há gestores que não

compreendem nem aceitam o fato de os alunos circularem pela escola, mesmo que autorizados pelo professor. Na visão do professor, temos a gestão como alvo de crítica e destaque para seus procedimentos que conservam práticas de poder e controle perante estudantes e professores.

Destacamos insistentemente, em contraponto, durante todo o trabalho, a máxima proferida pelo professor José Pacheco quando diz “escola não são prédios, escolas são pessoas”. Esse mesmo entendimento foi compreendido na fala dos sujeitos a partir das múltiplas críticas às direções escolares. O impacto da gestão escolar para a escola constitui-se como um achado a ser considerado central em nossa pesquisa. Sua contextualização com a ideia de Pacheco foi algo bastante recorrente e acentuado pelos docentes, mesmo que de forma indireta. Gestão escolar não fazia parte do nosso roteiro e de longe acreditávamos ser algo presente ainda nas tentativas em responder o que é a escola pública.

O “trabalho de formiguinha” destacado por Maria, relativo à resistência necessária contra o sistema opressor, não pode ser visto como algo pontual e fruto de um período recente de nossa história. Lutas como essa – essencialmente por autonomia – estão no seio escolar desde sua institucionalização e nos parece algo que não será suprimido de vez. Na verdade, é algo que deve ser continuamente trabalhado, pois não é algo exclusivo da escola. Dito isto, recuperamos o pensamento de Tosta e Rocha que nos conscientiza de que a escola é um espaço onde ocorre múltiplas interações abrangendo relações de reciprocidade e de disputa (ROCHA; TOSTA, 2009).

A propósito, com base em nossa ainda moderada experiência de quase uma década de exercício do magistério, poderíamos escrever inúmeras laudas com relatos de momentos de opressão e violência também ao rés do chão da escola pública: situações de preconceito, desigualdade de várias ordens (gênero, “raça”, geração, religiosa, orientação sexual, classe, entre outros), discursos de ódio, etnocentrismo e tantas outras posturas abomináveis. Com um detalhe: não apenas proferidos por estudantes, mas também por funcionários, gestores, professores e até mesmo pais de alunos.

As falas de Olga, Leolinda, Darcy e Maria, sendo as mais contundentes, corroboram nossa preocupação e defesa da necessidade de repensarmos a escola. Aqui concerne destacarmos o papel da Antropologia, que já acentuamos na fundamentação teórica. Sendo assim, novamente rogamos pela necessidade de

uma formação que não pode ser negligenciada para professores de escola pública, ainda mais professores com formação em ciências sociais. Uma formação alicerçada no reconhecimento do outro e das diferenças, prezando pela resolução de conflitos e que favoreça compreensões de diferentes perspectivas visuais, ideológicas, cognitivas e afetivas na escola e sociedade como um todo. (ROCHA; TOSTA, 2009)

Temos aqui uma síntese da análise dos dados que apontam a compreensão dos 10 sujeitos entrevistados sobre a escola pública. Os nossos dados foram extensos e poderíamos ainda discorrer em mais laudas sobre a categoria escola. Não obstante, levando em consideração os predicados dessas informações, poderemos posteriormente aproveitá-los para realização de outras pesquisas e difusão do conhecimento sobre ensino de sociologia. A profissão docente, portanto, parece propalar tendências que se enraízam em considerável parcela do professorado, assim como descreveu Canário, nas ações decorrentes de posturas naturalistas e deterministas.

No final, as carências na formação inicial e continuada de professores e professoras de sociologia despontaram. As informações apontam para a quase inexistência de componentes e experiências que ajudem na compreensão e desenvolvimento de um olhar expandido do professor de sociologia sobre a escola pública.

Mesmo assim, permaneceu o desejo de que nossa pesquisa pudesse contribuir de forma prática com o ensino de Sociologia e, mais especificamente, com os professores de Sociologia. Por isso, pretendemos, como desdobramento de nossa pesquisa, constituir um grupo, a princípio virtual, para discussões e estudos socioantropológicos sobre ensino de Sociologia e escola pública. Partiremos de uma ideia simples que consistirá na montagem de um acervo virtual com diversos textos de base socioantropológicas que possibilitem leituras e olhares para (re)pensarmos a escola, e conseqüentemente, articulá-los com o ensino de Sociologia.

Como projeto piloto também pretendemos montar um pequeno blog com breves análises e sugestões de textos no intuito de aproximar professores e demais interessados nessa temática. Professores universitários, estudantes secundaristas, coordenadores pedagógicos de escolas, gestores, principalmente aqueles que quebrem com os paradigmas das experiências relatadas, serão convidados para nossas reuniões no intuito de conhecermos e escutarmos as diferentes perspectivas sobre a escola pública.

Defendemos ser possível e indispensável debater constantemente os dilemas dos professores de sociologia e da escola pública. Reconhecê-los e questioná-los sem perder de vista as possibilidades de mudança. Partindo dos próprios conhecimentos que as Ciências Sociais nos oferecem, esta por nós eleita como área de formação, é possível repensarmos a escola e nossa prática. E ainda o mais importante, planejar e testar muitas possibilidades, com as devidas responsabilidades humanas e pedagógicas. Sem medo de ousar e com o embasamento e respaldo teórico que nos pertence.

Finalmente, registramos que a partir de nossa pesquisa pudemos enveredar um novo caminho dentro das investigações sobre ensino de Sociologia e seus professores do ensino médio. Conseguimos descortinar alguns significados da escola pública para os docentes, parte dos dilemas que vivenciam e como se relacionam com essas questões. Porém, precisamos ir além, transcender o quanto for possível os conhecimentos sobre essa temática.

Nos parece ser uma boa questão para continuarmos o trabalho aqui iniciado o desenvolvimento de um estudo maior que consiga esboçar como se dão as práticas pedagógicas dos professores de Sociologia dentro das escolas públicas. Um estudo etnográfico talvez permita aprimorarmos e evidenciar novos descobrimentos sobre essa tônica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ronaldo de. Estudo de caso: foco temático e diversidade metodológica. In: ALONSO, Angela; LIMA, Márcia; ALMEIDA, Ronaldo de. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**: Bloco Qualitativo. São Paulo: Cebrap, 2016. Cap. 4. p. 42-54.
- ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, p.53-61, maio 1991. Trimestral. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1042>>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- ANDRADE, Selma Regina de et al. **O estudo de caso como método de pesquisa em enfermagem**: uma revisão integrativa. Texto & Contexto - Enfermagem, [s.l.], v. 26, n. 4, p.1-12, 17 nov. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-07072017005360016>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tce/v26n4/0104-0707-tce-26-04-e5360016.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- ANDRADE, Vivian Galdino de. **A compreensão de uma ‘modernidade pedagógica’ através do instituto pedagógico campinense (1919-1950)**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. Anais eletrônico. João Pessoa: Ufpb, 2012. p. 2326-2341. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.22.pdf. Acesso em: 16 jun. 2018.
- BARRÈRE, Anne; SEMBEL, Nicolas. **Sociologia da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- BARBOSA, Eduardo F. **Instrumento coleta dados pesquisas educacionais**. 2008. Disponível em: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2013_2/Instrumento_Coleta_Dados_Pesquisas_Educacionais.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. **Perfil do professor brasileiro de sociologia do ensino médio e sua percepção da condição docente**. Inter-legere—revista de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN, Natal, v. 18, n. 1662, p.168-189, 18 jan. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/10820/7637>>. Acesso em: 15 mar. 2018.,
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O educador**: vida e morte. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002. 137 p. (Biblioteca de educação; n. 1).

BRASIL. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.** Diário Oficial da União 2016; 7 abr.

BRUNETTA, Antônio Alberto; CIGALES, Marcelo Pinheiro. **Dossiês sobre ensino de Sociologia no Brasil (2007-2015):** temáticas e autores(as). Latitude, Maceió, v. 12, n. 1, p.148-171, 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/7416>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola? Um "olhar" sociológico.** Porto - Portugal: Porto, 2005.

CARVALHO, Lejeune Matogrosso de *et al* (org.). **Sociologia e ensino em debate:** experiências e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. 392 p.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013. 288 p. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

COSTA, Marco Antônio F. Da; COSTA, Maria De Fátima Barrozo Da. **Projeto de pesquisa:** Entenda e faça. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017. 144 p.

CUNHA, Marcia Borin da *et al.* **Uma metodologia para avaliar as percepções de Ciência e Tecnologia dos estudantes.** [200-?]. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2214814/mod_resource/content/1/survey.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

ECOHABITARE. Projetos de inovação educacional. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <Wilton.fr@hotmail.com> em 21 jul. 2018

ELIAS, Nobert. **Escritos e ensaios:** 1. estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. 238 p. Organização e apresentação: Ferderico Neiburg e Leopoldo Waizbort.

Entrevista com Nelson Dácio Tomazi. Natal: UFRN, v. 3, 19 dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4745>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

FERREIRA-SANTOS, Marcos; ALMEIDA, Rogério de. **Antropolíticas da educação.** 2. ed. São Paulo: Képos, 2014. 312 p. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4528780/mod_forum/intro/antropoliticas.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FREITAS JÚNIOR, Cleofas Lima Alves de; DIAS, Kátia Suênia Frias. Memórias e cultura educacional em Campina Grande: uma introdução. **Revista Polidisciplinar Eletrônica da Faculdade Guairacá,** Guarapuava, v. 1, n. 2, p. 70-83, dez. 2019. Semestral. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/58/5>. Acesso em: 21 jun. 2018.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília: Líber, 2010. 87 p. (Pesquisa).

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber, 2005. 77 p. (Pesquisa em educação).

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 313 p. (Pesquisa qualitativa). Tradução: Roberto Cataldo Costa.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suley Ferreira et al. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. Cap. 4. p. 67-79.

GRAY, Peter. **Uma breve história da educação e da escola**. [2017]. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2410574>. Acesso em: 08 jun. 2018.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (Org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015. 353 p.

HILDORF, Maria Lúcia Spedo. **O aparecimento da escola moderna: uma história ilustrada**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. 234 p.

HUNGER, Dagmar; ROSSI, Fernanda; SOUZA NETO, Samuel de. **A teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor**. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400002&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 20 dez. 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016. Tradução Silvana Cobucci Leite.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016. 308 p.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Ufmg, 1999. 337 p. Adaptação da obra: Lana Mara Siman.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MARPICA, Natália Salan. **Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista**. 2018. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28112018-160654/fr.php>. Acesso em: 12 Não é um mês valido! 2019.

MEIRELES, Cecília, 1901-1964. **Crônicas de Educação volume 1/ Cecília Meireles; organização Leodegário A. de Azevedo Filho; coordenação André Serafim – 2.ed.** - São Paulo: Global, 2017.

MELO, Marco Aurélio Pedrosa de. **Representações sociais sobre a escola e o trabalho docente: professores de sociologia no ensino médio nas escolas públicas de Goiânia**. 2017. 145 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8224>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

MORAES, Amaury Cesar de. **Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no ensino médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso?** Educ. Real. [online]. 2014, vol.39, n.1, pp.17-38. ISSN 2175-6236. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000100003>>. Acesso em: 25 dez. 2018.

MORAES, José Damiro de. **Escola Moderna nº 1: estabelecimento de instrução e educação**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_moderna_n_1.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

MORAES, José Damiro de. **Escola Moderna nº 2. Estabelecimento de instrução e educação**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_moderna_n_2.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**. São Paulo: Angra LTDA., 1999.

NOVA, Silvia Pereira de Castro Casa; NOGUEIRA, Daniel Ramos; LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José (org.). **TCC Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. 320 p.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PACHECO, José. **Educação com base em valores: O propósito de uma pedagogia é formar o caráter – a unidade entre pensamento, palavra e ação**. 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/08/29/educacao-jose-pacheco/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PAUGAM, Serge (coord.) **A Pesquisa Sociológica**. Petrópolis, Vozes, 2015.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Quando o antropólogo quer saber o que é ser professor, uma descrição tensa**. 2008. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2007/alexandre%20barbosa%20pereira.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PEREIRA, Juliana Martins. **Percepções de professores do ensino médio: as forças coercitivas no ambiente escolar e a relação com o mal-estar docente.** 2017. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Ciência da Motricidade, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/152210/pereira_jm_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 08 jan. 2019.

PEREIRA-TOSTA, s. (2011). **Antropologia e educação: culturas e identidades na escola.** *Magis*, Revista Internacional de Investigación em Educación, 3(6), 413-431.

OLY PEY (2000) CORRÊA, Guilherme Carlos. **O que é a escola?** In: PEI, Maria Oly. **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 5-127.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação; 10).

SANTOS, Fabio Rogério dos. **SOCIOLOGIA – Uma leitura das relações de ensino na escola pública.** 2014. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2014. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/24022015_151421_fabio.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

SANTOS, Ronaldo Dantas dos et al. **O papel da escola na visão de profissionais da educação: reflexões sobre a manutenção das ideias funcionalistas e a crítica da teoria reprodutivista.** 2017. Anais do IV CONEDU. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_M D4_SA4_ID7061_09092017143641.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

SANTOS, Valci Melo Silva dos. **Ensino de sociologia no sertão alagoano: o discurso oficial e a concepção dos professores.** 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2919/1/Ensino%20de%20sociologia%20no%20sert%C3%A3o%20alagoano%20-%20o%20discurso%20oficial%20e%20a%20concep%C3%A7%C3%A3o%20dos%20professores.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

SILVA, Cintia do Nascimento. Métodos de Pesquisa. In: NOVA, Sílvia Pereira de Castro Casa; NOGUEIRA, Daniel Ramos; LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José (org.). **TCC Trabalho de Conclusão de Curso: uma abordagem leve, divertida e prática.** São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Cap. 4. p. 78-90.

SILVA, Vivia de Melo. Um marco no ensino secundário do estado da Paraíba: o Colégio Estadual de Campina Grande (1948-1953). **Revista Histedbr On-Line**, São Carlos, v. 18, n. 1, p. 90-106, jan. 2018. Trimestral. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651647>. Acesso em: 08 out. 2018.

SPOSITO, Angelina Teixeira; SPOSITO, Marília Pontes. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor**: Entrevista com François Dubet. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 6, n. 5, p.222-231, maio 1997. Semestral. Tradução de: Ines Rosa Bueno. Disponível em:

<http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_19_ANGELINA_E_MARILIA.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

TRAGTENBERG, Maurício; 1990. **Sobre educação, política e sindicalismo**: coleção teoria e práticas sociais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1990. 163 p. (Vol. 1 - Educação).

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. **Verve**: revista semestral autogestionária do Nu-Sol, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 175-184, 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/view/4618>. Acesso em: 11 jan. 2020.

YIN, Robert K.. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 313 p. Tradução: Daniel Bueno.

APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

Meu nome é José Wilton de Freitas Ramos e estou realizando a pesquisa acadêmica aplicada sobre o tema “PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA: APROXIMAÇÕES A PARTIR DE UM OLHAR SOCIOANTROPOLÓGICO”. Esta pesquisa compõe a minha dissertação de mestrado realizada no Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO, sob orientação do Prof. Dr. Rogério Humberto Zeferino. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo (a) a participar voluntariamente deste projeto na condição de fonte, ou seja, o sujeito que fornece as informações primárias para a pesquisa em curso.

Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio da técnica Grupo Focal, a ser gravada a partir da assinatura deste termo;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis somente para o pesquisador autor do Trabalho Final de Curso (TFC) e para seu orientador;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e utilizados na dissertação de mestrado, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Nome completo (Legível):

Tels: ()

Email:

ASSINATURA

_____ / ____ / ____

APÊNDICE B: ROTEIRO PARA O PRIMEIRO (27/07/2019) E SEGUNDO (16/08/2019) GRUPOS FOCAIS

Apresentação inicial

- Explicação acerca do funcionamento do grupo focal;
- Explicação sobre a pesquisa;
 - Breve apresentação dos professores (Nome, Formação, forma de ingresso no magistério, escola, tempo de serviço...)

Questões:

1 - Pergunta aquecimento: O que é a escola pública para vocês?
 2 – Diante do contexto atual, vocês consideram que precisamos repensar a escola? Quais os caminhos?

3 – Para vocês, qual a função da escola na sociedade?

4 - O que vocês têm feito com maior entusiasmo em suas escolas ultimamente?

5 - Ler duas perspectivas da obra de Canário (Canário, 2005) e pedir que os professores comentem sobre.

I – Professor Determinista

“O problema educacional e mais especificamente com a escola básica é antigo. É quase impossível mudar alguma coisa em uma escola pública.”

II – Professor Naturalista

Mesmo diante da frase que foi dita anteriormente, não podemos esquecer que:

“Uma escola é uma escola e uma sala de aula é uma sala de aula

A estrutura escola não necessita tantas mudanças. Precisamos aperfeiçoar mais as questões burocráticas e políticas do que necessariamente as relações pedagógicas.”

6 - A Sociologia e a Antropologia, enquanto disciplinas da sua formação trouxeram contribuições para forma como vocês enxergam e desenvolvem suas atividades na escola?

7 - Quais metodologias vocês têm utilizado para o ensino da Sociologia?

8 - Vocês leem com seus alunos em sala de aula?

9 – Quais leituras têm contribuído para o trabalho de vocês em sala de aula e na escola?

10 - Falem um pouco sobre as relações de vocês com a escola, sala de aula e estudantes.

11 - Quais são os dilemas escolares que vocês vivenciam e consideram que acarretam as piores consequências para seus trabalhos e desenvolvimento dos estudantes?

12 - A sua formação na graduação contribuiu de que forma para que você pensasse a escola pública e os seus desafios?

13 – O que a formação em Ciências Sociais e as leituras dos pensadores da área lhes ensinou sobre escola, ou como pensar a escola?

14 – Quais pensadores das Ciências Sociais vocês consideram importantes para a reflexão sobre a instituição escolar?

15 – Para vocês, lecionar no ensino médio é mais fácil ou mais difícil do que no ensino fundamental e superior? Quais as impressões de vocês?