



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA)
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS (CCH)
MESTRADO PROFISSIONAL EM SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL -
PROFSOCIO

FRANCIANE CARDOSO ALMEIDA

**ENTRE O QUE É LECIONADO E COMO É LECIONADO: AS DISPOSIÇÕES
PARA A AÇÃO E OS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE
SOCIOLOGIA NÃO FORMADOS NA ÁREA NA ESCOLA CENTRO DE ENSINO
MARIA LUIZA NOVAES VIANA EM BURITI-MA**

SOBRAL - CE

2020

FRANCIANE CARDOSO ALMEIDA

**ENTRE O QUE É LECIONADO E COMO É LECIONADO: AS DISPOSIÇÕES
PARA A AÇÃO E OS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE
SOCIOLOGIA NÃO FORMADOS NA ÁREA NA ESCOLA CENTRO DE ENSINO
MARIA LUIZA NOVAES VIANA EM BURITI-MA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional da Universidade Estadual Vale do Acaraú como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Linha de Pesquisa: Práticas de Ensino e Conteúdos Curriculares.

Orientador: Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte.

SOBRAL - CE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sistema de Bibliotecas

Almeida, Franciane Cardoso

Entre o que é lecionado e como é lecionado: as disposições para a ação e os saberes docentes de professores de Sociologia não formados na área na Escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes viana em Buriti-MA [recurso eletrônico] / Franciane Cardoso Almeida. -- Sobral, 2020.

1 CD-ROM: il. ; 4 ³/₄ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato pdf do trabalho acadêmico com 154 folhas.

Orientação: Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte.

Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO) - Universidade Estadual Vale do Acaraú / Centro de Ciências Humanas

1. Formação do professor de Sociologia. 2. Disposições. 3. Saberes docentes. I. Título.

FRANCIANE CARDOSO ALMEIDA

**ENTRE O QUE É LECIONADO E COMO É LECIONADO: AS DISPOSIÇÕES
PARA A AÇÃO E OS SABERES DOCENTES DE PROFESSORES DE
SOCIOLOGIA NÃO FORMADOS NA ÁREA NA ESCOLA CENTRO DE ENSINO
MARIA LUIZA NOVAES VIANA EM BURITI-MA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional
de Sociologia em Rede Nacional da Universidade
Estadual Vale do Acaraú como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professor Dr. Vinícius Limaverde Forte (Orientador)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profa. Dra. Rosângela Duarte Pimenta
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Prof. Dr. Antonio Marcos de Sousa Silva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

AGRADECIMENTOS

A escrita é um trabalho solitário, contudo, não se concretiza sozinha, pois diversos fatores contribuem para a sua realização. Durante esse processo, pessoas que acompanharam o início de minha trajetória acadêmica no Mestrado não estão mais ao meu lado, mas, em contrapartida, outras surgiram como uma luz, restaurando perdas afetivas que de alguma maneira impactaram na escrita do texto.

Agradeço aos meus pais, José e Francisca por toda a dedicação e cuidado ao longo da vida. À minha mãe, especialmente, pelo cuidado e pela preocupação com os meus estudos.

Às minhas irmãs, carinhosamente apelidadas de Preta e Nova, e meu irmão, José Filho. Não sei o que seria de minha vida sem vocês. Minha irmã Preta, obrigada por me ajudar e estar presente todas as vezes que precisei.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Vinícius Limaverde Forte, pela presteza de suas orientações, e, sobretudo por dedicar seu tempo, atenção e apoio ao longo deste percurso. Não tenho palavras para expressar o respeito, carinho e admiração que tenho por você. Para mim, você foi mais que um orientador, foi um amigo, que soube dizer as palavras corretas no momento de minhas aflições, que soube chamar a minha atenção pelo meu “sumiço”, e, principalmente, pelos conhecimentos e discussões compartilhadas que consolidaram a escrita deste texto.

Aos professores Marcos e Rosângela, agradeço os comentários e sugestões durante a qualificação. Foram muito enriquecedoras e contribuíram muito para a elaboração do texto final.

Agradeço à Richarles Mourão pela paz trazida em um momento muito difícil. Sua aproximação e presença foram muito importantes para que eu pudesse manter a concentração e o foco necessário para continuar com a escrita do texto.

Agradeço aos professores colaboradores da pesquisa, sem os quais essa não teria se concretizado.

À equipe gestora da escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana pela colaboração e apoio, por me auxiliarem todas as vezes que precisei durante o curso e por viabilizarem a execução da pesquisa.

Ao senhor Carlos Henrique, supervisor de estatísticas educacionais da SEDUC-MA, por ter sido tão solícito todas as vezes que mantive contato, apesar de todas suas demandas de trabalho.

Não posso esquecer-me de mencionar os colegas de turma com os quais estabeleci um forte laço de amizade, em especial aos autointitulados “outsiders”: Dante, Naira, Ricardo e Mizânia. Mizânia, mais que uma colega, se tornou uma irmã do coração. Obrigada pelo seu companheirismo de sempre, minha amiga-irmã.

Karinny, o que teria sido de minhas aflições sem você? Andamos praticamente juntas durante a escrita do texto. Sabemos o que cada uma passou, compartilhamos muita coisa, desde as dificuldades às alegrias pela conclusão da dissertação. Obrigada por tudo minha amiga!

Vanesca é outra pessoa muito especial que as aulas do mestrado me permitiram conhecer. Obrigada pelas conversas agradáveis e pelo vínculo de amizade que mantemos.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos de Mestrado.

“Não, não tenho caminho novo.
O que tenho de novo é o jeito de caminhar.”
(Thiago de Mello)

RESUMO

O objeto da pesquisa são três professores que ministram aulas de Sociologia na escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana em Buriti (MA), mas não possuem formação na área. O objetivo geral da investigação foi analisar como transcorre a ação docente e como os saberes provenientes de sua formação e história pessoal e profissional são mobilizados no ensino da disciplina na condição apresentada para compreender a relação entre formação (inicial e contínua) e a prática docente e como as disposições para a ação e os saberes docentes são mobilizados no contexto do trabalho em sala de aula a partir da análise das ações pedagógicas da prática cotidiana, no que diz respeito ao planejamento, abordagem do conteúdo, avaliação e metodologias de ensino. Os objetivos específicos foram apreender o perfil do professor de Sociologia no estado do Maranhão e suas condições gerais de trabalho; apresentar o campo de pesquisa e o perfil dos professores pesquisados e analisar a prática desses sujeitos em vista da ausência de formação na área. As estratégias de pesquisa utilizadas foram embasadas na pesquisa qualitativa combinada com o levantamento estatístico sobre a adequação, formação e atuação dos docentes que ministram aulas de Sociologia na rede estadual do Maranhão. Dessa forma, são apresentadas informações quantitativas relativas ao Censo Escolar de 2017 sobre a área de formação dos professores que ministram aulas da disciplina nas escolas da rede estadual, fornecidos pela Superintendência de Informação e Avaliação do Desempenho, da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão (SEDUC- MA) e dados mais gerais sobre essa condição no País, a partir de informações coletadas do Censo Escolar fornecido pelo INEP. As técnicas de pesquisa características da pesquisa qualitativa sustentaram a investigação a partir da observação participante do conjunto de ações exercidas pelo professor e entrevista individual para obter informações referentes à trajetória de vida dos professores no que diz respeito aos aspectos pessoal, acadêmico e profissional para identificar as disposições construídas, além da pesquisa documental sobre a carreira, condições de trabalho docente, política de formação continuada e o currículo de Sociologia no estado do Maranhão. O aporte teórico utilizado para a análise dos achados da pesquisa foi o conceito de *habitus* enquanto uma disposição em Bourdieu (1983), de disposições sociais na concepção de Lahire (2004) e saberes docentes de acordo com Tardif (2014), além das contribuições de Nóvoa (2009) ao tratar da formação de professores e as disposições que devem desenvolver na contemporaneidade e Massi; Lima Júnior e Barolli (2018) sobre as disposições que contribuem para a prática e o desenvolvimento profissional do docente. Essa última abordagem teórica se apoia em Lahire (2004) para elaborar os “Retratos da Docência”. Com a pesquisa, evidenciou-se que os professores sem formação na área recorrem ao que tem de disposições para agir na situação demandada, a aula de Sociologia, que as articulações em sala de aula remetem às disposições e aos saberes do docente. Os saberes específicos da área de formação, no caso de todos os pesquisados, a Geografia, são mobilizados na explicação do conteúdo de Sociologia quando é possível fazer essa relação. O professor que tem mais afinidade com a disciplina e procura aprofundar os seus conhecimentos na área desenvolve uma aula mais dinâmica e faz apropriação de conceitos sociológicos. O livro didático é o principal recurso da aula e os docentes tem dificuldade para “fugir” dele. Durante a explicação do conteúdo, há a prevalência de abordagem por temas faltando mediação entre a teoria sociológica e tema abordado.

Palavras-chave: Formação do professor de Sociologia. Disposições. Saberes docentes.

ABSTRACT

The object of the research are three teachers who teach Sociology classes at the Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana school in Buriti (MA), but have no training in the area. The general objective of the investigation was to analyze how the teaching action takes place and how the knowledge derived from their training and personal and professional history are mobilized in the teaching of the discipline in the condition presented to understand the relationship between training (initial and continuous) and teaching practice and how the dispositions for action and teaching knowledge are mobilized in the context of work in the classroom from the analysis of the pedagogical actions of everyday practice with regard to planning, content approach, evaluation and teaching methodologies. The specific objectives were to apprehend the profile of the professor of Sociology in the state of Maranhão and their general working conditions; present the research field and the profile of the teachers surveyed and analyze the practice of these subjects in view of the lack of training in the area. The research strategies used were based on qualitative research combined with a statistical survey on the adequacy of training and performance of teachers who teach classes in Sociology in the state of Maranhão. Thus, quantitative information related to the 2017 school census is presented on the area of training of teachers who teach classes in the state schools, provided by the Superintendence of Information and Performance Evaluation, of the Maranhão State Department of Education (SEDUC-MA) and more general data on this condition in the country, based on information collected from the school census provided by INEP. The research techniques characteristic of qualitative research supported the investigation based on participant observation of the set of actions performed by the teacher and individual interviews to obtain information regarding the life trajectory of teachers with regard to personal, academic and professional aspects to identify constructed provisions, in addition to documentary research on careers, teaching working conditions, continuing education policy and the Sociology curriculum in the state of Maranhão. The theoretical contribution used to analyze the research findings was the concept of habitus as a disposition in Bourdieu (1983), of social dispositions in the conception of Lahire (2004) and teaching knowledge according to Tardif (2014), in addition to the contributions of Nóvoa (2009) when dealing with the training of teachers and the dispositions that they must develop in contemporary times and Massi; Lima Júnior and Barolli (2018) on the provisions that contribute to the practice and professional development of teachers. This last theoretical approach is based on Lahire (2004) to elaborate the “Portraits of Teaching”. With the research it became evident that the teachers without training in the area resort to what they have of dispositions to act in the demanded situation, the Sociology class; that the articulations in the classroom refer to the teacher's dispositions and knowledge. The specific knowledge of the training area, in the case of all those surveyed, Geography, is mobilized in explaining the content of Sociology when it is possible to make this relationship; the teacher who has more affinity with the discipline and seeks to deepen his knowledge in the area develops a more dynamic class and appropriates sociological concepts; the textbook is the main resource of the class and the teachers have difficulty “escaping” from it; during the explanation of the content there is a prevalence of approach by themes, lacking mediation between the sociological theory and the themed address.

Keywords: Sociology teacher training. Provisions. Teaching knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio - Brasil – 2014 a 2018.....	32
Gráfico 2 - Professores que lecionam Sociologia por área de formação.....	36
Gráfico 3 - Professores com cursos completos em outras áreas que lecionam Sociologia na Rede Estadual do Maranhão.....	38
Gráfico 4 - Professores com cursos completos em outras áreas que lecionam Sociologia na URE de Chapadinha.....	39
Figura 1 - Infográfico do Método didático na perspectiva dialética segundo o documento das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio - Sociologia.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Professores que lecionam Sociologia na Rede Estadual do Maranhão e na Unidade Regional de Educação de Chapadinha.....	35
Quadro 2 - Professores que lecionam Sociologia formados na área - Rede Estadual e Unidade Regional.....	35
Quadro 3 - Quantitativo de alunos matriculados na sede e anexos.....	63
Quadro 4 - Aprovação, reprovação e abandono da escola C.E. Maria Luiza Novaes Viana (sede) no ano de 2019.....	64
Quadro 5 - Turmas observadas de acordo com o docente.....	73
Quadro 6 - Perfil dos professores de Sociologia da escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana (sede).....	76
Quadro 7 - Desenvolvimento das aulas da Professora Ana.....	128
Quadro 8 - Desenvolvimento das aulas da Professora Antônio.....	128
Quadro 9 - Desenvolvimento das aulas da Professora Marcos.....	129

LISTA DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GAM	Gratificação de Atividade de Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IRD	Índice de Regularidade Docente
LBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAE	Secretaria Adjunta de Ensino
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação

SUPLE	Superintendência de Estatística
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
URE	Unidade Regional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 QUEM LECIONA SOCIOLOGIA NO MARANHÃO E SOB QUE CONDIÇÕES? UM PANORAMA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA A PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE, DO REGIME DE TRABALHO E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO MARANHÃO.....	30
2.1 Perfil de docentes de Sociologia no Maranhão conforme a formação.....	30
2.2 Algumas considerações sobre as condições de trabalho docente no Maranhão: Regimes de contratação, plano de carreira e formação continuada.....	37
2.3 A disciplina de Sociologia nas Orientações Curriculares do Estado do Maranhão.....	47
3 AS SUTILEZAS DE UM PROCESSO: A PESQUISA DE CAMPO E O OLHAR ETNOGRÁFICO PARA A ESCOLA.....	59
3.1 Caracterização do município e da escola.....	60
3.2 Descrição do processo de pesquisa de campo.....	66
3.2.1 A <i>observação</i>	71
3.2.2 A <i>entrevista</i>	73
3.3 Quem são os professores que lecionam Sociologia na Rede Estadual de Buriti- MA?.....	75
3.3.1 <i>Apresentando a professora Ana</i>	77
3.3.2 <i>Apresentando o professor Antônio</i>	78
3.3.3 <i>Apresentando o professor Marcos</i>	79
3.3.4 <i>Professora Lúcia e a sua relação com a pesquisa</i>	80
4 O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA E A PRÁTICA DOCENTE.....	82
4.1 O fazer docente: planejamento.....	83
4.2 O fazer docente: a prática do professor de Sociologia.....	98
4.2.1 <i>Ana e o ensinar Sociologia: a dialogicidade dos conhecimentos geográfico e sociológico</i>	98
4.2.2 <i>A prática docente de Antônio: ensinar Sociologia as vezes é preferível a ensinar Geografia</i>	102
4.2.3 <i>Professor Marcos e o aprender na prática: se aprende a ser professor na sala de aula</i>	104
4.2.4 <i>As aulas de Geografia: a operacionalização do saber específico</i>	108

4.3 O professor e a sua fala: o lecionar Sociologia.....	113
4.4 A interação com os pares e a experiência profissional.....	118
4.5 Saberes práticos e disposições.....	123
4.6 A experiência vivida e o ser afetada.....	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	141
ANEXOS.....	147

1 INTRODUÇÃO

O objeto privilegiado neste estudo é a atuação de professores de Sociologia não habilitados na área que ministram aulas da disciplina na escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana, localizada no município de Buriti, estado do Maranhão. A pesquisa teve como objetivo geral analisar como transcorre a prática dos docentes buscando compreender a relação entre a formação (inicial e continuada) e sua prática. Para tanto, foi realizada uma investigação da trajetória dos docentes para se apreender as disposições para a ação e os saberes mobilizados no contexto da atuação em sala de aula, assim como analisar as ações pedagógicas da prática cotidiana que envolve o planejamento, a organização e a abordagem do conteúdo da disciplina, a utilização do livro didático, as avaliações, a metodologia e os recursos didáticos empregados na aula. Com isso, pretendemos compreender e analisar como se caracteriza o ensino de Sociologia de acordo com essa demanda de professores e como a relação entre formação inicial e continuada se faz presente nesse processo, tomando como elemento fundamental os saberes que são empregados na sua prática de sala de aula. Os colaboradores da pesquisa foram três professores formados em Geografia. Na escola investigada não há nenhum professor formado em Sociologia.

A necessidade em discutir os processos formativos desses professores parte de um interesse pessoal e profissional, sendo minha atuação como professora de Sociologia parte dessa realidade, já que minha formação inicial não é na área, e isso trouxe certa dificuldade nos primeiros anos de trabalho com a disciplina. Sou Pedagoga de formação, mas já ministro aulas de Sociologia há seis anos. No final dessa pesquisa, relato a experiência vivida como professora de Sociologia e como a pesquisa me afetou.

O tema ensino de Sociologia logra um espaço positivo considerável no campo da investigação acadêmica, resultado da luta pela inserção da Sociologia no currículo escolar. Desde então se ampliou o interesse pela temática por parte de professores universitários, estudantes de pós-graduação e pesquisadores de modo geral.

Pesquisas como de Handfas (2009, 2011, 2017), Handfas e Maçaira (2014), Neuhold (2015), Oliveira (2016), Röwer (2016), Bodart e Cigales (2017), entre outras, contribuem para identificarmos o estado da arte das produções sobre ensino de Sociologia no Brasil, a partir do tipo de produção e de seus objetos de pesquisa.

As produções sobre o ensino de sociologia têm dado destaque a temas que pretendem compreender e analisar como tem se desenvolvido a disciplina na educação básica, considerando que sua aplicabilidade não se deu de forma contínua na escola média,

gerando problemas relacionados à sua inserção efetiva nas escolas. Handfas (2017) identifica treze temas recorrentes entre os pesquisadores: (1) sentidos da Sociologia; (2) história da disciplina; (3) currículo de Sociologia; (4) condições de trabalho do professor; (5) identidade do professor; (6) formação do professor; (7) práticas pedagógicas e ensino de Sociologia, incluindo: recursos audiovisuais, recursos didáticos, tecnologia de informação e comunicação-TIC; (8) representações de professores e/ou alunos; (9) livros didáticos; (10) processos de lutas pela institucionalização da Sociologia no ensino médio; (11) licenciatura em Ciências Sociais; (12) Sociologia como disciplina escolar; (13) Sociologia e cidadania.

O debate sobre a formação do professor de Sociologia é inquestionável, pois a disciplina tem suas particularidades, que cito a partir de dois momentos: sua inserção no campo escolar, em 2008, com a Lei nº 11.684, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio e a Reforma do Ensino Médio¹, instituída pela Lei nº 13.415/17, que deixou a incerteza sobre sua continuidade no currículo, ao prever apenas a obrigatoriedade de “estudos e práticas” de Sociologia. Durante esses doze anos de obrigatoriedade da disciplina tem prevalecido a ótica da formação específica para dar aulas de Sociologia no ensino médio, sem que isso tenha ocorrido na prática, pois há uma grande distorção entre formação e atuação docente entre os professores que lecionam a disciplina. Com a reforma, essa situação pode piorar, pois há o risco de incorrer na valorização extrema da formação de professores das disciplinas obrigatórias, Português e Matemática, nos programas de formação inicial e continuada (algo que já ocorre, porém a obrigatoriedade da Sociologia possibilita um olhar mais direcionado para a disciplina e as formas de concebê-la como parte integrante do currículo no ensino médio), ou ainda mudar o quadro de oferta de cursos de formação inicial nessa área nas universidades. Os currículos de formação docente terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está alinhada à Lei da Reforma do Ensino Médio, o que requer uma revisão nos cursos de formação de professores. Diante disso, alguns documentos já foram elaborados indicando diretrizes para os cursos de formação inicial e continuada de professores, bem como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em alinhamento à Reforma do Ensino Médio e à BNCC. Esses documentos são: a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), homologada em dezembro de 2019, que indica as diretrizes para a formação inicial docente; as Diretrizes para a formação continuada,

¹ A reforma foi editada por meio de Medida Provisória (MP nº 746) e posteriormente convertida em lei, impõe uma mudança na estrutura do ensino médio com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

homologada em agosto de 2020 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e o edital de seleção de obras para o PNLD 2021, que está em vigor voltado para o ensino médio. Esse conjunto de medidas no âmbito da formação docente e dos subsídios pedagógicos fornecidos pelo livro didático procura consolidar as mudanças estipuladas pela Reforma do Ensino Médio e pela BNCC. Nesse contexto de mudanças, nota-se que a discussão sobre a formação do professor de Sociologia é fundamental, uma vez que, mesmo diante dos ataques, até o momento continua sendo lecionada em diferentes redes de ensino além de manter o debate acadêmico ativo.

A Sociologia como disciplina escolar retoma a um estágio de indefinição, embora esteja estipulada a obrigatoriedade de seus conteúdos na BNCC. No campo de luta do currículo, sua expansão não significou a consolidação definitiva na escola ou de seus conteúdos. A maneira como ocorreu o processo de legalização e expansão requer uma postura comedida diante desse processo, “comedida no sentido de reconhecer que ainda temos que estar atentos às reformas educacionais, mudanças curriculares e alterações na conjuntura política do País e dos Estados” (SILVA, 2010, p. 28). Há tempos o ensino de Sociologia é moldado conforme a (re)contextualização do currículo escolar refletindo os interesses de agentes “ao sabor de inspirações ideológicas de momento” (FERNANDES, 1954, p. 94), o que tem favorecido para que a integração da Sociologia no sistema educacional brasileiro ocorra de maneira fragmentária.

As pesquisas sobre a formação de professores de Sociologia, conforme Handfas (2017), são priorizadas entre 2007 e 2012, e, desde então, temos observado o interesse crescente por esse campo de análise revelando a intenção de conceder espaço para as falas dos professores e de conhecer seus saberes e seus fazeres. As pesquisas de Lennert (2012) e Raizer e colaboradores (2017), por exemplo, apresentam um panorama dessa realidade a partir de dados estatísticos. Lennert (2012) faz uso de dados do Censo Escolar da educação básica de 2010 e Raizer e colaboradores (2017) utiliza dados do Censo Escolar de 2015. Nessa perspectiva, nossa pesquisa toma como referência de análise a prática docente do professor de Sociologia não habilitado para responder aos seguintes questionamentos: como se caracteriza o ensino de Sociologia na escola pesquisada frente à ausência de professores formados na área? Como se articulam os conhecimentos da formação inicial e continuada desses professores? Quais saberes são mobilizados pelos docentes pesquisados no ensino de Sociologia? E como esses saberes se relacionam à prática social do professor? De que maneira sua trajetória formativa contribui para o trabalho com a disciplina de Sociologia?

Os objetivos da pesquisa pretendiam responder essas perguntas. Retomo assim, ao objetivo geral indicado acima, e aos objetivos específicos que deram sustentação para as análises dos capítulos do trabalho. Assim, buscamos analisar como transcorre a prática dos docentes investigados para compreender a relação entre formação (inicial e continuada) e sua prática, assim como outros aspectos de seu trabalho com a disciplina, já explicitados, e a partir dos objetivos específicos expressos nos três capítulos do texto: apreender o perfil do professor de Sociologia no estado do Maranhão e suas condições gerais de trabalho; apresentar o campo de pesquisa e o perfil dos professores pesquisados; e, por fim, a analisar a prática desses sujeitos em vista da ausência de formação na área.

Para responder à essas perguntas, desenvolvemos a pesquisa com base no aporte metodológico predominante da pesquisa qualitativa, integrada a levantamentos quantitativos, no primeiro momento, para proporcionar um quadro mais geral do problema. Nos termos de Flick (2013), essa forma de encarar um tema de pesquisa equivale à triangulação, ou seja, a abordagem metodológica é feita a partir de dois ou mais pontos de análise, onde o pesquisador assume diferentes tipos de perspectivas para responder às suas questões. Visa proporcionar um conhecimento adicional, indo além do conhecimento possibilitado por uma única abordagem. Na nossa pesquisa utilizamos: (a) a abordagem quantitativa referente ao levantamento do número de professores que ministram aulas de Sociologia sem formação na área na rede estadual do Maranhão, no contexto do estado, e na Unidade Regional de Educação de Chapadinha, no contexto do gerenciamento administrativo das escolas estaduais nos municípios; (b) observação participante das ações dos docentes, mais especificamente do planejamento pedagógico e das aulas; (c) entrevistas individuais para apreendermos, a partir dos relatos dos docentes, as categorias analíticas abordadas na pesquisa; (d) pesquisa documental sobre a carreira, condições de trabalho docente, política de formação continuada e o currículo de Sociologia no estado do Maranhão. Dessa forma, as características estruturais do problema são analisadas com a apresentação de dados quantitativos, documentos oficiais da rede estadual de educação e análise de práticas, percepções e declarações dos participantes, essas últimas sob o enfoque da pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa se preocupa com as ações do indivíduo e as situações em que estão inseridos, sendo os métodos qualitativos aqueles que “ênfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser” (HAGUETTE, 2010, p. 59). Objetiva interpretar a realidade social para conhecer as suas representações e motivações captadas a partir da escuta e da observação. Com isso, adotamos a observação participante e

a entrevista individual ou de profundidade conforme Gaskell (2002), como meios de coletar informações para subsidiar a interpretação da prática dos docentes.

Para Gaskell (2002), a observação participante é uma das mais completas formas de investigação sociológica. Originada das experiências de campo de Malinowski (1978), a partir da pesquisa sobre o *kula*, onde buscou compreender esse sistema de troca coletando dados empíricos, observando fenômenos que pareciam triviais, mas importantes para seu estudo e que não poderiam ser captados por questionário. Essa técnica de pesquisa consiste na coleta de dados do observador através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização estudada (BECKER, 1993). Ela possibilita a coleta de dados minuciosos no campo de pesquisa referente às interações dos sujeitos pesquisados e seus modos de agir na execução de tarefas cotidianas.

A observação desenvolvida na escola e na sala de aula revelou interações e relações significativas para o desenvolvimento da reflexividade do tema de estudo. As observações ocorreram durante as aulas de Sociologia, nos momentos de planejamento e durante os momentos de interação do professor com seus pares. Esse procedimento foi importante para auxiliar as análises referentes à mobilização das disposições e dos saberes docentes. Quanto ao uso da entrevista individual ou de profundidade, Gaskell (2002) a define como uma conversação longa, que dura cerca de uma hora e uma hora e meia. É indicada para explorar a vida do indivíduo quando se refere à experiências individuais detalhadas, escolhas e biografias pessoais. A entrevista buscou obter informações referentes à trajetória de vida do pesquisado, no que diz respeito à sua formação pessoal, formativa e profissional, necessárias para a compreensão dos elementos definidores de sua prática pedagógica a partir das disposições constituídas ao longo da vida.

A pesquisa documental, de acordo com Gil (2008), é semelhante à pesquisa bibliográfica, mudando somente a natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores variados sobre um determinado assunto, a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico. Os documentos analisados na pesquisa foram documentos governamentais que tratam sobre o currículo, a carreira, condições de trabalho docente e a política de formação continuada adotada pelo estado.

O aporte teórico de análise adotado foi Tardif (2014) segundo a sua concepção de saberes docente; Bourdieu (1983a, 1983b e 2007) e Lahire (2004e 2017) e a concepção de *habitus* e disposição. As concepções teóricas foram adotadas em sentido de complementariedade, uma vez que Tardif (2014) fala que os professores desenvolvem certos

habitus ou disposições na e pela prática; Bourdieu (1983a) associa a noção de *habitus* a uma disposição e Lahire (2004) fala de disposições para ampliar a noção de *habitus* bourdiesiana.

Sobre a utilização de conceitos, Massi (2015), citando Villani e colaboradores (1997), entende que esses podem ser usados parcialmente ou por analogia sem carregar a totalidade de seus fundamentos. Em nossa pesquisa, os conceitos de *habitus*, disposição e saberes docente, marcadamente regidos pelos processos socializadores, no qual o indivíduo foi submetido ao longo de sua trajetória de vida tentam dar conta de uma reflexão e análise teórica sobre como ocorre a ação docente na condição desse não ser formado na área em que leciona. Contudo, é necessário pontuar que a noção de *habitus* aqui empregada relaciona-se às disposições desenvolvidas pelo indivíduo durante seu agir, sem, contudo, pretender-se dar conta de toda sua conceitualização. Logo, a perspectiva de Tardif (2012, 2014) assim como a visão de Lahire (2002, 2012) sobre a multiplicidade das disposições para a ação colaboram de modo mais significativo para a apreensão da prática docente de professores que não possuem formação na área nos termos aqui empregados.

Nesta concepção de analogia de conceitos, Massi (2015) esclarece que o conceito de *habitus* utilizado para a análise da formação de professores, na perspectiva de autores como Lahire e Tardif deve ser avaliado conforme seu grau de potencialidade. O *habitus* (BOURDIEU, 1983) como sistema de disposições que leva o indivíduo a agir, pensar e sentir de modo determinado em uma dada circunstância se mostra frágil e limitante, por estar vinculado a um pertencimento de classe, na medida em que o conceito de disposição parece mais adequado e frutífero por não pressupor um sistema homogêneo vinculado às classes. No que se refere à utilização do conceito por Tardif, esse o utiliza apenas como fundamentação para propor o conceito de saber experiencial, sem referenciar teoricamente Bourdieu e nesse ponto, segundo a autora, Tardif parece se referir mais a uma disposição do que a um *habitus*, pois as disposições variam de acordo com a trajetória e as práticas sociais dos docentes, logo, estão diretamente relacionadas às suas experiências, que são construídas no seu percurso de vida, em sua vivência familiar, escolar, acadêmica e profissional.

Recorremos assim à noção de trajetória. O termo trajetória é comumente associado à ideia de percurso, curso, caminho, itinerário, entre outros. Quando relacionado à sequência de acontecimentos de vida de um indivíduo, o termo nos remete ainda à ideia de história de uma vida, ao percurso de vida do indivíduo e seus desdobramentos em determinados contextos sociais.

Nas Ciências Sociais, em oposição aos estudos ditos biográficos, Pierre Bourdieu (2011) propõe o estudo de trajetórias. Para o autor, o indivíduo representa sua existência em

uma trajetória sucessiva de posições dentro do espaço social, a partir de uma evolução temporal e pelo acúmulo de capitais. A trajetória é entendida “como uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido à transformações incessantes” (BOURDIEU, 2011, p. 81). A história de vida de um indivíduo não é um todo coerente e linear, mas uma trajetória definida por suas “*alocações*” e “*deslocamentos* no espaço social”, determinado pelas relações objetivas estabelecidas pelos agentes em cada campo de atuação.

A objetivação das relações estabelecidas entre os agentes no mesmo campo é essencial para a compreensão de uma trajetória, pois a trajetória funciona como um sistema explicativo de práticas. Bourdieu relaciona a noção de trajetória ao conceito de *habitus*.

A teoria do *habitus* proposta por Bourdieu pretende superar as dicotomias objetivismo e subjetivismo, indivíduo e sociedade. O conceito foi criado para tratar da teoria disposicional da ação dos agentes, centrado em uma teoria da prática.

O *habitus* é estruturado durante o processo de socialização do indivíduo, apresentando características do meio onde é produzido. É a internalização pessoal das maneiras de lidar com a vida social, determinando os gostos, o modo como as ações cotidianas são praticadas, as interações e os modos de se relacionar não refletidos (BOURDIEU, 1983a).

As práticas sociais são objetivadas no processo coletivo de trocas, a apreensão da realidade ocorre duplamente, a partir de propriedades materiais e simbólicas, onde as disposições são estruturadas a partir do meio social e estruturante na mente dos indivíduos, de modo relacional e interdependente, nas palavras de Bourdieu (1983a, p. 60), no processo dialético de “*interiorização da exterioridade* e da *exteriorização da interioridade*”, onde a sociedade é introjetada pelo indivíduo a seu modo, conferindo-lhe maneiras determinadas de agir, sentir e pensar conforme as demandas do meio social.

Há uma correlação entre o conceito de *habitus* e de campo. Enquanto mecanismo da ação prática do indivíduo, o *habitus* está relacionado a um campo. O campo é o espaço de ação do indivíduo. Nas palavras de Wacquant (2007, p. 69) o *habitus* não é independente na geração da ação, pois necessita de estímulos externos, e, portanto, não pode ser pensado isoladamente das realidades particulares onde é desenvolvido, ou seja, não pode ser pensado fora do campo no qual é produzido.

O campo são conjunturas sociais, espaços de lutas, “espaços estruturados de posições”, são variados, pois na sociedade existem vários campos, como o político, o filosófico, o científico, o religioso, etc., que são dotados de “propriedades específicas”,

seguem “leis gerais” o que determinam as especificidades de cada campo e as regras próprias que lhe dão uma autonomia relativa (BOURDIEU, 1983b, p. 89).

A produção de sistemas simbólicos pelo grupo ocorre pela sua inserção em determinado campo. O campo possui um caráter conflituoso que se estabelece pela disputa de seus agentes pela legitimação e pelo controle dos bens produzidos. É formado por agentes ou instituições, sendo determinado pelas relações aí estabelecidas.

O campo apresenta características fundamentais, invariáveis até certo ponto. Insere-se em um espaço social global, e assim, é um microcosmo social incluído em um macrocosmo; as regras e os desafios estabelecidos nesse espaço social são irreduzíveis em outro campo, pois os interesses sociais são específicos a cada campo; o campo se estrutura a partir das posições ocupadas pelo agente no seu interior, possibilitando a compreensão de suas práticas e estratégias; é um espaço de lutas onde seus agentes ocupam posições diferentes, que concorrem e competem entre si, a fim de solidificar ou redefinir um capital específico, que é desigualmente distribuído, favorecendo a existência de dominadores e dominados, estruturado pelas relações de forças entre agentes e instituições que estão em confronto no campo.

O campo deve ser pensado de maneira relacional, uma vez que este é um espaço de tomada de decisões e determina a maneira como o indivíduo deve agir.

As elaborações de Bourdieu sobre o conceito de *habitus* contrastam entre concepções deterministas e concepções mais flexíveis. Em uma concepção determinista, o *habitus* é compreendido como “princípio gerador e unificador que retraduz características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2011, p. 21), assim, o *habitus* potencializa a homogeneidade e a unificação de estilos de vida unitários em termos de pessoas, bens e práticas. Por outro lado, a flexibilidade do conceito baseia-se no entendimento de que o *habitus* não é necessariamente coerente e adaptado, mas tem níveis diferenciados de integração, quando as disposições estão em desalinhamento com o campo. Nessa segunda acepção, o *habitus* é ajustado às “necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas” (BOURDIEU, 1983b, p. 106), sendo determinado pela ação que o mobiliza, dessa forma, o autor compreende que a “situação” diz respeito aos condicionantes que possibilitam a realização do *habitus*.

A noção de disposição é adotada por Bourdieu (1983a, p. 61) sem aprofundamento. Relaciona o *habitus* a um sistema de disposições, por entender que a palavra *disposição* é apropriada para expressar o conceito fundamental de sua teoria. A palavra disposição

exprime assim, primeiramente “o resultado de uma ação organizadora” aproximando-se da definição da palavra estrutura, e em segundo momento, expressa modos de ser, um estado usual do corpo, “uma *predisposição*, uma *tendência*, uma *propensão* ou uma *inclinação*”, que leva o indivíduo a agir de maneira pré-determinada.

Bernad Lahire desenvolve seus estudos tomando como ponto central a obra de Pierre Bourdieu. Lahire (2017b) ao perceber “rupturas” no conceito de *habitus*, pretende avançar as contribuições teóricas da sociologia disposicional. Para isso, desenvolve o conceito de disposição. A palavra disposição pressupõe uma tendência a fazer ou praticar algo. Vinculada à sociologia de Lahire (2004, p. 27), o termo pode ser entendido como “propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser...” que se convertem em maneiras de ver, sentir e agir. A disposição é a realidade absorvida pelo indivíduo durante seu processo de socialização e reconstruída nas suas diversas práticas. É um conceito abstrato que pretende auxiliar na compreensão das práticas, representações, comportamentos, opiniões, etc., dos indivíduos, a partir da interpretação de como as diversas práticas são geradas.

Na concepção bourdieusiana, as disposições tendem a ser consideradas de forma homogênea unificando os comportamentos seja em qual for o contexto, pois resultam de um *habitus* estruturado socialmente em determinada classe ou grupo. Esse é um ponto visto como problemático para Lahire, já que, para ele, as condições sociais do indivíduo produzem disposições plurais, resultado de sua herança social. O problema consiste, nesse sentido, na singularidade do *habitus* como “fórmula geradora” e “princípio gerador ou unificador” de condutas e práticas (LAHIRE, 2017b, p. 35).

A Sociologia em escala individual, a partir de um olhar microssociológico, objetiva preencher as lacunas das análises macrosociológicas. No primeiro caso, propõe-se o estudo das disposições por considerar que o social é individualizado, incorporado e interiorizado. É uma Sociologia que pretende responder “a uma necessidade histórica de pensar o social no interior de uma sociedade fortemente individualizante” (LAHIRE, 2017b, p. 68). O indivíduo é produto de múltiplos processos de socialização, pois está inserido em uma sociedade com alta diferenciação social e imerso em contextos e práticas de ações múltiplas.

A pluralidade das disposições é resultado de uma socialização passada. As disposições não são estáticas e variam conforme o contexto. Apesar da concepção autônoma, fragmentada e singularizante que o termo indivíduo carrega, Lahire (2013) o concebe como um “singular plural” expresso na forma de disposições. O indivíduo ao longo de sua biografia

passa por processos socializadores diversos que internamente estimula a pluralidade de suas ações.

Para Tardif (2014), na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e de formação profissional, o professor produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina a sua prática. Esses saberes, denominados de saberes práticos ou experienciais, se originam da prática cotidiana da profissão e são por ela validados. Conforme o autor, os saberes adquiridos pelo professor através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. Por meio deles, o professor julga sua formação anterior ou a sua formação ao longo da carreira, julga a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas e nos métodos. É a partir deles que o professor concebe o modelo de excelência profissional dentro de sua profissão.

A prática docente resulta de saberes adquiridos pelo professor ao longo de sua trajetória de vida. É um saber plural oriundo da formação profissional, das disciplinas acadêmicas, do currículo estabelecido na escola e de sua experiência profissional. Os saberes profissionais são os saberes das ciências da educação e da ideologia pedagógica, e estão relacionados aos saberes adquiridos no processo de formação do professor, seja inicial ou continuada, transmitidos pelas instituições de formação, como escolas normais e faculdades de educação. Os saberes disciplinares correspondem aos saberes definidos e selecionados pela instituição universitária, que correspondem às diversas áreas de conhecimentos e emergem da tradição cultural dos grupos produtores de saberes. Os saberes curriculares relacionam-se aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos a partir dos quais as instituições categorizam o que deve ser ensinado, sendo apresentado em forma de programas escolares que o professor deve aprender para aplicar na sala de aula. Os saberes experienciais ou práticos são baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, surgem de sua experiência e são validados por ela (TARDIF, 2014).

Todos esses saberes compõem um importante instrumento de compreensão das práticas dos professores no cotidiano da sala de aula. O saber da experiência, ancorado na prática profissional, apresenta-se como meio de estabelecer conhecimentos práticos sobre a docência, sustentados por situações concretas.

Os saberes da experiência são incorporados pelo indivíduo em forma de *habitus* e habilidades. No exercício da docência, os saberes da experiência cotidiana articulam-se a outros saberes, tais como o conhecimento da disciplina, dos programas e das ciências da educação, mobilizando conhecimentos teóricos e práticos, em um processo reelaborativo de

estímulos cognitivos e praxiológicos, desenvolvendo assim um saber prático fundamentado na experiência docente.

O saber docente é construído ao longo dos anos, desde o primeiro contato com a escola. É um saber que está em constante processo de construção, pois se desenvolve nos contínuos processos formativos do professor.

O processo de formação docente, inicial ou continuada, deve perpassar pela valorização dos saberes e da prática do professor, uma vez que em muitos casos a competência pedagógica é garantida por intermédio desse saber. Os saberes experienciais são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2014, p. 48). São saberes práticos que se integram à prática conforme a necessidade da ação do professor.

A atividade docente é eminentemente prática e exige do professor um raciocínio prático (GAUTHIER et al, 2013), um raciocínio que justifica sua tomada de decisão nos momentos em que é solicitado. As situações concretas de ação exigem “improvisação e habilidade pessoal” (TARDIF, 2014, p. 49), pois os condicionantes da ação docente são variáveis e transitórios. Isso possibilita que o docente desenvolva um *habitus*, ou seja, disposições adquiridas na prática pela ação real. Dessa forma, cabe aqui estabelecermos a relação entre os saberes docentes e as disposições individuais dos professores no exercício de sua prática.

A pluralidade dos saberes docente está de acordo com a multiplicidade das disposições na perspectiva de Lahire (2002, 2012). O agir do professor não é neutro, simples e natural, pois é construído socialmente (TARDIF; LESSARD, 2014). Nessa direção, as disposições enquanto regularidades de práticas possibilitam que se compreendam as características do trabalho docente em dadas condições, uma vez que as experiências socializadoras dos indivíduos portam em si disposições e competências que orientam seu pensar, agir e sentir.

Ao considerarmos a relação de pluralidade e multiplicidade dos saberes e das disposições, a prática docente não será analisada unicamente a partir do domínio de um saber disciplinar, mas a partir da compreensão de um conjunto de saberes que estão presentes na ação do docente no contexto da sala de aula.

A compreensão do indivíduo a partir de uma sociologia em escala individual tem como objetivo apreender como o social se manifesta em seu estado incorporado no comportamento do sujeito. Dessa forma, o patrimônio de disposições é compreendido como

um conjunto de experiências sociais adquiridas pelo indivíduo durante seu processo de socialização primária e secundária. As disposições podem ser percebidas, assim, a partir da repetição e recorrência de acontecimentos semelhantes que podem ser observáveis na atuação do professor em sala de aula e que de alguma forma estão relacionados às suas experiências socializadoras.

Os saberes docentes (TARDIF, 2014) assim como as disposições provêm de fontes primárias e secundárias de socialização. O saber-fazer docente muitas vezes não é produzido por ele, mas originam-se dos lugares sociais anteriores à docência ou está situado fora do trabalho cotidiano, dessa forma, é um saber que converge com outros tantos provenientes da história de vida individual, adquirido pela família, nas instituições educacionais, nos estabelecimentos de formação, pela utilização de ferramentas pedagógicas, como livros didáticos e programas dos sistemas educacionais, pela prática do ofício docente e na experiência entre os pares, dentre outras fontes. É um saber-fazer personalizado, porém de natureza social.

Tardif (2012) ainda prioriza o saber da experiência no trabalho do professor como meio de desenvolver processos formativos e chama a atenção para o fato de que o professor fala mais sobre o que ele faz no trabalho do que sobre o que ele sabe, pois os docentes não abordam seus saberes a partir de uma teoria, mas a partir de situações vividas.

Além do subsídio teórico dos autores citados, ao falarmos de disposição dos professores, recorreremos também ao que diz Nóvoa (2003, 2009) e Massi, Lima Júnior e Barolli (2018) sobre tal proposição de análise da prática docente.

Conceitualmente é possível fazer uma articulação entre a concepção de Nóvoa (2003, 2009) e Lahire (2004) sobre as disposições dos professores. Nóvoa entende que o trabalho docente foi reconfigurado na sociedade contemporânea, exigindo que o professor desenvolva características que identifique o seu trabalho. Opondo-se ao conceito de competência que na sua visão parece “saturado”, propõe o conceito de disposição por ser mais fluído, olhando “para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 29). Dessa forma, identifica cinco disposições que define os professores na atualidade: Disposição ao conhecimento, disposição à cultura profissional, disposição ao tato pedagógico, disposição ao trabalho em equipe e disposição ao compromisso social.

A disposição ao conhecimento consiste em conhecer o que se ensina a fim de conduzir os alunos à aprendizagem, pois não se pensa no vazio, e sim na aquisição e compreensão do conhecimento. A disposição à cultura profissional está relacionada à

compreensão dos sentidos da instituição, à integração na profissão, na aprendizagem com os colegas experientes, no registro das práticas, na reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação como elementos para o aperfeiçoamento e inovação. A disposição ao tato pedagógico está relacionada à capacidade de relação e comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. A disposição ao trabalho em equipe diz respeito às dimensões coletivas, colaborativas, de intervenção conjunta nos projetos da escola. A disposição ao compromisso social converge para princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural. O ato de educar exige que o docente estimule a criança a ultrapassar as fronteiras que lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Na pesquisa Retratos da Docência, Massi, Lima Júnior e Barolli (2018) trabalham com o conceito de disposição como proposto por Lahire para dar conta das escolhas dos professores no seu fazer pedagógico. A partir do retrato sociológico de 12 professores, delineiam a operação de diversas disposições. A partir dos retratos, reconstruíram algumas disposições que parecem desenvolver e sustentar o desenvolvimento profissional, favorecendo práticas e experiências de aprendizagem docente. Algumas das disposições reconstruídas foram: disposição à busca pelo conhecimento; boa vontade cultural; modo escolar pedagógico de trabalho; disposição ao planejamento, ao pragmatismo, à resiliência, entre outras. Algumas dessas disposições foram perceptíveis na prática dos investigados na pesquisa, e aquelas que fazem referência ao seu trabalho pedagógico estão apresentadas no capítulo quatro desse texto.

O trabalho está dividido em quatro partes:

- As notas introdutórias aqui apresentadas para iniciar a discussão e apresentar a pesquisa ao leitor nos seus aspectos mais gerais, como objeto investigado, conceitos empregados nas análises e questões metodológicas.
- Capítulo 2: Apresenta os professores que lecionam Sociologia no estado do Maranhão a partir da análise de seu aspecto formativo, explicitado em levantamentos estatísticos, além de trazer informações sobre as condições de trabalho, regime de contratação, plano de carreira, formação continuada e como a disciplina de Sociologia está organizada nas Orientações Curriculares do Estado do Maranhão.
- Capítulo 3: Apresenta o processo de pesquisa de campo e as suas sutilezas, faz uma breve apresentação da escola e do município, da pesquisa de campo, explicita a relação entre pesquisadora, investigados e campo de pesquisa e apresenta os três professores pesquisados.

- Capítulo 4: Nesse capítulo estão as análises, visto que é o momento em que se discute a prática do professor de Sociologia a partir do que foi observado durante o planejamento e nas aulas, apresentando também a sua fala no que diz respeito ao seu trabalho.

Finalizamos com as considerações finais, que traz as apreensões adquiridas pela pesquisa dando possibilidade para novos recortes investigativos.

2 QUEM LECIONA SOCIOLOGIA NO MARANHÃO E SOB QUE CONDIÇÕES? UM PANORAMA DA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA A PARTIR DA FORMAÇÃO DOCENTE, DO REGIME DE TRABALHO E DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO MARANHÃO

Para introduzir a discussão, o contexto da pesquisa será apresentado a partir de levantamentos estatísticos, apresentando o cenário da docência em Sociologia na educação básica no panorama nacional, por um lado, e, por outro, apresentar o quadro das condições de trabalho dos docentes que lecionam Sociologia no estado do Maranhão. Nesse sentido, apresentam-se reflexões sobre a carreira, condições de trabalho, contratação de temporários, bem como se contextualiza os condicionantes pedagógicos decorrentes das orientações oriundas da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão (SEDUC-MA) e do Ministério da Educação (MEC). Essas informações serão tratadas preliminarmente para que percebamos como a disciplina de Sociologia tem se consolidado no contexto de cada escola, considerando que os problemas encontrados no ensino da disciplina são reflexos de vários fatores, desde seu processo de consolidação na educação básica até a maneira como está inserida nas ações desenvolvidas em cada sistema ou instituição de ensino.

2.1 Perfil de docentes de Sociologia no Maranhão conforme a formação

Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) possibilitam que tenhamos uma visão sobre o perfil dos docentes que atuam na educação básica no Brasil. O órgão divulgou em março de 2019 o documento Resumo Técnico do Censo Escolar 2018, documento composto por um conjunto de resultados referente ao Censo Escolar 2018, com informações que revelam o panorama da educação básica no país. Alguns dados estatísticos são apresentados no documento em série histórica, o que possibilita traçar algumas tendências da área. No que diz respeito aos docentes, apresenta uma visão geral e histórica, com destaque adicional ao aspecto formativo em conformidade com o PNE². O

² O Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 2014 a 2024 determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. A discussão sobre a formação e valorização de profissionais da educação básica pode ser encontrada nas metas 15, 16, 17 e 18. A meta 15 diz “garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”.

gráfico apresentado no documento sobre o indicador de adequação da formação docente para a etapa do ensino médio destaca a Sociologia como a disciplina com maior defasagem entre a relação atuação e formação do professor. Apenas 28,4% (grupo 1 do indicador) dos professores que atuam na disciplina apresentam formação na área.

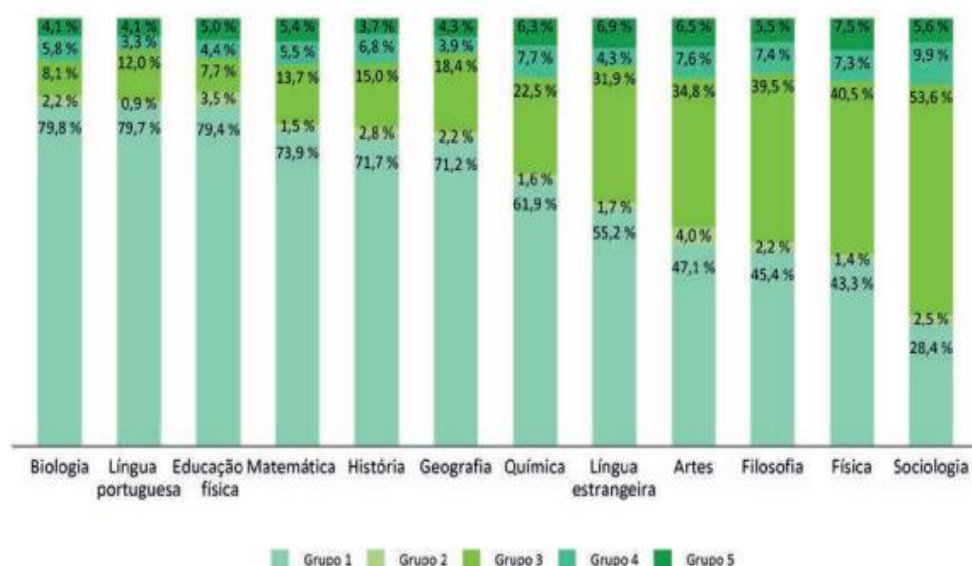
O indicador de adequação da formação docente classifica os docentes em exercício na educação básica considerando sua formação acadêmica e a(s) disciplina(s) que leciona(m). O indicador foi criado pelo INEP para sintetizar a relação entre a formação inicial do docente e a disciplina lecionada, classificando os profissionais em cinco grupos de acordo com a formação em curso superior de licenciatura, além de considerar a qualificação obtida por meio de programas especiais de formação de docentes, como a formação pedagógica e a segunda licenciatura. A contagem das docências considera cada uma das entradas do professor na turma e as respectivas disciplinas lecionadas. Assim, quando um professor leciona mais de uma disciplina na mesma turma considera-se todas as entradas, ou seja, para duas disciplinas diferentes com um mesmo professor, contam-se duas docências.

A categorização da adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que lecionam é validada pela nota técnica nº 020/2014, criada pelo INEP, que divide a formação dos docentes em cinco grupos: o primeiro grupo diz respeito aos docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluída; o segundo grupo refere-se aos docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica; o terceiro grupo corresponde aos docentes com licenciatura em área diferente daquela que lecionam, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que lecionam; o quarto grupo diz respeito aos docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores e o quinto grupo que se refere aos docentes que não possuem curso superior completo.

O Resumo Técnico do Censo Escolar de 2018 mostra o perfil do professor do ensino médio daquele ano, considerando o aspecto formativo com base em quatro critérios: formação em nível médio ou inferior; curso superior completo em curso de bacharelado; superior em andamento e superior completo em licenciatura. Os dados referentes ao ano de 2018 indicam que do total de 513,4 mil professores que atuavam nesta etapa de ensino, 93,9% têm nível superior completo, incluindo-se 88,6% com formação em licenciatura e 5,3% com bacharelado, havendo ainda um contingente de 2,8% que cursaram apenas o ensino médio ou inferior.

O perfil formativo dos professores do ensino médio pode ser visto no gráfico 1, que pode ser analisado segundo o indicador de adequação da formação docente entre os anos de 2014 a 2018 nas 12 disciplinas obrigatórias nesta etapa de ensino. No entanto, nos interessa aqui, um olhar cuidadoso para a disciplina de Sociologia, objeto de nosso estudo, a fim de compreendermos a partir de uma visão mais geral a problemática de nossa pesquisa. O indicador de formação docente em Sociologia no que se refere à habilitação na área (categoria 1) é o mais baixo entre todas as disciplinas, o que dá visão para que professores formados em outras áreas predominem na docência da disciplina.

Gráfico 1- Indicador de adequação da formação docente para o ensino médio - Brasil – 2014 a 2018.



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica (INEP, 2019, p. 42).

O problema da distorção e atuação docente é agravado na disciplina de Sociologia, como mostra o gráfico. Como já citado, o menor número de professores com formação adequada está nesta disciplina, apenas 28,4% possuem curso de licenciatura na área ou bacharelado com complementação pedagógica. Além do baixo número de professores com formação na área, 5,6% dos professores da disciplina não possuem formação superior, 9,9% apresentam formação diferente de licenciatura ou bacharelado nas disciplinas da base comum, 53,6% têm curso de licenciatura em área diferente da que lecionam ou curso de bacharelado nas disciplinas da base comum com complementação pedagógica em área diferente da lecionada, e 2,5% dos docentes de sociologia possuem curso de bacharelado na disciplina, sem complementação pedagógica ou outro curso de licenciatura.

A razão em apresentar a série histórica de 2014 a 2018 do indicador está relacionada à necessidade em mostrar a constância que o professor de Sociologia tem figurado numa espécie de “improvisação”. Em um intervalo de quatro anos, a Sociologia é a disciplina mais prejudicada no que se refere à adequação da formação de seus profissionais, durante o período ela se mantém neste quadro, apesar de que, ao longo desses anos, houve a ampliação de cursos de licenciatura na área. O que se constata é que a meta do PNE que trata da formação dos professores, assegurando que todos possuam formação específica na área em que atuam não foi cumprida, como confirma o Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (2018).

O Relatório aponta que em 2016 o percentual de docentes com formação superior adequada à área de conhecimento que leciona aumentou no período, chegando a 60,4% no ensino médio. Contudo, os percentuais de adequação da formação docente observados estão distantes da meta de 100% prevista para as docências em educação básica no país. Nesse indicador existe um padrão de desigualdade regional variável, de acordo com cada etapa de ensino. No ensino médio:

Os resultados indicam intensas disparidades regionais no que se refere às docências com professores com formação superior adequada à área de conhecimento em que atuam. Os estados das regiões Sudeste e Sul, ao lado de Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Amapá, apresentaram, em 2016, os maiores percentuais de adequação da formação docente para essa etapa, enquanto seis estados das regiões Norte e Nordeste e dois da região Centro-Oeste revelaram percentuais de adequação docente inferiores a 50% (BRASIL, 2018, p. 265).

Os estados que revelaram percentuais de adequação docente inferior a 50% foram: na região Norte, os estados do Acre (46,7%), Roraima (46,8%) e Tocantins (46,1%); na região Nordeste, os estados da Bahia (37,9%), Maranhão (49,1%) e Pernambuco (48,3%), e na região Centro-Oeste, os estados de Goiás (47,8%) e Mato Grosso (32,1%). Essa discrepância, que também existe entre as áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, indica a necessidade de docentes com formação específica para atender ao disposto no Plano e em outros marcos legais que direcionam a educação no país, como a LDBEN 9.394/96.

Considerando o disposto, no estado do Maranhão o indicador³ de adequação da formação docente para as escolas da rede estadual, referente ao Censo Escolar de 2017,

³ Dados coletado na plataforma Painel Educacional desenvolvida pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A plataforma apresenta dados agregados sobre o cenário educacional das unidades da federação e dos municípios brasileiros, referentes a dados coletados no Censo Escolar da Educação Básica e no Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Os dados são apresentados em três categorias: Trajetória, Contexto e Aprendizagem. A página pode ser acessada no site do INEP.

equivale a 53,10% para o percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área que lecionam (grupo 1 do Indicador). O percentual de disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que lecionam corresponde a 37,90% (grupo 3 do Indicador). A pesquisa realizada para esta dissertação toma como foco este último dado para demarcar as discussões sobre a formação do professor de Sociologia da rede estadual maranhense.

No estado do Maranhão, segundo dados do Censo Escolar de 2017, havia 2.472 professores lecionando Sociologia. Deste número, 122 tinham formação completa de licenciatura ou bacharelado em Ciências Sociais/Sociologia e 04 estavam cursando licenciatura ou bacharelado em Ciências Sociais; 2.253 lecionavam a disciplina com formação superior completa em outra área e 93 ministravam a disciplina cursando um curso superior diferente de sua atuação. Entre as escolas da Unidade Regional de Educação (URE) de Chapadinha⁴, o número de professores que lecionam Sociologia e são formados na área é reduzido, totalizando apenas 04 professores com formação em Ciências Sociais/Sociologia e 151 com outra formação. Desses com formação em outra área, um ainda estava cursando a graduação.

Esses números representam os professores efetivos e contratados que atuavam na rede na época da coleta dos dados. O quadro 1 apresenta o perfil formativo dos professores que lecionam Sociologia na Rede Estadual maranhense e na Unidade Regional de Educação de Chapadinha.

⁴ A rede estadual do Maranhão possui dezenove Unidades Regionais de Educação- UREs, dentre elas, a URE de Chapadinha, que é responsável pela gestão de quatorze municípios do Maranhão, no qual o município de Buriti faz parte. As UREs objetivam descentralizar a gestão das escolas, favorecendo a gestão participativa nas ações governamentais enquanto núcleo de administração.

Quadro 1 - Professores que lecionam Sociologia na Rede Estadual do Maranhão e na Unidade Regional de Educação de Chapadinha.

	Perfil	Quantidade	%
Rede Estadual	Formado em Sociologia (Licenciatura ou Bacharelado)	122	4,9
	Curso em andamento em Sociologia (Licenciatura ou Bacharelado)	04	0,2
	Outra formação superior completa	2.253	91,1
	Outra formação superior em andamento	93	3,8
	Total	2.472	100
URE Chapadinha	Formado em Sociologia (Licenciatura ou Bacharelado)	04	2,6
	Curso em andamento em Sociologia (Licenciatura ou Bacharelado)	-	-
	Outra formação superior completa	150	96,8
	Outra formação superior em andamento	01	0,6
	Total	155	100

Fonte: Censo Escolar 2017/SUPLE/SEDUC-MA. Elaboração própria.

O número de professores com formação na área que tem titulação de pós-graduação totaliza 51, dentre os quais apenas 01 está vinculado à URE de Chapadinha. As titulações dizem respeito à formação em especialização *lato sensu*, mestrado e doutorado. Na Rede, 26,4% dos professores formados em Sociologia são especialistas, 12,8% são mestres, 0,8% são doutores e 60% não possuem nenhuma especialização. O vínculo dos professores com formação em Sociologia se estabelece entre concursados e temporários, sendo que há uma parcela sem informação para o grupo de professores correspondentes à rede estadual. Na URE, o vínculo dos quatro professores que possuem formação na área é estabelecido por concurso público. O quadro 2 abaixo representa esse quantitativo, referente à Rede Estadual e à Unidade Regional.

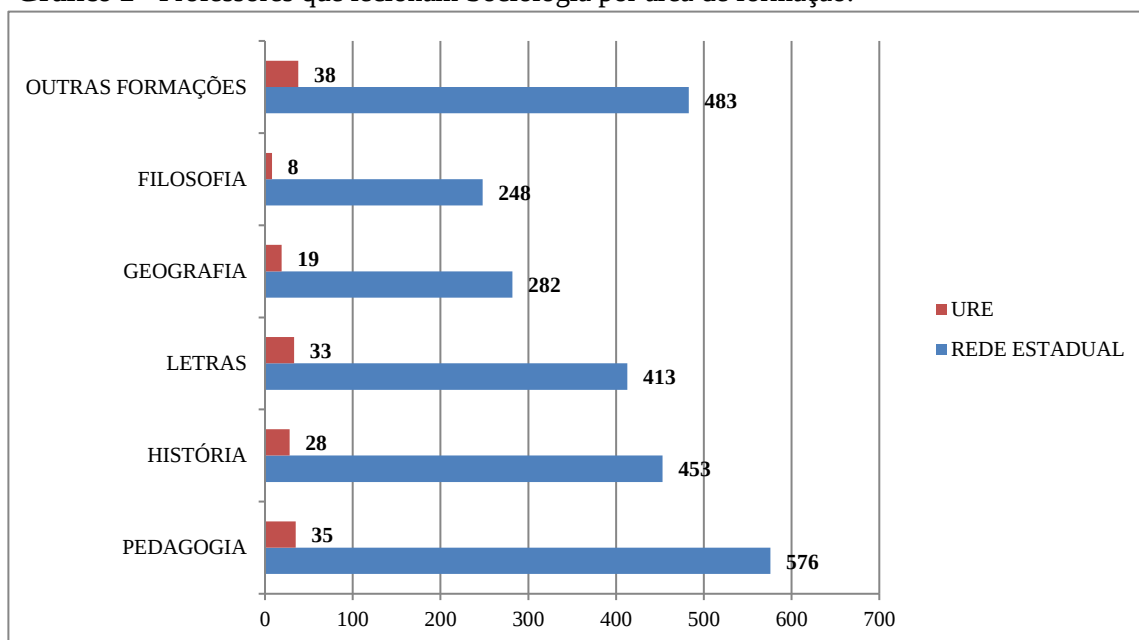
Quadro 2- Professores que lecionam Sociologia formados na área - Rede Estadual e Unidade Regional de Chapadinha.

		Titulação				
Rede Estadual	Vínculo		Especialização	Mestrado	Doutorado	Nenhuma
	Concursado	99	33	16	01	75
	Temporário	29				
	Sem informação	10				
	Total	138				
URE Chapadinha	Concursado	04	01	-	-	03
	Temporário	-				
	Total	04				

Fonte: Censo Escolar 2017/SUPLE/SEDUC-MA. Elaboração própria.

Do grupo de professores que lecionam Sociologia na rede estadual e que não possuem formação na área, os maiores índices estão entre os formados em Pedagogia, História, Letras, Geografia e Filosofia. Na rede estadual este número corresponde a 23,4% para os formados em Pedagogia; 18,4% para os formados em História; 16,8% para os formados em Letras; 11,4% para os formados em Geografia; 10,1% para os formados em Filosofia e 19,6% corresponde à outras formações. Na URE de Chapadinha esses números correspondem a 21,7% dos professores formados em Pedagogia; 17,3% dos formados em História; 20,4% dos formados em Letras; 11,8% dos formados em Geografia, 4,9% dos formados em Filosofia e 24,2% dos professores com outras formações. Esses números referem-se a professores com formação completa (licenciatura ou bacharelado) nessas áreas, concursados e temporários, constando também casos de terceirizados e contratados⁵. O gráfico 2 abaixo apresenta os números absolutos correspondentes às formações citadas⁶.

Gráfico 2 - Professores que lecionam Sociologia por área de formação.



Fonte: Censo Escolar 2017/SUPLE/SEDUC-MA. Elaboração própria.

As informações apresentadas permitem conhecermos o quadro de docentes que ministram aulas de Sociologia na Rede Estadual maranhense, o que não foge à regra de outros

⁵ O vínculo de temporário diz respeito à contratação de pessoal por tempo determinado, nas condições e prazos previstos na Lei Estadual nº 6.915 de 11 de abril de 1997 para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público. A Lei não distingue as formas de contratação apresentada nos dados da SEDUC, porém, o terceirizado pode ser definido como o servidor que tem o seu contrato intermediado por terceiros e o contratado como aquele servidor que tem o vínculo empregatício definido por um contrato de trabalho.

⁶ Nos anexos, encontram-se as tabelas detalhadas com as formações e os vínculos dos professores.

estados. É importante ressaltar que os dados disponibilizados pela SEDUC-MA podem apresentar duplicidade, pois estão vinculados à base de dados do Censo Escolar que contabiliza todas as funções que os docentes exercem em uma ou mais escolas. Contudo, como já mencionado no preâmbulo deste capítulo, essas informações são importantes, pois permitem que tenhamos uma visão geral de uma problemática que afeta o ensino da disciplina no País e, devido às particularidades de cada contexto, não favorece uma compreensão de toda a sua complexidade, carecendo de uma análise que contemple os aspectos de cada realidade. Dessa forma, as informações possibilitam um olhar do geral para o particular, e assim, auxiliam na compreensão de uma discussão que está presente no campo das pesquisas sobre o ensino de Sociologia. Destaca-se que a educação é um fenômeno complexo e as práticas de ensino demandam outros fatores que podem favorecer ou dificultar um ensino de qualidade, como a estrutura física das escolas, o currículo, a qualificação profissional, o salário, dentre outros.

Considerando os pontos destacados, as discussões a seguir trarão considerações sobre as condições de trabalho dos docentes no estado do Maranhão, a partir de uma análise do regime de contratação, do plano de carreira e dos programas de formação continuada para os professores.

2.2 Algumas considerações sobre as condições de trabalho docente no Maranhão: Regimes de contratação, plano de carreira e formação continuada

Entende-se que as condições de trabalho designam um conjunto de recursos e meios que possibilitam a realização do trabalho, incluindo além de aspectos estruturais, relações que dizem respeito às condições de emprego como as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

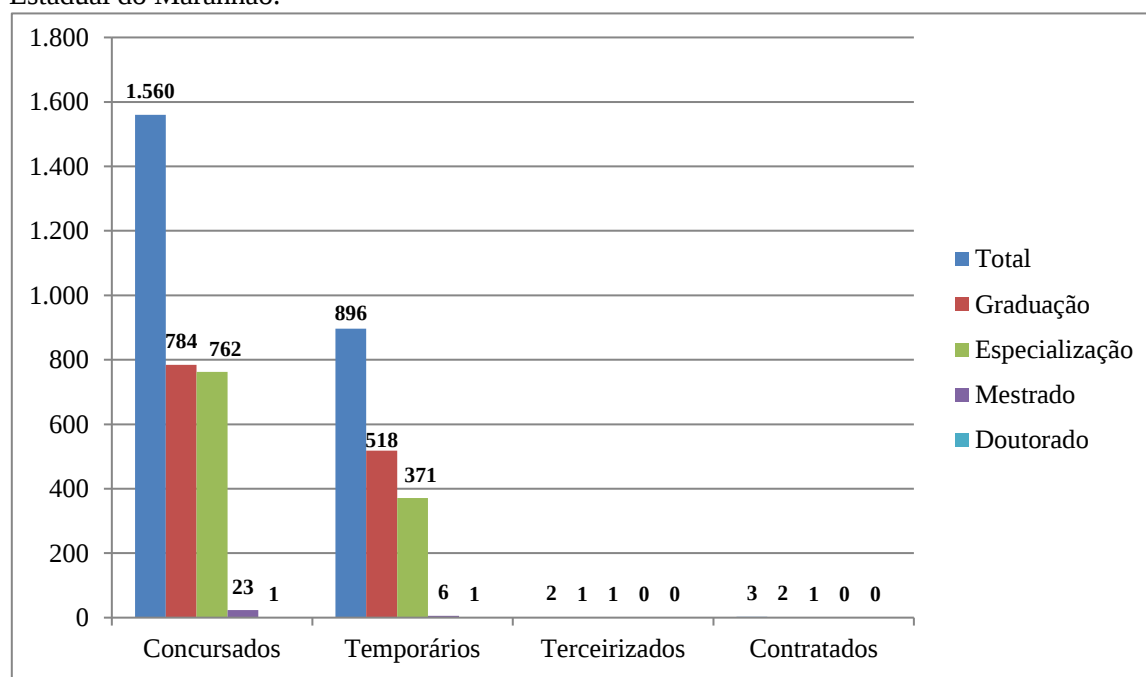
No último levantamento feito pela Secretaria de Estado da Educação do Maranhão sobre o quantitativo de docentes da rede, foi detectado mais de 24 mil professores efetivos e 3 mil contratos, totalizando mais de 27 mil professores⁷. O último concurso promovido pela rede estadual ocorreu em 2015, ofertando um total de 65 vagas para professor de Sociologia. No entanto, o concurso não deu conta de suprir a demanda de docentes nas escolas e, diante da carência, o governo tem promovido todos os anos seleção para contratação de professores temporários. A contratação temporária de professores é amparada na Lei Estadual n.º

⁷ Disponível em <<http://www.educacao.ma.gov.br/>>. Acesso em abril de 2019.

6.915/1997⁸, de 11 de abril de 1997, mediante necessidade de interesse público. Essas contratações podem ser prorrogadas, desde que não ultrapasse quatro anos, não exigindo período de carência entre os contratos.

Segundo os dados referentes ao Censo Escolar de 2017, na rede estadual havia entre os professores não habilitados 1.560 concursados; 896 temporários, 02 terceirizados e 03 contratados. Entre os concursados, 762 são especialistas, 23 são mestres e 01 é doutor. Entre os temporários, 371 eram especialistas, 06 eram mestres e 01 era doutor. Entre os terceirizados e contratados, havia 01 especialista, apenas. Essas informações referem-se aos professores que tem formação superior completa em outras áreas e ministram aulas de Sociologia. O gráfico 3 apresenta essas informações.

Gráfico 3 - Professores com cursos completos em outras áreas que lecionam Sociologia na Rede Estadual do Maranhão.

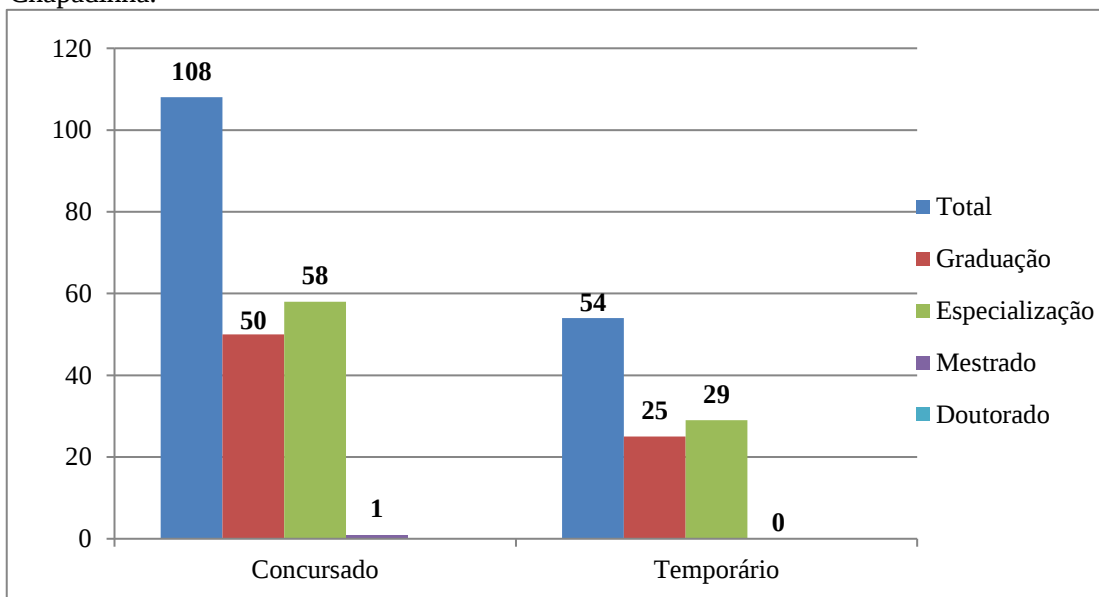


Fonte: Censo Escolar 2017/SUPLE/SEDUC-MA. Elaboração própria.

Na URE de Chapadinha o número correspondente a professores concursados e temporários equivale, respectivamente, a 108 e 54 professores que lecionam Sociologia com formação em outra área. Entre os concursados há 58 especialistas e 01 mestre. Entre os temporários existem 29 especialistas, como demonstra o gráfico 4.

⁸ Alterada pela Lei nº 10.206 de 24 de fevereiro de 2015.

Gráfico 4 - Professores com cursos completos em outras áreas que lecionam Sociologia na URE de Chapadinha.



Fonte: Censo Escolar 2017/SUPLE/SEDUC-MA. Elaboração própria.

Conforme destacam Bodart e Silva (2019), 55,9% dos professores que atuam na rede pública lecionando Sociologia, habilitados ou não, são concursados, número inferior ao observado na média de todas as disciplinas do ensino médio, que chega a 68,1%. Os autores mostram a partir de dados do Censo Escolar de 2017 o tipo de vínculo dos professores de Sociologia que atuam na rede pública por região brasileira. Na região Nordeste 58,9% dos professores de Sociologia são concursados; 40,8% trabalham em regime de contrato temporário; 0,3% são terceirizados e 0,1% em contrato CLT. Um ponto que chama a atenção nos dados apresentados pelos autores é o fato de que o número de professores de Sociologia contratados temporariamente supera o número de professores contratados de todas as outras disciplinas. Entre os professores de Sociologia esse número é de 40,8%, como já citado, enquanto para o grupo de professores das outras disciplinas chega a 34,1%. Retomando as informações apresentadas no tópico anterior, que mostra o vínculo dos professores de Sociologia habilitados na área na Rede Estadual e na Unidade Regional de Chapadinha, e os gráficos 3 e 4, é possível percebermos que o número de concursados é superior ao de temporários, tanto para os habilitados como para os não habilitados, no entanto, não nos foi disponibilizado dados que pudéssemos comparar com as outras disciplinas, mas diante das informações obtidas é possível constatar que esse fenômeno ocorre pelo fato da Rede Estadual possuir mais concursados do que contratados e que a grande maioria dos professores que ministram aulas de Sociologia são professores de outras disciplinas que tem vínculo efetivo.

O contrato temporário é uma prática comum no poder público, utilizado como um meio de barateamento da força de trabalho e validado por leis e decretos, para implementar concepções neoliberais de flexibilização e desregulamentação dos direitos trabalhistas. Esse tipo de vínculo coloca o professor em uma condição de precarização, pois este fica à margem das decisões que envolvem o processo educativo, tanto na esfera escolar quanto nas decisões de órgãos, como as secretarias de educação. Além disso, na questão salarial, há uma grande defasagem entre os docentes concursados e os contratos, temporários ou terceirizados.

O estado do Maranhão está na lista dos estados que melhor renumera seus professores. Em reportagem⁹ publicada no site Nova Escola, ele aparece em primeiro lugar no ranking da renumeração de docentes por estado, baseado em dados fornecidos pelas secretarias de educação no ano de 2018. A reportagem apresenta também uma informação relevante, que não é divulgada nas propagandas do governo sobre a renumeração dos docentes do estado. A minoria recebe o valor divulgado, pago somente para o contingente que possui jornada de 40 horas semanais, sendo cerca de 7% da categoria. Contudo, em comparação com outros estados, para uma jornada de 20 horas, o estado do Maranhão continua como o que melhor renumera seus docentes. Esse cenário tem atraído docentes de outros estados para prestarem concurso no Maranhão, principalmente do estado do Piauí, que faz divisa com a Unidade Federativa. Nas escolas maranhenses há um grande número de professores oriundos de municípios piauienses e da capital, Teresina.

O vencimento de pessoal contratado é regulamentado pela Lei Estadual nº 6.915/1997 e suas alterações posteriores, fixado pelo Poder Executivo em importância não superior ao valor do vencimento do servidor efetivo em final de carreira nas categorias previstas no Estatuto do Magistério do estado do Maranhão.

No estado do Maranhão, a carreira docente é regimentada pela Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013 que dispõe sobre o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira, Cargos e Renumeração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e abrange professores e especialistas em educação, sob o regime de trabalho de 20 ou 40 horas semanais. Os cargos são descritos como Professor, Professor I, Professor II e Professor III para a carreira em docência na Educação Básica e Especialista em Educação, Especialista em Educação I, Especialista em Educação II para a carreira de suporte pedagógico. Pereira (2015) entende que a carreira são percursos ou trajetórias profissionais associadas a salários;

⁹ Reportagem intitulada “Os professores do Maranhão são mesmo os mais bem pagos do Brasil?”. Disponível em: < <https://novaescola.org.br/conteudo/10300/professores-do-maranhao-sao-mesmo-os-mais-bem-pagos-do-brasil> > Acesso em: 20 jan. 2020.

cargos públicos; direitos associados a regimes jurídicos (celetista ou estatutário); jornadas de trabalho; formação inicial e continuada para o magistério, com as respectivas diferenças entre docentes, apoio pedagógico e administrativo. Devido à condição de trabalho temporário, esse entendimento é válido somente para os servidores concursados, que possuem seus direitos regulados por regimes jurídicos específicos.

Na gestão do governador Flávio Dino (2015 a atualidade), o Estatuto do Magistério foi modificado por Leis e Medidas Provisórias, promovendo alterações que tem levantado muita discussão entre a categoria, principalmente no que diz respeito ao texto das Medidas Provisórias nº 230/17 e nº 272/18. A renumeração dos docentes da Rede Estadual é composta do vencimento base e da Gratificação de Atividade de Magistério (GAM). A Medida Provisória nº 230/17 foi editada para alterar os percentuais do vencimento base e da GAM, sendo que no ano de 2017 foi concedido um reajuste de 8% sobre o vencimento para a categoria de professores que recebiam abaixo do piso, a minoria. Para a maioria dos docentes, o reajuste incidiu apenas na GAM, pela primeira vez, contrariando o Estatuto. Já a Medida Provisória nº 272, publicada em 27 de fevereiro de 2018, modificou a estrutura da tabela de vencimentos dos profissionais da educação contida no Estatuto, extinguindo referências e alterando o vencimento base.

Prado (2019), no seu estudo sobre os Planos de Carreira de Professores dos Estados e do Distrito Federal em Perspectiva Comparada, chama atenção para o fato de que a avaliação da renumeração deve compreender a identificação de seus vários componentes - gratificações, vencimento básico e adicional por tempo de serviço - para que uma análise exclusivamente do ponto de vista do vencimento básico não provoque distorções e induza a erros. No mesmo estudo, o autor esclarece que a gratificação é uma vantagem pecuniária que não se incorpora ao vencimento base e nem estabelece direito subjetivo à sua percepção contínua. O requisito para a percepção da gratificação na Rede Estadual é o aumento da renumeração, tendo um elevado peso na renumeração global dos professores. Retirando esta vantagem, os ganhos ficam reduzidos, contrariando a ampla propaganda midiática do governo de que o estado do Maranhão paga o maior salário de professores do País. Além disso, em 2019, o sindicato da categoria publicou uma nota¹⁰ esclarecendo alguns equívocos na fala do secretário de educação sobre a educação estadual e dentre eles, a propaganda do governo sobre o salário dos docentes da rede, uma vez que os valores mencionados na

¹⁰ Disponível em: < <https://www.sinproesemma.org.br/nota-de-esclarecimento-4/> > Acesso em 20 jun. 2020.

publicidade não contemplam nem 10% dos professores, que lutam por reconhecimento e valorização.

No que concerne aos professores contratados, atualmente eles recebem o valor remunerativo equivalente ao vencimento de um concursado para uma jornada de 20 horas, sem a GAM, o valor de R\$ 1.443,12. A GAM é uma vantagem pecuniária atribuída pela atividade de docência na Educação Básica nos percentuais estipulados pela Medida Provisória nº 230, de 09 de fevereiro de 2017. Essa gratificação é exclusiva à função docente, podendo ser excluída se o servidor deixar de exercer a atividade de magistério. A tabela de vencimentos dos servidores estaduais está apresentada no anexo C desse texto.

A progressão diz respeito à movimentação do servidor no exercício da profissão, a partir de critérios que possibilite seu deslocamento na matriz salarial de uma posição inicial até alcançar o patamar máximo na carreira. Na Rede Estadual, o desenvolvimento da progressão considera o critério de tempo de serviço e avaliação do mérito. A progressão por tempo de serviço consiste na evolução na tabela remuneratória, de uma referência para outra superior dentro da mesma classe do cargo a que pertence, considerando o interstício de cinco ou quatro anos, a depender da função. A progressão por avaliação do mérito consiste na elevação de uma classe para outra, passando da última referência da classe em que se encontra para a referência inicial da classe imediatamente superior, dentro do cargo, considerando a qualificação profissional. A titulação não é um critério para a progressão, mas aos docentes que detém do título de especialista, mestre ou doutor, é garantido pelo Estatuto uma gratificação que varia entre 10% e 25%.

A gratificação por titulação funciona como um incentivo à formação continuada dos docentes. A titulação deve ser na área de formação do professor ou na área da educação, sendo os valores variáveis, conforme o título: 10% para cursos de aperfeiçoamento que somem carga horária de 360 horas; 15% para cursos de especialização em nível de pós-graduação; 20% para o título de mestre e 25% para o título de doutor. Essas gratificações são inacumuláveis, prevalecendo a de maior percentual. Os afastamentos de que trata o documento prevê cinco casos, dentre eles para frequentar cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, e para participar de congressos, simpósios ou eventos similares que tenham relação com a educação, evidenciando desta forma o apoio à qualificação profissional do servidor no documento. Contudo, é necessário pontuar que esses direitos não estão sendo assegurados, as progressões e as titulações não estão sendo concedidas, assim como os pedidos de afastamento para estudo estão sendo indeferidos gerando desestímulos nos profissionais.

Os editais¹¹ para a contratação de professores elencam cinco requisitos básicos como critérios para a seleção destes: 1- Curso Superior de Licenciatura Plena na área específica para a qual está concorrendo; 2- Curso Superior, desde que acompanhado de certificado obtido em Programa de Formação Pedagógica com habilitação na disciplina a que está concorrendo; 3- Curso Superior de Licenciatura Plena na área específica, desde que já tenha cursado no mínimo 50% da carga horária; 4- Curso Superior de Licenciatura Plena na área afim da disciplina que está concorrendo; 5- Licenciatura Plena em Pedagogia.

Entre os que lecionam Sociologia, conforme exposto anteriormente, o número de concursados é superior ao número de temporários, contratados ou que se encontram em outra forma de vinculação. No entanto, há um grande número de professores contratados que ainda não concluíram o curso de graduação. Isso ocorre devido à carência de professores com formação completa que atendam às necessidades das escolas, e dessa forma, abre-se espaço para que graduandos atuem como docentes.

A rede pública de ensino concentra o maior número de docentes que atuam na educação básica. Frente à necessidade de profissionais, as redes de ensino admitem professores sob um regime de contratação que não garante progressão na carreira, já que não se enquadram nos planos de cargos e carreiras, esses direcionados somente aos profissionais concursados. O vínculo de trabalho nas condições de contrato temporário dificulta o “envolvimento completo do docente com o seu trabalho e com a escola” (SOUZA, 2013, p. 62), pois a instabilidade reflete no reconhecimento do ser professor e do estar na profissão. As políticas destinadas ao reconhecimento e valorização dos profissionais da educação privilegiam os profissionais estáveis, mesmo que sejam muitas vezes proteladas, enquanto aos profissionais não estáveis, condições desfavoráveis tendem a prevalecer, pois a participação desses no quadro docente representa custos mais baixos para a administração pública. As exigências para a contratação desses profissionais são brandas, no caso específico da rede estadual maranhense, a exigência de formação específica para área de atuação do professor não é preponderante.

As condições do contrato temporário de docentes, por não conduzir à estabilidade e à progressão profissional, geram problemas que merecem atenção das redes de ensino, pois afeta “a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas e, em decorrência, a qualidade do ensino” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 159). Os contratos favorecem o rodízio de professores, a

¹¹ Refere-se a editais publicados em 2017, 2018 e 2019.

instabilidade da equipe escolar e a desistência da profissão, o que interfere no cotidiano da escola, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos.

Conforme Gatti, Barretto e André (2011, p. 151) a Resolução CNE/CB n° 2/2009, que fixa as diretrizes para os planos de carreira e renumeração dos profissionais do magistério da educação básica pública, contempla princípios que focalizam a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, dentre eles,

constituir o espaço das horas coletivas de trabalho pedagógico como momento de formação do(a) profissional da educação; garantir, na rede, a oferta de programas permanentes e regulares de formação continuada de diferentes naturezas; instituir mecanismos de concessão de licenças para formação continuada dos educadores, com a ressalva de que não se fira os interesses da aprendizagem dos educandos; licenças sabáticas para formação são recomendadas com regras claras.

No âmbito das políticas de formação de professores na rede estadual, merece destaque o Programa Escola Digna, por ser o principal estimulador dessas políticas, instituído pela Lei n° 30. 620, de 02 de janeiro de 2015, e o Plano Mais IDEB, criado em 2017 para fomentar ações que eleve o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado. Trata-se de formações pontuais e de curta duração em disciplinas específicas. O programa Escola Digna constitui uma macropolítica educacional do atual governo do estado. O programa objetiva institucionalizar as ações da Secretaria Estadual de Educação em eixos estruturantes que visam auxiliar teórico, político e pedagogicamente suas ações educativas, orientando as unidades regionais e as escolas em termos de concepção teórica e metodológica para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. O programa é composto de eixos estruturantes que visam fortalecer o ensino médio, por meio da implementação de escolas de tempo integral, da formação continuada dos profissionais da educação, do trabalho em regime de colaboração com os municípios, pelo desenvolvimento de apoio à gestão educacional, pela promoção de avaliação institucional e da aprendizagem, no âmbito do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão¹² (SEAMA) e pelo desenvolvimento de um eixo transversal aos demais programas de apoio à Pesquisa, Ciência e Tecnologia. O programa pretende atuar fortemente também na estruturação das escolas da rede, por meio de reformas e construção de novas escolas, fortalecendo a infraestrutura da rede pública de educação, com base na substituição de escolas precárias.

A formação continuada dos professores figura como uma ação estratégica do Plano Mais IDEB que tem como foco a melhoria dos indicadores educacionais do estado. Neste

¹² O SEAMA foi implementado em 2019 pela SEDUC-MA. Em sua primeira edição foram aplicados testes de desempenho de Língua Portuguesa e Matemática com os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

contexto, as formações¹³ têm centrado nos profissionais que lecionam as disciplinas de Português e Matemática. O programa de formação continuada de professores da rede contemplou além dos professores dessas áreas, professores das escolas do campo; professores da área de Libras, que atuam nas salas de recursos multifuncionais; e gestores escolares, por meio do Mais Gestão¹⁴.

Considerando o êxito das ações do programa, na perspectiva governamental, em 2019, o governo o ampliou para a condição de Política Educacional¹⁵ tendo como princípios a liberdade de pensamento e manifestação no ambiente escolar; a gestão democrática na educação pública; a valorização dos profissionais da educação; o respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental; e a articulação, colaboração e cooperação institucional entre as redes públicas de ensino. O desenvolvimento da Política Educacional Escola Digna é intermediado pela SEDUC-MA em regime de colaboração com os municípios. No tocante à docência, prevê a qualificação das práticas e rotinas pedagógicas, por meio da formação continuada dos profissionais das redes municipais e estadual de educação, bem como a valorização destes profissionais. Nota-se que o aspecto formativo do professor é visto como um importante meio de impulsionar a qualidade da educação. Porém, as formações oferecidas para os professores do ensino médio regular são limitadas às áreas de conhecimentos que são cobradas nos exames de desempenho dos estudantes que medem os indicadores educacionais da rede de ensino, as disciplinas de Português e Matemática.

A política de incentivo à formação de professores está fortemente vinculada aos documentos produzidos por organizações internacionais, como o Banco Mundial, que defende uma educação que transforme os gastos do sistema educacional em indicadores. A educação é medida pelo volume de conhecimentos, atitudes e habilidades adquiridas que potencializam a capacidade de trabalho e produção do indivíduo.

As Diretrizes Curriculares do estado do Maranhão foram elaboradas a partir do acordo de cooperação técnica firmada pela Secretaria de Estado da Educação, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Ministério da Educação, em 2011 no governo de Roseana Sarney, com o objetivo de melhorar os índices educacionais do estado. O documento orienta o planejamento curricular do sistema estadual de ensino e a partir dele foram elaborados os cadernos de orientações pedagógicas do Plano Mais IDEB.

¹³ As formações ocorreram nos anos de 2017 e 2018.

¹⁴ O Programa privilegia a formação continuada de gestores gerais e auxiliares e integra o programa Escola Digna.

¹⁵ Lei nº 10.995 de 11 de março de 2019, que cria a Política Educacional Escola Digna.

No governo de Flávio Dino, a qualidade da educação é avaliada de acordo com os índices apresentados nos exames, assim, mantém a lógica de elevar os indicadores de educação no estado, e, com isso, implementou o Programa Escola Digna e o Plano Mais IDEB. A formação continuada de professores está relacionada ao projeto educativo de cada governo, vê-se, portanto, que no estado do Maranhão essa política se adequa a uma ideologia que relaciona educação ao desenvolvimento econômico, que tem compromisso imbricado à uma lógica de modernização da economia, juntamente com a centralidade da formação docente, visto que, o professor é reconhecido como um técnico que aplica as ações prescritas.

As políticas educativas anunciam seu fracasso com base em fatores internos da escola, desqualificando os agentes que intermediam o processo de ensino, e, dessa forma, orientam para o investimento na formação inicial e continuada de professores. O fracasso dessas políticas é demonstrado nos índices educacionais. A introdução de indicadores para medir a qualidade da educação não considera fatores contextuais da escola, como a origem social e cultural dos alunos, desigualdade entre os grupos de alunos inseridos na escola, nível econômico, infraestrutura da escola, assim como o tamanho e o nível de complexidade da instituição. A eficácia do ensino é creditada à atuação de professores e gestores. Essa lógica é basilar nas políticas educacionais que focalizam a formação de docentes para melhorar os indicadores educacionais e, por isso, os cursos formativos tendem a contemplar as áreas avaliadas nos exames externos, privilegiando a formação de docentes que atuam nas disciplinas examinadas.

A implementação do Plano Mais IDEB na rede estadual visa atender a política educativa de aumento dos indicadores educacionais, utilizando como estratégia de ação a formulação de documentos para orientar a prática educativa, como os Cadernos de Orientação Curricular para o ensino das 12 disciplinas do ensino médio, o Caderno de Orientação Pedagógica para a Avaliação da Aprendizagem e o Caderno de Orientações Pedagógicas para a Gestão Escolar; as formações com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, os “aulões” para os alunos da terceira série do ensino médio e os Simulados Mais IDEB.

A formação do professor está a serviço das políticas educacionais, e independente do estágio, se é inicial ou continuada, “deve estar em consonância com as formulações das políticas oficiais que visam atender as demandas do trabalho” (FERNANDES, 2019, p. 85). Logo, vê-se a necessidade de pensar a formação de professores como auxiliar no desenvolvimento da qualidade da educação, favorecendo no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, as ações formativas com foco no professor, em particular os já atuantes, com

o privilégio de determinadas áreas do saber tem como foco principal melhorar os indicadores educacionais, para atender as demandas de organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO) e nacionais, como o Ministério da Educação.

O Plano Mais IDEB consiste em um plano de ações estratégicas para elevar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, e como consequência melhorar os indicadores do IDEB. Em 2018, a SEDUC-MA/SAE ampliou o programa, apresentando-o como estruturante na ação pedagógica na gestão da Secretaria de Educação, nas Unidades Regionais e nas escolas da rede, considerando três eixos de estruturação: formação continuada de professores, de acordo com o currículo estadual por componente e área de conhecimento; avaliação da aprendizagem discente, a partir da implementação da sistemática de avaliação e a implantação do sistema de avaliação estadual; e o acompanhamento pedagógico, por meio do monitoramento do fluxo e ações pedagógicas interventivas nas escolas. No âmbito da sistemática de avaliação e medição do desenvolvimento da educação na rede, a Secretaria criou o Índice de Desenvolvimento Educacional do Maranhão (IDE) com periodicidade anual baseado nos resultados do SEAMA e do Censo Escolar. Este índice pretende medir a qualidade da educação no estado e leva em conta para seu cálculo o desempenho dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e as taxas de aprovação em todas as séries de um mesmo nível de ensino. No plano prático, as orientações da SEDUC-MA tendem a direcionar o trabalho pedagógico das escolas privilegiando aulas conteudísticas em detrimento de atividades interdisciplinares, além de exercer sobre a gestão uma “pressão” para a melhoria dos índices das escolas, uma vez que há intenção do Estado em intervir nas instituições que apresentarem baixos indicadores.

No estado do Maranhão não há uma política de formação que contemple os professores de todas as áreas de conhecimento, ficando restrita a oferta às áreas já mencionadas.

O tópico seguinte contemplará discussões acerca da disciplina de Sociologia nas Diretrizes Curriculares Estaduais e nas Orientações Curriculares do Estado do Maranhão.

2.3 A disciplina de Sociologia nas Orientações Curriculares do Estado do Maranhão

A disciplina de Sociologia será apresentada nesta parte do texto conforme os documentos que orientam a prática pedagógica na rede estadual. Os principais documentos são as Diretrizes Curriculares Estaduais (2014) e as Orientações Curriculares do Estado do Maranhão (2017). O primeiro documento visa dar unidade ao currículo das escolas dos 217

municípios maranhenses, por meio de normas que orientam o planejamento curricular do sistema de ensino do estado. O segundo documento consiste em orientações específicas para a disciplina de Sociologia e foi elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs).

As ações estratégicas para o fortalecimento pedagógico das escolas da rede foram traçadas mediante discussão com educadores dos componentes curriculares durante as Escutas Pedagógicas, iniciadas em fevereiro de 2017, realizadas nas dezenove Unidades Regionais de Educação (UREs). Como fruto da solicitação dos educadores nas Escutas Pedagógicas, a SEDUC encaminhou às escolas da rede as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM), correspondente a cada componente curricular, como um desdobramento das DCEs e como uma ação para fortalecer o ensino médio no Plano Mais IDEB.

As DCEs e as OCEM orientam o planejamento e a prática avaliativa das escolas. Esses documentos definem as aprendizagens essenciais de cada área do currículo, por série. Segundo o documento *Avaliação da Aprendizagem: Orientações Para a Prática Escolar*, as OCEM devem, a partir de 2018, orientar “as escolas em seus planejamentos, assim como, a prática avaliativa em consonância com a prática social dos estudantes e da escola. As aprendizagens essenciais comporão os critérios avaliativos que deverão ser trabalhados com os estudantes” (MARANHÃO, 2018, p. 13). Em consonância com as medidas já citadas, o governo realiza os Simulados Mais IDEB, que objetiva avaliar as habilidades de leitura, interpretação de texto e resolução de problemas, tendo como matriz de referência as disciplinas de Português e Matemática, em todas as séries. A aplicação do simulado pretende auxiliar nas notas do IDEB e na preparação dos alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

A busca por melhores indicadores educacionais tem direcionado as ações do governo no campo da educação. A adoção de uma matriz curricular e de uma avaliação sistemática para o ensino médio focando nos resultados repercute no trabalho do professor, que deve alinhar sua atuação na sala de aula a essa exigência. É nesse sentido que as formações para professores na rede estadual têm privilegiado os docentes que atuam nas áreas de conhecimento cobradas no simulado. Em contrapartida, o Secretário da Educação tem privilegiado o discurso em prol da formação continuada de professores em todas as áreas como política permanente na rede estadual de ensino, algo que não tem ocorrido de fato.

O IDEB na atualidade tem sido mobilizador de políticas públicas para a educação. A qualidade do ensino tem sido pautada por meio de notas, numa lógica de racionalidade

técnica, sendo os resultados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o referenciador dessas políticas. Nesse sentido, esse indicador é “indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade” (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 464), configurando-se como um parâmetro que mobiliza ações para melhorar a qualidade do ensino, não significando propriamente que os seus resultados indiquem uma evolução qualitativa no ensino. Apesar de ser um importante instrumento para medir a qualidade da educação ofertada, a fim de detectar as fragilidades da escola, auxiliando as equipes gestoras, tanto da rede de ensino como da escola, a propor estratégias que aperfeiçoe o processo de ensino e aprendizagem, este indicador não qualifica todo o processo, pois se resume ao critério objetivo da nota, mediante a aplicação de testes padronizados.

A prevalência de aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos, a fim de cumprir metas, com ênfase em campos específicos do conhecimento, tende a modelar, em certa medida, a prática do professor, principalmente no que diz respeito aos conteúdos trabalhados. Retomando as palavras de Chirinéa e Brandão (2015, p. 467) a educação custa caro, e “o que define a qualidade nos processos educativos é o investimento massivo na qualidade da formação dos professores (inicial e continuada), melhoria nas condições de trabalho, salários dignos e infraestrutura adequada à excelência dos processos educativos”. A qualidade do ensino é constituída de elementos internos e externos, assim como nos processos ocorridos no interior da escola.

No intuito de privilegiar indicadores de resultado, as OCEM foram criadas para dar equidade e unidade aos conteúdos trabalhados nas escolas da rede estadual e servindo de base para o Simulado Mais IDEB. As Orientações Curriculares apoiam-se no ordenamento proposto no documento das Diretrizes Curriculares Estaduais (2014), produzida no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica MEC-PNUD-SEDUC/MA, por técnicos da Secretaria, constituindo-se em um instrumento articulador para:

- a) a elevação do nível de aprendizagem dos alunos;
- b) a universalização da matrícula do ensino médio;
- c) a redução do analfabetismo;
- d) a melhoria da gestão institucional;
- e) a institucionalização do regime de colaboração.

Pretendendo garantir a efetividade das práticas pedagógicas, as DCEs surgem como

um documento que norteia o trabalho pedagógico, estabelecendo padrões de aprendizagem e de ensino a serem alcançados por todas as escolas da Rede Estadual e as que integram o regime de colaboração em toda sua diversidade, o que

envolve tanto o ensino regular da Educação Básica como as especificidades da Educação Indígena, Quilombola e de Comunidades do Campo, quanto às modalidades de Educação Especial e de Jovens e Adultos (MARANHÃO, 2014, p. 10).

Para que o processo pedagógico seja conduzido segundo as Diretrizes, é necessário que as escolas reconstruam seu Projeto Pedagógico incluindo os planos de ensino e os planos de atividade docente a partir desse documento, de modo que o alinhamento curricular proposto conceba uma “identidade educacional” para a rede.

No documento, os processos de aprender e ensinar são indissociáveis, compreendendo a aprendizagem como um fenômeno “intrassubjetivo e intersubjetivo de apreensão do mundo social” (MARANHÃO, 2014, p. 14) apreendido de variadas formas, tais como: conceitos, formas, habilidades, técnicas, atitudes, procedimentos, princípios, símbolos, relações, entre outras. O professor é concebido como o mediador deste processo, adequando seu trabalho à prática social do aluno. Nesse sentido, o método didático proposto para assegurar maior equidade nos resultados educacionais almejado pela rede estadual é o método dialético.

O método pedagógico dialético, segundo Vasconcellos (1992) baseia-se numa concepção de homem como ser ativo e de relações. O conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro, conforme uma visão tradicionalista, tampouco é "inventado" pelo sujeito, numa lógica espontaneísta, mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. O conteúdo apresentado pelo professor precisa ser trabalhado, refletido e reelaborado pelo aluno para se constituir em conhecimento dele, caso contrário, o educando não aprende efetivamente e quando muito, pode apresentar comportamento condicionado, baseado na superficialidade da memória.

Os fundamentos metodológicos pautados na prática social dos alunos devem propiciar, segundo as DCEs (MARANHÃO, 2014), a integração e a articulação entre os conhecimentos das disciplinas; os conhecimentos da disciplina com os de outras disciplinas e áreas de conhecimento; os conhecimentos científicos e a prática social; os conhecimentos, os saberes e vivências dos alunos; a teoria e a prática; a apropriação dos conhecimentos e a compreensão do mundo; as aprendizagens já consolidadas e as que estão em processo de efetivação; a educação escolar, o trabalho e a prática social. Estes fundamentos devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada no processo de ensino.

A organização da ação pedagógica considerando a opção metodológica dialética é justificada no material mediante o que expressa Saviani (2011, p. 120) sobre essa metodologia ao explicitá-la como “o movimento do conhecimento como passagem do

empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise”. O método possibilita que o professor, ao ter consciência dos limites e possibilidades dos alunos, estabeleça as mediações necessárias entre o conhecimento científico e o conhecimento proveniente da prática social dos seus alunos. Assim, o método se estrutura em quatro etapas que orientam a ação do professor, a saber: problematização, instrumentalização, catarse e síntese. A prática docente deve conduzir o aluno à problematização dos fatos de seu cotidiano, a partir do levantamento prévio de seus conhecimentos, para que com base nisso, utilize-se de conceitos e teorias científicas para compreender as questões levantadas e posteriormente formule seus próprios conceitos mentais e expresse-os.

As DCEs definem a organização do trabalho pedagógico no ensino médio a partir das quatro áreas de conhecimento, desdobradas em disciplinas: Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Naturais e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, que trabalhadas a partir de uma abordagem científica devem mobilizar operações cognitivas que envolvem saberes e informações variadas, possibilitando que os alunos solucionem problemas necessários à sua inserção social. Assim, o documento apresenta as competências necessárias de cada área do conhecimento, construídas no percurso da educação básica, iniciadas no ensino fundamental e concluídas no ensino médio.

As competências para a área de humanas no ensino médio, que inclui as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, envolvem cinco aptidões gerais para a área, posteriormente expressa na matriz disciplinar de cada disciplina, priorizando o que deverá ser aprendido e ensinado, assim como a maneira como deve ser ensinado e avaliado, orientando de modo claro e objetivo o trabalho pedagógico do professor.

Segundo as DCEs, a disciplina de Sociologia tem como objeto de estudo a sociedade, sua organização social e os processos que interligam os indivíduos em grupos e instituições. O conhecimento sociológico por meio de conceitos, teorias e métodos constitui um instrumento de compreensão da realidade social e suas múltiplas redes de relações sociais. A Diretriz define os conteúdos estruturantes da disciplina, que servem de referência para a definição dos conteúdos básicos que deverão ser abordados no planejamento do professor. Os conteúdos estruturantes da disciplina Sociologia são: Os Fundamentos Históricos da Sociologia, Conceitos Fundamentais da Sociologia, Estudos Sobre Cultura e Sociedade, Estudos Sobre Política e Sociedade e Sociologia do Trabalho. A partir desses conteúdos, o documento orienta de forma detalhada o trabalho com a disciplina de Sociologia

considerando o que deve ser aprendido e ensinado, bem como deverá ser ensinado e avaliado (MARANHÃO, 2014).

As OCEM da rede estadual foram elaboradas em 2017 para dar sustentação às ações do Programa Escola Digna. É consistido em um caderno de orientações pedagógicas correspondente a cada área do conhecimento, que deve ser seguido pelo professor no planejamento de suas aulas. O documento é o “eixo orientador das ações propostas para o Ensino Médio, na rede estadual de ensino, buscando, por meio de sugestões de alinhamento curricular, integrar as ações formativas desenvolvidas por professores dessa etapa” (MARANHÃO, 2017, p. 9). As OCEM foram elaboradas de acordo com as normas das Diretrizes Curriculares Estaduais, assim, sua concepção de organização pedagógica e avaliação estão alinhadas ao que defende o documento.

As Orientações Curriculares Para o Ensino Médio de Sociologia orientam a ação pedagógica do professor em referência à BNCC que define as áreas de conhecimentos e objetivos gerais de formação relacionados aos eixos de formação dessa etapa de ensino. Dessa forma, o professor deve eleger uma organização pedagógica que contemple as necessidades e os saberes dos estudantes, definindo um método didático que oriente sua prática docente.

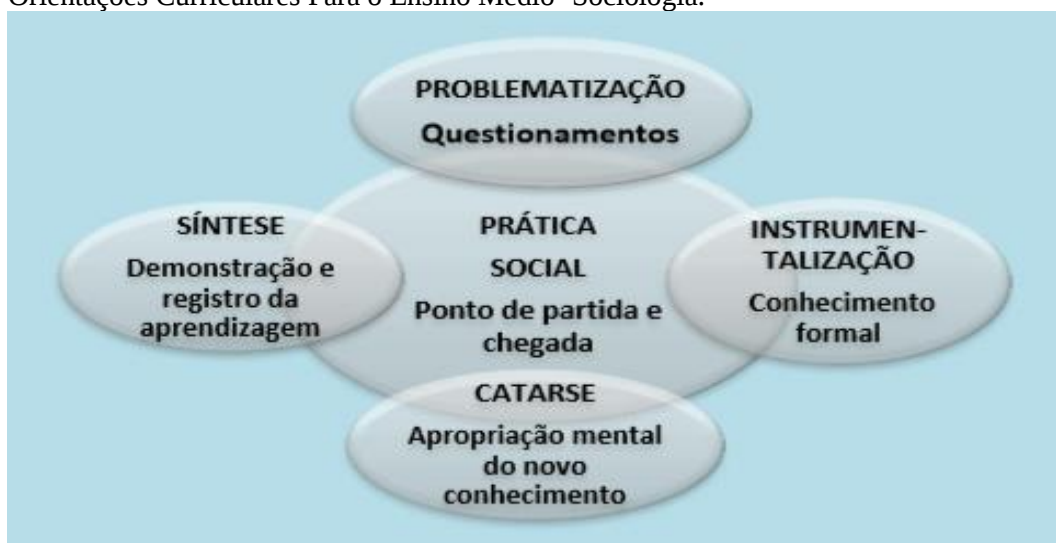
Nesse sentido, as OCEM de Sociologia (MARANHÃO, 2017) e as DCEs (MARANHÃO, 2014) definem o método dialético como condutor das práticas pedagógicas das escolas, estruturado nas etapas já mencionadas anteriormente:

- a) *Problematização*, que consiste na sensibilização e mobilização dos conhecimentos prévios do estudante com o objetivo de estreitar os conhecimentos provenientes da prática social e do currículo, desenvolvendo as competências relativas à disciplina;
- b) *Instrumentalização*, onde o aluno tem acesso ao conhecimento científico da disciplina para aprimorar os conhecimentos de sua prática social, elucidando hipóteses e dúvidas, orientadas didaticamente pelo professor;
- c) *Catarse*, que se fundamenta na apropriação mental do novo conhecimento adquirido, ou seja, na aprendizagem expressa na nova maneira de ver os conteúdos e a prática social;
- d) *Síntese*, onde o aluno externaliza os conhecimentos internalizados, a partir de demonstrações e registros da aprendizagem.

Essas etapas devem priorizar a prática social e a conexão com a vida dos estudantes. A prática social não se encontra fragmentada, portanto, o método proposto permite a

organização curricular articulada e interdisciplinar, integrando diversos conteúdos em áreas de conhecimentos, superando o trabalho com os conhecimentos de forma isolada. O método dialético do conhecimento fundamenta o planejamento e a ação docente-discente na perspectiva da prática-teoria-prática (GASPARIN, 2012). O infográfico abaixo apresenta a perspectiva dialética proposta no caderno de Orientações Curriculares do estado.

Figura 1 – Infográfico do Método didático na perspectiva dialética segundo o documento das Orientações Curriculares Para o Ensino Médio- Sociologia.



Fonte: MARANHÃO, 2017, p.19.

É necessário pontuar, no entanto, que os documentos das orientações foram enviados para as escolas, para que os gestores entregassem aos professores. Não houve por parte da SEDUC formações com os professores para auxiliar na materialização das propostas a fim de direcionar sua prática cotidiana à luz das teorias e das orientações. Com exceção de um breve encontro para discutir o ordenamento pedagógico proposto nas DCEs, promovido pela URE nas escolas, na ocasião da implementação das OCEM por área de conhecimento não houve mobilização nesse sentido. O professor é inteiramente responsável por viabilizar essas abordagens nas suas aulas.

O trabalho pedagógico desenvolvido na escola deve ser organizado mediante o planejamento, a ação e a reflexão do professor. O planejamento é primordial para o ordenamento da ação pedagógica, e deve estabelecer relações com conhecimento de outras áreas, disciplinas e temas integrados. Estrutura-se na construção do Plano Anual e do Plano de Atividade Docente. O primeiro refere-se à organização por área de conhecimento dos conteúdos que serão trabalhados em cada período letivo; o segundo diz respeito à orientação da prática diária do professor.

O processo de ensino não pode abster-se da ação reflexiva. Nesse sentido, a reflexão da ação auxilia na identificação das dificuldades e dos desafios em relação ao que foi planejado. O ato reflexivo envolve o currículo escolar e a avaliação da aprendizagem, englobando a ação didática do professor.

A avaliação, concebida indissociavelmente do currículo, deve verificar as competências e habilidades ensinadas. Assim, necessita condicionar as estratégias e instrumentos utilizados ao contexto, objetivos e aos critérios avaliativos do componente curricular. As Orientações Curriculares de Sociologia (MARANHÃO, 2017) indicam estratégias e instrumentos avaliativos que podem ser utilizados pelo professor, como: a observação investigativa, o registro em fichas, a prova objetiva, a prova subjetiva ou dissertativa, o seminário, o trabalho em grupo, o debate, o relatório ou produções, a autoavaliação e o conselho de classe. Este último auxilia os professores na tomada de decisões, pois favorece a integração entre os professores e o compartilhamento de informações sobre a classe e sobre os alunos.

Os recursos didáticos são ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar a aprendizagem dos alunos. Segundo Demo (apud MARANHÃO, 2017, p. 36) “a finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução”. Portanto, o entendimento do aluno em relação ao que é trabalhado pelo professor está relacionado à maneira como os recursos didáticos são empregados.

O componente curricular Sociologia é componente obrigatório na rede e fortalece a abordagem histórico-crítica proposta pelo sistema estadual de ensino. A prática social, como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, propicia um olhar crítico sobre o contexto da escola, do município, do estado e do país. O conhecimento sociológico deve ter como base conceitos, temas, teorias e métodos. Os conceitos são elementos discursivos inerentes aos estudos sociológicos, e são de grande importância para a separação entre o que é científico e o que é comum e usual; os temas são os recortes da prática social dos discentes, e aproximam o conhecimento sociológico da realidade social dos estudantes; as teorias funcionam como “modelos explicativos” de “objetos sociais”, ou seja, são formas de explicar e entender a realidade social; os métodos estão relacionados aos métodos próprios das ciências sociais, que orientam a abordagem teórica e as intencionalidades da pesquisa na sala de aula (MARANHÃO, 2017).

O documento faz uma observação sobre o trabalho com o livro didático:

Ao trabalhar com os conteúdos da Sociologia, no Ensino Médio, é importante que os professores estejam atentos a um perigo expresso nos livros didáticos. A maioria desses recursos trata de forma separada os conceitos, temas, teorias e métodos, como se pudessem fragmentar tais conhecimentos. Mesmo que o professor inicie o trabalho pedagógico com um tema oriundo da prática social dos estudantes, deve, a seu tempo metodológico, trabalhar as teorias e conceitos imbricados nas realidades (MARANHÃO, 2017, p. 39).

O livro didático é um suporte essencial para a prática docente, transformando-se no principal elemento de apoio à orientação curricular da disciplina de Sociologia nas escolas. Quando as orientações chamam a atenção para o seu uso, entendemos que se quer esclarecer sobre a aplicação de conteúdos sem a articulação entre conceitos, temas, teorias e métodos, já que esses recortes devem ser tratados articuladamente, a fim de não produzir um glossário sem sentido no tratamento isolado de conceitos, a banalização de um tema sem a articulação com a teoria e conceitos sociológicos ou o desinteresse dos alunos com a aplicação de teorias sem a composição do conceito e a concretude do tema (BRASIL, 2006). O uso da expressão “perigo” no texto pode levar ao entendimento de que o livro didático é um problema, mas na verdade ele é um dos principais recursos utilizado por professores de Sociologia, principalmente entre aqueles que não têm formação na área. O livro ultrapassa a condição de ferramenta didática, sendo utilizado para a definição dos conteúdos que serão trabalhados na sala de aula, além de ser referência para a elaboração do planejamento das aulas.

A Sociologia não figura como uma disciplina tradicional no currículo do ensino médio. Apenas com a sua recente obrigatoriedade passou-se a pensar em estratégias metodológicas e curriculares para ela, assim como na elaboração de material didático. Moraes e Guimarães (2010) lembram que os limites da ciência Sociologia não são os mesmos da disciplina e a distância entre a ciência e a disciplina obriga o professor a trabalhar com escolhas e recortes para tornar a linguagem científica da disciplina mais acessível aos alunos, exigindo do professor uma mediação pedagógica provocativa e lúdica, por meio do uso de recursos variados. No entanto, considerando a realidade do ensino de Sociologia nas escolas, a partir do aspecto formativo do professor, essas escolhas tendem a ser difíceis, obrigando-o a recorrer quase que exclusivamente ao livro didático, sendo esse determinante na escolha dos conteúdos e condicionante das estratégias de ensino.

As Orientações Curriculares Nacionais (OCN) - Conhecimentos de Sociologia indicam três caminhos para o professor desenvolver o conteúdo programático da disciplina, os conceitos, os temas e as teorias, comunicando-se desta forma com a proposta estadual. Conceitos, temas e teorias devem estar “articulados previamente no discurso do professor” (OCNs, 2008, p. 124) para que o conhecimento disciplinar seja tomado como prática social

inserida e situada no contexto do aluno e não seja percebida como exclusiva investigação científica. Contudo, conforme Silva (2004, p. 27), de modo geral, os professores de Sociologia não elaboram seus programas, mas elegem temas e conteúdos de maneira fragmentada “a partir de uma metodologia linear de raciocínio”. Os conceitos são explicados de forma descolada com os temas e os problemas sociais, separando teoria e realidade.

A pesquisa de campo ou bibliográfica, alinhada a um bom projeto de pesquisa são apresentadas no documento estadual como próprias dos estudos sociológicos e devem ser pensadas como instrumento de intervenção na realidade social do aluno. A opção pela abordagem sociológico por meio dos seus temas, conceitos, teorias e métodos justifica-se pela capacidade de desenvolver nos alunos a compreensão da realidade e de suas múltiplas relações e redes. Moraes e Guimarães (2010, p. 48) consideram que “a pesquisa nem sempre é enfrentada, uma vez que muitos professores ou por dificuldades de formação ou por concepção, não a incorporam ao seu programa de curso”. Apesar dos problemas que impedem a aplicação dos princípios metodológicos sugeridos nos documentos, o professor deve estar atento aos objetivos educacionais da disciplina, pensando a natureza dos seus conhecimentos e suas especificidades, com vista a promover no aluno a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais.

O trabalho com a disciplina de Sociologia é democrático e possibilita resgatar um leque de saberes oriundos de outros campos curriculares. É nesta visão que o caderno de orientações de Sociologia defende a interdisciplinaridade como uma possibilidade de trabalho com a disciplina, desencadeando um processo sincrético que auxilia na percepção do seu objeto.

Os objetivos elencados para a componente curricular Sociologia na rede estadual são (MARANHÃO, 2017, p. 41):

- a) Provocar uma visão crítica sobre as questões sociais, político-econômicas e culturais a partir da atualidade;
- b) Compreender a Sociologia como ciência, o seu campo de estudo, com vistas ao entendimento de teorias e conceitos sociológicos fundamentais e suas aplicações à realidade;
- c) Possibilitar a construção do pensamento sociológico para refletir, transformar a prática social dos estudantes;
- d) Fornecer elementos que favoreçam a compreensão de temas sociais, questões relativas a gênero, direitos humanos e posições políticas, em dimensões sociais e culturais;

e) Estudar a dinâmica das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, incentivando as pesquisas sociológicas e suas implicações interventivas.

A partir destes objetivos, as Orientações especificam os eixos temáticos, os objetivos de aprendizagem e os conteúdos básicos que deverão ser aprendidos em cada série do ensino médio, como forma de orientar a ação didática do professor.

O material traz ainda sugestão de recursos didáticos, como filmes, documentários, livros para os estudantes e para a autoformação do professor, aplicativos, músicas, sites pedagógicos e portais educacionais.

A elaboração dos cadernos com conteúdos previamente elaborados pela SEDUC-MA para direcionar o trabalho do professor na área de Sociologia, assim como nas outras disciplinas, tem relação direta aos interesses de ordem quantitativa do governo, pois os conteúdos propostos nos cadernos serão basilares para a elaboração dos exames aplicados pela rede, que atualmente se restringem às disciplinas de Português e Matemática, mas há o interesse de ampliar para outras disciplinas. O discurso de unidade curricular também ganha força, o que por um lado parece positivo, pois os alunos da rede estarão em par de igualdades sobre o que é trabalhado nas escolas. Contudo, é necessário atentar para as limitações que um programa já pronto pode trazer na dinâmica do trabalho docente, pois pouco se sabe “sobre os sentidos articulados aos conceitos e temas apresentados como objeto de ensino nesses programas; isto é, entre o *currículo oficial* e o *currículo real*, ensinado cotidianamente em salas de aula do Ensino Médio” (SARANDY, 2013, p. 232). O risco de abstração pode limitar o cumprimento do programa, uma vez que é impossível prever o contexto e suas condições.

O livro didático é indicado para ser um apoio ao trabalho docente, mas tem se apresentado na maioria das vezes como o único instrumento de trabalho do professor. Contudo, é importante o professor utilizá-lo com o suporte de outros recursos para tornar a aula mais atrativa, como filmes, músicas, fotografias, charges, entre outros, além do trabalho com seminários, júri simulado, pesquisas e o uso de tecnologias como ferramenta de transposição didática. Para os professores não habilitados que ministram aulas de Sociologia, o livro é fundamental para direcionar seu trabalho pedagógico, pois na falta de uma especificação do que deverá ser ensinado em cada etapa do ensino médio, o livro dará esse direcionamento.

O livro de Sociologia é volume único, o que dificulta a divisão dos conteúdos que devem ser trabalhados em cada série. Geralmente, os docentes seguem as orientações contidas no Manual do Professor para direcionar seu planejamento. Essas orientações

sugerem roteiros possíveis de trabalho, auxiliando na organização pedagógica do docente. Até 2017, nas escolas maranhenses, não havia uma orientação geral sobre quais conteúdos deveriam ser trabalhados no ensino médio. Com a elaboração das Orientações Curriculares de Sociologia, foi criada uma matriz curricular para a disciplina¹⁶, organizada por eixos temáticos, indicando o que deve ser trabalhado nas três séries do ensino médio.

O capítulo apresentou questões referentes ao ensino de Sociologia no estado do Maranhão a partir de uma abordagem mais geral, com informações quantitativas e documentais, focalizando aspectos fundamentais inerentes ao trabalho docente, como o aspecto formativo dos professores, que é predominantemente de outras áreas, constatando que não é diferente do que ocorre em outros estados brasileiros. Também apresentou informações sobre o regime de trabalho, a estruturação da carreira e como os documentos oficiais da rede estadual orientam o trabalho com a disciplina de Sociologia, embora haja lacunas entre o que é determinado pelos órgãos de gestão superiores e o que ocorre na prática do professor, uma vez que não há um acompanhamento e ações que visam fortalecer o trabalho com a disciplina no interior das escolas. Assim, o próximo capítulo apresentará um quadro mais específico sobre os docentes que lecionam a disciplina de Sociologia, possibilitando uma visão realista sobre esses sujeitos em uma dada realidade.

¹⁶ A matriz curricular de Sociologia segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio maranhense está apresentada no anexo D.

3 AS SUTILEZAS DE UM PROCESSO: A PESQUISA DE CAMPO E O OLHAR ETNOGRÁFICO PARA A ESCOLA

A etnografia é um método de pesquisa antropológico que atualmente se associa a diferentes perspectivas de análise da realidade social. Consiste em um trabalho minucioso de escuta e observação que impele ao pesquisador um deslocamento para que este se situe no interior do fenômeno investigado. É um método investigativo de produção de conhecimentos que propicia novas formas de olhar para a escola suscitando debates sobre questões específicas que permeiam esse espaço. As formas de sociabilidade da realidade investigada passam a ser objeto de compreensão da pesquisa de campo a partir do enfoque dado pela pesquisadora a seus investigados na relação com o objeto. O processo de pesquisa é apresentado a partir dessa relação considerando as técnicas características da pesquisa etnográfica que sustentaram a investigação.

A compreensão da realidade exige um olhar minucioso do particular, pois a visão do geral decorre da apreensão de fenômenos individuais. O mundo social é complexo e multifacetado, nesse sentido, a compreensão de um caso particular necessita de articulações entre questões singulares e gerais, visões etnográficas e estatísticas; microsociológicas e macrosociológicas, estruturas cognitivas individuais e estruturas subjetivas, considerando as limitações e singularidades de um objeto (LAHIRE, 1997). Nessa perspectiva dialógica, o capítulo anterior apresentou dados mais gerais sobre a rede estadual, para subsidiar a reflexão da problemática de pesquisa a partir de um caso particular, ou seja, uma instituição inserida no universo de outras instituições que tem características próprias e nuances de organização que exige um olhar para seu interior, a fim de evitar generalizações e produzir reflexões sobre a temática em discussão a partir do que ocorre na escola. A apresentação de dados quantitativos e documentais anteriormente expostos pretendeu contribuir com uma visão mais ampla do problema de pesquisa, considerando a interdependência dos fenômenos a partir da perspectiva de que a compreensão da singularidade demanda de questões múltiplas, que fundamentam e delineiam um problema para demonstrar suas especificidades. Nesse sentido, Flick (2013) considera que a combinação de diferentes abordagens investigativas pode resultar em um quadro mais geral da questão estudada, considerando que a relação entre contextos macro e micro pode subsidiar no esclarecimento de questões pertinentes para a investigação. Aqui é feita uma articulação intencional entre uma abordagem quantitativa, documental e etnográfica, esta última estará presente nas discussões

a partir deste capítulo, para que se perceba como o tema investigado se insere na realidade educacional maranhense.

Para tanto, esta parte do texto contextualizará o campo de pesquisa apresentando a escola, o município e a descrição do processo de pesquisa, bem como a apresentação dos pesquisados.

3.1 Caracterização do município e da escola

Iniciaremos este capítulo apresentando alguns aspectos referentes à realidade do campo de pesquisa, nesse sentido, serão abordados breves apontamentos sobre o ensino médio na rede estadual do Maranhão, bem como, a apresentação da escola e do município onde a instituição de ensino está situada, pois partimos do entendimento de que a escola é uma instituição social complexa, que se conecta com o meio social na qual está inserida, conferindo-lhe um grau de particularidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) define a responsabilidade da educação básica conforme o ente federativo, ficando sobre a incumbência dos estados e do Distrito Federal ofertar com prioridade o ensino médio àqueles que demandarem, considerando que é facultada pela Lei a oferta do ensino pela rede particular. Nestes termos, o sistema estadual de educação do Maranhão garante a oferta deste nível de ensino em 812 escolas, nos seus 217 municípios.

A partir dos dados divulgados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019 (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019), com informações referentes ao ano de 2018, que se apoia em dados relativos às avaliações oficiais do Brasil como a Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), é possível observamos o panorama geral da educação no estado, mais especificamente sobre o ensino médio, onde se enquadra nosso objeto de estudo. A qualidade da educação nesta etapa ainda é um desafio, mesmo diante dos avanços propagandeados¹⁷ pelo governo estadual em virtude dos dados apresentados neste documento e em outros que visam mostrar um panorama da educação nacional.

Em todos os estados brasileiros, o ensino médio é a etapa que apresenta os piores resultados. No Maranhão, apenas 52% dos jovens concluem o ensino médio com a idade de

¹⁷ Reportagens veiculadas no site oficial do governo pretendem mostrar o avanço na qualidade da educação no estado: *Números que animam e desafiam*; *Mais um salto de qualidade na Educação do Maranhão*; *Maranhão tem crescimento expressivo em educação desde 2015, diz IOEB*, entre outras. Disponível em: < <http://www.educacao.ma.gov.br/secao/noticias/>> Acesso em 17 dez. 2019.

até 19 anos, com baixo aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas avaliadas nos exames. Apenas 16,4% apresentam aprendizado adequado em Língua Portuguesa e 3,2% em Matemática. Contudo, o estado tem apresentado uma melhoria no IDEB, que em 2017 ficou em 3,4, apesar de não ter alcançado a meta projetada de 3,7. Nos anos anteriores o IDEB da rede estadual para este nível de ensino ficou em números inferiores, sendo que em 2013, o indicador ficou em 2,8, para uma meta de 3,0 e 3,1 para uma meta de 3,3 em 2015.

Os problemas apresentados no ensino médio como o baixo aprendizado e os elevados índices de evasão e abandono podem estar vinculados a fatores internos e externos inerentes ao ambiente escolar. A escola é uma instituição social complexa que “possui características organizacionais e estruturais próprias que se articulam às características socioeconômicas dos sujeitos” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2019, p. 99), nesse sentido, questões relacionadas tanto ao espaço escolar quanto ao contexto social, econômico e cultural dos jovens interferem em seu processo de aprendizado.

O município de Buriti está localizado na microrregião de Chapadinha, no leste do estado do Maranhão e possui uma população de 27.013 habitantes (IBGE, 2010), desse total, 8.399 residem na zona urbana e 18.614 na zona rural. Trata-se de um município de pequeno porte, cuja base econômica se apoia no funcionalismo público, no comércio varejista e de serviços, na agricultura de subsistência e pecuária, além da economia informal (feirantes e prestadores de serviços autônomos). Sua estrutura é característica de cidades pequenas, composta por órgãos da administração pública municipal, como prefeitura, secretarias municipais, câmara municipal; órgãos do judiciário, como fórum, ministério público, cartório eleitoral e extrajudicial; bancos (uma agência do Banco do Brasil e uma do Bradesco), agência dos correios e comércio variado.

O município possui 09 escolas urbanas e 58 escolas rurais sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação; 01 escola urbana estadual, com três anexos na zona rural e 02 escolas particulares, uma ofertando educação infantil e ensino fundamental I e uma ofertando as três etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Em agosto de 2018 o município foi destaque em uma reportagem veiculada pelo jornal Folha de São Paulo¹⁸ sobre a desigualdade no investimento em educação no Brasil.

¹⁸ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/08/luz-enfim-chega-a-escola-do-ma-mas-ventilador-e-geladeira-ainda-sao-sonho.shtml>> Acesso em: 27 dez. 2019. Além desta reportagem, outras

Buriti figura entre os municípios brasileiros com o menor investimento anual por aluno. O investimento tratado diz respeito ao ensino fundamental de 1º ao 9º ano, baseado em um estudo feito em 2015 sobre o financiamento público em educação que mostra as disparidades de recursos financeiros destinados aos estados e municípios. Enquanto o município de Buriti gastava o valor de R\$ 2.900,00 por aluno anualmente, o município de Pinto Bandeira, no Rio Grande do Sul, gastava R\$ 19.500,00. Entre os estados essa diferença se repete. Na comparação entre o estado do Maranhão e o estado de São Paulo esses valores são de R\$ 3.500,00 para 6.500,00, respectivamente.

A Escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana é a única escola pública a oferecer o ensino médio no município, atendendo alunos da zona urbana e rural na sede, situada na área urbana; além dos três anexos na zona rural atendendo aos alunos dos povoados e seus arredores. A escola sede foi reformada recentemente¹⁹, e conta com uma boa infraestrutura, contendo 12 salas de aulas, todas climatizadas, quadra de esporte, pátio amplo, biblioteca, sala de informática, laboratório de ciências²⁰, banheiros amplos, além da sala de professores e diretoria. Apesar da boa infraestrutura, a escola não conta com recursos humanos suficientes para auxiliar o trabalho docente quanto ao suporte necessário para o desenvolvimento das atividades escolares, havendo, por exemplo, a ausência de um coordenador pedagógico.

Com a finalidade de apresentar a demanda de discentes atendidos pela escola, o quadro 3 abaixo apresenta o quantitativo de alunos matriculados no ano de 2019 na sede e nos anexos.

também foram veiculadas retratando o município no comparativo da desigualdade no investimento em educação no Brasil.

¹⁹ A reforma da escola iniciou no mês de fevereiro de 2018 e finalizou em junho de 2019. Esse processo impactou negativamente no andamento da pesquisa, pois durante o ano de 2018 a escola manteve seu funcionamento em prédios cedidos pela prefeitura, com salas improvisadas, onde em alguns casos o professor tinha que ficar se deslocando de um prédio para outro, e já no ano de 2019 as aulas só retornaram após a conclusão da reforma, no mês de junho.

²⁰ A sala de informática e o laboratório de ciências ainda não foram montados completamente, pois ainda faltam os computadores e os equipamentos do laboratório.

Quadro 3 - Quantitativo de alunos matriculados na sede e anexos.

QUANTIDADE DE ALUNOS POR SÉRIE					
CATEGORIA	TURNO	PRIMEIRO ANO	SEGUNDO ANO	TERCEIRO ANO	TOTAL
Sede	Matutino	138 alunos	96 alunos	76 alunos	310 alunos
	Vespertino	218 alunos	197 alunos	131 alunos	546 alunos
	Noturno	39 alunos	34 alunos	62 alunos	135 alunos
TOTAL					991 alunos
Anexo I	Matutino	05 alunos	14 alunos	13 alunos	32 alunos
Anexo II	Noturno	03 alunos	09 alunos	14 alunos	26 alunos
Anexo III	Noturno	22 alunos	34 alunos	28 alunos	84 alunos
TOTAL					142 alunos

Fonte: Relatório do censo escolar 2019 fornecido pela escola.

Como mostrado no quadro 3, a escola sede funciona nos três turnos, contendo a maior quantidade de alunos no turno vespertino devido ao transporte escolar que faz várias rotas neste horário. O público atendido nesse turno é prioritariamente de alunos residentes na zona rural do município, advindos de famílias que são beneficiadas por programas sociais como o Bolsa Família. A escola depara-se ainda com uma questão de ordem técnica-administrativa. O transporte escolar atuante é de responsabilidade dos órgãos municipais e os horários de atividades das escolas municipais não coincidem com o da escola estadual, visto que, a rede estadual oferece uma grade curricular diurna maior que a rede municipal, ocasionando assim discrepâncias no horário de saída dos ônibus rumo à zona rural. Assim, geralmente o 6º horário do turno vespertino é prejudicado, pois grande parte dos alunos sai antes do seu término, para não perderem o horário do ônibus. Também em virtude do horário que o transporte escolar é oferecido para algumas localidades, ocasiona superlotação no turno vespertino e vagas excedentes no turno matutino e noturno.

Na sede, no ano de 2019, a escola funcionou com dez salas de aulas no turno matutino, distribuídas em quatro turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e três turmas de 3º ano; doze salas no turno vespertino, sendo cinco salas de 1º ano, quatro salas de 2º ano e três salas de 3º ano, e no turno noturno com uma sala de 1º ano, uma sala de 2º ano e duas salas de 3º ano. O anexo I localizado no Povoado Belém, funciona no turno matutino e contém três salas de aula, uma de cada série, totalizando 32 alunos; o anexo II, situado no Povoado

Cabeceiras, funciona no turno noturno e, assim como o anexo I, possui uma sala de cada série, totalizando 26 alunos. O anexo III fica no Povoado Pitombeiras, funcionando também no turno noturno com uma sala para cada série, possuindo um total de 84 alunos. A escola apresenta especificidades que tendem a dificultar e direcionar o trabalho pedagógico nela desenvolvido. Há uma divisão específica quanto ao perfil do público atendido na escola sede, onde ocorre o maior número de alunos. No turno matutino, prioriza-se a matrícula dos alunos que residem na cidade. No vespertino, as vagas são destinadas prioritariamente para os alunos oriundos da zona rural, devido à circulação do ônibus escolar neste horário, como já citado, e no noturno as matrículas são privilegiadas entre os jovens que trabalham durante o dia ou já chefiam uma família e residem na cidade. Essa organização é refletida nos índices da escola, o que tende a favorecer positiva ou negativamente nos resultados apresentados pelos alunos nos turnos distintos. A maioria do número de alunos que utilizam a nota do ENEM, por exemplo, para ingressar em um curso superior, são do turno matutino. Os alunos desse turno também costumam participar mais ativamente nos eventos da escola. O quadro 4 mostra o índice de aprovação, reprovação e abandono escolar da escola no ano de 2019.

Quadro 4: Aprovação, reprovação e abandono da escola C.E. Maria Luiza Novaes Viana (sede) no ano de 2019.

TURNO	SÉRIE/ETAPA	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
MATUTINO	PRIMEIRO ANO	47,1%	23,7%	59,7%
	SEGUNDO ANO	33,6%	13,1%	19,4%
	TERCEIRO ANO	19,3%	63,1%	20,9%
VESPERTINO	PRIMEIRO ANO	38,9%	22,2%	50,4%
	SEGUNDO ANO	41,0%	21,0%	28,2%
	TERCEIRO ANO	20,1%	56,8%	21,4%
NOTURNO	PRIMEIRO ANO	28,7%	6,6%	45,0%
	SEGUNDO ANO	30,8%	16,6%	29,0%
	TERCEIRO ANO	40,4%	76,6%	26,0%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados cedidos pela escola.

O resultado do Censo Escolar de 2019 foi apresentado pela gestão com os seguintes percentuais: 2,5% de evasão²¹; 9,5% de reprovação e 88% de aprovação. As metas²² projetadas pela Secretaria de Educação para a escola não foram atingidas. As metas eram: 2% de abandono, 3% de reprovação e 95% de aprovação. Os dados do Censo Escolar são declaratórios, portanto, equivalem a informações prestadas pela escola, ocorrendo em duas etapas, primeiramente no início do ano letivo, com o preenchimento da matrícula inicial, que corresponde a informações sobre o estabelecimento de ensino, a gestão, as turmas, os alunos e os profissionais que atuam na sala de aula. Na segunda etapa, as informações são prestadas ao final do ano letivo e referem-se à situação do aluno²³, com dados sobre o movimento e o rendimento escolar.

Com a missão de “elaborar, coordenar, monitorar e avaliar as políticas públicas no âmbito educacional, primando pela qualidade do ensino e acesso de todos à educação” (CARTILHA DE METAS 2020, 2019, p. 2), a Secretaria de Educação classifica as escolas segundo o resultado do seu rendimento, identificando os índices de aprovação, reprovação e abandono. As categorias utilizadas são A, B, C e D conforme apresentem esses indicadores em menor ou maior grau. A categoria A equivale a baixas taxas de reprovação e de abandono, chegando até 5%; a categoria B refere-se a taxas de reprovação elevadas, superior a 5% e baixas taxas de abandono; já a C equivale a baixas taxas de reprovação e elevadas taxas de abandono, também superior a 5% e a categoria D é relacionada com elevadas taxas de reprovação e abandono, superiores a 5%. A escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana está na categoria D por apresentar elevadas taxas de evasão e abandono.

A escola possui um corpo docente composto por 33 professores efetivos e 10 professores contratados, segundo o mapeamento escolar para o ano de 2020 elaborado pelos gestores. Dentre os efetivos, 03 trabalham em regime de 60 horas semanais; 14 trabalham em

²¹ O termo evasão aqui foi empregado conforme a informação do gestor, no entanto, há uma distinção entre a evasão e o abandono escolar. Nos relatórios de fluxo de movimento e rendimento escolar gerado pelo diário online, assim como nos documentos da SEDUC-MA não aparece o termo evasão, e sim abandono escolar, mas nas conversas entre o corpo docente e a própria gestão é comum o emprego do termo evasão. A evasão significa que o aluno saiu da escola e não volta mais, é uma ruptura acentuada com o sistema de ensino que pode ocorrer devido uma reprovação, ao abandono ou mesmo pela aprovação e o aluno não querer frequentar mais a escola. O abandono escolar significa que o aluno inicia o ano letivo frequentando a escola, mas desligou-se dela em uma data de referência, retornando no ano seguinte. O que ocorre de fato na escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana é o abandono, os casos de evasão não são tão consideráveis quanto o abandono.

²² A Secretaria de Estado da Educação do Maranhão elaborou uma cartilha de metas individualizada por escola para o ano de 2020. Neste documento estão informações sobre os principais indicadores de desenvolvimento educacional da escola.

²³ Nesta etapa, a escola declara a condição de aprovado ou reprovado, além das situações que indicam o movimento do aluno, como transferido, deixou de frequentar ou falecido, além das outras possibilidades de declaração de acordo com a etapa ou modalidade de ensino. Para maiores informações, ver o site do Inep: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/situacao-do-aluno>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

regime de 40 horas semanais e 16 em regime de 20 horas. Os 10 contratados trabalham em regime de 20 horas. O fato de grande parte dos professores serem concursados, somado ao fato de possuir uma única escola da rede estadual na cidade favorece a baixa rotatividade dos docentes, situação positiva, já que o Índice de Regularidade Docente (IRD), índice que objetiva avaliar com que regularidade o docente permanece na escola, considerando o período de permanência de cinco anos (BRASIL, 2015), considera que a alta rotatividade afeta a criação de vínculos com os alunos e com a instituição. A pouca permanência do docente na escola contribui para um afastamento por ficar menos tempo na escola e diante, dessa condição, ter menos possibilidade na continuação de planejamentos e contribuir de modo efetivo na resolução de possíveis problemas da instituição (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2019, p. 82). Estudos do INEP (2015) apontam uma alta rotatividade de professores nas escolas brasileiras, o que não ocorre na escola pesquisada.

3.2 Descrição do processo de pesquisa de campo

O processo de pesquisa foi realizado seguindo um tempo lógico e cronológico dos acontecimentos. Inicialmente a pesquisa foi pensada para ser realizada com os quatro professores que lecionavam Sociologia na escola sede, conforme a lotação do ano de 2018. Os convidados para participar da investigação neste primeiro momento eram três professores concursados e uma contratada²⁴, que consentiram em colaborar sem nenhuma objeção.

No entanto, no decorrer do processo, já no ano de 2019, a professora contratada não pôde mais participar, pois não foi lotada com a disciplina de Sociologia. Diante de tal mudança, foi necessário fazer o convite para a professora que assumiu suas aulas, professora concursada que até aquele momento estava afastada da sala de aula, exercendo suas funções no apoio pedagógico. Essa mudança de perfil impactou no andamento da investigação, pois a nova professora, apesar de ter aceitado participar, demonstrou desinteresse em contribuir com a pesquisa, e posteriormente, desistiu, pois não contribuiu com a entrevista.

A coleta de dados para os fins da pesquisa iniciou em maio de 2019, durante as observações do encontro da Semana Pedagógica, seguida das observações em sala de aula, findadas em janeiro de 2020. A entrevista com os professores foi realizada ainda em 2019. Contudo, a coleta de dados não ficou reduzida a esses momentos, no entremeio desses

²⁴ A professora ainda fez uma entrevista em maio de 2019, na ocasião era para ser apresentada no texto de qualificação.

processos, ocorreram conversas informais que contribuíram com informações importantes para a pesquisa. Isso foi facilitado pelo fato da pesquisadora sempre ter estado imersa no campo de estudo, uma vez que atua como docente na escola, o que de certa forma possibilitou maior acessibilidade às informações e o contato com os sujeitos, sem, contudo, deixar de ter ocasionado um desconforto ou receio em alguns dos colegas que estariam inseridos no processo de pesquisa.

O objeto da pesquisa está intimamente relacionado entre pesquisadora e pesquisados, já que a pesquisa foi realizada na instituição na qual a pesquisadora em questão mantém um vínculo profissional e afetivo, além de se inserir na mesma condição de trabalho que seus colegas, no que concerne à atuação como professores de Sociologia. Nesse sentido, é necessário trazer algumas reflexões sobre esse processo. A reflexão refere-se à realização da pesquisa em uma instituição na qual a pesquisadora mantém familiaridade e como isso impactou no processo de coleta de dados e a forma como foi afetada, a partir da perspectiva de ter se tornado pesquisadora no seu contexto de trabalho.

A produção desta investigação coaduna com as discussões sobre o professor investigador de sua prática (ANDRÉ, 2001; PIMENTA, 2005), pois se insere em um modelo de pesquisa que busca interligar a atividade de pesquisa e de ensino a partir da empiria e da análise da prática docente, construindo saberes no local de trabalho, em um processo de formação contínua. Pesquisar aquilo que já se conhece e na instituição que se conserva estreita relação de amizade com o corpo docente, discente, gestão e demais funcionários exige do pesquisador certos cuidados, aproximações e distanciamentos para que não prejudique o andamento da pesquisa.

Pesquisar onde leciono²⁵ possibilitou desenvolver um olhar mais atento e apurado sobre os modos de organização e funcionamento da instituição, exigindo um constante exercício de estranhamento, para que a realidade não fosse filtrada somente por um ponto de vista, comprometido pelas relações já estabelecidas e pelas particularidades compartilhadas entre a investigadora e seus pesquisados. Nesse sentido, preocupei-me com a maneira de agir diante deles para que se sentissem à vontade e que o fato de fazerem parte de meu objeto de pesquisa não afetasse nossa relação e a condução da investigação.

Fazer parte do corpo docente da instituição e estabelecer uma boa relação com docentes e gestão colocou-me em condição favorável à coleta de dados e obtenção de

²⁵ Nesta parte do texto optou-se por utilizar uma escrita pessoal, considerando a aproximação entre pesquisadora, objeto e sujeitos.

informações, quando necessárias, por parte da gestão, assim como dos professores. Por conhecer algumas de suas características pessoais, minha postura em relação ao convite para participar da pesquisa, assim como nos momentos posteriores, se adequou àquilo que eu já esperava enquanto seus modos de agir, pois já tinha uma noção de como seria recebida por cada um.

Não posso deixar de mencionar a relação com os alunos durante as observações, visto que a maioria me conhecia como professora de Sociologia da escola, e mesmo que naquele ano eu não estivesse ministrando aulas da disciplina naquelas salas, eu já havia sido professora de muitos deles nos anos anteriores. Estar como pesquisadora observando as aulas de meus colegas despertava a curiosidade dos alunos no primeiro contato. Quando eu entrava na sala alguns indagavam “O que a senhora vai fazer na nossa sala? Vai dar aula pra nós?” e eu prontamente explicava o motivo de minha presença. Mas isso não alterava seus modos de agir, que depois de alguns minutos pareciam “esquecer” que tinha alguém ali observando as interações deliberadas entre os sujeitos que ali estavam e se comportavam naturalmente, dando curso à dinâmica natural da sala onde alguns conversavam entre si momentaneamente, outros olhavam celulares até serem chamados a atenção, e tinham aqueles que ficavam atentos ao que o professor falava ou solicitava que fosse realizado.

Ser professora de Sociologia da escola e encontrando-me na situação de pesquisadora da prática de meus colegas de trabalho despertou em mim inicialmente um desconforto, pois imaginava até que ponto a aproximação que havia entre nós alteraria no desempenho da sua prática docente e na minha atitude como pesquisadora. Essa relação poderia provocar nos colegas uma mudança de comportamento, já que naquela ocasião o agir deles poderia não ser espontâneo e sim mais planejado devido à situação, e em mim, enquanto pesquisadora, poderia dificultar um olhar científico. No entanto, apesar desse constrangimento inicial, a pesquisa ocorreu normalmente, e três colegas mostraram-se muito dispostos a contribuir com a investigação, mesmo que tenham deixado transparecer em alguns momentos que de fato aquela situação os instigava a agir de maneira mais orientada.

Os pontos positivos e facilitadores da pesquisa desencadeados pela relação estabelecida com a escola se deram principalmente pelo fácil acesso às informações administrativas da instituição, como o mapeamento dos professores, números de matrículas de alunos, os dados referentes à evasão e à reprovação, bem como outras informações solicitadas quando surgia alguma dúvida.

Sobre a relação com os docentes, além dos aspectos facilitadores já mencionados, apresento alguns pontos desfavoráveis e que de alguma maneira dificultaram a pesquisa. Em

alguns momentos durante a investigação senti que, de alguma forma, minha presença como pesquisadora alterava a rotina dos professores. Pude perceber isso durante algumas conversas informais com o professor Antônio e nas atitudes da professora Lúcia, que desde o primeiro momento mostrou-se “desconfiada” com a pesquisa, mas nunca chegou a negar a sua participação, apesar de ter se esquivado da entrevista e, por fim, não participou de todo o processo.

Em um momento de conversa informal, enquanto eu aguardava na sala de professores para entrar na sala de aula e dar continuidade às observações, o professor Antônio, no momento em que tirava algumas cópias, interagiu comigo e disse que no turno matutino não tinha feito uma atividade avaliativa com os alunos por que estava me esperando, ou seja, ele se preocupou em preparar uma aula com a explicação de conteúdo porque eu estaria fazendo as observações. Naquele dia não fui para a escola no turno matutino, só no vespertino. Diante desse comentário percebi que minha presença como pesquisadora preocupava os professores quanto ao que seria exposto, pois o fato de saber que eu estaria observando a aula fazia com que eles se preocupassem com a explicação do conteúdo. Algo parecido ocorreu também com o professor Marcos, um dia, quando cheguei para fazer as observações, ele mencionou que naquele dia os alunos só fariam uma atividade do livro didático, contudo, a observação ocorreu normalmente. A professora Lúcia também deixou transparecer seu receio com muita evidência em uma situação quando cheguei para fazer as observações, ela disse que naquele dia eu não poderia, pois os alunos só fariam uma atividade avaliativa. Apesar da minha tentativa de fazer aquilo que me propunha para aquela tarde, fazer a observação de sua aula, não fui permitida. Dessa forma, voltei em outro momento.

Pesquisar a atuação de meus colegas exigiu de mim um exercício de estranhamento, como já citado, pois o contato pessoal e direto com o objeto e os investigados favoreceu uma experiência íntima de compreensão do processo a partir de minha exposição, que não ocorreu simplesmente pela observação participante ou pela empatia, mas como diria Fravet-Saada (2005), se deu pelo afeto, por uma experiência vivenciada por mim e que não poderia e nem pode ser negada ou ignorada. Não caberia assim a simples definição da observação participante como técnica de pesquisa que inter-relaciona o pesquisador e seus sujeitos a partir da técnica de observação direta e conversas formais e informais. A separação entre “eles” e “eu” é impossível de ocorrer, pois me insiro em uma categoria de docentes que vivenciou e vivencia (ainda que atualmente essa experiência ocorra de modo compreensível e mais fácil) os mesmos anseios, dúvidas e dificuldades quanto ao trabalho com a disciplina de Sociologia. Nesse sentido, estive completamente contaminada pelo objeto, onde as

relações de aproximação não foram estabelecidas pelo “observar”, mas pelo “participar”, no sentido de estar no lugar do outro, de experimentar aquele modelo de trabalho e de práticas, mobilizando meu estoque de imagens sobre o que é ser professor naquela condição. Dito isso, retomo mais uma vez a Fravet-Saada (2005) quando trata de sua experiência e a hesitação entre o participar e o observar enquanto escolha metodológica, considerando a possibilidade da participação transformar a pesquisa em uma aventura pessoal e o observar condicionar o pesquisador a uma distância que ao final não teria nada para observar.

Considerando a minha experiência docente e as proximidades entre os sujeitos e o objeto, foi necessário ponderações para não produzir argumentos que transpareçam uma justificação entre minha prática e a pesquisa, mas fazer de minha “participação” um instrumento de conhecimento, a partir do estranhamento daquilo que me é familiar (VELHO, 1978) com base no confronto intelectual das diferentes visões e interpretações que existem sobre os fatos e as situações. Nesse sentido, tentei manter um distanciamento entre as situações vivenciadas que poderiam ser caracterizadas como comuns e partilháveis comigo e os sujeitos, a fim de produzir uma análise sem paixões e não partidária dos personagens e da instituição. Diante dessa proximidade foi necessário um confronto intelectual entre as minhas interpretações, definidas pela familiaridade com o tema e o seu problema, para que o conhecimento produzido não fosse comprometido por hábitos e rotinas cotidianas já determinadas. Assim, embasada em pesquisas que tratam do problema em questão, comecei a elaborar como seria possível acessar o conhecimento sociológico por intermédio de docentes que não tinham uma qualificação na área de modo que isso não comprometesse o aprendizado dos alunos, a partir das sutilezas do ato de ensinar que é característico de cada um.

O processo de pesquisa me colocou no papel de professora e de pesquisadora da minha prática e da minha realidade, o que favoreceu a produção de uma discussão centrada na escola e pensada a partir daqueles que fazem parte dela. Ao me colocar no lugar de pesquisadora, busquei construir saberes na e sobre a escola, a fim de atingir os problemas enfrentados por ela, para constituir o saber e o fazer da docência em um processo contínuo de construção de novos saberes (PIMENTA, 2005). Esse modelo investigativo procura fugir do papel prescritivo atribuído a muitas pesquisas que se distanciam da realidade escolar e por isso, são acusadas de construir uma visão abstrata da escola e que faz dos pesquisadores juízes das práticas escolares, gerando resistências, indisposições e discordâncias entre os professores sobre as análises elaboradas.

Enquanto professora pesquisadora procurei aliar o ensino e a pesquisa como experiência de aprendizado, onde o primeiro se vincula ao segundo para dar sustentação e validade ao que ocorre no espaço escolar a partir da visão de quem vivencia a complexidade do ato de ensinar e suas interações.

3.2.1 A observação

A observação participante é uma técnica que visa aproximar o pesquisador de grupos, pessoas ou instituição a ser estudada para investigar as ações, as representações, os saberes e as práticas sociais. Ela foi empregada nessa pesquisa com o objetivo de compreender os modos de agir docente uma vez que a aproximação entre campo e investigador já estavam consolidadas e as observações exploratórias com a finalidade de definir uma aproximação inicial e auxiliar na percepção do que ocorria na escola já não se faziam necessárias devido à relação já estabelecida entre pesquisadora, sujeitos e objeto, que nesse caso exigia a postura de um olhar atento não contaminado pelas relações de familiaridade, como já relatado no texto.

A observação direta ocorreu após o consentimento dos pesquisados e da gestão. A equipe gestora da escola, formada pela gestora geral e dois gestores adjuntos sempre se dispuseram a ajudar no que fosse necessário para a pesquisa. Quando procurados por qualquer motivo, mostraram-se dispostos a contribuir. Cabe mencionar que na rede estadual maranhense houve eleição para gestores escolares no ano de 2015 para um mandato de dois anos, desde então não ocorreu nova eleição. A atual gestora geral da escola foi eleita nessa época como gestora adjunta, mas com a saída do cargo da sua ocupante anterior, ela assim o ocupou. Os gestores adjuntos atuais foram indicados.

As observações direcionadas à prática docente ocorreram em momentos distintos. Primeiramente, durante o encontro pedagógico de 2019 que ocorreu em três dias no mês de março. Nesse período, somente dois professores participaram de todos os encontros. Os outros momentos da observação referem-se à observação feita em sala de aula, realizadas entre os meses de agosto de 2019 a janeiro de 2020, além dos momentos de reuniões para discutir assuntos referentes à ação pedagógica da escola. As interações realizadas nesses momentos estão descritas com detalhes no capítulo 4. Esse espaço temporal decorreu em função do ordenamento das atividades pedagógicas da escola, sendo priorizadas as observações das aulas. A organização da escola é complexa. A ação pedagógica não se resume à aula com a exposição de conteúdos e não segue uma linearidade pré-determinada

dos acontecimentos. Entre aulas e atividades diversas que estruturaram o funcionamento da instituição escolar, a pesquisa foi revelando-se e seguiu a ordem dos acontecimentos conforme ocorriam. Assim, as observações foram realizadas considerando os momentos mais adequados para a concretização das mesmas, à medida que o ano letivo se cumpria.

Essas observações aconteceram nos turnos matutino, vespertino e noturno, totalizando onze observações. Foram cinco observações no turno matutino. Dessas, quatro foram realizadas durante dois horários seguidos de aula e uma em um horário; duas observações no turno vespertino, cada uma em um horário de aula e quatro observações no turno noturno em dois horários de aula, cada. O tempo do horário de aula diurno e noturno é diferenciado. Segundo as orientações da Secretaria de Educação no período diurno o horário tem duração de 50 minutos e no noturno de 45 minutos, contudo, devido às particularidades da escola, na prática esses horários são reduzidos, durando apenas 40 minutos. Essa redução de tempo ocorre devido ao grande número de alunos que utilizam o transporte escolar, que tem um horário definido para pegar os alunos na escola, dessa forma, foi necessário um reajuste no tempo destinado às aulas para que os discentes não fossem prejudicados, pois quando o ônibus chega e os alunos não estão despachados, os motoristas não esperam. A relação da escola com o transporte escolar é problemática, já que esse serviço é de responsabilidade da prefeitura, apesar dos gestores regionais alegarem que o governo estadual complementa os custos. O que ocorre na realidade é que esse transporte funciona de acordo com o calendário escolar das escolas municipais, obrigando a rede estadual a seguir o mesmo calendário, assim como os seus horários.

A disciplina de Sociologia possui uma carga horária de duas aulas semanais no 1º e 2º ano e uma aula semanal no 3º ano. As séries e salas na escola são identificadas com a enumeração 100, 200 e 300. O 1º ano equivale às salas 100; o 2º ano às 200 e 3º às 300. A fim de auxiliar na compreensão, o quadro 5 está apresentado com o nome do professor, a turma na qual foi realizada a observação, o tempo da aula e o turno. As informações que constam no quadro 5 se referem apenas aos três professores que contribuíram com a pesquisa como um todo, não consta o nome de Lúcia, um caso particular que será abordado à parte.

Quadro 5 - Turmas observadas de acordo com o docente.

Aulas de Sociologia			
Professor	Turma	Tempo da Aula	Turno
Ana	1º ano - sala 100	2 horários de 40min	Noturno
	2º ano - sala 200		
Antônio	2º ano - sala 202	2 horários de 40min	Matutino
Marcos	1º ano - sala 102	2 horários de 40min	Matutino

Fonte: Elaboração própria.

O convite para os professores participarem da pesquisa foi realizado na própria escola com a apresentação do termo de consentimento, lido e aceito sem questionamentos, com exceção de uma professora, que após ler disse que iria pensar se aceitaria, concordando posteriormente.

As primeiras observações foram realizadas no turno noturno, seguida do matutino e vespertino²⁶. Nessa etapa, duas visitas à escola destinadas a esse fim não foram realizadas. Na primeira vez, devido à morte de um parente de professores da escola, e por isso as aulas foram suspensas; e na segunda ocasião, devido à professora não ter permitido, pois estaria apenas fazendo uma atividade avaliativa com os alunos e por isso achava melhor deixar a observação para outro momento.

Os dias das observações não foram combinados previamente com os professores. Quando estes foram convidados a participar da investigação apenas disseram que como a pesquisadora em questão já pertencia ao quadro da escola, então tinha acesso aos seus horários e poderia ficar à vontade para “assistir” a aula qualquer dia, apenas sendo necessário ficar atenta à semana de avaliação ou a outros eventos que pudessem interferir. Contudo, a pesquisadora foi questionada duas vezes sobre qual dia iria estar presente na sala, demonstrando cuidado por parte do docente sobre a condução da aula no dia em que estaria sendo observado.

3.2.2 A entrevista

As entrevistas foram realizadas individualmente, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. O fato de dois professores residirem em outro estado dificultou esse momento, pois quando se encontravam na cidade de Buriti, passavam todo o dia na escola, e

²⁶ As observações realizadas no turno vespertino foram na sala da professora Lúcia.

quando saíam cedo da instituição não queriam ficar mais tempo para conceder a entrevista. Diante dessa situação, foi marcado um momento em que estivessem disponíveis na escola para a realização da mesma.

A entrevista dos professores Marcos e Antônio foi realizada na biblioteca da escola, por ser um local tranquilo e sem a circulação de pessoas. A primeira entrevista foi realizada com o professor Marcos no dia 13 de novembro de 2019, no turno vespertino, no intervalo de sua aula. Após algumas conversas sobre quando poderia ser realizada, o professor marcou para esse dia, pois teria um tempo disponível nesse turno devido uma reorganização de seu horário. Durante a conversa o professor estava tranquilo e muito à vontade, se disponibilizando ao final para qualquer contribuição que ainda precisasse.

A segunda entrevista foi com a professora Ana. Sua entrevista foi realizada na residência da pesquisadora no dia 24 de novembro de 2019 no período da manhã. O local foi escolha da pesquisada. A professora estava retraída durante o diálogo e preocupada com a sua fala. Chegou a perguntar quem ouviria aquele áudio, se mais alguém teria acesso a ele. Para tranquilizá-la, foi explicado que a entrevista seria transcrita para posterior análise das falas e que o áudio não seria disponibilizado para terceiros. Por ser introvertida, foi necessário deixá-la à vontade e relaxada para que a interação ocorresse da melhor forma possível e quando demonstrava inibição era encorajada verbal e não verbalmente para dar continuidade à sua fala. Após a entrevista, a professora se prontificou a contribuir caso ainda fosse necessário informações que não foram contempladas na entrevista. Durante a leitura e análise das falas, um segundo contato foi realizado com a professora para que esclarecesse alguns pontos que não ficaram claros na entrevista, ela prontamente respondeu.

A entrevista com o professor Antônio ocorreu dia 10 de dezembro de 2019, no turno vespertino, após seu horário de aula. Este dia foi combinado anteriormente com o docente, pois sairia mais cedo da escola e aproveitaria esse tempo para a realização da entrevista. Assim como o professor Marcos, Antônio também estava tranquilo e muito à vontade. Antônio é comunicativo e gosta de emitir sua opinião sobre assuntos diversos, demonstrou convicção e entusiasmo nas suas falas.

A entrevista buscou extrair da fala dos professores informações referentes às suas trajetórias de vida, como ocorreram os processos de socialização em diferentes etapas de seus percursos pessoais e profissionais, para compreender como as disposições para o agir docente foram formadas nas situações socializadoras no qual estiveram inseridos.

A entrevista qualitativa (GASKELL, 2002) é uma situação de interação entre entrevistador e entrevistado visando coletar informações que auxiliem na compreensão das

relações entre a situação e os atores sociais. Ela foi realizada com a finalidade de apreender as motivações, os valores, atitudes e crenças relacionadas aos comportamentos dos professores em contextos sociais específicos, na sua dimensão diacrônica e sincrônica.

Durante a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro para direcionar a conversação, considerando os propósitos e fins da pesquisa. A entrevista foi iniciada com os comentários introdutórios feitos pela entrevistadora, seguido da apresentação do entrevistado, local, data e horário da entrevista. Em seguida, abriu-se o espaço para a fala do entrevistado, iniciado mais uma vez pela entrevistadora para fazer com que o diálogo deslanchasse. Iniciada a conversa, os entrevistados prosseguiram à vontade. Para facilitar o momento da interação entre pesquisador e pesquisado, procurou-se estabelecer uma relação de segurança e confiança, além das indagações feitas pontualmente quando necessário, em tom descontraído.

3.3 Quem são os professores que lecionam Sociologia na Rede Estadual de Buriti-MA?

O campo empírico da pesquisa, como já apresentado, consiste em uma escola da rede estadual do Maranhão. Os professores que lecionam Sociologia na escola pesquisada totalizam oito, assim distribuídos: três nos anexos, sendo um para cada anexo e cinco na escola sede, a contar com a pesquisadora, todos sem formação na área.

A situação apresentada de professores que lecionam Sociologia formados em área diferente despertou o interesse da pesquisa por se tratar de uma realidade vivenciada pela pesquisadora e pelo fato de se constatar que a disciplina de Sociologia apresenta a maior distorção entre a relação formação e atuação docente como constata dados do Censo Escolar disponibilizados pelo INEP. Além disso, como esclarece Bodart e Silva (2019), a identificação do perfil de professores que lecionam a disciplina de Sociologia colabora para a compreensão dos desafios que permeiam a formação de professores habilitados, bem como possibilita entender os problemas existentes no ensino da disciplina. Esse segundo ponto configurou-se como o problema da pesquisa, partindo da realidade apresentada de um grande número de professores não habilitados na área, procura entender como estes sujeitos lidam no cotidiano de sua prática docente frente às solicitações impostas à sua profissão no contexto da sala de aula. Nesse sentido, o critério de escolha dos pesquisados fundamentou-se na problemática da pesquisa, ou seja, no fato de nenhum ter formação em Sociologia ou Ciências Sociais.

A pesquisa foi realizada somente na escola sede, situada na área urbana do município, devido a questões de logística, pois seria inviável para a pesquisadora acompanhar o trabalho dos demais docentes na zona rural, principalmente por questões de locomoção e horário. Assim, a pesquisa contou com a participação inicialmente de quatro professores e, posteriormente, somente com três professores, pois durante o processo investigativo um dos sujeitos demonstrou desinteresse em colaborar com a investigação, esquivando-se da entrevista. No entanto, apesar de não ter contribuído com a entrevista, a pesquisada colaborou na coleta inicial de informações, permitindo a observação das aulas. Algumas hipóteses podem ser levantadas diante de tal questão, uma delas seria o fato de pesquisador e pesquisado compartilharem o mesmo ambiente de trabalho, o que pode ter causado certo desconforto para a pesquisada, pois não se negou a participar da pesquisa, apenas “desviou-se” de todas as tentativas realizadas no sentido de dar continuidade à investigação.

A fim de apresentar os docentes participantes do processo investigativo, no quadro 6 consta o breve perfil dos professores, com informações referentes à formação, tipo de vínculo com a escola, carga horária de trabalho, turno de trabalho, tempo de experiência docente e tempo de experiência como professor de Sociologia. Em respeito à preservação do anonimato dos pesquisados, os nomes apresentados não correspondem aos nomes reais dos sujeitos.

Quadro 6 - Perfil dos professores de Sociologia da escola Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana (sede).

IDENTIFICAÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	VÍNCULO	CARGA HORÁRIA	TURNO DE TRABALHO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE	TEMPO DE EXPERIÊNCIA COMO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA
Ana	Geografia	Efetivo	40	Matutino e Noturno	17 anos	5 anos
Antônio	Geografia	Efetivo	20+ CET de 20 h	Matutino e Vespertino	10 anos	5 anos
Marcos	Geografia	Efetivo	60	Matutino, Vespertino e Noturno	17 anos	8 anos

Fonte: Elaboração própria.

Os colaboradores da pesquisa durante todo o processo foram os professores Ana, Antônio e Marcos, todos formados em Geografia. Trabalham mais de um turno na escola com a sua respectiva disciplina de formação, complementando a carga horária com as disciplinas de Sociologia e Filosofia, no caso de Antônio e Marcos, e somente Sociologia no caso de Ana.

Ana é concursada em regime de 40 horas e leciona nos turnos matutino e noturno, ministrando aulas de Sociologia somente no período noturno. Antônio é concursado em regime de 20 horas, no entanto, atualmente trabalha 40 horas por possuir uma CET (Contrato Especial de Trabalho) de mais 20 horas na rede, ministrando aulas nos turnos matutino e vespertino, lecionando a disciplina de Sociologia no período matutino. Marcos é concursado em regime de 60 horas e trabalha nos turnos matutino, vespertino e noturno, lecionando Sociologia nos turnos matutino e noturno.

Lúcia, que não participou de todo o processo de investigação, é formada em Pedagogia e trabalha na escola somente no turno vespertino, sendo concursada em regime de 20 horas. Ministra aulas de Sociologia e Filosofia.

Considerando dados coletados junto à Secretaria de Educação do Estado referente ao Censo Escolar de 2017, entre os professores não formados na área que lecionam a disciplina de Sociologia, em primeiro lugar estão os pedagogos, em segundo os historiadores e somente em quarto os geógrafos. Além da formação em Geografia, apresentada no quadro 2, os professores que lecionam a disciplina e não participaram da pesquisa são formados em História e Pedagogia, assim como constatado nos dados da Secretaria de Educação.

Na rede estadual maranhense há um grande número de professores oriundos de outros estados, principalmente do Piauí. Na escola pesquisada, 55,8% dos professores efetivos residem nesse estado. Com relação aos professores que lecionam a disciplina de Sociologia, somente dois pertencem a esse grupo, sendo o restante residente no município.

Antônio e Marcos são naturais e residentes no estado do Piauí. Ana é natural e residente no município de Buriti.

3.3.1 Apresentando a professora Ana

Apesar de ter nascido e crescido no município de Buriti, após concluir a 8ª série do ensino fundamental, Ana foi morar em Teresina, capital do Piauí, para concluir o ensino médio e posteriormente cursar o ensino superior. Filha de uma professora e de um comerciante, os pais sempre a incentivaram e apoiaram nos estudos, além de cobrar muito, sobretudo a mãe, já que era professora. Na época da escola, era uma aluna dedicada, que estudava para ganhar a nota máxima. Retornou para Buriti após o término dos estudos, tanto da graduação quanto da pós-graduação, quando começou a trabalhar como professora. Declara como acontecimento marcante em sua vida a aprovação no concurso público na rede estadual e municipal. Tomou posse nos dois concursos no ano de 2004, no mês de março

para a rede estadual e em julho na rede municipal. Em 2009 obteve aprovação em um segundo concurso da rede estadual. Trabalhou até 2019 na rede municipal e atualmente leciona somente na rede estadual. Há quinze anos trabalha como professora concursada, mas trabalhou anteriormente, em torno de dois anos, como professora contratada na rede estadual.

É formada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), concluindo o curso em 1999 e especialista em Gestão Ambiental pela mesma universidade, concluindo a especialização no ano 2000. Trabalha com a disciplina de Sociologia desde que tomou posse na rede estadual, mas desde 2014 tem trabalhado todos os anos com a disciplina para completar sua carga horária. Já trabalhou com outras disciplinas além de Geografia e Sociologia, tanto na rede estadual quanto na municipal. Além de Sociologia, já lecionou as disciplinas de Filosofia e Língua Portuguesa, na rede estadual, e Técnicas Agrícolas e História e Geografia do Maranhão na escola municipal.

3.3.2 Apresentando o professor Antônio

Antônio é filho de trabalhadores rurais. Pai analfabeto e mãe semianalfabeta, pois estudou somente até o primário. Tem uma base familiar sólida, o casamento dos pais dura quase 50 anos. São quatro irmãos na família e os pais sempre “martelaram” com a questão dos estudos para que os filhos tivessem uma condição de vida melhor que a deles. Atualmente é casado e tem três filhos. Começou a frequentar a escola com seis anos de idade já sabendo ler e escrever, pois as irmãs o ensinavam em casa. Teve contato cedo com obras clássicas da literatura, estimulado por uma professora. O primeiro livro que leu foi de François Rabelais, quando tinha nove anos de idade.

Antônio trabalha como professor nas redes estaduais do Piauí e do Maranhão como efetivo. No Piauí atua como professor há dez anos, e no Maranhão há oito anos. Antes de lecionar em escolas, trabalhou como professor de cursinho pré-vestibular, ainda na época da graduação a convite de um professor do curso. O convite ocorreu devido ao seu desempenho nas aulas, por demonstrar domínio nas disciplinas do curso.

É graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), concluindo o curso em 2009. Antes de concluir a graduação, iniciou outros cursos, como Direito e Pedagogia. Coursou apenas dois períodos de Direito, precisando desistir do curso por questões pessoais, pois tinha que conciliar trabalho e estudo devido a um casamento precoce. Começou a estudar Pedagogia e não se identificou com o curso, assim como também não gostava muito do curso de Direito. Quando surgiu o curso de História e Geografia na

cidade onde mora, optou por cursar Geografia, já que era uma disciplina com que sempre havia se identificado. Possui especialização em Gestão e Educação Ambiental também pela UESPI. Leciona as disciplinas de Geografia, Filosofia e Sociologia.

3.3.3 Apresentando o professor Marcos

Marcos nasceu em Teresina, no Piauí, mas foi criado em uma pequena cidade no interior do estado, com cerca de 6 mil habitantes, deslocando-se entre o meio urbano e rural, e entre o trabalho doméstico, de criação de gado, e a escola. A mãe era professora e o pai auxiliar administrativo da prefeitura, eles foram muito presentes na vida dos filhos, principalmente nos estudos. A mãe fez alguns cursos pedagógicos, mas não cursou o ensino superior e o pai estudou somente até o ensino fundamental. Marcos estudou o primeiro ano do ensino médio em escola pública e os outros dois anos em escola particular.

Durante o ensino médio, Marcos foi morar sozinho com o irmão em outro município para cursar essa etapa de ensino, já que na sua cidade de origem não era ofertado. Os pais sempre se esforçaram para proporcionar uma educação de qualidade para os filhos, apesar da pouca condição financeira. Morando em uma casa simples e com pouco dinheiro para as despesas, ele e o irmão cuidavam do orçamento, pois estavam afastados dos pais. Nas suas palavras, essa fase contribuiu para seu amadurecimento pessoal, pois o “ensinou a não ser tão dependente de determinadas coisas”. Considera que o que marca sua vida é o trabalho conjunto, em família, situação presente em toda sua trajetória de formação pessoal, o que o ajudou a superar momentos difíceis, como a falta de dinheiro.

Trabalha como professor há dezessete anos. Trabalhou oito anos no estado do Pará e há nove anos trabalha no estado do Maranhão. No Piauí trabalha somente em escola particular. Atualmente é professor efetivo somente na rede estadual maranhense em regime de 60 horas semanais, exercendo sua função docente nos turnos matutino, vespertino e noturno na escola pesquisada.

É formado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), concluindo o curso em 2001. Possui especialização em Ciências Ambientais pela UESPI, com conclusão em 2003. Além da disciplina de Geografia, leciona as disciplinas de Filosofia e Sociologia. Há onze anos leciona a disciplina de Sociologia.

3.3.4 Professora Lúcia e a sua relação com a pesquisa

Professora Lúcia foi convidada para participar da pesquisa por estar inserida no universo da investigação e possuir o perfil a ser investigado. Na época da elaboração do projeto de pesquisa, no ano de 2018, outra professora era atuante nas turmas que Lúcia leciona atualmente. A professora em questão já tinha aceitado participar como colaboradora da pesquisa, mas como era contratada, no ano seguinte, com a renovação do contrato, não foi lotada com a disciplina de Sociologia, que ficou sob a responsabilidade de Lúcia.

Lúcia atua como professora de Sociologia e Filosofia na escola, ministrando aulas de Sociologia nas salas de 2º ano e Filosofia nas salas de 1º ano no turno vespertino. É graduada em Pedagogia e Matemática. Quando recebeu o convite ficou um pouco relutante, mas não se opôs. Porém, não contribuiu com a entrevista e permitiu fazer duas observações em sala de aula. Trabalha como professora efetiva nas redes estadual e municipal e já está próxima de sua aposentadoria. Trabalhou durante alguns anos como apoio pedagógico na escola, na parte administrativa. Em 2019, retornou para a sala de aula após o governo estadual decretar que os professores com nível superior que estavam exercendo funções nas bibliotecas escolares, laboratórios de informática, laboratórios de ciência e trabalhando como apoios pedagógicos fossem remanejados para a sala de aula em virtude da necessidade de professores nas escolas. Com isso, Lúcia foi lotada com as disciplinas mencionadas.

Quando informada sobre a entrevista e questionada em qual momento estaria disponível, Lúcia perguntou se havia possibilidade de enviar um questionário para ela, pois naqueles dias estaria muito atarefada em casa. Amigavelmente, foi esclarecido que não se tratava de um questionário, mas de uma conversa em que relataria alguns aspectos de sua vida.

A partir dessa conversa, ela manifestou que poderia combinar um dia, mas em todos os momentos que foi perguntada sobre o dia que seria possível realizar a entrevista, desconversava. Depois dessas tentativas, Lúcia disse que a entrevista poderia ser feita via Whatsapp, que disponibilizaria um tempo para responder às perguntas. Então, foi marcado um dia. Foi enviado três áudios para introduzir a conversa, contudo, apesar de ter ouvido dois dos áudios, não deu um retorno. Depois disso, a pesquisadora entendeu que a pesquisada estava dando sinais de desistência da pesquisa. Quanto às observações, apesar de ter permitido, chegou a relutar, inclusive dizendo que não seriam necessárias muitas observações. Colocou empecilhos, como em um dia que a pesquisadora foi realizar a

observação, ela comentou que faria somente uma atividade avaliativa com os alunos naquele dia e por isso não era necessário observar sua aula.

As relações de proximidade entre investigador e investigado pode ter favorecido tal comportamento. Atitude de ordem comportamental como a apresentada pela professora Lúcia, nos induz a pensar que ela estaria constrangida, envergonhada e desconfortável com a situação ao pensar que seu trabalho passaria pela avaliação acadêmica e com isso o pudesse ver desvalorizado ou questionado. Ademais, esse julgo passaria pelo exame de uma colega de trabalho, fator que pode ter desencadeado mais fortemente a conduta descrita.

Dados do INEP (2017) informam que, apesar da predominância de docentes do sexo feminino em todas as etapas da educação básica, no ensino médio a participação de docentes do sexo masculino é maior em comparação com outras etapas. Entre os pesquisados, dois docentes são do sexo masculino e uma do sexo feminino (aqui não consideramos a professora Lúcia pelos motivos já descritos) como verificado no quadro 6 sobre o perfil dos docentes da escola pesquisada, com idades que variam entre 38 e 46 anos.

A docência ocupa uma posição periférica e secundária em relação ao trabalho material e produtivo (TARDIF; LESSARD, 2014), sustentado pela ideia de vocação que permeia a profissão. Observa-se entre os interlocutores que esse imaginário é compartilhado de modo mais contundente na fala de Antônio. Para Marcos, essa percepção é variável, assim como para Ana, pois para ela depende da pessoa, e ela não se enquadra nesse grupo. Todos reconhecem a importância da questão salarial no desempenho da docência, Marcos é o mais claro em relacionar a docência e as condições de trabalho do professor “eu gosto de trabalhar como professor, o que faz eu não gostar são as condições de trabalho, as condições de salário”. Antônio e Marcos não mudariam de profissão enquanto Ana esclarece que optou pela docência mais pela necessidade e pela possibilidade de conseguir trabalho mais facilmente em comparação com outras funções.

Essa parte do texto apresentou informações fundamentais para a compreensão dos fenômenos que ocorrem na escola, bem como do processo de pesquisa, os sujeitos investigados e a relação da pesquisadora com o objeto, auxiliando na compreensão e na reflexão dos processos que envolvem o ensino de Sociologia na educação básica, principal contribuição desta pesquisa. Dessa forma, no capítulo 4, será analisado a prática docente do professor de Sociologia não habilitado na área, problemática central da pesquisa.

4 O PROFESSOR DE SOCIOLOGIA E A PRÁTICA DOCENTE

Dado ao objeto de nossa pesquisa, o seguinte texto terá como objeto de análise a prática docente do professor de Sociologia, considerando as discussões apresentadas ao longo da investigação que contextualizam a realidade da pesquisa e seus sujeitos.

Como já apresentado nos capítulos anteriores, o corpo docente que responde pela disciplina de Sociologia é em grande parte formado em outras áreas. Nessa condição, apoiamo-nos em estudos sobre a formação docente que consideram os conhecimentos dos professores em uma perspectiva plural, argumentando em favor do saber experiencial e prático em diálogo com a perspectiva disposicionalista da Sociologia, a fim de compreendermos como se desenvolve o ensino de Sociologia nas condições aqui apresentadas (BOURDIEU, 1989; LAHIRE, 2004; TARDIF, 2014).

Nesse sentido, entendemos que a formação não é produzida por acumulação de cursos, técnicas ou conhecimentos determinados, mas acontece por intermédio de práticas que agrupam diversos saberes, que estão relacionados às vivências e experiências do docente, e, por isso, estão em constante transformação. O saber do professor não é algo que se faz e permanece pronto e acabado, ele é social e, dessa forma, é um processo multifacetado que envolve as aprendizagens adquiridas na família, na escola, na universidade e na interação com seus pares.

Enquanto professora pesquisadora da minha realidade, sempre estive imersa no campo da pesquisa, contudo, os processos de coleta de dados para amparar as discussões tratadas nesse texto, referente às ações pedagógicas dos docentes, ocorreram, a princípio, a partir de observações na qual pude perceber as relações estabelecidas entre os professores e seus pares. Essas observações ocorreram enquanto parte de um processo de interação entre pesquisadora e pesquisados, onde ambos partilham, em certa medida, dos mesmos interesses e requisitos: serem professores na mesma escola da disciplina de Sociologia, formados em área diferente da lecionada. Assim, neste primeiro momento as observações tiveram como objeto de análise as ações práticas dos professores no que diz respeito ao planejamento pedagógico, ocorrido durante os encontros da Semana Pedagógica referente ao ano letivo de 2019.

4.1 O fazer docente: planejamento

Devido às particularidades da escola, a pesquisa seguiu um percurso cronológico respeitando seu tempo lógico e demandas. Dessa forma, o relato da experiência aqui explicitado tratará do primeiro encontro pedagógico oferecido pela escola para a discussão das necessidades e os ajustes essenciais para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na instituição. Convém, no entanto, pontuar que esses relatos também fazem referência a outros momentos de interação entre o corpo docente e gestão, onde há discussão de questões referentes ao andamento do aprendizado dos alunos, bem como de estratégias que atendam aos interesses tanto da gestão quanto dos docentes em termos de qualidade da educação ofertada pela escola.

O ano letivo de 2019 não iniciou segundo o que determinava o calendário da rede estadual. A escola entrou em um processo de reforma, atrasando o início das aulas. No calendário de referência para as escolas da rede, o início do ano letivo estava previsto para o dia 11 de fevereiro, mas devido à inconclusão da obra, as aulas iniciaram somente em 03 de junho. Com isso, o encontro pedagógico, prática habitual nos estabelecimentos de ensino ao iniciar o ano letivo, ocorreu somente em maio do referido ano.

O encontro ocorreu durante 03 dias no Centro de Apoio Pedagógico²⁷ (CAP), um espaço amplo, com cadeiras confortáveis e climatizado. Esse momento foi organizado da seguinte forma: o período da manhã ficou destinado para discutir a pauta voltada para as questões pedagógicas da escola e a parte da tarde ficou para o planejamento, tanto anual quanto o bimestral, conforme a área de conhecimento, no primeiro dia houve o planejamento de Ciências da Natureza e Matemática; o segundo dia da área de Humanas e o terceiro dia para a área de Linguagens.

O primeiro dia do encontro, 08 de maio de 2019, ocorreu das 08h até às 11h30min e com o retorno na parte da tarde, a partir das 14h, para o planejamento de Ciências da Natureza e Matemática, com a participação neste segundo momento somente dos professores das disciplinas das respectivas áreas.

É importante destacar que a condução do encontro, assim como de reuniões pedagógicas da escola é feito pela gestão, pois a escola não dispõe de um coordenador

²⁷ O Centro de Apoio Pedagógico (CAP) é um prédio de responsabilidade da prefeitura de Buriti e consiste em um amplo auditório, com capacidade para atender 400 pessoas sentadas. É utilizado para a realização de reuniões, seminários, palestras e outros encontros na área de educação e afins.

pedagógico, como já mencionado no texto²⁸, fato que é muito questionado e cobrado pelos docentes, inclusive nesses momentos de reunião. A escola possui uma gestora geral e dois gestores adjuntos, e esses dividem as tarefas entre si, entre questões burocráticas e pedagógicas. No primeiro encontro, estavam presentes os dois gestores adjuntos, a gestora geral não pôde comparecer, pois estava participando de uma reunião na Unidade Regional, localizada no município de Chapadinha. Os professores foram chegando aos poucos e por volta de 8h40min foi servido o café da manhã para aqueles que estavam presentes. Havia nesse momento um clima de reencontro, cordialidade e descontração, considerando as “férias prolongadas” e que há algum tempo muitos não se viam, sobretudo pelo fato de muitos residirem em outro estado ou município. Após o café, um dos gestores iniciou a fala, recepcionando os professores.

Deu as boas-vindas, colocando em seguida um vídeo motivacional para chamar a atenção dos docentes sobre a necessidade da unicidade do grupo diante da situação da escola, que perante o atraso do ano letivo e dos indicadores, precisaria de muita cooperação, compromisso e união dos professores. O gestor, em dado momento de sua fala, disse que a função do professor é “carregar alguém nos ombros”, e esse alguém seria os alunos, então, os professores deveriam motivá-los e criar meios para melhorar sua aprendizagem. Em seguida, abriu espaço para que os professores se pronunciassem.

Quatro professores falaram, abordando nos discursos os problemas da profissão, inclusive queixas à gestão com relação à forma de diálogo estabelecida entre gestão e docentes, trazendo inclusive questões referentes de como eles se colocam no grupo de WhatsApp da escola (principal canal de comunicação entre professores e gestão) quando solicitado pelo professor.

A fala do gestor em seguida quis minimizar a situação, alegando que os ânimos estariam exaltados devido à reforma da escola, ao seu atraso que prejudicaria o ano letivo, pois estaria ouvindo reclamações de muitos lados, dos pais, da comunidade e dos professores, sem, contudo, poder dar uma resposta concreta sobre o início das aulas, principal questionamento feito por todos. Adentrando na temática do vídeo, a senhora responsável pela parte administrativa contribuiu com uma fala que enfatizou o papel do professor na motivação dos alunos, pois tem observado como eles se comportam na escola e percebe a falta de interesse e motivação. Um professor complementa a fala, dizendo em tom de brincadeira que os professores devem se preocupar em cumprir os dias letivos, que precisam

²⁸ No capítulo 3, quando a escola é apresentada, esse fato é mencionado.

serem pagos. Em seguida, outro professor fala sobre os problemas da profissão, argumentando que os profissionais da educação não são valorizados. A fala de um terceiro professor foi uma crítica à gestão, no sentido em que ela deve motivar os professores, mas estaria ultimamente os tratando de forma grosseira.

Posterior a isso, o segundo gestor começa a sua fala trazendo informações sobre a obra, por ser questionado por alguns professores. Novamente pede a união da equipe para que os “pepinos” da escola sejam resolvidos. Mais uma vez retoma aos prazos para o início das aulas, e diz não saber com certeza, tendo em vista que nenhum dos prazos previstos até então tinham se concretizado. Então, começa a trazer alguns informes burocráticos e administrativos sobre a reforma e complementa dizendo que apesar de tudo, o serviço estaria ficando bem-feito, e não via só pontos negativos nesse processo, via pontos positivos também, já que a escola não tinha prédio próprio e funcionava em um prédio “caindo aos pedaços”. Após a reforma, o prédio seria oficialmente da escola Maria Luiza e teria uma boa estrutura para os professores e para os alunos. Em seguida, apresentou os resultados do ano letivo de 2018, um ano com uma taxa de reprovação e evasão superior aos anos anteriores, que já eram altas, sobretudo nas turmas de 1º e 3º ano vespertino.

O ano letivo de 2018 foi atípico. As condições de trabalho e de estudos para professores e alunos foram as piores possíveis, mas necessárias devido à reforma do prédio oficial da escola. Para que o ano letivo não fosse prejudicado, os alunos foram divididos em dois prédios cedidos pela prefeitura. O turno vespertino é o que tem mais alunos, e por isso o que ficou mais prejudicado. As turmas de 1º e 2º ano foram para uma escola pequena cedida pela prefeitura. A quantidade de salas não comportava a quantidade de alunos, assim, as turmas tiveram que ser unificadas. Para uma quantidade de 06 turmas de 1º ano, após a unificação ficaram em 04, com cerca de 60 alunos matriculados em cada sala. As turmas de 3º ano ficaram juntas, no total de 03, em um salão do antigo Cine Teatro da cidade, sem nenhuma estrutura para o desenvolvimento de atividade pedagógica. Diante disso, foi improvisado um quadro branco para o local, dois ventiladores e as cadeiras dos alunos. Além disso, o prédio fica ao lado da praça principal da cidade o que fazia com que muitos alunos não entrassem para assistir as aulas e ficassem fora durante o período delas.

A exposição do gestor ao apresentar os dados fez referência às particularidades apresentadas acima, o que segundo ele teria contribuído para resultados tão negativos. Durante a exposição, alguns professores ouviam atentos ao que era apresentado, enquanto outros murmuravam em tom de desaprovação. Em seguida, foi apresentado pela gestão questões administrativas de orientação para o ano letivo de 2019, como o preenchimento do

diário online havendo alimentação do sistema com regularidade e informando que o sistema teria passado por uma modificação, e agora seria integrado a todos os sistemas do governo, o que permitiria maior monitoramento das atividades do professor, além de permitir que o aluno também acompanhasse e avaliasse o docente. Ainda foi comentado sobre a lotação, dos dias de trabalho, das orientações da secretaria de educação para as atividades de planejamento semanal, pedindo-se sempre o compromisso dos professores em todas essas questões.

Foi apresentada a proposta da SEDUC-MA de trabalhar com as rotinas escolares, que deveriam ser feitas semanalmente no horário pedagógico. Como na escola há dificuldade em se cumprir tal horário, devido à maioria dos professores residirem e também trabalharem no Piauí, e, portanto, ficarem na escola apenas nos dias das aulas, foi acordado que seriam realizadas quinzenalmente. Quanto ao planejamento, foi esclarecido que a recomendação é que o professor siga o caderno de orientação da SEDUC respectivo à disciplina que leciona, contudo, ele tem a autonomia para adequar suas aulas às suas turmas.

Outro ponto levantado pelo gestor foi a necessidade de elaboração do Plano de Ação da escola para o ano de 2019, no entanto, as discussões não prosseguiram, pois alguns professores começaram a questionar sobre o calendário letivo e a reposição das aulas. A gestão apresentou duas opções: ter aulas aos sábados e concluir o ano letivo em fevereiro de 2020 ou não ter aulas aos sábados e deixar o ano letivo terminar em abril de 2020. A partir desse momento os ânimos se exaltaram, e ficou decidido por ter aulas ao sábado, e, posteriormente, na presença da gestora geral, seria decidido somente a organização dos dias.

Nesse primeiro momento do encontro, no geral, foi discutido mais questões administrativas da escola e o repasse de orientações de órgãos superiores, como a SEDUC-MA e a URE. Houve muita discussão envolvendo a demora na reforma da escola, contudo, a gestão se esforçou na organização do retorno dos professores, cuidando da lotação e da organização dos horários. Nem todos os professores compareceram ao encontro, houve um considerável número de faltosos, devido principalmente ao fato de trabalharem em outras escolas nesse horário.

No dia 09 de maio de 2019 ocorreu o segundo dia do encontro pedagógico. Por volta de 8h16min o encontro iniciou com a fala da gestora geral. Mais uma vez, não estavam presentes todos os professores. O número de presentes neste dia foi inferior ao dia anterior, devido ao fato de alguns terem retornado para o Piauí. Professores de várias áreas só assistiram ao primeiro dia de reunião, inviabilizando a realização de um planejamento em conjunto e dialogado entre os docentes da área de conhecimento a ser planejada.

A fala da gestora iniciou com a apresentação do quadro de funcionários da escola, que contava naquele momento com 44 docentes, incluindo efetivos e contratados da sede e anexos. O total de turmas formadas era de 35, também incluindo sede e anexos. Em seguida, sua fala girou em torno da necessidade de os professores criarem meios para auxiliarem os alunos no seu rendimento, para que a escola não tivesse um alto índice de reprovação, principalmente no 3º ano. Também fala da evasão, e que a escola, juntamente com o corpo docente, precisaria encontrar uma solução para que o número de evadidos diminuísse, apontando esses tópicos como uma cobrança do governo. Prossegue com informações do ano letivo de 2018, mas destacando as ações positivas desenvolvidas pela escola mesmo em um momento de muita dificuldade, com salas improvisadas. Reforçou a necessidade de o professor avaliar o aluno que participa das atividades dos projetos elaborados pela escola, como meio de incentivá-los e motivá-los, já que essa seria uma forma de atribuir-lhes “pontos” para ajudar na avaliação bimestral.

Após essa discussão, o foco foi o planejamento dos professores conforme as orientações da Secretaria de Estado da Educação. Como já havia sido explicitado pelo gestor adjunto no dia anterior, havia a orientação para que os planejamentos ocorressem semanalmente²⁹, mas devido às particularidades do corpo docente da escola, ficaria acordado para ser quinzenalmente. Esse acordo visava criar condições para que o planejamento ocorresse de modo coletivo e priorizando a interação dos professores em suas respectivas áreas.

No plano prático, a orientação para o planejamento foi para que os professores seguissem os cadernos de orientação da SEDUC, criados com o fim de atender aos interesses do Programa Mais IDEB, que consiste em um conjunto de estratégias que visam melhorar os índices educacionais da rede estadual, a partir de ações, como simulados. Nesse sentido, a finalidade dessa orientação é direcionar o que será trabalhado na escola, com vista a proporcionar unidade curricular no trabalho pedagógico desenvolvido na rede de ensino, considerando a flexibilidade intrínseca a cada realidade escolar. Contudo, a fala do gestor adjunto, complementada às colocações da gestora geral foi para que seguisse a orientação dos cadernos, que eles deveriam ser a “Bíblia” dos professores, pois os conteúdos dos

²⁹ O planejamento semanal equivale à hora atividade garantida pelos dispositivos legais da Lei nº 11.738 de 2008, do Parecer nº 18/2012 do CNE e a Portaria nº 430/2017 da Seduc-MA, além de estar explícita no art. 15 do Estatuto do Educador da rede estadual maranhense, contudo, a escola tem dificuldade em implementá-lo devido a maioria do corpo docente trabalhar em outras redes e se deslocarem para o cumprimento das atividades, dessa forma, os horários são organizados para que as atividades de regência das aulas sejam priorizadas em detrimento do planejamento coletivo, que é realizado na maioria das vezes individualmente pelo docente.

simulados seguiriam o que estava posto nessas orientações, portanto, o planejamento deveria seguir elas. Alguns professores questionaram o engessamento do planejamento ao ter como principal referência estes documentos. Tomando novamente a fala, a gestora geral reforçou a necessidade do planejamento coletivo, até como meio de auxiliar o trabalho dos professores não formados na área em que estavam lotados, e essa forma de planejar auxiliaria na troca de informações e conhecimentos entre formados e não formados na área do objeto do planejamento. Aqui é revelado o que Tardif e Lessard (2014) expressam como codificação do trabalho docente onde este é demarcado por normas oficiais, rotineiras e legais. A prática docente é instrumental e formalmente controlada. O currículo além de ser um instrumento de orientação, passa a ser um instrumento de controle, a serviço de instâncias governamentais e operacionalizado pelos docentes para aperfeiçoar os mecanismos de monitoramento de desempenho nas avaliações externas.

Todas as medidas propostas e apresentadas durante o encontro estariam relacionadas ao aumento do IDEB do estado, e o Programa Mais IDEB seria a “cereja do bolo” do governo, segundo novamente a fala do gestor adjunto, que sempre emendava suas colocações às falas da gestora geral. Houve muita discordância dos professores que reclamaram da pouca flexibilidade e que a ideia de planejamento flexível acabaria mediante tais propostas. A gestão em contrapartida disse que não era exatamente assim, que o professor poderia elaborar suas aulas de acordo com suas necessidades e dos alunos, mas que o eixo norteador deveria ser tais documentos.

Foi repassada a informação aos professores de que os conteúdos sugeridos nos documentos de orientação, a partir de 2019, com a reformulação do sistema de lançamento de aulas e notas, ficariam disponíveis na plataforma, o que aos olhos da gestora era positivo, pois isso implicava em uma relação de complementariedade em caso de transferência de alunos de uma escola para outra dentro da rede. Esse modelo de organização ajudaria o aluno a acompanhar os conteúdos, mesmo que mudasse de escola. Diante dessa colocação, os professores continuaram a reclamar e um chegou a dizer: “nem os livros que utilizamos são iguais!” em tom de reprovação e que isso não garantia unidade ao que seria trabalhado pelo professor.

A partir desse momento as discussões giraram em torno do calendário letivo, sobre como ficaria as aulas aos sábados. Ficou acordado que haveria aula todos os sábados, com exceção dos feriados nacionais (caso algum sábado coincidissem com um feriado), até que se cumprissem os 200 dias letivos. Isso gerou muita discussão, apesar da maioria ter concordado, e vários professores falavam ao mesmo tempo. Chegou, por fim, ao consenso

quanto aos sábados letivos com o início das aulas previsto para 03 de junho e término para 22 de fevereiro de 2020.

Esse primeiro momento do encontro esteve muito focado nas questões de organização pedagógica da escola, havendo muita discussão em relação às orientações para o planejamento, demonstrando descontentamento por parte de alguns professores, devido às exigências e controle ao trabalho desenvolvido na escola, na visão deles. Uma professora chegou a mencionar que isso estava acontecendo por que estava “frouxo” demais.

Findado esse momento, durante a tarde ocorreu o planejamento para a área de Humanas. Neste primeiro encontro de planejamento, os professores que ali estavam desenvolveram seu plano anual de ensino e de aula seguindo os documentos de sua respectiva área, porém, na prática isso não se manteve, pois a sugestão dos conteúdos da matriz³⁰ não correspondia aos conteúdos do livro didático³¹, na forma como os professores estavam acostumados a trabalhar. Durante o planejamento os professores procuraram comparar os conteúdos, mas perceberam que ficaria inviável o trabalho seguindo a matriz, tal qual sugeriu a gestão.

A matriz de referência estadual está organizada em eixos temáticos, enquanto a obra possibilita a organização por arco temático, por sequência disciplinar ou arco misto. Os professores preferem trabalhar com o livro por sequência disciplinar, por acharem mais fácil e organizado. Seguindo a sequência disciplinar, os conteúdos são trabalhados na seguinte ordem: 1º ano, unidade 1; 2º ano, unidade 2 e 3º ano, unidade 3. Dessa forma, plano anual foi elaborado para ser trabalhado seguindo as orientações, mas diante das dificuldades dos professores em organizar os conteúdos ele não foi seguido à risca pelos docentes, que posteriormente fizeram seu planejamento de acordo com a sua possibilidade de trabalho. Percebe-se aí que diante das dificuldades encontradas, os professores determinam o *modus operandi* para a organização do seu trabalho pedagógico, validado por um critério de ordem pragmática mesmo havendo documentos oficiais que buscam direcionar a sua prática (TARDIF, 2014). A organização do trabalho escolar é carregada de tensões e dilemas, e no

³⁰ A matriz curricular de Sociologia para o ensino médio maranhense consta nos anexos deste texto.

³¹ O livro utilizado pela escola é o Sociologia Hoje, da editora Ática. A obra está estruturada em três grandes unidades equivalentes as três áreas das Ciências Sociais, Antropologia (Unidade 1), Sociologia (Unidade 2) e Ciência Política (Unidade 3). Essa organização não é fixa, e o próprio material sugere três opções metodológicas de trabalho para o professor, por meio da organização por arco disciplinar, que segue a sequência dos capítulos, da introdução ao capítulo 15; por arco temático, onde os capítulos são organizados em diálogo com os temas estudados e por arco misto, onde os conteúdos são tratados em uma sequência privilegiando a discussão dos capítulos de acordo com a área e seus temas (Exemplo: Unidade 1: capítulos 1, 2 e 3; Unidade 2: capítulos 6,7 e 8; Unidade 3: capítulo 11, 12,13, e assim por diante.). Na página 94 é explicitado como os professores selecionam os conteúdos do livro para ministrar as suas aulas.

que tange ao trabalho docente, apesar deste estar sujeito a um controle formalizado, goza de certa autonomia, e diante do dilema entre executar ou decidir de acordo com as condições de seu trabalho, tendem a privilegiar os acordos internos e assumir uma postura que favorece o desenvolvimento de sua ação pedagógica.

O encontro à tarde iniciou 14h30min e terminou 17h20min. Havia um total de seis professores da área de Humanas, sete contando comigo, e dois professores de Ciências da Natureza, que foram concluir seus planos não finalizados na tarde anterior.

Durante o planejamento houve muita dúvida e questionamento sobre a orientação da SEDUC em relação à elaboração dele. O encontro foi acompanhado por um dos gestores adjuntos. Foi solicitado nesse primeiro momento a elaboração do Plano Anual e sugestões dos professores da área para as ações do Plano de Ação da escola.

Os professores se reuniram em grupos. Dois discutiam o planejamento de Geografia, dois discutiam o de Sociologia, e uma iniciou o de História sozinha, todos sentados ao redor de uma mesma mesa, interagindo mutuamente. Eu fazia parte desse grupo. Os outros ali presentes sentaram-se mais afastados, ficando os dois professores de Ciências da Natureza juntos, em outra mesa. Durante o processo de elaboração do plano, eram feitas inferências, perguntas uns aos outros sobre como este deveria ser elaborado, pois se tinha muita dúvida sobre a elaboração baseada nos documentos oficiais. Na verdade, a palavra dúvida não cabe bem aqui, o que havia mesmo era discordância, pois muitos dos conteúdos sugeridos nas orientações para determinada série não se adequava aos conteúdos do livro didático. Na disciplina de Geografia, por exemplo, os conteúdos que equivalem ao primeiro ano nas orientações, estão no livro de 2º ano. Para os conteúdos de Sociologia houve a mesma problemática, pois apesar do livro da disciplina ser volume único, os conteúdos sugeridos para a série não tinham no livro adotado pela escola ou não condizia com aqueles conteúdos que já eram habituais de se trabalharem em uma série determinada ou que vinha como sugestão no manual do professor. Diante das dificuldades em organizar os conteúdos de Sociologia, houve uma readequação no planejamento dos bimestres posteriores, como já falado anteriormente, mas no primeiro bimestre tentou-se seguir a orientação da SEDUC, privilegiando os capítulos e tópicos do material didático que dialogavam com os conteúdos sugeridos, complementado com textos de outros materiais didáticos ou da internet que tratassem da abordagem estudada. Os professores costumam trabalhar os conteúdos conforme a sua organização nos livros didáticos. Para as disciplinas que já possuem uma tradição no currículo, geralmente, independente da coleção utilizada, há uma uniformidade

quanto aos conteúdos a serem trabalhados e a sua sequência no planejamento. Na disciplina de Sociologia isso é mais difícil devido ao formato do livro.

Os professores utilizam os saberes da sua profissão para contornar situações peculiares ao seu trabalho, e neste caso específico, eles se articularam na ação dos docentes para definir um plano de trabalho que contemplasse as suas necessidades. Retomando ao pensamento de Tardif (2014), o momento do planejamento envolveu a articulação de diferentes saberes para responder à demanda de trabalho. Isso pode ser percebido, por exemplo, quando os professores discutiram e refletiram sobre a condução de sua prática e a partir disso criaram estratégias para organizar o seu trabalho pedagógico (seguir as orientações estaduais no primeiro bimestre fazendo as adequações necessárias), foram mobilizados os seus saberes pedagógicos; quando distinguiram e definiram os conteúdos que deveriam ser apresentados aos alunos, já incorporados à sua prática devido ao tempo de atuação, mesmo não possuindo formação no campo de conhecimento, percebe-se a apropriação do saber disciplinar; o saber curricular foi expresso na ação dos docentes quando eles conceberam no planejamento da aula o que deveria ser aprendido, os conteúdos e os métodos que seriam aplicados, além do saber experiencial, que foi norteador de todas as discussões, pois a experiência de trabalho permitiu que eles questionassem as viabilidades das propostas e determinassem meios para viabilizar a sua prática docente.

O momento do planejamento se deteve mais a essas discussões do que a questões mais amplas do trabalho pedagógico, como o desenvolvimento de estratégias para melhorar o aprendizado e o rendimento dos alunos nas disciplinas. Não foi discutido entre os professores como as disciplinas dialogariam, cada professor preocupou-se em preencher seu formulário isoladamente, contudo, os professores de Sociologia antes de preencherem o formulário tentaram chegar em um acordo, se seguiriam ou não o caderno de orientação após a comparação detalhada dos conteúdos com o livro didático utilizado, como já explicitado. Nota-se que o livro didático é um importante parâmetro para a deliberação acerca dos conteúdos a serem ministrados. Isso se deve a dois fatores, principalmente: o primeiro fator refere-se ao professor, pois esse tem dificuldades para selecionar os conteúdos a serem ministrados em cada série, o livro facilita esta seleção; e o segundo fator diz respeito ao aluno, pois para o acompanhamento das aulas é fundamental que ele tenha o material para discussão à sua disposição, sendo o livro o recurso mais viável e que a escola tem a sua disposição. Esses pontos vão em direção ao que Meucci (2013) elucida sobre a função do livro didático, que não é concebido apenas como ferramenta de ensino e aprendizado. Por atender a alunos e professores de contextos sociais e culturais diferentes, ele é utilizado como bem cultural,

instrumento de formação docente e matriz curricular. Neto, Almeida e Pessoa (2015) também colaboram no entendimento da utilização do livro didático pelos professores de Sociologia, sendo utilizado pelos docentes cearenses como referência para a escolha dos conteúdos que devem ser ministrados nas aulas, funcionando como instrumento de orientação curricular para a elaboração do plano de curso, tal qual acontece na escola pesquisada.

O plano anual não foi concluído, pois foi necessário parar para se discutir as metas do Plano de Ação. A discussão foi proveitosa e envolveu todos os professores. Todos opinaram, sugeriram atividades para o ano letivo, como ações para a semana do trânsito; premiação para os alunos com boa frequência e bom rendimento; premiar os professores assíduos e que desenvolvessem bons projetos na escola e fazer revisões e reforço para os alunos de baixo rendimento.

Um ponto importante observado no planejamento diz respeito às impressões dos professores quanto à adoção dos cadernos de referência da SEDUC-MA. Um professor expressou a seguinte opinião: “É assim que o governo quer? Então é assim que vou fazer, copiar e colar” (Professor de Ciências da Natureza presente no momento). A professora Ana emenda com o seguinte comentário “Desse jeito nem adianta ter livro. Os meninos já não traziam o livro para a escola, agora é que não vão trazer mesmo, por que os conteúdos que vamos trabalhar não vai estar nos livros mesmo!”. O professor Marcos conclui a conversa dizendo: “O governo deveria ter feito isso antes de escolhermos os livros didáticos, pois assim escolheríamos os livros de acordo com os conteúdos das orientações”. Assim como o plano anual, também não foi possível concluir o plano de atividade docente, que ficou para ser entregue em outro momento, podendo ser enviado para o e-mail do gestor.

Apesar das reclamações, o plano de ensino anual foi elaborado conforme a diretriz estadual, sendo readequado posteriormente. Essa determinação tem como foco a melhoria dos índices educacionais da rede estadual. Como os simulados do Mais IDEB seguirão os conteúdos do caderno de orientação, é conveniente para os órgãos de gestão fazerem essa exigência, apesar de atualmente somente as disciplinas de Português e Matemática comporem a avaliação, a pretensão da SEDUC-MA é de que posteriormente todas as disciplinas comporão o teste.

Sobre a interferência dos órgãos governamentais no trabalho do professor, em entrevista, Ana e Antônio expressaram seu ponto de vista para a questão. Antônio não estava presente no momento do planejamento, mas foi taxativo durante sua declaração ao considerar negativo o impacto dessas interferências. Para ele, a preocupação do governo do estado em reduzir o índice de reprovação é questionável porque prejudica o trabalho do conteúdo, já

que o professor tem que fazer várias avaliações paralelas, algo burocrático que deve ser realizado no pouco tempo destinado para o trabalho com as disciplinas, no seu caso, Geografia e Sociologia.

[...] essa questão, é, hoje do governo do Maranhão, quer reduzir cada vez mais o índice de reprovação, mas como fazer isso? Criando, por exemplo, recuperação paralela, você faz uma prova, você vai fazer a recuperação, ou seja, então vou ter que fazer 16 atividades avaliativas no mínimo durante um ano, eu tenho duas aulas por semana de sociologia, de geografia no primeiro ano, segundo ou terceiro, então se eu faço uma atividade essa semana na próxima semana já tenho que fazer outra, aí sobram duas semanas para eu ministrar os conteúdos, então a gente fica sem... isso é questionável, sei que tem várias formas de avaliação, isso é fato, mas não deixa de ser uma burocracia criada para maquiagem o aprendizado, cada vez mais nós estamos vendo, no caso aqui, o estado do Maranhão [...] (Professor Antônio).

Na opinião do professor, essa situação ainda é agravada pela dificuldade de leitura e escrita dos alunos, resultante de um ensino fundamental mal feito em que não é permitido reprovar, e isso ainda é repercutido no ensino superior, quando os alunos não conseguem interpretar um texto e evadem dos cursos pelas dificuldades, o que ocasiona na formação de “péssimos profissionais”, refletindo nos discursos que apontam o Brasil como um país “das piores mão-de-obra” por ser pouco qualificada, com a contribuição dos governos, que estariam terminando de “acabar com a educação do Brasil” validando esse tipo de política educacional.

O professor entende que a reprovação é algo positivo para o aluno, e esse é um pensamento compartilhado por muitos docentes, no entanto, pesquisas revelam que a retenção é ineficaz como intervenção para o desempenho escolar (REBELO, 2009).

A professora Ana considera que apesar da impossibilidade de aplicação efetiva das orientações do governo, elas ajudam de alguma forma, pois todo material é bem-vindo. O que dificulta é o fato de raramente estarem de acordo com a realidade das escolas e isso exige que o professor intervenha fazendo as modificações necessárias.

O plano anual de Sociologia foi concluído posteriormente, dialogado entre os professores Marcos, Ana e a pesquisadora. A partir das sugestões contidas no caderno de orientação para cada período e série, foram selecionados os conteúdos do livro acrescidos de outros que não continham no manual. Essa forma de organização, porém, só foi utilizada no primeiro e segundo período, pois poucos dos conteúdos de referência estavam contidos claramente nos capítulos do livro, muitas das discussões estavam diluídas ao longo de vários textos, e outras necessitavam de pesquisas em outras fontes. Diante disso, a partir do terceiro período, os conteúdos trabalhados seguiram somente a ordem do livro, tal como os

professores já estavam acostumados a trabalhar e também ao fato dos alunos poderem acompanhar as discussões dos textos já que todos continham no material didático.

O livro Sociologia Hoje é estruturado em três grandes unidades: Cultura; Sociedade; Poder e Cidadania. Ele é trabalhado pelos professores considerando essa ordem nas respectivas séries. A Unidade 1 - Cultura trata de conceitos da Antropologia, trabalhado no 1º ano. A Unidade 2 - Sociedade discute temas da Sociologia, e é trabalhado no 2º ano. A Unidade 3 - Poder e Cidadania equivale aos conceitos da Ciência Política que são trabalhados no 3º ano. Essa é somente uma das organizações possíveis. O próprio manual do professor sugere outras opções metodológicas conforme o interesse, experiência de vida dos alunos e a formação do professor. No entanto, a opção apresentada é a adotada por ser considerada a mais fácil de ser trabalhada pelos docentes.

Durante a elaboração do planejamento, as questões metodológicas do trabalho pedagógico ficaram a critério de definição por cada professor, considerando as particularidades de sua turma.

O terceiro e último dia do encontro, ocorrido em 10 de maio de 2019, iniciou 8h30min e foi até às 11h. O momento foi reduzido à fala da gestora apontando alguns direcionamentos para o início das aulas. Falou-se também o nome dos alunos que obtiveram boa pontuação na prova do ENEM e que conseguiram ingressar na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Um total de 10 alunos entraram nessas Universidades, outros também foram classificados, mas, devido a questões financeiras (locomção, despesas com estadia, etc.), desistiram do curso. Nesse encontro, a gestão, juntamente com os professores, definiu as datas do próximo encontro para a entrega dos materiais de trabalho dos docentes e dos horários, assim como a data para a reunião de pais e mestres.

No momento da explanação da gestora, os professores ouviram atentos e concordaram com as datas sugeridas. O número de professores presentes foi reduzido, com o predomínio de professores da área de Linguagens devido ao planejamento dessa área que estava marcado para a tarde.

Nesse encontro foi mencionada a ocorrência de “aulões” para os alunos matriculados no terceiro ano durante os sábados, a fim de garantir que esses alunos obtivessem um bom desempenho na prova do Saeb. As aulas ocorreriam no CAP. Os professores de Português e Matemática selecionados para ministrarem as aulas receberiam uma quantia em dinheiro pelas aulas extras. Não houve discussão ou discordância quanto a esse ponto. Alguns professores demonstraram contentamento, apesar de acharem pouco o

pagamento. Após os esclarecimentos, o encontro foi encerrado com retorno à tarde para o planejamento dos professores de Linguagens.

O planejamento pedagógico quinzenal equivalente à hora atividade docente não ocorreu de fato como combinado ao longo do ano. A ausência de um coordenador pedagógico prejudica muito a concretização e o acompanhamento desses momentos, ficando a cargo da gestão que não tem condições de realizar isso, principalmente por não condizer especificamente com a sua demanda de trabalho, e pela sobrecarga de tarefas que gera. No entanto, para que as questões pedagógicas não ficassem tão soltas, cada um dos gestores ficou responsável por acompanhar a equipe de professores de cada área. A gestora geral ficou com o acompanhamento dos professores de Linguagens, e os gestores adjuntos, respectivamente, com o acompanhamento de Ciências da Natureza e Matemática, juntas, e Humanas.

Entre os professores de Português e Matemática houve um acompanhamento mais contínuo devido à avaliação do Programa Mais IDEB. Assim, eram promovidos encontros desses docentes no turno noturno em dias pré-determinados. O acompanhamento dos professores de Humanas ficou restrito a conversas e orientações repassadas por um grupo de Whatsapp, assim como para os das demais disciplinas. No tocante ao planejamento da disciplina de Sociologia, mesmo na ausência de encontros destinados exclusivamente para isso, alguns professores discutiam no início de cada período seu planejamento, sobre quais conteúdos seriam trabalhados, quais textos complementares poderiam ser utilizados, tipos de avaliação qualitativa e, quando chegava próximo à semana de provas, discutiam e escolhiam o formato das questões, para que a prova tivesse uniformidade quanto ao conteúdo abordado, pois para a disciplina existia mais de um professor para a mesma série³². Destaca-se que os professores Marcos e Ana sempre se mostraram os professores mais preocupados com essas questões e mantinham diálogo constante sobre assuntos pertinentes ao trabalho com a disciplina de Sociologia.

A ausência de pessoal para dar suporte ao trabalho pedagógico é um fato que gera insatisfação entre os docentes, posto que a escola ainda não dispõe. Na entrevista com o professor Marcos, quando ele fala de suas necessidades enquanto professor menciona tal condição.

[...] nós estamos numa escola hoje que a estrutura melhorou muito, tem ar condicionado, o ambiente tá muito melhor, mas nós não temos pessoal de apoio.

³² As turmas de terceiro ano noturno eram divididas entre os professores Marcos e Ana, uma para cada professor, enquanto as turmas de primeiro ano matutino ficaram divididas entre os professores Marcos e Antônio, duas para cada.

Tá faltando limpeza, tá faltando coordenador pedagógico que não tem, já tem até uma candidata, não quer, então falta o conjunto, falta estrutura, falta apoio, não é só prédio físico, falta o conjunto, é isso que eu acho (Professor Marcos).

Dentre as diversas funções que exerce, o coordenador pedagógico orienta o trabalho coletivo na escola, apontando alternativas, ideias e sugestões que visam melhorar a prática do professor, viabilizando um trabalho mais eficaz. Muitas vezes a figura do coordenador na escola é oscilante, às vezes reconhecida, outras não. No entanto, prevalece a ideia de que seu trabalho contribui muito para o desempenho docente, sobretudo por mediar a articulação entre o que é proposto pelos sistemas de ensino e o professor. No caso apresentado, a sua presença é reconhecidamente necessária, em função, principalmente, das necessidades de acompanhamento e orientação quanto à proposta de ensino e aprendizagem a ser desenvolvida pela escola, bem como para a melhoria dos seus índices educacionais.

Além dos momentos já descritos, foram observados outros momentos de interação entre corpo docente e gestão, mesmo não sendo direcionado especificamente ao planejamento, possibilitou o direcionamento dele, pois os assuntos tratados nos encontros refletiam no trabalho do docente.

No início do mês de setembro, houve um encontro para a discussão de ações do Projeto Consciência Negra liderado pela professora de História. O projeto é trabalhado interdisciplinarmente, e entre os professores envolvidos nas atividades, estavam os professores de Sociologia do turno vespertino. No encontro, a professora abordou as ideias centrais do projeto quanto ao que se pretendia trabalhar com os alunos. O foco era trazer para o debate com os discentes o conceito de identidade negra, o que é ser negro no Brasil, bem como as políticas públicas voltadas para esse público. O professor Antônio contribuiu com a discussão e mostrou-se estimulado com o tema, sugerindo filmes que poderiam ser trabalhados para se discutir a temática. Ele sugeriu o filme “Selma: uma luta pela igualdade”³³ e “Infiltrado na Klan”³⁴, dando um breve relato sobre suas histórias. Emendou sua fala com o discurso sobre o que é identidade, citando Margaret Mead para falar de padrões culturais, que eram comportamentos regulares e que a ideia de cultura que era apresentada ali tinha a ver com o pensamento de Franz Boas, dizendo também que era necessário desnaturalizar a ideia de cultura e identidade entre os alunos, assim como a forma como percebemos isso no cotidiano, sem dar maiores explicações. O professor utilizou seus

³³ O filme retrata as manifestações pacíficas pedindo o direito de voto aos negros nos Estados Unidos em 1965.

³⁴ Neste filme um policial negro consegue se infiltrar na Ku Klux Klan no Colorado, nos Estados Unidos e com isso consegue sabotar uma série de linchamentos e outros crimes de ódio orquestrados pelos racistas.

argumentos baseado no livro didático, presumido ser o conteúdo trabalhado por ele naquela ocasião. Ele é formado em Geografia, mas disse ter muita afinidade com os conteúdos de Sociologia, e que inclusive a etnogeografia dialoga muito com essa área. Esse professor mostra-se engajado no trabalho com a disciplina de Sociologia, inclusive fez a seleção para a segunda turma do Mestrado Profissional em Sociologia, obtendo aprovação, sem, contudo, ter iniciando o curso.

Em meados do mesmo mês foi marcada uma reunião para discutir os problemas da escola concernente à recuperação dos alunos, visto que as notas do simulado bimestral tinham sido muito baixas, além de se tratar da efetividade das aulas aos sábados. Quem liderou a reunião foi a gestora geral. As aulas aos sábados não estavam sendo produtivas, com poucos alunos frequentes devido ao ônibus escolar que não circulava nesse dia. Diante disso, foi acordado marcar uma reunião de pais e mestres para discutir a questão. Outros pontos foram destacados no encontro, voltados para questões administrativas e de organização pedagógica, já tratados em outros momentos, como a necessidade de se fazer uma recuperação para cada avaliação aplicada.

O planejamento deve transcorrer toda a prática docente, pois ele tem a função de orientar o trabalho executado pelo professor na sala de aula. Como destaca Vasconcellos (1995), ele deve ser uma ação intencional e consciente, que deve ocorrer em diálogo com o envolvimento de diversos profissionais, tornando-se um rico espaço de democratização de relação de saberes. Além dessas características, o planejamento assegura a racionalização do trabalho docente, possibilitando ao professor uma ação coordenada e organizada para evitar a improvisação e garantir um ensino de qualidade (LIBÂNEO, 1994).

O planejamento observado ficou limitado a um processo normativo de tomada de decisões baseado em questões de ordem técnica e burocrática. A intencionalidade das ações planejadas esteve voltada ao desenvolvimento do trabalho docente para atingir fins determinados pelo sistema estadual de ensino que almeja melhorar os indicadores educacionais do estado. O planejamento nessa perspectiva reduz a autonomia do docente sobre as deliberações de sua função, pois o fim da ação pedagógica é a eficácia e a qualidade segundo a lógica neoliberal de educação, que vê na escola uma organização a serviço do mercado, subordinada aos imperativos econômicos, afetando a legitimidade dos professores. Como aponta Laval (2004), a concepção de eficácia imposta à educação nesse modelo é mensurável, estando relacionada a dispositivos, métodos e técnicas, definidas, padronizadas e reproduzíveis em larga escala com a condição de uma “avaliação” e de controle dos agentes de execução, nesse caso, os professores. Esta concepção ainda pressupõe a construção de

aparelhos de medidas, testes e comparação de resultados da atividade pedagógica. A busca pela melhoria de desempenho dos estudantes nas avaliações externas tem burocratizado o trabalho pedagógico, isso foi fortemente perceptível nas discussões apresentadas. A prática docente nesse contexto é eficaz quando é quantificada com boas notas dos alunos nos exames externos.

4.2 O fazer docente: a prática do professor de Sociologia

Esta parte do texto tratará da prática docente do professor de Sociologia a partir da descrição das aulas observadas durante a ação professoral de Ana, Marcos e Antônio. Essas descrições estão em concordância com o que postula Tardif e Lessard (2014) sobre a análise do trabalho docente, em que essa não deve limitar-se ao registro e estudo de quadros globais ou categorias oriundas de outros contextos que não abarcam determinada realidade, produzindo imagens que não dão conta de compreender uma situação particular. Nesse sentido, o que se busca é privilegiar o olhar “por baixo” e micro na pesquisa de campo a fim de compreendermos as práticas cotidianas realizadas e reproduzidas pelos atores escolares em um constante exercício de alteridade. Assim, a docência passa a ser concebida como uma atividade contextualizada, concreta, posicionada e marcada por circunstâncias e situações que orientam a maneira como o professor age.

Considerando as observações realizadas na sala de aula, conforme apresentado anteriormente no quadro 5, a partir de agora será apresentado o fazer docente nas aulas de Sociologia de cada investigado.

4.2.1 Ana e o ensinar Sociologia: a dialogicidade dos conhecimentos geográfico e sociológico

As primeiras observações da prática docente da professora Ana ocorreram em uma sala de 1º ano e uma de 2º, no mesmo dia. O primeiro e segundo horário na sala 200 e o quarto e quinto na sala 100. Os primeiros horários de aula observados na sala 200 teve como tema a apresentação de seminário dos alunos sobre Partidos Políticos. A turma contava com poucos alunos presentes. Os alunos apresentaram o trabalho individualmente, sendo que esse trabalho valeria como nota substitutiva da avaliação bimestral para aqueles que não tinham feito a prova ou tinham tirado nota baixa. Os alunos que apresentaram o trabalho iam para frente e liam suas pesquisas, sem aprofundar o debate, apenas lendo aquilo que estava escrito.

A professora acompanhava as apresentações sentada na sua mesa e quando os alunos finalizaram suas exposições, questionou o fato deles falarem sobre os partidos políticos, mas não terem pesquisado sobre a representação deles na cidade, por exemplo, em qual partido o prefeito e os vereadores eram filiados. Ela reclamou que já havia pedido para eles fazerem isso e explicado na aula anterior, mas pareceram que não tinham entendido. Alguns alunos não fizeram o trabalho, alegando falta de tempo. A professora entrevistou amigavelmente dizendo que eles deveriam reservar um tempo para fazer as tarefas da escola. Ela não aprofundou o debate sobre o tema tratado, apenas parabenizou os alunos que fizeram a pesquisa e disse que poderiam melhorar na próxima apresentação, e que aqueles que não fizeram, deveriam entregar os próximos trabalhos no prazo. A professora não especificou os critérios avaliativos do seminário.

Ao finalizar o horário fomos para a sala de professores aguardar a passagem do terceiro horário e o intervalo para entrarmos na sala 100. Durante esse tempo conversamos e ela me falou sobre o perfil dos alunos e das turmas. Disse que os alunos da sala 200 são “calmos”, porém grande parte da turma não faz os trabalhos solicitados, e, nesse caso, costuma avaliar os alunos com atividades complementares, como seminários ou atividades do livro didático. Seguiu falando um pouco das outras salas, queixando-se particularmente de uma sala de 3º ano em que os alunos conversam demais. Folheou o livro e mostrou-me o conteúdo que seria trabalhado nessa sala. Na época da observação já havia iniciado o segundo período, e o conteúdo indicado para ser trabalhado nessa etapa fazia referência aos tipos de violência e suas causas. Como no livro não havia nada específico sobre o tema, foi acordado que seria trabalhado o capítulo 9 que fazia menção à escravidão, questão racial, dependência econômica e precarização do trabalho no Brasil, e dessa forma, poderia relacionar esses temas à questão da violência. O capítulo apresentado por ela para ser trabalhado foi o que já havíamos colocado no plano anual, à época definido por ela, professor Marcos e por mim, que presenciei o momento. Debates sobre o que poderia ser trabalhado sobre a violência e achamos interessante naquele momento iniciar a discussão do tema com uma reportagem veiculada no programa do Fantástico sobre a violência entre jovens da periferia e depois trazer o debate para os casos de violência praticados no município.

Após esse momento iniciou o quarto horário e nos dirigimos à sala 100. Na sala continha poucos alunos. Quando ela entrou, deu “boa noite” para os alunos, em seguida dirigiu-se à sua mesa, sentou e fez a chamada. Após a chamada fez algumas anotações no quadro. As anotações diziam respeito ao que foi solicitado para os alunos, responder as questões de 1 a 4 da página 43 do livro de Sociologia. Após escrever no quadro, sentou e

abriu seu livro, dizendo para os alunos que a atividade tem relação com o que foi explicado na aula anterior. Disse que eles encontrariam as respostas nas páginas 30, 31 e 32. Continuou sentada aguardando os alunos responderem. O conteúdo trabalhado trata-se dos primeiros conceitos da unidade 1 do livro, que fala sobre cultura e aborda temas centrais da Antropologia. As páginas citadas pela professora falam do evolucionismo social, do etnocentrismo e da ideia de parentesco e propriedade enquanto modos de organização social.

Enquanto os alunos tentavam responder as questões, a professora aguardou sentada fazendo algumas anotações no seu caderno, sem apresentar maiores explicações, respondendo aos alunos somente quando solicitada, e essas solicitações eram somente para perguntar em que página estaria a resposta. Os alunos permaneceram quietos, escrevendo no caderno até findar o horário. O horário bateu antes do previsto, pois só tinha essa sala com alunos na escola. Antes dos alunos saírem, ela disse para os alunos que aqueles que não conseguiram responder as questões, deveriam fazer em casa e trazer respondidas na próxima aula.

No encontro seguinte, a observação ocorreu na sala 200. Assim como na aula anterior, a professora entrou na sala e deu “boa noite” aos alunos. Sentou-se à mesa e ligou o computador. Em seguida, levantou e disse para os alunos que havia planejado uma atividade, mas havia ficado no outro computador, então não teria como usar os slides que havia elaborado para o conteúdo que seria trabalhado. Passa uns minutos mexendo no computador e durante esse tempo alguns alunos ainda entram na sala. Após todos os alunos estarem acomodados em suas carteiras e explicar novamente que não trouxe os slides elaborados para a explicação, entrega uma atividade para que os alunos respondam individualmente. A atividade foi elaborada com base no conteúdo da página 318 do livro didático, porém, não explicou o conteúdo naquela ocasião, só solicita que os alunos respondam as questões. Alguns alunos dizem que não tem o livro, então ela foi à secretaria procurar alguns livros para os alunos, mas voltou em poucos minutos sem os mesmos. Sentou-se novamente à mesa e fez a chamada. Do total de 57 alunos matriculados na sala, apenas 32 são frequentes e desses, apenas 25 estavam presentes.

Em seguida, a professora mexeu no notebook enquanto os alunos respondiam as questões. Após uns minutos me chamou e conversou comigo sobre os conteúdos trabalhados na disciplina. Nesse meio tempo uma aluna perguntou onde estava a resposta de determinada questão, pois não estava encontrando. A professora respondeu que ela deveria procurar nas páginas indicadas porque todas as questões haviam sido elaboradas de lá. A atividade continha 11 questões subjetivas referentes ao conteúdo do capítulo 14 do livro, cuja

abordagem diz respeito à política do Brasil. A página especificada traz o subtítulo “Uma democracia normal?” e discute o funcionamento da política brasileira a partir da dimensão das instituições políticas, dos partidos e da competição eleitoral.

Em outro momento de aula na sala 200, foi trabalhado o conteúdo Cidadania e Direitos Humanos. O rito de iniciação foi o mesmo observado em outras aulas. A professora entrou na sala, disse “boa noite”, colocou o material sobre sua mesa e em seguida montou o projetor. Enquanto fazia isso, pediu aos alunos que quem estivesse com a atividade de Geografia pronta, entregasse. Esclareceu que o horário é de Sociologia, mas que os alunos poderiam entregar a atividade naquele horário que ela receberia. Após alguns minutos, a professora inicia a explicação do conteúdo. Introduz o tema questionando aos alunos se os direitos chegam até nós. Uma aluna participa e diz que os direitos não são iguais para homens e mulheres, que na política tem poucas mulheres, e que as mulheres ganham menos que os homens. A professora diz que realmente há essas diferenças, mas não aprofunda a discussão trazida pela aluna. A professora então continuou sua explanação falando de uma reportagem que assistiu sobre a Lei Maria da Penha, e que essa Lei busca garantir os direitos humanos da mulher brasileira, acrescentando a informação que viu no telejornal que um artigo da referida legislação havia sido alterado e obrigava o agressor a arcar com as despesas no SUS (Sistema Único de Saúde) quando a mulher atendida for vítima de violência doméstica.

Durante a aula, falava da Constituição, da Revolução Francesa, da Segunda Guerra Mundial e da Guerra Fria, em como esses movimentos estiveram relacionados à necessidade de conquista de direitos. Os slides expostos traziam pequenos textos sobre a Constituição e cada um dos movimentos citados. Outros slides identificavam os três tipos de direitos propostos por Thomas Marshall, direitos civis, sociais e políticos. Expôs as definições sem fazer grandes aprofundamentos, em dado momento pediu para os alunos lerem o que está sendo exposto, mas ninguém se manifesta, então ela mesma prossegue com a leitura. Em certo momento diz que em locais onde há uma população elevada, os problemas sociais são maiores, em seguida leu alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Trouxe a discussão sobre os direitos para o cotidiano, perguntando se o que está na lei ocorre na prática. Uma aluna participou dando um exemplo de que isso não ocorre a partir de uma situação vivenciada por ela. Relatou que certa vez foi no Posto de Saúde do município acompanhando uma idosa de 80 anos para consulta, contudo, deixaram-na esperando por muitas horas, pois a atendente colocava outras pessoas para serem atendidas primeiras. Ela disse que foi reclamar com a atendente que parecia não saber ou não ligar para o direito da idosa de ser atendida com prioridade.

Após a exposição, a professora colocou um vídeo da música Podres Poderes e disse que a letra da música é interessante, sem fazer maiores comentários. Pede que os alunos fiquem atentos à letra da música. Ao final da exibição da música solicitou que os alunos abrissem o livro na página 325 para fazer a atividade da seção Contraponto. Os alunos fizeram o que foi solicitado e a professora aguardou o horário finalizar.

4.2.2 A prática docente de Antônio: ensinar Sociologia as vezes é preferível a ensinar Geografia

Professor Antônio, que leciona Sociologia no turno matutino, no momento das observações, estava trabalhando o capítulo 2 da unidade 1 do livro didático. A aula descrita ocorreu na sala 102 e tratava das temáticas das páginas 53, sobre padrões culturais, e 55, sobre o conceito de cultura no século XX.

Na sua chegada à sala, o professor diz “bom dia” e monta o projetor. Inicia a aula falando sobre o relativismo cultural, que se trata de olhar diferentemente para cada cultura, tentando se colocar dentro da cultura observada. Pergunta para os alunos qual teoria se opõe ao relativismo, eles ficam calados. O professor então fala do evolucionismo cultural como corrente de oposição. Explica sobre o pensamento de Lewis Henry Morgan e o relaciona a uma visão arbitrária de se entender a cultura. Começa a explicar o conteúdo utilizando fragmentos do texto do livro que estão escritos nos slides apresentados. Segue falando dos padrões culturais como modos que tendem a orientar a maneira como identificamos a cultura, trazendo para a discussão o pensamento de Franz Boas, dizendo que Boas passa a estudar e defender a ideia de “culturas” e não de “cultura”. Relata a influência dos estudos de Margert Mead e Ruth Benedict, dizendo que esses estudos tinham como referência a sociedade norte-americana. Durante a explicação, ele questiona os alunos sobre o papel da mulher na sociedade brasileira, e diz que eles devem desnaturalizar certos padrões culturais da nossa sociedade. Relembra aos alunos a passagem de outra aula em que discutiram a hierarquização, onde os alunos disseram que quem manda na casa deles é o pai. Pergunta por que os alunos acham isso, quem determinou. Então segue explicando que quem determinou isso foi a sociedade, e nós naturalizamos. Deu o exemplo do povo esquimó de oferecer a mulher para dormir com um convidado e perguntou para os alunos o que eles achavam disso. Alguns alunos responderam que era esquisito e que não fariam isso. O professor fala que na nossa sociedade essa atitude estaria relacionada a um ato sexual, esse seria o pensamento prevalente. Os alunos concordaram com o professor. O professor complementa dizendo que

isso os assustava principalmente devido ao pensamento machista que prevaleceria nessa situação e que na cultura esquimó esse ato se relacionaria à atitude de um bom anfitrião, oferecendo a mulher para esquentar o corpo no frio do visitante.

O professor fala que Franz Boas estudou os esquimós e continua a aula adentrando no conceito de identidade cultural. Fala do projeto da escola para o dia da consciência negra e que a identidade racial no Brasil é problemática porque muitos não se reconhecem como negros e que o termo “morenização”, conforme Darcy Ribeiro, foi criado em substituição à palavra negro. Lembra aos alunos o passado escravocrata do País e que isso é um fator que contribui para essa negação. Adentra para a questão cultural do município, que em sua opinião houve uma perda, principalmente entre os jovens. Fala que durante os sete anos em que trabalha no município, só viu uma vez uma apresentação cultural retratando traços das características da região. Critica os grupos de danças formados pelos alunos, que se preocupam em reproduzir elementos da cultura americana, citando o nome de dois grupos de danças que refletem isso, “Angel Night” e “Star Up”. Diz que isso é fruto da globalização e que estudos sobre a cultura após a Segunda Guerra Mundial demonstram isso. Após esses comentários, o professor finaliza a aula mostrando a foto de alguns antropólogos para os alunos, como Franz Boas, Margaret Mead e Ruth Benedict.

O professor demonstra entusiasmo ao longo das explicações e certa desenvoltura ao explicar os conteúdos. Relaciona suas falas aos teóricos abordados no livro didático e a outras informações que tem conhecimento. Em uma conversa após a aula, ele disse que gosta de trabalhar com a disciplina de Sociologia porque tem conteúdos que os alunos participam, e por isso às vezes prefere dar aulas de Sociologia a Geografia, pois alguns conteúdos como cartografia social é muito chato para trabalhar com os alunos e eles não gostam. Para ele, as aulas de Sociologia são muito válidas.

A prática analisada seguinte à descrita acima ocorreu na mesma sala e com o mesmo professor, sendo a aplicação de uma atividade avaliativa sobre o conteúdo trabalhado.

O professor não entra na sala quando inicia o horário, pois está tirando cópias da tarefa que será aplicada. Entre o início do horário e sua entrada definitiva na sala, aparece rapidamente na turma, cumprimenta os alunos com um “bom dia” e pede que formem duplas. Retorna para a sala dos professores para terminar de reproduzir os textos. Quando retorna para a sala de aula, os alunos já estão com as duplas organizadas. Entrega a atividade para cada dupla e diz que eles podem consultar o livro. A atividade refere-se ao conteúdo que fala de padrões, normas e culturas. Os alunos começam a responder e em alguns momentos solicitam a ajuda do professor, pedem que ele leia uma questão ou explique algum enunciado

ou termo. Em dado momento um aluno pergunta o que é uma hierarquia. O professor pergunta quem manda na casa dele, se é a mãe ou o pai. O aluno ri e diz que não é nenhum. O professor ri também e pergunta se na casa dele não tem regras, e diz que ele vive em um estado de anomia, como diria Durkheim, já que todo mundo faz o que quer sem temer ou obedecer a nenhuma regra. Explica que a hierarquia corresponde à divisão de poder em determinados grupos. Os alunos ficam quietos, lendo o livro e respondendo à atividade. Enquanto isso, sentado em sua mesa, o professor solicita que os alunos lhe entreguem os vistos que tem no caderno. De um a um os alunos vão até sua mesa e o professor recolhe os vistos. O horário acaba e inicia o intervalo de 10 minutos.

Durante o intervalo, na sala dos professores, eles conversam assuntos variados que não tem relação com a sala de aula. Após o intervalo, o professor retorna para a sala. Nesse segundo momento, não há muita interação, o professor aguarda os alunos responderem à atividade, enquanto eles continuam nos seus lugares com sua respectiva dupla concluindo o que fora solicitado.

4.2.3 Professor Marcos e o aprender na prática: se aprende a ser professor na sala de aula

A prática do professor Marcos ocorreu em uma sala de segundo ano no turno matutino. Nesta primeira aula, foi trabalhado o conteúdo da página 312 do livro. O professor inicia a aula questionando os alunos sobre a imagem que aparece na página do livro. O conteúdo da aula trata da temática “A política no Brasil”, capítulo 14 do livro. A imagem que aparece na página é de Ulysses Guimarães com a Constituição Federal na mão, com a seguinte legenda abaixo da foto: “Momento da promulgação da Constituição Federal de 1988. O deputado Ulysses Guimarães, um dos líderes da luta contra a ditadura militar, levanta o texto aprovado, que garantiu os direitos políticos dos cidadãos brasileiros e também os direitos civis e sociais que, entretanto, ainda não foram plenamente implementados”. O professor questiona se os alunos sabem o que é uma Constituição. Os alunos ficam calados. O professor então inicia a explicação. Fala da importância do documento e relaciona-o ao poder judiciário, à criação de leis, que esse é um documento que direciona o sistema jurídico brasileiro. Fala da ditadura militar, que nessa época as pessoas não tinham liberdade de expressão. Pergunta se os alunos sabem o que é censura. Um aluno responde que é quando alguém é proibido de se expressar, de dizer o que pensa. O professor completa dizendo que quando há censura há intervenção em pensamentos e ideias por diversas razões, sejam elas

políticas, religiosas ou morais e que na época da ditadura isso era frequente, as pessoas que eram contra o regime eram torturadas ou mortas.

Pede aos alunos que analisem as imagens da página seguinte, 313. A primeira imagem é da capa da Revista Veja onde há uma foto em preto e branco do general Costa e Silva sentado em uma cadeira com outras vazias próximas dele com a legenda: “Capa da edição de 18 de dezembro de 1968 da revista *Veja*. O general Costa e Silva, então presidente, aparece no Congresso fechado por ele. Apesar de ter mantido as eleições, o governo militar manipulou as regras eleitorais e o funcionamento das instituições conforme seu interesse”. A segunda imagem, colorida, traz nomes da política brasileira com as mãos seguradas e levantadas para o alto, com a seguinte legenda: “O palanque do comício pelas Diretas Já! realizado no Rio de Janeiro (RJ) em 10 de abril de 1984 reuniu personalidades que seriam centrais na nova democracia brasileira, incluindo três eleitos para a Presidência da República: Tancredo Neves (sétimo da esquerda para a direita), eleito indiretamente como primeiro presidente civil desde 1964 - faleceu antes da posse. No canto direito da foto, Fernando Henrique Cardoso, presidente entre 1995 e 2002; no canto esquerdo, Luiz Inácio Lula da Silva, presidente entre 2003 e 2010”. A terceira imagem é uma foto em preto e branco dos ex-presidentes Lula e Fernando Henrique Cardoso fazendo panfletagem, com a legenda: “Dois futuros presidentes juntos na luta contra a ditadura: o então sindicalista Luiz Inácio Lula da Silva participa da campanha do então sociólogo Fernando Henrique Cardoso ao Senado, em 1978. Na década de 1990, os dois se tornaram adversários políticos”. Os alunos ficam quietos observando as imagens. Murmuram algumas coisas como, por exemplo, que o homem da terceira imagem não se parece com o Lula. O professor então retoma a explicação falando da importância da revista naquela época como fonte de informação, que não era tudo fácil como hoje, e que na época da ditadura as informações das reportagens eram repassadas de acordo com o interesse dos militares, onde eles diziam o que deveria ou não ser noticiado. Após, falou sobre a foto de Lula e Fernando Henrique juntos, dizendo que apesar de serem de partidos diferentes, naquele momento estavam juntos porque tinham os mesmos interesses, a redemocratização do país. Para fazer referência a outra foto, o professor perguntou para os alunos se eles sabiam o que era uma eleição direta e indireta, escrevendo no quadro as palavras “eleições diretas” e “eleições indiretas”. Uma aluna respondeu que a eleição direta é aquela em que as pessoas escolhem os seus representantes. Então o professor pergunta: “E a eleição indireta?” A turma fica em silêncio. O professor explica. Diz que na eleição indireta os representantes são escolhidos pelo Congresso Nacional ou por um Colégio Eleitoral. Explica que no Brasil, o presidente que tivemos após a ditadura foi eleito

indiretamente e que ao longo da redemocratização, o País foi governado por três vice-presidentes. Em seguida, pede para os alunos lerem sobre as três fases da transição democrática do País segundo a cientista política Maria D'Alva Kinzo, texto situado nas páginas 312 e 313. Uma aluna lê. O professor faz pouca intervenção no que é lido, muito do que já havia falado fazia associação com a proposta da autora.

Durante a explicação o professor fala que nas décadas de 1970 e 1980 os preços das mercadorias aumentaram muito, e que o salário mínimo, ao contrário do que ocorre hoje, era reajustado frequentemente e não uma vez por ano. Traz esse exemplo quando fala de Fernando Henrique Cardoso, que antes de ser presidente do Brasil, havia ocupado o cargo de Ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco, e quando se tornou Presidente da República, criou o Plano Real e conseguiu a estabilidade econômica e o controle da inflação no País.

O Professor inicia o segundo momento da aula com a chamada, pedindo posteriormente para os alunos fazerem a atividade das páginas 325 e 326 da seção Contraponto. Eram apenas duas questões. Após isso, fala comigo e pede que eu fique na sala com os alunos enquanto vai à outra sala que estava ociosa, aguardando apenas seu horário, para “subir” a aula, ficando em duas turmas simultaneamente. Antes de sair, conversa com os alunos que ficarei com eles na sua ausência. Após sua saída os alunos ficaram quietos respondendo as questões. Quando o horário termina, fala-me que a turma é boa, que muitos alunos faltaram e que gosta de usar o livro didático com os alunos e isso os ajuda na leitura, pois muitos ainda não leem bem.

Em outra aula, na mesma sala e com o mesmo professor, o conteúdo trabalhado foi “A Reforma Política no Brasil”. Essa aula foi iniciada com a chamada e o professor pedindo em seguida para os alunos abrirem o livro na página 322, onde está situado o texto sobre o tema. O professor inicia os debates questionando os alunos se eles sabem o que é uma reforma política, mas eles não respondem. O professor então solicita que alguém leia o primeiro parágrafo do texto, e aguarda algum aluno se manifestar. Um aluno começa a fazer a leitura, enquanto a turma permanece em silêncio acompanhando a leitura do colega. O professor escalona sua explicação com a leitura do aluno. Começa a falar das discussões que estavam ocorrendo no Congresso Nacional sobre o aumento do fundo eleitoral, dizendo que o País necessita de uma reforma política, mas isso não interessa muito aos políticos. Pergunta novamente aos alunos se eles sabem como funciona o financiamento de uma campanha eleitoral. Novamente os alunos ficam em silêncio. Então, o professor explica novamente, falando da proibição de doações para as campanhas da iniciativa privada porque gera muita

corrupção, citando o caso da Odebrecht, tão noticiado nos telejornais. Diz para os alunos que isso gera favorecimento de contratos via dinheiro público, é uma espécie de moeda de troca. Pergunta novamente se eles lembram das malas de dinheiro que foram apreendidas de Geddel Vieira Lima e complementa dizendo que se aquele volume de dinheiro estivesse guardado no banco chamaria a atenção, pois era fruto de ações ilícitas. Em seguida explica a questão do voto proporcional e do voto por legenda, e como isso favorece os partidos, que usam táticas para atrair votos, por exemplo, apoiando a candidatura de celebridades. O professor continua e diz que uma alternativa para isso seria o voto distrital, já que nesse modelo o eleitor vota no representante do seu distrito e que o candidato seria realmente o mais votado e não estaria fortalecendo somente o partido. Fala que no Brasil tem muitos partidos políticos e que nos Estados Unidos, diferente do nosso país, só tem dois. Cita na sua explanação a cláusula de barreira como uma lei que restringe o funcionamento de partidos políticos. Pergunta para os alunos se eles sabem o que é uma ideologia partidária. Um aluno responde que é a esquerda ou a direita. O professor continua a questionar os alunos sobre o que é, então, uma ideologia de direita e de esquerda. Escreve no quadro os nomes direita, esquerda e centro. Fala para os alunos que se pode dizer que hoje já existe a ideologia de centro. Um aluno responde que a direita é uma ideologia liberal e a esquerda é mais preocupada com os problemas sociais. O professor concorda com o aluno e pede para a turma dá exemplos de partidos com essas ideologias. Os alunos falam os nomes de alguns partidos como PT, PSDB, PSTU, PSOL e MDB. Explica que a ideologia de centro tem um pouco da direita e da esquerda e fala que na sua concepção o Partido dos Trabalhadores estaria mais no centro do que na esquerda.

O texto trabalhado discute a reforma política no Brasil a partir de três pontos: financiamento público das campanhas, voto em lista fechada e voto distrital. À medida que os alunos liam um parágrafo do texto, o professor fazia suas colocações. Isso ocorreu durante um horário de aula.

O horário posterior é dedicado à uma atividade de revisão. Ao retornar para a sala, o professor escreve no quadro a palavra “Revisão” e em seguida escreve quatro questões referentes ao capítulo estudado. Após escrever a atividade no quadro o professor chama os alunos para dar visto no caderno. Esse visto é correspondente a uma atividade passada anteriormente. Chama pela frequência. Anota os vistos na sua relação de notas, pois valem pontos para auxiliar os alunos na nota bimestral. Após anotar os vistos, aguarda os alunos responderem a atividade até o horário finalizar.

4.2.4 As aulas de Geografia: a operacionalização do saber específico

A prática docente em Geografia, área de formação dos pesquisados, segue um rito semelhante à prática docente em Sociologia nos aspectos mais gerais, como os modos de interação com os alunos, a maneira como o professor se movimenta, a realização da chamada, as avaliações, as metodologias de exposição da aula, predominantemente dialogada com a discussão do conteúdo do livro didático. Assim como nas aulas de Sociologia, Geografia tem o livro didático como principal recurso pedagógico. Contudo, um fator merece destaque: a dinamicidade e a segurança que os professores demonstram com os temas e conceitos trabalhados. Apesar do livro didático ser o principal recurso utilizado, esse é um instrumento mais manipulado pelo aluno do que pelo professor, que aparenta já saber com muita facilidade e domínio o que deverá ser explanado na aula. Nas aulas de Sociologia, os professores ficam mais dependentes do livro e dos conceitos que estão empregados nele, enquanto nas aulas de Geografia não, explicam todo o conteúdo sem a necessidade de ficar consultando o material.

Foram realizadas cinco observações diretas das aulas de Geografia, uma da professora Ana, uma do professor Antônio e três do professor Marcos. Devido ao calendário letivo da escola³⁵ e as atividades estendidas para o cumprimento dele, que culminaram também em ações pedagógicas não restritas às aulas tradicionais com o trabalho de conteúdos, como as atividades dos projetos, que muitas vezes tiravam os alunos da sala de aula, além dos imprevistos, como o afastamento da professora Ana devido a uma queda, não foi possível realizar mais observações. As observações dessas aulas ocorreram após as observações das aulas de Sociologia, nos meses de dezembro de 2019 e janeiro de 2020, três no turno matutino e duas no turno vespertino.

A prática de professora Ana transcorreu em uma sala de 1º ano, turma 102 no turno matutino. Neste dia, ela trabalhou um exercício complementar com os alunos para auxiliar no estudo da avaliação. Na sala continha poucos alunos, pois o ônibus escolar não havia circulado naquele dia. A professora iniciou a aula copiando oito questões subjetivas sobre o tema trabalhado na aula anterior, para que os alunos respondessem com base no livro didático. Após copiarem as questões, ela pediu que os alunos respondessem. Em seguida,

³⁵ Devido ao atraso no início das aulas por conta da reforma da escola, o calendário escolar foi de 03 de junho de 2019 a 21 de fevereiro de 2020, incluindo 30 sábados letivos, apesar desses sábados não terem funcionado efetivamente na prática.

sentou-se na sua cadeira e fez a chamada, pedindo para quem fosse terminando de responder, que levassem até ela para dar o visto. Após as orientações, a professora ficou aguardando os alunos concluírem suas atividades.

Além das questões para serem respondidas, a professora também escreveu no quadro informações sobre a prova bimestral, ainda referente ao 3º bimestre. As informações escritas continham as páginas que deveriam ser estudadas sobre os conteúdos: camadas da atmosfera, elementos e fatores climáticos, frentes, ilhas de calor e inversão térmica.

A professora não explicou as questões, apenas copiou no quadro e pediu para que os alunos respondessem. No decorrer do tempo, uma aluna perguntou a resposta da questão 02, ela solicitou que a aluna levasse o livro até ela e mostrou as páginas que a aluna deveria ler. A turma permaneceu quieta, até o horário finalizar.

A aula de Geografia de Antônio transcorreu em uma sala de 1º ano, assim como a de Ana, porém, no turno vespertino. O conteúdo trabalhado foi o mesmo que Ana trabalhou nas suas aulas. A explicação tratava-se sobre as camadas da atmosfera. Para auxiliar a assimilação dos conceitos pelos alunos, o professor fez resumos muito didáticos no quadro, explicando com muita desenvoltura e entusiasmo, sem o suporte do livro ou qualquer outro recurso, utilizando apenas a sua fala, fazendo suas colocações e anotações no quadro. Quando foi falar da questão do clima e da temperatura, utilizou o clima do município como exemplo. Durante a explicação do professor, os alunos permaneceram quietos e atentos à aula.

A explicação do conteúdo se desenvolveu de modo teórico e técnico. Para explicar a incidência dos raios solares na terra, fez alguns desenhos de fácil compreensão para que os alunos compreendessem o porquê de existir regiões mais quentes e mais frias. Essa interação foi realizada durante um horário de 40 minutos.

A primeira prática docente observada de Marcos ocorreu em uma sala de 2º ano, no turno vespertino, durante um horário.

O professor entrou na sala e cumprimentou os alunos com “Boa tarde”, avisando que trabalharão o conteúdo sobre as fontes de energia. Iniciou o conteúdo escrevendo no quadro três colunas, uma com a palavra “fonte”, outra com a palavra “vantagens” e a terceira com a palavra “desvantagens”. Na coluna “fonte” escreveu as palavras “petróleo”, “carvão mineral” e “gás natural”, deixando as outras colunas em branco. Iniciou a explicação falando de cada uma das fontes colocadas por ele e perguntando para os alunos se eles sabiam dizer quais eram as vantagens e as desvantagens daquelas fontes. Alguns alunos participaram, e enquanto eles respondiam, preenchia as colunas, primeiro com as vantagens, depois com as desvantagens. Durante a explicação, o professor convidou os alunos para participarem,

perguntando se eles já ouviram falar do biogás, produzidos pelas fossas sépticas da casa deles. Nesse momento, houve alguns risos e murmúrios sobre a “bosta” produzir gás. O professor interagiu bastante com os alunos e os questionou também se eles conhecem o gás GLP, o famoso gás de cozinha. Alguns alunos acenaram afirmante que conhecem esse tipo de gás. Quase finalizando o horário, o professor fez a chamada, e por fim o horário finalizou. Durante toda a explanação, o professor não utilizou o livro didático para leitura e demonstrou domínio na explicação do conteúdo.

As outras observações do professor Marcos ocorreram nas salas de 3º ano no turno matutino, 300, 301 e 302, em dois horários de aulas. As salas 300 e 302 estavam reunidas no segundo horário, e logo após na sala 301, no terceiro horário. A descrição da aula nas duas salas será feita conjuntamente, pois foi discutido o mesmo conteúdo, assim como a postura do professor na condução da aula, que não se diferenciou muito. O que mudou de uma sala para outra foi a postura dos alunos, pois na sala que havia duas turmas juntas (300 e 302) os alunos se mostraram mais atenciosos e participativos.

O conteúdo trabalhado nas salas foi sobre as Migrações, na página 179 do livro. O professor pediu que os alunos acompanhassem o texto do livro didático. O ritual de iniciação da aula é o mesmo, começando pelo cumprimento de bom dia. Após, solicitou aos discentes que abrissem seus livros e começou a explicar o conteúdo. Expõe para os alunos os fatores que influenciam as migrações, como a educação, as crises econômicas, as guerras, terremotos, entre outros. No início do texto há duas imagens retratando pessoas se deslocando de um local para outro em um catamarã e em um caminhão, o professor pede que os alunos analisem a imagem. Dá um tempo para que eles falem seu entendimento, mas eles ficam calados. Isso foi solicitado nas duas salas e em ambas os discentes ficaram calados neste momento. Os alunos acompanham o conteúdo pelo livro e o professor pede que alguém se habilite para ler o texto da página 180. Na sala 300/302, uma aluna lê e o professor explica, na outra sala ninguém participa. Ao longo de sua explanação, explica como os governos procuram conhecer a vida pregressa do indivíduo que migra, falando também das fronteiras. Na sala 300/302, um aluno pergunta se as pessoas que vão trabalhar em outros estados no “pendão do milho” são migrantes. Na sala 301, os alunos não fizeram nenhum tipo de pergunta. Após a explicação do conteúdo, o professor solicita que os alunos façam a atividade da página 180, da questão 1 a 6. O professor não faz a leitura do livro para explicar o conteúdo, apenas faz anotações no quadro. Mostra-se muito desenvolto e à vontade ao discutir o tema. A descrição apresentada foi de duas salas diferentes, que apesar de ter seguido a mesma ordem do conteúdo e a postura do professor ter sido semelhante, resalta-

se que cada interação tem suas particularidades. No caso da sala 301, a aula foi interrompida por duas professoras externas à instituição, com a permissão do professor regente, para a divulgação de cursos superiores de um polo universitário da cidade, o que interferiu no tempo de exposição do conteúdo.

As situações apresentadas no âmbito da ação docente de cada sujeito estão ligadas a um raciocínio pragmático motivado pela necessidade de ação, pois emerge de uma necessidade de tomada de decisão. Durante a aula, os docentes fazem uso de saberes que não se reduzem ao conhecimento disciplinar, e no caso das aulas de Sociologia, são fundamentais para que haja a apropriação de conhecimentos da matéria pelos discentes.

A apreensão dos conteúdos de Sociologia pelos alunos do ensino médio deve ocorrer sistematicamente a partir de estratégias, recortes metodológicos e recursos didáticos que auxiliem na aprendizagem e no desenvolvimento das atitudes cognitivas de desnaturalização, estranhamento e imaginação sociológica pretendida para o ensino da disciplina, favorecendo no aluno o surgimento de uma disposição intelectual analítica e crítica dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva, a mobilização de conceitos, temas e teorias deve fazer-se presente nas aulas da disciplina de modo interligadas e mutuamente relacionadas (BRASIL, 2006). Nas práticas observadas, essas abordagens são empregadas pelos docentes de modo diferenciado considerando a sua disposição para o trabalho com a disciplina e a sua autoridade pedagógica para conduzir as aulas. Esses direcionamentos, por conceitos, temas ou teorias, muitas vezes estão presentes na prática dos docentes sem que eles tenham consciência disso, considerando que a maioria não tem nenhum tipo de formação na área.

Ana tem uma postura mais tradicional diante da exposição dos conteúdos. A exposição dos conteúdos é auxiliada com os recursos da música e de slides para facilitar a compreensão dos alunos, porém, com a utilização desses recursos metodológicos, a exposição fica reduzida, sem conexões mais profundas com os temas de discussão da aula. Ana utiliza o seminário como metodologia de estímulo à pesquisa dos alunos e como método avaliativo, além da leitura de textos do livro didático, sendo esse último o principal meio de apresentação dos conceitos sociológicos aos alunos. Em relação aos recortes metodológicos de apresentação dos conteúdos sociológicos para alunos do ensino médio por meio de conceitos, temas e teorias, nas aulas da professora foi possível verificar uma abordagem por meio de temas. A partir do conteúdo do livro didático, temas da realidade dos alunos são tratados durante a aula, porém, sem uma conexão aprofundada com as teorias sociológicas para auxiliar o seu entendimento. Nesse aspecto reside a problemática do trabalho com a disciplina na qual não se tem formação e aprofundamento de conceitos e teorias. Por outro

lado, face à ausência do domínio teórico, a professora recorre aos saberes pedagógicos e aos conhecimentos de sua área de formação, tanto é que na aula sobre Cidadania e Direitos Humanos, o momento em que deteve mais tempo para explicar o conteúdo foi quando falou das Revoluções.

Na aula de Antônio foi perceptível uma articulação entre conceitos, temas e teorias. Durante a exposição da aula utiliza recurso multimídia para apropriar-se do conteúdo do livro didático, fazendo uso de conceitos sociológicos durante as várias interações com os alunos e os convida a desnaturalizar os padrões culturais da nossa sociedade, objeto de discussão da aula. O professor também utiliza conceitos de sua área de habilitação para fundamentar a sua explicação. O docente lida com o ensino da disciplina de Sociologia de forma proativa, inclusive já buscou capacitar-se na área, quando fez a seleção para o Mestrado Profissional em Sociologia, em 2018.

O professor Marcos, assim como Ana, direciona as aulas de Sociologia a partir da abordagem por temas. Não aprofunda a explicação dos conteúdos com base na exposição de teorias ou conceitos sociológicos. Nas suas aulas foi predominante a leitura de fragmentos de textos e imagens do livro didático, fazendo relação com situações conhecidas pelos alunos, principalmente de casos de repercussão nacional e noticiados pela televisão que faziam relação com o que era discutido na aula.

A aula de Sociologia demanda a utilização de um repertório de conhecimentos dos professores, que podem ser compreendidos a partir dos saberes pedagógicos e disciplinares utilizados durante a situação de ação analisada. Os saberes pedagógicos são saberes da ação, próprios ao ato de ensinar de cada docente, e por isso são dotados de uma jurisprudência particular. Estão relacionados aos saberes adquiridos pelos docentes durante sua experiência profissional e dizem respeito aos conhecimentos obtidos sobre o processo de ensino e aprendizagem, os procedimentos didáticos, as regras e normas do processo educativo. Traduzem-se no como ensinar. Os saberes disciplinares, como o nome já remete, são relacionados aos conhecimentos das disciplinas e são produzidos por um corpo de cientistas e validados pela escola (GAUTHIER et al., 2013; PIMENTA, 2005; TARDIF, 2014).

Podemos perceber a mobilização dos saberes pedagógicos por Ana, Antônio e Marcos quando criam maneiras de mediar a aquisição dos conhecimentos sociológicos por meio de recursos metodológicos auxiliares à aula expositiva. Mesmo quando o único recurso da aula é o livro didático, como nas aulas de Marcos, o professor cria estratégias para tornar a exposição do conteúdo mais compreensível, solicitando a leitura de partes selecionadas do texto do livro e privilegiando a leitura de imagens que remetem ao assunto, pois os alunos

geralmente dão pouca atenção às leituras longas. Quanto aos saberes específicos da disciplina, na falta de um conhecimento teórico e conceitual, os professores recorrem ao que eles têm de disposição, nos termos de Tardif (2014), a *habitus* específicos que são confirmados pela prática, ou seja, os conhecimentos de sua formação e o modo escolar de trabalho pedagógico, já interiorizado pelo docente. Há uma transposição deliberativa de conhecimentos em resposta à contingência da situação, que Nóvoa (2009) denomina como disposição ao conhecimento de acordo com seus modelos disposicionais como citado no capítulo introdutório.

Destaca-se que as aulas de Geografia dos docentes, em muitos aspectos se assemelham às aulas de Sociologia, como já explícito. A dimensão interativa da prática, a relação com os alunos, a rotinização e exposição da aula seguem o mesmo padrão. Os professores replicam as mesmas estratégias, o que diferencia é somente a relação com o conhecimento da matéria. Nas aulas de Geografia, há a prevalência da explicação dos conceitos da disciplina de maneira autônoma pelo docente, ainda que nas aulas dos professores Marcos e Antônio, eles fizeram referência a fenômenos do cotidiano dos alunos para auxiliá-los na compreensão do assunto discutido. Assim, constata-se que o pragmatismo do contexto escolar prevalece nas aulas de Sociologia, onde o professor lida com diálogos menos precisos que deveriam ser tratados a partir de uma problematização antropológica, sociológica ou política, considerando o capítulo trabalhado, já que os conteúdos do livro seguem essa abordagem. Frisa-se, no entanto, que mesmo na condição dos docentes apresentados, não formados em Sociologia, há uma heterogeneidade na maneira de lidar com o conteúdo sociológico, pois o professor Antônio, pela relação que tem com a disciplina, relaciona as discussões das aulas de Sociologia com referenciais das Ciências Sociais.

4.3 O professor e a sua fala: o lecionar Sociologia

Em direção ao que postula Tardif (2012), sobre os docentes não elaborarem uma teoria sobre o seu trabalho, mas falarem de situações concretas, utilizando-se de metáforas, imagens e evocações de sua experiência. Abordaremos neste tópico as narrativas experienciais dos professores de Sociologia e sua relação com o ensino da disciplina, procurando relacionar o que foi dito na entrevista e o que foi observado na sua prática.

Como já citado anteriormente, os docentes já possuem tempo de experiência de trabalho com a disciplina de Sociologia. Como se trata da docência em uma área que o professor não tem formação, este encontra empecilhos na sua prática que são contornadas

pela experiência. Ana, por exemplo, ao falar da experiência de sala de aula e como ela auxilia na docência em Sociologia, menciona as habilidades desenvolvidas por ela na sua área de formação, que contribuem para o trabalho com a Sociologia, pois aproveita conteúdos da área em que seus conhecimentos predominam para a outra que não tem tanto domínio. Isso foi perceptível na aula sobre Cidadania e Direitos Humanos de Sociologia, já citado no texto, no qual fez menção ao pós Guerra Fria, que trouxe os direitos humanos para o debate global devido à diversidade de concepções de direitos difundidos entre os países que pregavam uma concepção liberal e outra mais social, além de relacionar a complexidade dos problemas sociais às áreas de grande população. Aqui, se observa o processo de mobilização das disposições docente em vista de uma situação de ação que não corresponde especificamente à formação original de Ana, ao *habitus* docente como uma “improvisação regrada”, pois tem limites e obedece a uma lógica prática, mediante as disposições que o indivíduo tem, adquiridas durante sua trajetória de vida (BOURDIEU, 1983). Percebe-se também a mobilização do saber disciplinar de sua formação de origem para subsidiar o trabalho com a disciplina para a qual não possui habilitação (TARDIF, 2014).

[...] como eu tenho uma habilidade maior em Geografia, aproveitando alguns conteúdos, né, de Geografia, eu posso também lançar isso nas aulas de Sociologia, porque tem alguns conteúdos de Sociologia que trabalha na área de Geografia, vamos dizer assim, aí eu aproveito para fazer esse trabalho também na área de Sociologia (Professora Ana).

A professora fala ainda de alguns aspectos que dificultam o trabalho com a disciplina. Para ela, o espaço físico da escola está muito bom, mas na questão de recursos para o professor, a escola deixa a desejar, apesar de ter alguns, como o projetor e a máquina copiadora, mas nem sempre está abastecida de tinta para atender toda a demanda da escola. Reconhece que tem dificuldade para trabalhar com o conteúdo e que o fato da escola oferecer somente o livro, não auxilia o professor.

Como professora de Sociologia é claro que eu tenho muita dificuldade, né, tenho dificuldade, porque no próprio conteúdo e de materiais também, materiais a escola só oferece o livro, né, a gente tem que buscar outros meios, outras fontes, né, para que a gente possa ter mais, mais conhecimento, mais aprofundamento e que possa lançar na sala de aula (Professora Ana).

No entanto, segundo ela, o que mais dificulta o trabalho é a falta de interesse dos alunos, tanto na disciplina de Geografia quanto na de Sociologia, demonstrando maior desinteresse nessa segunda, já que eles não conseguem identificar de que maneira a disciplina

de Sociologia vai influenciar em suas vidas, embora, para ela, a disciplina seja muito importante, pois possibilita que os alunos desenvolvam o entendimento das questões da sociedade. Diante dessa posição da professora, é necessário considerar que o princípio da desnaturalização e do estranhamento não está sendo desenvolvido nos alunos (BRASIL, 2006). As aulas ocorrem de modo mecânico a partir da exposição de conceitos do livro, mesmo que em alguns momentos se faça uso de exemplos de situações reais e vivenciadas pelos alunos nas discussões, eles não conseguem fazer uma relação mais estreita com o que está sendo trabalhado na disciplina.

Para o professor Antônio, que diz gostar de lecionar Sociologia, a maior dificuldade em trabalhar com a disciplina está no trato com os alunos, nas dificuldades que estes apresentam em sala de aula devido à uma base fraca e questionável. Por terem contato com o conhecimento sociológico somente no ensino médio, isso dificulta o trabalho, já que eles não são acostumados a debater os assuntos relacionados às Ciências Sociais. O curso de Geografia e de Pedagogia não concluído auxilia nas suas aulas, pois, no curso de Geografia, estudou questões comuns com a Sociologia e no seu trabalho ele está unindo o útil ao agradável, agregando conhecimentos de ambas as áreas, uma vez que a Geografia é uma ciência social. De fato, o professor demonstrou nas suas aulas familiaridade com os temas e desenvoltura nas explicações, o que converge para o fato de gostar de ministrar aulas da disciplina.

O professor Marcos vê como necessidade a falta de mais qualificação profissional para ministrar aulas de Sociologia. Durante a formação universitária, o professor cursou duas disciplinas, Geografia Agrária e Geografia Urbana, que de certa forma era um “treino” para as aulas de Sociologia. Nas aulas, fazia muita resenha de livros para apresentar em forma de debate, discutindo na Geografia do Espaço Rural questões como os conflitos agrários, e na Geografia Urbana I e II os debates sobre o espaço segmentado, os conflitos e as desigualdades. Em contrapartida, na disciplina de Economia não aprofundou o tema da globalização, já que estudou na década de 90 e esse foi um conceito aprofundado após a Guerra Fria. O professor recorda ainda da disciplina de Cartografia, que na época do curso era tudo analógico, diferente de hoje, e que as coisas que não viu na academia, aprendeu porque pesquisou na internet, comprou e baixou livro sobre o tema para ler. Quanto às aulas de Sociologia, o professor estuda outras fontes, além do livro didático utilizado pelos alunos para melhorar sua leitura e entendimento das temáticas.

[...] Então pronto, Sociologia não é minha área, aí que eu faço; eu tenho dois ou três livros de Sociologia pra não ficar “preso” num título. Eu tenho alguns temas de Sociologia que eu trabalho pra eu dar uma lida nuns livros de cursos superior pra melhorar minha leitura, pra de certa forma tirar parte de deficiência que você tem. Lógico que um professor de Sociologia ele explora o conteúdo de forma muito mais dinâmica que você que não é da área (Professor Marcos).

Esse ponto do relato do professor é importante para percebermos sua disposição para a pesquisa, em ler, buscar informações além daquelas do livro didático, além de percebermos como os conhecimentos universitários, ainda que de outra área, contribuem para sua ação docente. Ele reconhece que a formação na área de Sociologia contribui para o melhor desempenho na aula, e tenta compensar a ausência dessa formação buscando aperfeiçoar seus conhecimentos na área de acordo com as suas possibilidades. Ele mantém uma interação ativa com os colegas que trabalham com a disciplina compartilhando materiais didáticos, textos e vídeos, discute o formato de provas, a fim de melhorar a sua prática a partir de um trabalho mais unificado. É importante salientar que essa interação não ocorre entre todos os professores de Sociologia da escola. Ela é mais ativa entre Marcos, Ana e às vezes, Antônio interage nas discussões, mas não é uma prática frequente. Professora Lúcia, que leciona nas turmas de 2º ano, também é distante nesses momentos. A falta de alguém para coordenar o trabalho pedagógico possibilita a ocorrência de um direcionamento organizado pelos próprios docentes, o que afeta, de certa maneira, na qualidade do processo de ensino e aprendizagem oferecido pela escola, pois o trabalho docente não tem uma sistematização mais geral.

Outros pontos relevantes das falas dos professores e que foi observado na sala de aula se refere à condução da ação pedagógica no tocante às avaliações e à metodologia.

A professora Ana, para ministrar as aulas de Sociologia, diz que primeiro tem que estudar. Seleciona o conteúdo do livro e “dá uma estudada”, vê o tema que pode ser trabalhado usando os conhecimentos geográficos, procurando fazer uma “coisa” diferenciada para atrair os alunos, utilizando, por exemplo, vídeos e músicas nas aulas. Quanto aos conhecimentos geográficos aproveitados nas aulas, diz que gosta muito quando tem que falar da questão das revoluções, pois em alguns conteúdos de Sociologia é possível fazer essa ligação. Já para avaliar seus alunos, além da prova tradicional, utiliza os exercícios, seminários, trabalho em grupo e a participação na aula. A nota do qualitativo é mediante a participação, apesar de nem todos os alunos envolverem-se na aula.

O professor Marcos diz que a principal estratégia que utiliza para dar aula de Sociologia é a leitura com os alunos. Seleciona palavras difíceis e explica para eles, além de

utilizar recursos audiovisuais para a discussão dos temas. Ele também faz leituras extras, para não ficar “preso” às informações do livro didático e complementar a discussão do livro. O professor avalia os alunos além da avaliação bimestral, também pelo qualitativo, que se refere à participação em aula e os vistos das atividades no caderno. O processo avaliativo adotado pela escola é de ordem qualitativa e quantitativa³⁶. O quantitativo equivale à avaliação bimestral e o qualitativo às avaliações que consideram a participação do aluno nas diversas tarefas solicitadas pelo docente. O professor Antônio também fez menção a esse processo dizendo que às vezes as atividades que pede aos alunos referentes ao qualitativo valem sete pontos, os outros três pontos são atribuídos pela assiduidade, compromisso e participação, enquanto a nota quantitativa é da prova bimestral.

As ações descritas como parte do trabalho pedagógico de Ana e Marcos condizem com sua prática, uma vez que na condução do seu fazer docente foi possível perceber as mediações de acordo com o que foi expresso por ambos.

A fala dos pesquisados expõe a utilização dos saberes disciplinares da formação para compensar o repertório reduzido dos saberes disciplinares de Sociologia. Professor Antônio diz agregar conhecimentos de ambas as áreas, enquanto o professor Marcos menciona as disciplinas do curso de Geografia que serviram como “treino” para as aulas de Sociologia por discutirem temas comuns, como conflitos agrários, desigualdade e espaço segmentado. A exposição da professora Ana, já pontuada, também revela isso. Essas falas demonstram o patrimônio de disposições dos docentes conforme Lahire (2017), ou hábitos de ação, mobilizadas durante as aulas. As disposições para a ação docente estão ancoradas no conjunto plural de seus saberes e são ajustadas face ao contexto de atuação, sendo realinhadas de acordo com as suas experiências, recursos didáticos e o perfil dos discentes.

4.4 A interação com os pares e a experiência profissional

A experiência comunica um saber oriundo da prática profissional e do percurso pessoal de cada docente. Ela é produtora de conhecimentos e de saberes que provém da profissão, da prática social, do mundo vivido. É construída na profissão e por isso possibilita

³⁶ A avaliação quantitativa visa medir o rendimento do aluno por meio da atribuição de nota, já a avaliação qualitativa tem como foco a análise do desenvolvimento da aprendizagem do aluno, não sendo seu principal objetivo mensurar o desempenho do aluno por intermédio de uma nota, apesar de muitos docentes utilizarem a nota nesse processo avaliativo.

que o docente oriente e compreenda a sua prática. Durante esse processo o professor interage com seus pares e com os alunos em um constante processo de (re)significação de sua ação.

Para o professor Marcos, o melhor lugar para aprender a fazer as “coisas” é na sala de aula. Ele expressa isso mais de uma vez ao longo da entrevista. Sua experiência de dezessete anos de sala de aula é enriquecedora, pois é aí que se constroem conhecimentos, o professor evolui e adquire mais domínio do conteúdo. O professor destaca também a importância de se fazer uma autocrítica, do professor ver onde seu trabalho não está produzindo o efeito desejado.

[...] o conhecimento você constrói, então, você, todo dia você aprende uma coisa nova, então a aula que você dá esse ano de uma disciplina no ano que vem é totalmente diferente. No ano passado eu trabalhei Sociologia no teu lugar, esse ano vendo os conteúdos, a minha evolução dos conteúdos do ano passado pra esse aqui é assim eu domino, vou mais longe, então pra mim já é positivo, aí ano que vem se eu pegar os mesmos títulos eu quero ir mais longe ainda, entendeu? Você também tem que ter uma autoanálise e dizer rapaz aqui não foi legal, a aula de hoje não foi legal, erreí aqui, ano que vem vou me preparar pra esse tema, vou variar pra cá, você tem que ter autocrítica (Professor Marcos).

O professor destaca uma prática que é comum entre muitos professores, a de utilizar as mesmas anotações sobre as aulas todos os anos quando se trabalha com a mesma disciplina na mesma série durante um longo período de anos. A experiência auxilia na prática docente na medida em que o professor assimila as aprendizagens adquiridas por ela e utiliza na sua ação professoral para melhorá-la. Se esta servir apenas para “facilitar” o trabalho docente nas questões como preparação de aula, planejamento ou elaboração de provas, onde o professor somente reproduz o que já está pronto dos anos anteriores, não é eficaz. Em um segundo momento, o professor relaciona a experiência à essas práticas, diferentemente do entendimento de experiência docente discutido por muitos autores, que privilegia a formação de saberes ao longo de sua trajetória de vida, nos diversos espaços de socialização, que são mobilizados na prática a fim de aperfeiçoá-la, produzindo conhecimentos e técnicas capazes de auxiliar o seu trabalho quando for necessário.

[...] deixar tudo guardado pra você usar ano que vem você não aprende nada, você vai ficar só preso a tudo que você anota. Eu não, eu leio esse ano, ano que vem eu leio de novo, se tem um novo autor, recebo algum outro livro eu pego, às vezes eu estou num local se tem um livro novo da área eu dou uma lida nele, no contexto, se é bom eu compro. Então a questão de experiência melhora se você souber fazer o trabalho direito, se você souber você melhora se não souber você vai ficar preso aquilo dali [...]. Na minha área também precisa estudar, eu tenho colegas professor que com certeza só faz pegar o tema que tá, ele anota no caderninho aí deixa lá uns cinco, seis, sete anos e não quer nem mudar de livro que é pra não aumentar o trabalho, até as provas mudam entendeu!? Então eu acho interessante você pegar,

usar um livro esse ano, usar um livro no próximo ano, porque você tem acesso, você enriquece teu vocabulário né, não só enriquece novos conhecimentos, você explora mais, novos tipos de atividades. Dá mais trabalho, não vou dizer que não, que é mais fácil, dá mais trabalho, vai do empenho de cada pessoa (Professor Marcos).

Ao falar de sua experiência como professora, Ana diz que durante seus 15 anos de docência adquiriu experiência para lidar com a sala de aula e no aprofundamento dos conteúdos. Ao longo de sua trajetória profissional, aprendeu principalmente como transmitir o conteúdo para os alunos, considerando o fato de já chegarem na escola com pouca bagagem, oriunda do ensino fundamental, o que exige do professor habilidade e cuidado. Durante a sua atuação profissional na rede estadual e municipal, já ministrou aulas de várias disciplinas, como Filosofia e Língua Portuguesa no ensino médio.

Ao ser perguntada sobre a contribuição da experiência para a sua prática, a professora diz contribuir muito, mas foca a sua fala na disciplina de Geografia.

Com certeza contribui, né, a questão de conteúdo, principalmente de Geografia, né, que a gente além de ter uma base, a formação mesmo em Geografia e com o decorrer do tempo a gente vai estudando, né, tendo aquela habilidade, né, contribui muito (Professora Ana).

Dentre os pesquisados, a professora Ana é a que demonstra menos identificação com a disciplina de Sociologia, pois sempre quando questionada sobre algo que remete à disciplina, inicia falando da sua área de formação. A identidade do professor está relacionada à dimensão do seu saber-fazer, que, de acordo com Sousa (2016), diz respeito à sua história de formação, ingresso na profissão, qualificação docente e experiência profissional que tem sentido para si e para o seu fazer pedagógico. Apesar da prática da professora também estar consubstanciada no trabalho com a disciplina de Sociologia, ela se reconhece como professora de Geografia, fato que pode ser explicado pela sua história de formação, pois sempre teve uma relação muito íntima com essa área de conhecimento, tendo referências pessoais com esse campo do saber, pois sua mãe era professora de Geografia e no ensino médio gostava muito das aulas da disciplina e do professor que a ministrava. A identidade docente está inserida na trajetória social dos atores, e remete às suas ações, projetos e desenvolvimento profissional (TARDIF, 2014). Diferentemente dos outros investigados, Ana não procura compensar a ausência de saberes específicos de Sociologia fazendo cursos ou leituras mais direcionadas para a área. Essa sua postura dificulta a sua identificação como professora da disciplina.

O peso da experiência aqui está atrelado às aprendizagens adquiridas no âmbito da sala de aula, na maneira de lidar com os conteúdos e com as disciplinas. Ao se ministrar aulas em uma disciplina para o qual o professor não foi habilitado, este parece ser um fator favorável que implica na aprendizagem de conceitos e temas que serão aprofundados na medida em que o professor os expõe aos alunos. Assim como para Ana, Antônio considera que o tempo aprimora a sua prática em um processo contínuo.

O professor Antônio de hoje é completamente diferente do professor Antônio de 10 anos atrás, é, a gente aprende, por exemplo, a cabecear mais as aulas, a gente tem uma visão diferente, é, com relação aos alunos e a gente, enfim, o tempo, ele aprimora a gente, né, então, o professor Antônio hoje é muito diferente do professor de 10 anos, com certeza daqui a 10 anos eu serei um outro professor (Professor Antônio).

O saber adquirido durante a experiência docente é pragmático, está ligado a uma situação de ensino, portanto é ajustável. No cumprimento de seu trabalho, o professor o mobiliza e o modela em um processo de interação com os atores da escola. Nas situações apresentadas, os docentes se apropriam da experiência para criar modelos próprios de seu fazer docente, a partir das relações interpessoais, afetivas e pedagógicas estabelecidas ao longo de sua trajetória de vida e profissional. A experiência obtida por Ana, Marcos e Antônio na sua trajetória de vida, formativa e profissional, que perpassa pela família, pela escola, pela universidade, pelas escolas que já trabalharam e pelo perfil dos alunos com quem interagiram, confere a esses sujeitos um saber ensinar apoiado em saberes existenciais, sociais e pragmáticos. Nesse ponto, observa-se que a maneira como os professores lidam com os seus alunos, como ocorre o trato pedagógico na aula de Sociologia está relacionado a esses saberes.

Quando o professor Marcos traz em seu relato o seu primeiro contato com a sala de aula no estado do Pará, a necessidade em conhecer os alunos, a sua linguagem, e como isso o ajudou a se inserir naquele contexto, e posteriormente quando fala que o professor deve entender o que passa na cabeça dos alunos, ele está validando as relações interpessoais como favorável à prática docente, este é um pensar existencial que não está fundamentado em uma base intelectual, mas experiencial. O professor já trabalhou em contextos bastante diversos, em escolas particulares na capital piauiense e escolas públicas no estado do Pará e Maranhão. Sobre essa experiência ele relata:

[...] no Piauí eu não trabalhei em escola pública, só particular, então é um critério diferente né, então eu trabalhei no extremo oeste do Maranhão e trabalhei no Pará e trabalho aqui, assim, a linguagem não tem muita diferença do nível não, o que

muda um pouco é a maneira como os jovens são educados. No Pará, já são educados de uma maneira, por exemplo. Eles são em alguns aspectos, eles são mais conservadores, em outros menos conservadores, mas no aspecto assim... no Pará de eles serem mais disciplinados com relação à questão de respeito ao professor, isso é um pouquinho mais. No Maranhão os meninos são mais “interiorzão”, mas é porque parte dos meninos do Maranhão da parte de onde eu trabalhava era da zona rural, então é aquele pessoal que “saía do mato, mas o mato não saía deles ainda”, então não era tão urbana e outra no Pará não, no Pará pra você ter uma ideia era zona urbana mesmo, então já muda, a zona rural e a zona urbana é diferente, eu percebo isso nas turmas que eu trabalho manhã e tarde, são totalmente diferentes.

Os saberes experienciais são interativos, dado que são provenientes de diversas fontes de conhecimentos, entre elas, da interação com os pares, na coletividade do trabalho educativo e da organização escolar. Em outros momentos dessa pesquisa já foi mencionado como ocorre a interação entre os docentes pesquisados, todavia, durante a entrevista os professores evidenciaram suas percepções sobre esse processo relacional.

A relação de convivência entre os docentes é importante para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola assim como para o seu próprio desenvolvimento. Disso resulta a construção coletiva de saberes em um processo dinâmico de negociação dos objetivos desejados. Assim, a interação entre os colegas é entendida como um processo que agrega conhecimentos, servindo de exemplo as boas práticas, na percepção de Antônio. Para Marcos, o diálogo, a troca de informações e de experiência ajuda muito no trabalho docente.

[...] a gente vê como determinados colegas atuam ou agem em determinadas situações [...] quando agem de maneira que você acha que não foi correta, né, a gente fica cabreiro, não posso fazer dessa forma e, mais a maioria das vezes a gente vê bons exemplos e acaba pegando como exemplo e a gente acaba trazendo para sala de aula, para nossas aulas, para a forma de tratar os alunos, na forma de avaliar, então conviver com os profissionais, com os colegas agrega, agrega e muito (Professor Antônio).

[...] nós trabalhamos né, você já me deu material, eu já disse se eu tiver material eu divido, então, diálogo, conversa, troca de informação, troca de experiência é o que ajuda muito né, ajuda pra mim, ajuda pra você fazer... o teu material que você precisa, eu tenho posso fazer ou arranjar o material que você não tem. Esse é o ponto principal, cada um ficar isolado na sua não ajuda não (Professor Marcos).

A experiência tem um caráter formador, ela modifica a maneira de ser do professor e como ele realiza o seu trabalho, seja pela repetição de situações, seja pelo processo de tentativa e erro. A prática é ajustada progressivamente pelo acúmulo de experiências, numa estreita relação entre tempo de docência e capacidade de lidar com as situações cotidianas. Logo, quanto mais tempo de docência tiver, também terá maior habilidade para proceder diante da explicação do conteúdo, da interação com os alunos e em outras circunstâncias particulares da sala de aula. Na prática observada, foi possível constatar que os docentes,

mesmo não possuindo formação na área, mostraram segurança na exposição das aulas, contextualizaram o conteúdo com situações cotidianas ou informações noticiadas nos meios de comunicação e abriram espaço de fala para os alunos conduzindo a aula com autoconfiança, apesar de Ana e Marcos não terem feito apropriação de conceitos sociológicos na explicação.

O *habitus* docente se constitui da apropriação de experiências que tiverem significado na trajetória de vida e profissional do professor, possibilitando que ele ajuste as suas disposições conforme a prática demandada. A falta de habilitação na área resulta em uma compreensão rasa sobre aspectos da vida social, sem a mediação necessária entre as teorias e os conceitos. Advogamos em favor de estudos que privilegiam os saberes docentes na sua pluralidade, e, dessa forma, reconhecemos assim como Tardif (2014) que conhecer a matéria na sua particularidade conceitual é uma condição necessária do trabalho pedagógico, porém, não o suficiente. É nesse aspecto que chamamos a atenção para a valorização dos saberes da experiência na sua dimensão temporal, pois o sentimento de competência e estruturação da prática é fundamentado no âmbito da experiência de trabalho, como bem expresso na fala dos docentes, principalmente do professor Marcos, onde observamos a centralidade do saber experiencial articulado com outros saberes ligados à sua carreira e experiência docente. O professor reconhece a importância de conhecer a matéria, a origem socioeconômica dos alunos e das trocas entre os colegas de trabalho, revelando aspectos do seu trabalho cotidiano que são fundamentais para o desenvolvimento de sua competência profissional.

A apropriação de experiências significativas para o professor permite que ele faça uma “transposição” para o momento da aula. Trocar experiências, compartilhar as dificuldades e as dúvidas com outros colegas é um meio de criar ou recriar saberes que auxiliam os professores diante das suas dificuldades. O fazer docente é adaptável à situação de ação. Ele pode ser construído ou reconstruído de acordo com a necessidade e isso leva em conta o tempo, a experiência, a dedicação para o ensino, assim como a sua capacidade de pesquisar e aprender sobre aquilo que não tem conhecimento. Desse modo, a formação específica por si só não assegura a efetividade da aprendizagem dos alunos, pois, embora o volume do capital cultural e econômico e a tendência da trajetória sejam centrais na constituição das disposições do indivíduo, eles não são os únicos e nem os mais importantes (LAHIRE, 2004, p. 324). As disposições sintetizam o modo de agir do professor pela interiorização de experiências que são exteriorizadas na sua prática.

4.5 Saberes práticos e disposições

A prática do professor é marcada por contingências, assim, utiliza um repertório de conhecimentos por ele validados que auxiliam na condução da aula, pois os saberes formalizados não dão conta de orientar toda a sua ação já que provém de um raciocínio prático e não teórico. O conhecimento da matéria é importante, mas ele não é o único mobilizado pelo professor no exercício da docência, como já dito. Assim, apoiados na sociologia disposicionalista já apresentada, procuramos identificar as disposições e os saberes práticos dos professores de Sociologia sujeitos da pesquisa a partir da análise de suas práticas e trajetória de vida com a finalidade de apreendermos como o ato de ensinar é realizado por eles.

As disposições dos professores levam em conta sua experiência vivida, e dessa forma apresentam uma estreita relação com os seus saberes. A concepção de saber docente defendida conforma com o pensamento de Tardif (2014), pois envolve conhecimentos que vão além do conhecimento disciplinar e especializado, competências, habilidades e atitudes dos professores, ou seja, o saber, enquanto conhecimento, o saber-fazer, enquanto capacidade e o saber-ser, enquanto atitude. Assim, as disposições enquanto atributos do professor e mobilizadas durante a sua prática colaboram para o entendimento da ação pedagógica do docente de Sociologia. Dessa forma, apresentaremos as disposições desenvolvidas pelos três docentes e como elas se relacionam com a sua prática, dialogando com o que propõe Nóvoa (2003) e Massi; Lima Júnior e Barolli (2018) sobre as disposições no contexto da formação de professores na contemporaneidade e dos saberes docentes. As disposições apresentadas anteriormente subsidiarão a análise aqui apresentada.

- Ana é uma mulher discreta e sempre viveu sob a vigilância dos pais, sobretudo da mãe. É solteira e mora com a mãe e a irmã. É muito apegada aos sobrinhos, filhos do irmão mais velho. Foi uma aluna dedicada e que gostava de tirar boas notas. Optou por cursar a licenciatura devido à facilidade de inserção no mercado de trabalho e reconhece como acontecimento marcante na sua trajetória de vida a aprovação no concurso público. Demonstrou ao longo da entrevista uma forte identificação com a sua área de formação, apesar da entrevista ser direcionada à sua atuação como professora de Sociologia. Ao longo de sua experiência docente já ministrou aulas de várias disciplinas diferentes de sua formação. É uma professora organizada e suscetível a acatar normas. Aproximou-se da profissão na infância, já que a mãe é professora. Na época da escolarização, Ana dedicava-se somente aos estudos,

começou a trabalhar somente após a conclusão da graduação e da pós-graduação. Seu primeiro contato com a sala de aula ocorreu durante o estágio que durou um ano. Durante a graduação, identificou-se muito com a disciplina de Geografia Humana, que tratava de questões populacionais.

Disposições desenvolvidas em Ana: Obediência a regras, modo escolar pedagógico de trabalho, disposição ao trabalho em equipe, disposição ao planejamento.

- Antônio é casado pela segunda vez e têm três filhos, duas do primeiro casamento e um do segundo. Teve que adiar a conclusão da graduação devido ao primeiro casamento, que foi precoce. Antes de concluir o curso de Geografia, iniciou o curso de Pedagogia e Direito, não concluindo nenhum. Aprendeu a ler em casa, com o auxílio das irmãs. Recorda dos professores que teve durante seu processo de escolarização, da escola básica à universidade. É enérgico nos seus posicionamentos e gosta de discutir sobre política e outros temas com os professores quando estão em grupo. Prefere lecionar aulas de Sociologia a Geografia nas salas de 1º ano. Durante sua escolarização estudava e trabalhava. Seu primeiro contato com a docência ocorreu antes do estágio, em um cursinho de pré-vestibular, o que não o ajudou durante o estágio, pois o perfil dos alunos era diferente e exigiu uma adaptação de sua parte. Foi classificado em 2018 na seleção do Mestrado Profissional em Sociologia, mas não ingressou no curso.

Disposições desenvolvidas em Antônio: Disposição ao conhecimento, disposição à individualização, disposição à argumentação.

- Marcos é casado e tem uma filha. Não é de conversar muito, mas interage com alguns professores com quem tem mais afinidade. Vem de uma família conservadora e muito unida, onde o pai era rígido. Na sua casa tinha acesso a muitas informações, pois o pai gostava de ler jornais e a mãe de assistir telejornais, isso fez com que se destacasse na área de Humanas durante o ensino médio. Na época do ensino médio foi morar sozinho com o irmão em uma cidade onde seus pais não residiam, experiência que possibilitou desenvolver o seu amadurecimento pessoal. Na época da graduação estudava durante a semana e trabalhava no sábado e no domingo. Aproximou-se da docência quando ainda era criança, pois a mãe e as tias eram professoras. Disse ser “macabro” a capacidade de um colega em dominar conhecimentos de áreas diferentes de sua formação, e o admira muito por isso. Na época do estágio acadêmico, com duração de três meses, foi abandonado na sala, por isso não acredita que ele tenha ajudado quando começou a ministrar aulas. Para fazer o curso de pós-graduação teve

que negociar muito com a gestão da escola, precisando deixar outro professor em seu lugar, pois a gestão não queria liberá-lo para assistir as aulas do curso. Costuma fazer cursos online. Preza muito pelo trabalho em equipe, pela aproximação com os alunos e diz que se aprende a ensinar na sala de aula.

Disposições desenvolvidas em Marcos: Disposição ao trabalho em equipe, disposição ao modo escolar pedagógico de trabalho, disposição à obediência a regras, disposição ao conhecimento, disposição reflexiva.

António Nóvoa (2003) identifica as disposições relacionais, organizacionais, reflexivas e deliberativas relacionadas à profissionalidade dos professores no interior da escola. A profissionalidade do docente é construída no interior de sua personalidade, assim, é fundamental compreender como as disposições desenvolvidas por eles estão relacionadas à sua prática na sala de aula. Massi, Lima Júnior e Barolli (2018) reconstruíram algumas das disposições de 12 professores para delineá-las e identificar aquelas favoráveis à prática docente e experiência de aprendizagem profissional, bem como as mais ambíguas que podem dificultar esse desenvolvimento. Considerando essas proposições de compreensão do modo de agir do professor, identificamos as disposições apresentadas por cada investigado. Ressaltamos, porém, que essa relação foi utilizada para apoiar as análises visto que em alguns casos, antes mesmo de se ter acesso às pesquisas, já se havia constatado que a ação do docente era direcionada por uma disposição específica. Nesses termos, os estudos colaboram para sustentar as análises e embasar os fatos relativos à investigação.

A **disposição à obediência a regras** é definida como a capacidade em aceitar ou obedecer a regras impostas por uma pessoa ou uma instituição, sem a adoção de uma postura subversiva que dificulte a sua concretização. Ela se estabelece como uma relação estrita e tensa com as regras (LAHIRE, 2004). É possível dizer que Ana e Marcos desenvolveram essa disposição na família por intermédio do modelo educativo que receberam dos pais. Ana relata que a mãe era vigilante com os filhos e ficava “de olho”. Marcos disse que o pai era rígido e não foi criado em “ambiente de bater perna”. Os dois professores tem facilidade para seguir as normas da escola, muitas vezes ignoradas por alguns profissionais. Essa disposição parece ter sido transversal à história dos pesquisados, estando presente nos diversos aspectos de sua vida.

O **modo escolar pedagógico de trabalho** é uma disposição que está associada ao modo escolar pedagógico de aprendizagem, através de estudos, busca por fontes confiáveis, resolução de exercícios, chamadas orais, entre outras práticas tipicamente escolares (MASSI; LIMA JÚNIOR; BAROLLI, 2018). Essa disposição também foi observada em Ana e

Marcos, principalmente na forma como organizam seu trabalho pedagógico, com a preocupação em sistematizar os conteúdos que serão trabalhados, mesmo não tendo conhecimentos aprofundados na área. A gênese dessa disposição pode estar relacionada às práticas escolares recebidas por influência da família, que tinha professores na sua constituição, além da maneira como os dois conduziam seus estudos, com compromisso e dedicação com o objetivo de tirar boas notas. Na condução da prática docente os dois assumem uma postura característica do modelo tradicional escolar de trabalho, metódica, de planejamento e organização do trabalho docente. Marcos procura fontes variadas para elaborar suas aulas e não ficar preso a um título e tem disposição para o estudo. Ana, apesar de não procurar variar o estudo sobre as temáticas trabalhadas em outras fontes, como livros, elabora suas aulas a partir de textos da internet.

A **disposição ao conhecimento** está relacionada, segundo Nascimento (2018), à satisfação pessoal por buscar um determinado tipo de conhecimento, revela um esforço de aprendizagem para atender às demandas pessoais e não utilitárias. Na concepção de Nóvoa (2009), esta é uma das disposições que os professores devem desenvolver para conhecer bem aquilo que ensinam, visto que seu trabalho consiste em práticas que conduzem os alunos à aprendizagem. Essa é uma disposição presente em Antônio e Marcos. Em Antônio, esta disposição está mais relacionada a uma satisfação pessoal, pois gosta de ler e discutir temas variados com os colegas. Em Marcos está relacionada a uma necessidade de trabalho, pois os cursos e leituras que disse fazer estão relacionados à área de atuação profissional. A origem dessa disposição está relacionada ao gosto pela leitura que os dois entrevistados disseram ter desde a infância. Antônio fala disso com orgulho e ri quando disse que leu uma obra de François Rebalais quando tinha nove anos, influenciado por uma professora. Marcos deixa claro essa relação quando disse ler jornais com o pai.

A **disposição reflexiva** é identificada aqui como a capacidade de reflexão do docente, a sensibilidade para analisar sua atuação profissional, as características do alunado e os processos que envolvem o funcionamento da escola. Está associada à disposição à cultura profissional (NÓVOA, 2009), pois se refere à compreensão dos sentidos da instituição e à reflexão sobre o trabalho para o seu aperfeiçoamento e inovação. Essa disposição está associada à prática de Marcos por sua capacidade de reconhecer a necessidade de examinar criticamente o seu trabalho como constatado nas suas falas.

A **disposição ao trabalho em equipe** para Nóvoa (2009) está relacionada à dimensão colaborativa e coletiva da profissão docente, ao trabalho em equipe, de intervenção conjunta nos projetos da escola. Essa é uma disposição desenvolvida por Ana e Marcos, uma

vez que os professores organizam o seu trabalho dialogando entre si, tanto na disciplina de Geografia quanto de Sociologia. Mantêm diálogo constante sobre a rotinização do trabalho pedagógico quanto aos seus aspectos mais gerais como o planejamento e os métodos avaliativos, além participar e colaborar com os eventos e projetos da escola. Pode-se deduzir que em Marcos essa disposição resulta de sua socialização familiar, que privilegiava o trabalho em equipe. Em Ana, essa disposição está relacionada mais ao aspecto profissional, desenvolvida ao longo de sua prática docente.

A **disposição ao planejamento** está relacionada à capacidade de planejar, de não agir no improviso. Para Lahire (2004) essa disposição é oposta à disposições espontâneas, um professor com essa capacidade revisa o planejamento da escola, enquanto um que não tem, realiza tarefas no último minuto, são maneiras de organizar o trabalho profissional, planejando as atividades que serão executadas. Ana demonstrou ter muito cuidado com o planejamento das aulas, seguindo roteiros preestabelecidos. Em uma das aulas em que não exibiu os slides por não estar salvo no computador que tinha de posse, já tinha uma atividade elaborada, que logo foi entregue aos alunos. Essa disposição parece ter surgido na infância, estimulada pela vontade de fazer as coisas bem feitas e organizadas, estando presente na organização de sua vida pessoal e profissional.

A **disposição à individualização e à argumentação** é marcante em Antônio. Diferente de Ana e Marcos, ele não adota uma postura que privilegia o trabalho em equipe. Há uma tendência a práticas individuais na sua atividade profissional. Essa sua disposição pode estar ligada ao processo tardio de entrada na escola e foi transferida para outros espaços de socialização. Contudo, contrariamente aos outros dois professores, Antônio gosta de conversar, de argumentar, de defender seu ponto de vista sobre diversos assuntos. É muito habilidoso com as palavras e os argumentos, e transfere isso para as suas aulas. É possível que essa disposição esteja ligada à sua relação com a busca pelo conhecimento como uma satisfação pessoal e o estimule a expô-lo. Foi um aluno que se destacou durante o curso de graduação, o que lhe rendeu um convite para ministrar aulas em cursinho de pré-vestibular, ambiente em que foi estimulado a falar muito.

A ação do professor na sala de aula é complexa e ultrapassa o ensino do conteúdo. Ele entra na sala, organiza o material, faz a chamada, explica o conteúdo, conversa com os alunos, enfim, desenvolve ações múltiplas em um espaço de tempo determinado. Nesse contexto, como ocorrem as aulas de Sociologia? A partir da observação em sala será apresentado nos quadros abaixo como ocorreu essa interação na aula de Ana, Antônio e Marcos e quais disposições estão relacionadas a tal prática.

Quadro 7 - Desenvolvimento das aulas da Professora Ana.

Tema da Aula	Procedimentos Metodológicos	Material utilizado	Explicação do conteúdo	Disposições relacionadas
-Partidos políticos; -Evolucionismo social; - Uma democracia normal?	- Aula expositiva, leitura de textos, apresentação de seminário, exibição de slides e música.	- Livro didático, notebook, projetor, marcador para quadro branco.	- Durante a explicação a postura da professora foi passiva, às vezes substituindo a explicação pela leitura do texto feita pelos alunos; -Traz informações de noticiários e em alguns momentos alunos interagem relatando fatos do cotidiano; - Não utiliza a teoria sociológica para fundamentar as discussões - A professora fala pouco, mas é amigável com os alunos; -O tempo de exposição dos conteúdos durou em médio 20 minutos.	-Modo escolar pedagógico de trabalho; -Planejamento.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 8 - Desenvolvimento das aulas do Professor Antônio.

Tema da Aula	Procedimentos Metodológicos	Material utilizado	Explicação do conteúdo	Disposições relacionadas
- Padrões culturais; - O conceito de cultura no século XX; - Aplicação de exercício avaliativo.	- Aula expositiva, leitura de textos, exibição de slides.	- Livro didático, notebook, projetor, marcador para quadro branco.	- O professor adotou uma postura ativa, explicando o conteúdo sem ficar recorrendo ao livro didático, orientava a sua exposição pelos slides apresentados aos alunos; - Utiliza conceitos das Ciências Sociais na aula, fazendo a relação entre conceitos, temas e teorias; - Exemplifica os conceitos com fatos da realidade dos alunos. - Estimula a participação dos discentes; - O tempo médio gasto com a explicação do conteúdo é de 20 minutos.	- Modo escolar pedagógico de trabalho; - Disposição ao conhecimento; - Disposição à argumentação.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 9 - Desenvolvimento das aulas do Professor Marcos.

Tema da Aula	Procedimentos Metodológicos	Material utilizado	Explicação do conteúdo	Disposições relacionadas
- A política no Brasil; - A Reforma Política no Brasil; - Atividade de revisão.	- Aula expositiva, leitura de textos do livro didático.	- Livro didático, marcador para quadro branco.	- A postura do professor não pode ser definida nem como ativa ou como passiva, pois ficou no meio termo. Apesar de não ter aprofundado a explicação de conceitos das Ciências Sociais, fazia a leitura de textos do livro e relacionava com casos de repercussão nacional noticiado pela TV, pois as aulas faziam referência à política no Brasil; - Solicita a participação dos alunos na aula pedindo para lerem os textos; - O tempo médio gasto com a explicação do conteúdo é de 20 minutos.	- Modo escolar pedagógico de trabalho; - Disposição ao conhecimento; - Disposição ao trabalho em equipe (cooperação dos alunos).

Fonte: Elaboração própria.

As disposições não associadas ao momento da aula, porém, identificadas no docente estiveram implicitamente envolvidas na sua ação, pois orientam o seu trabalho como um todo e caracterizam a identidade do docente, a sua personalidade enquanto professor.

O modelo tradicional de ensino está ligado ao trabalho dos docentes, apesar de tentarem inovar a partir da utilização de recursos multimídia, como verificado na prática de Ana e Antônio. Contudo, isso não foi capaz de atrair e chamar tanto à atenção dos alunos. Os alunos participam mais quando são estimulados a dialogar, quando o professor consegue fazer relações entre o conteúdo estudado e sua vivência cotidiana. Nas descrições das aulas foi possível perceber que alguns alunos participaram das discussões, mas isso se deu em poucos casos e com poucos alunos. A maioria permanecia calada. Os alunos não são objetos de nossa investigação, no entanto, a compreensão da prática docente envolve o entendimento de como o professor possibilita que o aluno tenha acesso ao conhecimento sociológico de modo que favoreça o desenvolvimento da imaginação sociológica, tal como expressa por Charles Wright Mills (1972) e defendido como um dos propósitos da disciplina na educação básica, como já abordado no texto. A imaginação sociológica estimula o aluno a uma leitura de mundo que estabeleça conexões entre o que é particular e o que é geral, é um exercício crítico de análise da realidade. A atuação dos docentes não priorizou essas relações durante a explicação dos conteúdos, sendo a postura de Antônio a que mais se aproximou disso.

Sarandy (2004, apud SOUSA, 2016) aponta que a atuação do professor de Sociologia pode acontecer de duas maneiras, uma associada a um saber-fazer específico,

sustentado por uma postura sociológica crítica, e outra ligada a um saber-fazer mais espontâneo. Aqui, a partir do que se observou nas aulas, na exposição dos conteúdos e na metodologia utilizada, ficou evidente um saber-fazer espontaneísta, onde as temáticas são trabalhadas de acordo com o que é mais próximo do cotidiano dos alunos. Nesse sentido, tomar como objeto de investigação o professor e a sua prática, considerando que este desenvolve um *habitus* docente que se configura em um sistema de disposições (BOURDIEU, 1983) e que essas disposições, nos termos de Lahire (2004), são marcas do passado incorporado, e, por isso estão relacionadas com as experiências do docente, é um instrumento de análise de como se desenvolve o trabalho na condição aqui apresentada e que é uma realidade das escolas brasileiras. As disposições dos professores estão relacionadas à estruturação da sua prática, pois orientam a condução do trabalho pedagógico nos seus diversos aspectos.

Para Lahire (2004), as disposições precisam ser interpretadas, pois não é possível observá-la diretamente, uma vez que elas são reconstruídas, interiorizadas e ativadas pelo indivíduo em diferentes contextos. Assim, exige um trabalho de interpretação dos comportamentos, práticas e opiniões do pesquisado, que se convertem em maneiras mais ou menos duradouras de ver, sentir e agir. Apesar da relevância da sociologia disposicional do autor, ele alerta sobre as suas limitações empíricas, visto que toda disposição tem uma gênese que deve ser situada ou reconstruída, além de ser necessário observar uma série de comportamentos, práticas e atitudes coerentes, o que impossibilita a sua identificação com base na observação de apenas um acontecimento.

Diante de tais considerações, ressaltamos que no processo de identificação das disposições dos docentes procuramos relacionar a sua origem aos fatos e acontecimentos narrados por eles durante a entrevista, assim como a recorrência delas. No tocante à sua aplicabilidade no contexto escolar, privilegiou-se a análise de comportamentos habituais dos docentes que puderam ser percebidos com mais clareza nas observações direcionadas para esse fim, mas, que, por outro lado, já eram perceptíveis pela pesquisadora diante da sua relação de convivência profissional com os investigados. Logo, as situações levaram ao reconhecimento de que a personalidade profissional do docente tem relação com determinada disposição, constatado mediante à observação de vários acontecimentos inseridos no período temporal da pesquisa e fora dele.

4.6 A experiência vivida e o ser afetada

Aqui exponho a minha relação com a pesquisa por me inserir no objeto da investigação na condição de professora de Sociologia na rede estadual maranhense sem habilitação inicial na área.

A experiência do afeto escapa à representação, pois está ligada à sutil conexão entre a experiência vivida por mim como pesquisadora e professora de Sociologia. Essa conexão é concretizada pela minha trajetória profissional e acadêmica como parte de um processo formativo que se dá em um *continuum*, ou seja, ao longo do aprimoramento de minha prática docente num processo relacional e complementar de formação inicial e contínua que valoriza as experiências adquiridas por mim ao longo desse processo.

Favret-Saad (2005) define a experiência do ser afetado como ocupar o lugar do outro, e não se imaginar lá. Nesse lugar se é bombardeado por intensidades específicas, que a autora chama de afetos, muitas vezes não significáveis, pela necessidade de ser experimentado. Estar nesse lugar mobiliza ou modifica o estoque de imagens do pesquisador sobre aquele lugar sem instruí-lo sobre o estoque de seus pesquisados. Foi justamente essa experiência que vivenciei, ocupo a mesma posição que meus colegas pesquisados e isso me dá uma variedade de percepções e sensações sobre a situação de pesquisa, contudo, isso não possibilita que eu expresse os seus sentimentos em relação a seu lugar de fala e de ação, no qual busquei investigar.

De que maneira a pesquisa me afetou? Como ela transformou a minha prática?

Para responder esses questionamentos, é necessário trazer aqui um pouco de minha trajetória profissional. Sou professora de Sociologia há 6 anos, porém, com formação em Pedagogia. Nos termos de Nóvoa (2003), desenvolvi na minha profissionalidade docente, dentre outras, a disposição deliberativa para responder à sociedade do conhecimento. Para lidar com as diversas formas de conhecimentos que é exigido de mim sempre busquei me aperfeiçoar e nesse contexto, em 2015, fiz uma especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio e, em 2017, fiz a seleção para o Mestrado Profissional de Sociologia (ProfSocio), cursos de formação continuada para atender a minha demanda de trabalho. Os temas de minhas pesquisas, em ambos os cursos, tiveram como objeto investigativo os docentes da escola que leciono e que compartilham comigo a mesma condição de trabalho. Sobre essa ótica, é possível verificar que minhas preocupações profissionais estão associadas às circunstâncias que me levaram a ministrar aulas da disciplina de Sociologia na tentativa de compreender os processos que envolvem a minha prática e de meus colegas.

A minha posição como professora de Sociologia pode ser descrita a partir de duas perspectivas, uma pautada nos primeiros dois anos como professora da disciplina, e a outra a partir dos cursos de qualificação que fiz na área. Na condição de pesquisadora da prática de Ana, Antônio e Marcos, em muitos aspectos me identifiquei com as suas falas e suas práticas, pois não apenas imaginei, e sim vivenciei e vivencio aquilo que foi visto e descrito, eis o afetar-se com a pesquisa.

As menções de Ana e Marcos às dificuldades no trabalho com a disciplina são perfeitamente compreensíveis por mim, assim como a afinidade de Antônio pela Sociologia. Quando iniciei a docência em Sociologia, deparei-me com o estudo de conceitos e temas no qual não tinha domínio, o que dificultava a exposição para os alunos, mas, por outro lado, sempre tive uma motivação para a pesquisa, a leitura e o gosto pelo conhecimento tratado pelo componente curricular. Ter entrevistado e observado meus colegas impactou-me positivamente, pois possibilitou que eu reveja minhas práticas e reflita em até que ponto elas estão desenvolvendo nos alunos aquilo que é esperado para o ensino de Sociologia no ensino médio. Apesar de ao longo de minha experiência profissional ter acumulado saberes específicos da área e aprimorado os pedagógicos, muitas vezes ainda replico práticas já confirmadas pelo trabalho rotineiro. A pesquisa por abrir espaço para a reflexão busca dar sentido à minha experiência, ao conhecimento de mim, dos outros e as implicações de minha atuação docente frente à aprendizagem dos alunos.

A reflexão metodológica que trago de minha prática no decorrer desse processo, pois enquanto estive cursando o mestrado não deixei de ministrar aulas de Sociologia, assim como durante outros cursos que realizei antes da inserção na pós-graduação *stricto sensu*, confronta a minha atuação como professora e transcende a formação como simples atualização científica, pedagógica ou didática. Nesse ponto, estranhar as aulas de Sociologia, exercitar o lugar do outro a partir de minha experiência, como os conceitos são mobilizados, como a formação possibilita o acesso aos conceitos sociológicos e a sua transposição didática é uma atividade que permite me expor àquilo que busco compreender e nesse sentido, melhorar minha atuação na sala de aula. Como já dito, os primeiros dois anos de docência em Sociologia foram difíceis, pois eu tinha dificuldade para selecionar os conteúdos do livro, relacionar conceitos, temas e teorias, além de não compreender qual a função da Sociologia como disciplina no ensino médio. Ao longo dos anos ministrando aulas da disciplina e os conhecimentos da área adquiridos nos cursos de formação continuada contribuíram para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, na apropriação de recursos didáticos auxiliares ao livro e da necessidade de uma linguagem compreensível aos alunos no tratamento dos

recortes teóricos, já que muitas vezes o livro traz textos com uma linguagem complexa para os alunos. Outro aspecto importante nesse processo diz respeito à construção de minha identidade como professora de Sociologia, pois assim me reconheço e sou reconhecida. Diante disso, minha atuação em sala de aula foi aperfeiçoada e com isso, sou capaz de fazer a apropriação de conceitos da Sociologia e estimular meus alunos ao estranhamento, a perceber-se como parte de um todo e que questões de cunho individual e corriqueiras do cotidiano se relacionam a questões mais amplas, que normalmente não pensamos, capacitando-os “a compreender o cenário histórico amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos” (MILLS, 1972, p. 11), relacionando biografia e história, indivíduo e sociedade. Citando a epígrafe do início do trabalho, concluo a autoanálise desse processo reconhecendo que não construí um caminho novo, mas tenho um jeito novo de caminhar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos compreender como se desenvolve o ensino de Sociologia na condição do professor não ser formado na área, reconhecendo, no entanto, que esse é um fenômeno recorrente também em outras disciplinas e tende a se acentuar com a Reforma do Ensino Médio, que propõe um modelo curricular diferente da organização atual, pautado a partir de um conjunto de habilidades e competências, onde as disciplinas são reordenadas com base em grandes áreas de conhecimento. A disciplina de Sociologia passou a integrar a área de ciências humanas e sociais aplicadas.

Apesar da carência de professores com formação específica ser um fenômeno que envolve outras disciplinas, como dito antes, a Sociologia é uma das disciplinas mais afetadas, como se constata nos dados do INEP, divulgados anualmente nos resultados do Censo Escolar e tratados no capítulo dois desse trabalho. Diante desse fato, desenvolvemos a pesquisa em um contexto que esse fenômeno é evidente, pois na escola investigada não há nenhum docente formado em Sociologia ou Ciências Sociais.

Considerando que a área de concentração do mestrado é o Ensino de Sociologia com ênfase na compreensão da realidade social e educacional brasileira, a partir de ferramentas teóricas, metodológicas e didáticas, além do entendimento dos mecanismos que envolvem a problemática do ensino de Sociologia no contexto da educação no País e da organização do sistema escolar, a temática da pesquisa foi pensada como um meio de possibilitar um olhar direcionado para um problema ainda pouco discutido na realidade educacional maranhense e que favorece a ampliação das discussões já existentes, assim como no entendimento dos fatores que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de Sociologia nas escolas brasileiras. As investigações sobre as práticas de ensino e os saberes docentes constituem um rico material de análise no campo Ensino de Sociologia.

Nesse sentido, reconhecemos que as discussões sobre a formação de professores não é nova, porém, torna-se relevante na medida em que se concebe a formação docente como um dos meios para melhorar a educação, acrescentando a isso as mudanças ocorridas na sociedade contemporânea e que exercem influência no trabalho do professor, fazendo da docência uma atividade complexa onde demandas de várias ordens são postas. A escola é um espaço onde relações de poder e conflitos de interesses se estruturam a fim de consolidar visões de mundo variadas. O papel que a formação inicial e continuada exerce no trabalho docente e como isso pode estar alinhado à construção do ser professor constitui um fator de

investigação que possibilita compreender os processos que envolvem o desenvolvimento profissional e a prática docente no cotidiano da sala de aula.

O conhecimento do professor ganha relevância quando visto como um conhecimento que é construído no enfrentamento de situações, problemas e tarefas inesperadas.

As produções sobre o ensino de Sociologia têm dado destaque a temas que pretendem compreender e analisar como tem se desenvolvido a disciplina na educação básica, considerando que sua aplicabilidade não se deu de forma contínua na escola média. Segundo Handfas (2017), a formação do professor de Sociologia está entre os treze temas recorrentes de pesquisa nessa área.

Durante a pesquisa, procuramos compreender como transcorre a prática de professores não habilitados em Sociologia em uma escola estadual maranhense, a partir da relação entre formação (inicial e continuada) e prática docente. A apreensão das disposições para a ação e os saberes mobilizados durante a execução das aulas constituiu o fio condutor das análises, assim como os processos que envolvem a ação pedagógica como planejamento, seleção e abordagem dos conteúdos, utilização do livro didático e outros recursos, avaliação e metodologia se relacionam às disposições para subsidiar as aulas de Sociologia.

O problema da pesquisa esteve relacionado a questões práticas da sala de aula, partindo de questionamentos que procuraram identificar as características do ensino de Sociologia em uma realidade específica e desse modo relacionar os saberes docentes ao ensino da disciplina.

Trouxemos no segundo capítulo, informações mais gerais sobre a formação de professores de Sociologia no Brasil e depois informações sobre o estado do Maranhão para situarmos o campo de pesquisa. A apresentação de levantamento estatístico visou articular o coletivo ao individual e desse modo possibilitar uma análise contextualizada de um problema que é presente no campo educacional brasileiro quando se trata do ensino de Sociologia. Constatamos que na rede estadual o número de professores formados na área é reduzido, assim como ocorre em outros estados brasileiros. Analisamos a política de formação de professores no estado e como elas interferem na escola, sendo vista pelos docentes de forma negativa, por estar voltada para a melhoria de indicadores educacionais, e, diante disso, prioriza as áreas de conhecimento avaliadas nos testes, ou seja, Português e Matemática. Não há nada direcionado para os professores das outras áreas.

No terceiro capítulo, apresentamos o campo de pesquisa, os pesquisados e a relação da pesquisadora com o objeto. A escola pesquisada apresenta alguns problemas de ordem

administrativa o que prejudica o trabalho pedagógico. São os próprios professores que organizam o seu trabalho pedagógico sem a orientação de uma equipe voltada para este fim. Foi possível conhecer os principais problemas da instituição, no que diz respeito ao trabalho docente, assim como em relação aos discentes.

O quarto capítulo focou nas análises da prática dos docentes, a partir das observações das aulas e das entrevistas. Procuramos identificar as disposições para a ação mobilizadas pelo professor durante a aula, assim como os saberes docentes. Formação inicial ou experiência? Esse foi o contrapeso que a pesquisa pretendeu mostrar a partir do equilíbrio entre teoria e prática, ou seja, conhecimentos específicos adquiridos por meio de cursos e conhecimentos adquiridos pela experiência de trabalho, onde o professor não habilitado pode criar ou recriar a apropriação de saberes para ministrar aulas de Sociologia. Esse contrapeso foi evidenciado no capítulo, considerando que a prática docente envolve uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2014).

Diante da falta de conhecimentos teóricos da área, como os professores conduzem a aula? Como os conceitos sociológicos são apresentados aos alunos? Partindo da perspectiva teórica dos saberes docente (TARDIF, 2014) e da Sociologia disposicionalista de Lahire (2004, 2013, 2017) e Bourdieu (1983, 2007) procuramos fazer essa relação a partir da interpretação e da compreensão dos sistemas de ação do docente no espaço em que atua.

Os estudos contemporâneos sobre a formação de professores refletem um movimento de valorização de sua prática. Referenciais teóricos internacionais, como o já citado Maurice Tardif (2014), e nacionais, como Selma Garrido Pimenta (1999), preocupam-se em reconhecer os saberes e conhecimentos docentes.

Para ensinar, o professor recorre à saberes de sua formação profissional, das disciplinas, do currículo e de sua experiência. Esses saberes são adquiridos ao longo de sua trajetória de vida por meio das relações estabelecidas com a família, da educação recebida dos pais, da escola, dos estabelecimentos de formação de professores, da utilização de ferramentas pedagógicas, do ofício na escola, na interação com os pares, etc., sendo integrados ao trabalho docente pelos processos de socialização, pela formação e pela prática. Diante disso, entendemos que o saber profissional é social, por ser exterior ao ato de ensino.

As disposições são práticas recorrentes que refletem o *habitus* docente. Buscamos, dessa forma, interpretar as ações dos docentes para detectar as disposições que constituem o *habitus* dos docentes investigados. As disposições como categoria de análise possibilitaram a compreensão das práticas à luz do que argumenta Bourdieu (1983) e Lahire (2004) sobre o

termo: as disposições como expressão dos modos de ser, que se convertem em maneiras de ver, sentir e agir.

Os professores sem formação na área recorrem ao que tem de disposições para agir na situação demandada, a aula de Sociologia. As articulações em sala de aula remetem às disposições e aos saberes do docente. Foi possível identificar diversas disposições dos professores: disposição à obediência a regras, disposição ao modo escolar pedagógico de trabalho, disposição à cooperação, disposição ao planejamento, disposição ao conhecimento, disposição à individualização, disposição à argumentação, disposição à cooperação e disposição reflexiva.

Ana recorre principalmente à disposição do modo escolar pedagógico de trabalho e aos saberes disciplinares de Geografia para explicar a sua aula. Adota uma postura tradicional de ensino que está muito associada à sua personalidade introvertida. A disposição argumentativa de Antônio, assim como os conhecimentos que demonstrou ter sobre o assunto discutido, faz de sua aula a mais dinâmica. Foi possível detectar também uma articulação com os saberes disciplinares de Geografia. Nas aulas de Marcos, observou-se a recorrência da disposição do modo escolar pedagógico de trabalho e o chamamento à cooperação e participação dos alunos, postura associada à sua disposição ao trabalho em equipe.

Essas disposições foram desenvolvidas ao longo do processo de socialização primária e secundária no percurso biográfico dos indivíduos, onde as experiências vividas orientam as suas maneiras de expressar-se, de pensar e agir. Os professores agem direcionados pelas disposições para promover as atividades relacionadas ao seu trabalho com a disciplina de Sociologia.

Durante a aula, o conhecimento disciplinar não funciona de forma isolada, mas auxiliados por outras habilidades desenvolvidas pelo professor. Os conhecimentos específicos podem ser amplificados ou suprimidos, dependendo da habilidade didática do docente. Uma mediação pedagógica centrada na ludicidade, criatividade e provocativa aos alunos pela utilização de recursos variados, como música e filmes, torna o conhecimento sociológico compreensível aos jovens, pois a prática docente em Sociologia reclama adequações para esse nível de ensino. Ressaltamos, porém, que o recurso da música ou do filme, assim como outros, só é produtivo se estiver associado a uma intencionalidade pedagógica e estiver relacionado ao tema tratado na aula. A priorização de aulas teóricas pode dificultar o entendimento do aluno ao que é repassado. A leitura e repetição literal do conteúdo torna a postura dos alunos mais passiva. Mediações pedagógicas que ultrapassam esse modelo de exposição estimulam os alunos a uma postura mais ativa.

A prática de Ana levou os alunos a uma passividade, considerando que a participação de uma aluna na aula esteve relacionada à exposição para a turma de uma experiência vivenciada por ela e que tinha relação com o tema ministrado. A professora concentra maior parte da aula na leitura do conteúdo, levou uma música, mas não fez uso apropriado dela. A prática de Antônio estimula os alunos à interação, visto que o professor mescla a leitura do conteúdo com a explanação de exemplos acessíveis aos alunos e de conceitos para sustentar a argumentação. Marcos, apesar de privilegiar uma postura dialógica com os alunos, os chamando a interagir pelo nome, não consegue estimulá-los além da colaboração durante a leitura do conteúdo. Na tríade conceito, temas e teorias como formas de abordagem dos conteúdos sociológicos, foi constatado que as aulas seguem a abordagem por temas.

O modo de agir dos docentes é similar nas aulas de Geografia no que diz respeito à postura corporal, apresentação inicial do conteúdo, realização da chamada e avaliação, ressaltando que os conceitos da área são explorados com mais evidência.

Quando defendemos os saberes da experiência como fundamentais na prática do docente, não estamos desconsiderando a importância dos saberes específicos, porque esses compõem o conjunto de saberes essenciais para a docência. Conhecer o conteúdo transmitido é apenas um dos requisitos para dar aulas e ele sozinho não pode representar o saber docente. Na pesquisa, ficou claro que os professores que não detêm o conhecimento específico da matéria, utilizam várias estratégias para ministrar suas aulas criadas a partir das disposições desenvolvidas. No momento da aula, evidenciamos que os saberes específicos da área de formação, no caso de todos os pesquisados, a Geografia, foi mobilizado na explicação do conteúdo de Sociologia quando foi possível fazer essa relação. Constatamos que o professor que tem mais afinidade com a disciplina e procura aprofundar os seus conhecimentos na área desenvolve uma aula mais dinâmica e faz apropriação de conceitos sociológicos, sendo o livro didático o principal recurso da aula e que os docentes tem dificuldade para “fugir” dele. Ficou evidente também nas falas dos docentes que eles valorizam o saber da experiência e os saberes adquiridos no trabalho e na interação com seus pares. Por outro lado, constatou-se que na discussão dos temas falta a mediação entre a teoria sociológica e os conteúdos. Assim, reconhecemos que a qualificação do professor de Sociologia é fundamental para que se apreenda conceitos da área e relacione às discussões da aula, estimulando os alunos a desnaturalizar, estranhar e desenvolver a imaginação sociológica, para que o conhecimento construído não fique reduzido a conhecimentos prévios do senso comum. Reafirmamos que é importante o professor de Sociologia ser formado na área, mas a maioria não é, e nesse

aspecto a pesquisa é relevante, pois toma a escola como *lócus* de investigação e o professor como sujeito, valorizando o seu fazer e revelando como acontece a sua prática, auxiliando novos recortes investigativos sobre o tema Ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Como repercussão para o Ensino de Sociologia, essa pesquisa traz o reconhecimento das práticas dos docentes e suas particularidades, considerando que cada docente tem um jeito de realizar o seu trabalho. Assim, a partir do campo empírico e dos resultados obtidos, apontaremos as especificidades da prática de cada docente, privilegiando as características do seu fazer pedagógico nas aulas de Sociologia e suas possíveis convergências:

- **Professora Ana:** Valoriza os conhecimentos do cotidiano na explicação do conteúdo, com tendência ao pragmatismo e postura tradicional de ensino. Não busca suprir a necessidade de conhecimentos da área, pois se acomoda com o que já sabe. Sua prática é baseada no modelo de trabalho pedagógico, acumulado das situações experienciadas ao longo da carreira profissional e das situações escolares que teve acesso, no contexto da socialização primária e secundária. Utiliza o livro didático como principal recurso de trabalho, auxiliado por outros, como música.
- **Professor Antônio:** Articula temas, conceitos e teorias no tratamento do conteúdo, favorecendo uma discussão mais aprofundada do que é discutido na aula. É mais “solto”, com a rotinização da aula tradicionalmente conhecida, por exemplo, não faz a chamada dos alunos em todas as aulas. Sua prática é baseada na dinamicidade entre a exposição do conteúdo com a utilização de recurso diferente do livro didático e a explicação dos temas por meio de argumentos fundamentados nos autores. Tem disposição para o conhecimento, por isso é capaz de transitar pela área com mais facilidade.
- **Professor Marcos:** Trabalha com temas e os relaciona com informações cotidianas, principalmente dos noticiários. O principal recurso da aula é o livro didático. Privilegia a participação dos alunos mediante a realização da leitura do texto tema da discussão (um aluno inicia a leitura do texto até certo ponto, e outro aluno continua). Sua prática é baseada no modelo de trabalho pedagógico acumulado das situações experienciadas ao longo da carreira profissional e das situações escolares que teve acesso, no contexto da socialização primária e secundária. Reconhece fortemente o valor da experiência profissional na sua prática docente e a importância de conhecer os alunos e ser próximo deles.
- **Convergência de práticas:** Durante a condução da aula Ana e Marcos não aprofundam o aporte conceitual da disciplina, privilegiando a abordagem por temas

do cotidiano dos alunos, não estimulando a imaginação sociológica. Todos os professores utilizam o livro didático como o principal recurso da aula. Antônio demonstra ter mais domínio do conteúdo, não ficando tão preso ao livro durante sua explanação, porém, durante as atividades avaliativas, o livro didático é o principal recurso utilizado. Todos os professores selecionam os conteúdos com base na sequência dos capítulos, ou seja, considerando a organização da obra utilizada, aderem à sequência disciplinar (1º ano – Unidade 1: Cultura - capítulos 1 ao 5; 2º ano – Unidade 2: Sociedade - capítulos 6 ao 10; 3º ano – Unidade 3 - Poder e cidadania: capítulos 11 ao 15). A maneira de se portar na aula, quanto ao rito de iniciação é semelhante entre os professores, por exemplo, cumprimentar os alunos ao entrar na sala, anotar no quadro o que será trabalhado e ficar de pé enquanto explanam o conteúdo. O ritual da chamada em todas as aulas é praticado somente por Ana e Marcos.

A formação do professor de Sociologia deve ser tratada como uma política permanente de educação. Investir na formação do professor é essencial, por meio de políticas públicas que favoreçam o seu desenvolvimento profissional, melhorando a qualidade da educação ofertada aos alunos. No que diz respeito ao professor de Sociologia, fica evidente diante do perfil dos docentes que ministram aulas da disciplina atualmente, onde a maioria não possui formação na área, que é fundamental o desenvolvimento de ações que contribuam para o seu aprimoramento profissional nos termos teóricos e práticos, aperfeiçoando os conhecimentos da área. Nessa direção, o Mestrado Profissional em Sociologia (ProfSocio) se consolida como uma política de formação continuada para professores de Sociologia, visando qualificá-los para o exercício da docência que deve ser mantida, estimulada e expandida.

Finalmente, esperamos que a pesquisa seja um estímulo para aqueles que têm a docência em Sociologia como objeto de investigação, com a possibilidade de ser refeita no olhar de outros pesquisadores. Aqui apresentamos o nosso olhar sobre a temática, reconhecendo que existem lacunas que podem aparecer sobre outras perspectivas de análise e assim, subsidiar reflexões críticas que contribuam para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BODART, C. N.; CIGALES, M. P. Ensino de sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. **Revista de Ciências Sociais**. Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 256-281, jul./dez, 2017.
- BODART, Cristiano das Neves; SILVA, Roniel Sampaio. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio brasileiro? In: BODART, C. das N.; LIMA, W. L. dos S. **O ensino de Sociologia no Brasil**. v. 1. Maceió: Café com Sociologia, 2019, p. 33-58.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In.: ORTIZ, R. (org.). **Sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983a. p. 46-81.
- BOURDIEU, P. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de: Mariza Corrêa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015**. Indicador de regularidade do docente da Educação Básica. Brasília, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_regularidade_vinculo/nota_tecnica_indicador_regularidade_2015.pdf> Acesso em: 07 jan. 2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio – Sociologia**. Brasília, 2006.
- CHIRINÉA, A. M; BRANDÃO, C. da F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado. Tradução de: Paula de Siqueira Lopes. **Cadernos de Campo**, n. 13, 2005. p. 155-161.

FERNANDES, F. O ensino de Sociologia na Escola Secundária brasileira. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 1954. **Anais...** São Paulo. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=164&Itemid=171>. Acesso em: 04 mar. 2019.

FERNANDES, Anoel. Formação continuada de professores "no" e "para" o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e entrevistas grupais. In: BAUER, Martin William; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S.S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da Pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. Coleção Fronteiras da Educação.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HANDFAS, A.. Professores de Sociologia: concepções e modelos de formação. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. **Sociologia**: consensos e controvérsias. v. 1, p. 172-172, Rio de Janeiro: SBS, 2009.

HANDFAS, Anita. O estado da arte do ensino de Sociologia na educação básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Revista Inter-legere**, n. 9, p. 386-400, 2011.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa. **O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica**. BIB. São Paulo, n. 74, 2º semestre de 2014, p. 43-59.

HANDFAS, Anita. As pesquisas sobre ensino de Sociologia na educação básica. In: SILVA, Ileizi; GONÇALVES, Danyelle. (orgs.). **A Sociologia na Educação Básica**. Annablume: Pinheiros/SP, 2017, p. 367-386.

IBGE CIDADES. **Buriti**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>> Acesso em: 26 dez. 2019.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. O singular plural. In. **Cadernos do sociofilo 4**: Homenagem a Bernard Lahire, parte 1. IESP-UERH, 2013. 16-26 p.

LAHIRE, B. Campo. In. CATANI, Afrânio Mendes et al. (orgs) **Vocabulário Bourdieu**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017a. 64-66 p.

LAHIRE, B. Patrimônio de disposições: por uma sociologia em escala individual. In. VISSER, R., JUNQUEIRA, L. (org) **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017b. 31-76 p.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004. 324 p.

LENNERT, Ana Lúcia. Algumas reflexões acerca da formação de professores de sociologia a partir de dados estatísticos e trajetórias pessoais. In: **Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica**. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério 2º grau - Série formação do professor.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. **Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências. São Luís, 2013.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares estaduais**. 3. ed. São Luís, 2014.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações Curriculares para o ensino médio**: caderno de Sociologia. São Luís, 2017.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Adjunta de Ensino. **Avaliação da aprendizagem**: orientações para a prática escolar. São Luís, 2018.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Cartilha de Metas 2020**: Centro de Ensino Maria Luiza Novaes Viana. São Luís, 2019.

MASSI, L. Habitus na formação de professores: Bourdieu, Lahire, Perrenoud e Tardif. In. **Jornada Pierre Bourdieu e o Ensino de Ciências**. Caderno de Programa e Resumos. São Paulo: Instituto de Física - USP, 2015.

MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018.

MEUCCI, Simone. Notas para um balanço crítico da produção recente dos livros didáticos de Sociologia no Brasil. In: OLIVEIRA, L. F. de (Org.). **Ensino de sociologia**: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. Seropédica/Rio de Janeiro: EDUR, 2013.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MORAES, Amaury; GUIMARÃES, Elizabeth da Fonseca. Metodologia de Ensino de Ciências Sociais: relendo as OCEM- Sociologia. In: **Sociologia**: ensino médio. Brasília, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 15.

NASCIMENTO, Wilson Elmer. Raul Albertini. In: MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. **Retratos da docência**: contextos, saberes e trajetórias. Araraquara: Letraria, 2018. p. 193- 225.

NETO, M. M. de S.; ALMEIDA, R. de O.; PESSOA, M. K. M. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. **Política & Sociedade**. Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 155 – 179, set./dez. 2015.

NEUHOLD, Roberta. A produção científica sobre o ensino de Sociologia: grupos e linhas de pesquisa no Brasil (2000-2013). In: OLIVEIRA, Evelina Antunes F. de; OLIVEIRA, Amurabi (Org.). **Ciências Sociais e educação: um reencontro marcado**. 1. ed. Maceió: Edufal, 2015. 103-124 p.

NÓVOA, A. Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação. II CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MARISTA DE SALVADOR. jul. de 2003. **Anais...** Bahia. Adaptação.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. 96 p.

OLIVEIRA, Amurabi. O ensino de Sociologia na Educação Básica brasileira: uma análise da produção do GT Ensino de Sociologia na SBS. **Revista Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 01-15, 2016.

OLIVEIRA, D. A.; ASSUNÇÃO, A. Á. Condições de trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

PEREIRA, Gislaine dos Santos. **Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas**: professores interinos, extranumerários, temporários (1893-2015). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas- SP, 2015. 276 p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, jan./abril, p. 9-22, 2005.

PRADO, Mauricio Almeida. **Planos de carreira de professores dos estados e do Distrito Federal em perspectiva comparada**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

RAIZER, Leandro, et al. O ensino da disciplina de Sociologia no Brasil: diagnóstico e desafios para a formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 190, p. 15-26, mar. 2017.

REBELO, J. A. S. Efeitos da retenção escolar, segundo os estudos científicos, e orientações para uma intervenção eficaz: Uma revisão. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, n. 43-1, p. 27-52, jan. 2009.

RÖWER, Joana Elisa. Estado da arte: dez anos de Grupos de Trabalho (GTs) sobre ensino de Sociologia no Congresso Brasileiro de Sociologia (2005-2015). **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 16, n. 3, p. e126-e147, 2016.

SANTOS, R. dos; ALBUQUERQUE, A. E. M. Análise das taxas de abandono nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio a partir das características das escolas. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 2, p. 73-106, nov. 2019.

SARANDY, F. M. S. Reflexões acerca do sentido da Sociologia no Ensino Médio. In: CARVALHO, L. M. G. X. de. **Sociologia e ensino em debate**: experiência e discussão de sociologia no ensino médio. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 113-130.

SARANDY, F. M. S. Propostas curriculares em Sociologia. In: **Curso de Especialização em ensino de sociologia no nível médio**: módulo 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 229- 242.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, I. L. F. A Sociologia no Ensino Médio: perfil dos professores, dos conteúdos e das metodologias no primeiro ano de reimplantação nas Escolas de Londrina-PR e região - 1999. In: CARVALHO, L. M. G. de C. (Org.). **Sociologia e Ensino em Debate**. Ijuí- RS: Editora da UNIJUÍ, 2004.

SILVA, I. L. F. O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In: MORAES, A. C. de (Org.). **Sociologia**: ensino médio. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31. Coleção Explorando o Ensino de Sociologia, v. 15.

SOUSA, Maria das Dores de. **Identidade e docência**: o professor de sociologia no ensino médio. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, R.T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnet, 2012.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de: João Batista Kreuch, 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019**, 2019. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. In: **Revista de Educação AEC**. Brasília. n. 83. abr. 1992.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. SP: Cortez, 1995.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. de O. **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VILLANI, A. et al. Filosofia da Ciência, História da Ciência e Psicanálise: analogias para o ensino de ciências. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, v. 14, n. 1, p. 37-55, 1997.

WACQUANT, L. Esclarecer o habitus. **Educação & Linguagem**. n. 16, p. 63-71, jul/dez, 2007.

ANEXOS

ANEXO A - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE LECIONAM SOCIOLOGIA –
CENSO ESCOLAR 2017- REDE ESTADUAL.

CURSO	VINCULO	QTD.
Administração – Bacharelado	Concursados	1
Artes Visuais – Licenciatura		1
Bacharelado Interdisciplinar Ciências Humanas - Bacharelado		1
Bacharelado Interdisciplinar em Artes – Bacharelado		1
Ciência política – Bacharelado		2
Ciências Biológicas – Bacharelado		2
Ciências Biológicas – Licenciatura		60
Ciências Econômicas – Bacharelado		1
Ciências Naturais – Licenciatura		29
Ciências Sociais – Licenciatura		9
Direito – Bacharelado		1
Educação Física – Bacharelado		1
Educação Física – Licenciatura		12
Educação Religiosa – Licenciatura		5
Enfermagem – Bacharelado		1
Engenharia Elétrica – Bacharelado		1
Estatística – Bacharelado		1
Filosofia – Bacharelado		3
Filosofia – Licenciatura		161
Fisioterapia – Bacharelado		1
Física – Bacharelado		1
Física – Licenciatura		7
Geografia – Bacharelado		4
Geografia – Licenciatura		179
História – Bacharelado		4
História – Licenciatura		302
Informática – Licenciatura		1
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura		11
Letras - Língua Portuguesa – Bacharelado		2
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura		100
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Bacharelado		4
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura		130
Libras – Licenciatura		2
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		3
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas - Licenciatura		3
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica – Licenciatura		4
Matemática – Licenciatura		63
Outro curso de formação superior – Bacharelado		4
Outro curso de formação superior – Licenciatura		28
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado		111
Pedagogia – Licenciatura		278
Psicologia – Bacharelado		4
Química – Licenciatura		6
Serviço Social – Bacharelado		3
Teologia – Bacharelado		12
Total		

		1560
Administração – Bacharelado	Temporários	1
Artes Visuais – Licenciatura		1
Biblioteconomia – Bacharelado		1
Ciência política – Bacharelado		1
Ciências Biológicas – Bacharelado		5
Ciências Biológicas – Licenciatura		45
Ciências Naturais – Licenciatura		16
Ciências Sociais – Licenciatura		1
Direito – Bacharelado		1
Educação Física – Licenciatura		5
Educação Religiosa – Licenciatura		2
Filosofia – Bacharelado		5
Filosofia – Licenciatura		83
Física – Licenciatura		4
Geografia – Bacharelado		1
Geografia – Licenciatura		98
História – Bacharelado		1
História – Licenciatura		146
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura		11
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura		88
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura		67
Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) – Licenciatura		2
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		7
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas - Licenciatura		7
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica – Licenciatura		3
Matemática – Bacharelado		1
Matemática – Licenciatura		62
Música – Licenciatura		1
Outro curso de formação superior – Bacharelado		2
Outro curso de formação superior – Licenciatura		21
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado		33
Pedagogia – Licenciatura		152
Processos ambientais / Gestão ambiental - Tecnológico	1	
Psicologia – Bacharelado	1	
Química – Licenciatura	11	
Teologia – Bacharelado	9	
Total		896
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura	Terceirizados	1
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado		1
Total		02
Filosofia – Licenciatura	Contratados	1
Matemática – Licenciatura		1
Pedagogia – Licenciatura		1
Total		03

**ANEXO B - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE LECIONAM SOCIOLOGIA –
CENSO ESCOLAR 2017 - UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE
CHAPADINHA.**

CURSO	VINCULO	QTD.
Artes Visuais – Licenciatura	Concursados	1
Ciências Biológicas – Licenciatura		4
Ciências Naturais – Licenciatura		3
Educação Física – Licenciatura		3
Filosofia – Licenciatura		6
Física – Licenciatura		2
Geografia – Licenciatura		14
História – Bacharelado		1
História – Licenciatura		20
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura		1
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura		9
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura		9
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas		1
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Licenciatura		1
Matemática – Licenciatura		7
Outro curso de formação superior – Licenciatura		1
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado		8
Pedagogia – Licenciatura		16
Química – Licenciatura		1
TOTAL:		108
Ciências Biológicas – Licenciatura	Temporários	1
Ciências Naturais – Licenciatura		1
Educação Física – Licenciatura		1
Educação Religiosa – Licenciatura		1
Filosofia – Licenciatura		2
Geografia – Licenciatura		5
História – Licenciatura		7
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura		1
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura		8
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura		5
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica – Licenciatura		1
Matemática – Bacharelado		1
Matemática – Licenciatura		5
Música – Licenciatura		1
Outro curso de formação superior – Licenciatura		2
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado		1
Pedagogia – Licenciatura		10
Processos ambientais / Gestão ambiental – Tecnológico		1
TOTAL:		54

ANEXO C - QUADRO SALARIAL 2020- GRUPO EDUCAÇÃO/ SUBGRUPO: MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - REDE ESTADUAL DO MARANHÃO.

CARREIRA	CARGO	CLASSE	REF.	20 HORAS						VARIAÇÃO %
				REMUNERAÇÃO ANTES			REMUNERAÇÃO COM REAJUSTE 2020			
				VENC.	GAM	TOTAL	VENC.	GAM	TOTAL	
Docência da Educação Básica e Suporte pedagógico	Prof. I	C	6	1.228,32	1.093,20	2.321,52	1.443,12	1.284,38	2.727,50	17.49%
	Prof. II e Espec. I	C	5	1.253,84	1.508,62	2.762,46	1.443,12	1.736,36	3.179,48	15.10%
			6	1.304,00	1.568,97	2.872,97	1.443,12	1.736,36	3.179,48	10.67%
	Prof. III e Espec. II	A	1	1.305,11	1.570,31	2.875,42	1.443,12	1.736,36	3.179,48	10,57%
			2	1.370,36	1.648,82	3.019,18	1.443,12	1.736,36	3.179,48	5,31%
		B	3	1.438,89	1.731,27	3.170,16	1.510,83	1.817,83	3.328,66	5,00%
			4	1.510,83	1.817,83	3.328,66	1.586,37	1.908,73	3.495,10	5,00%
		C	5	1.586,38	1.908,73	3.495,11	1.665,70	2.004,17	3.669,87	5,00%
			6	1.665,70	2.004,17	3.669,87	1.748,98	2.104,37	3.853,35	5,00%
			7	1.748,98	2.104,37	3.853,35	1.836,43	2.209,59	4.046,02	5,00%
			40 HORAS							
	Prof. III e Espec. II	A	1	2.610,22	3.140,62	5.750,84	2.886,24	3.472,72	6.358,96	10,57%
			2	2.740,72	3.297,63	6.038,35	2.886,24	3.472,72	6.358,96	5,31%
		B	3	2.877,77	3.462,53	6.340,30	3.021,66	3.635,66	6.657,32	5,00%
			4	3.021,67	3.635,67	6.657,34	3.172,75	3.817,45	6.990,20	5,00%
		C	5	3.172,76	3.817,46	6.990,22	3.331,40	4.008,34	7.339,74	5,00%
			6	3.331,41	4.008,35	7.339,76	3.497,98	4.208,77	7.706,75	5,00%
			7	3.497,97	4.208,76	7.706,73	3.672,87	4.419,20	8.092,07	5,00%

*A variação que consta na última coluna do quadro corresponde à variação do reajuste concedido pelo governo no ano de 2020 de acordo com o nível de formação, classe e referência na qual o docente se encontra.

ANEXO D – MATRIZ PROPOSTA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO – DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA.

1ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO		
EIXO(S) TEMÁTICO(S): FUNDAMENTOS HISTÓRICOS DA SOCIOLOGIA, CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA SOCIOLOGIA, ESTUDO SOBRE CULTURA E SOCIEDADE, QUESTÕES RACIAIS E CULTURA		
Per	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º	Diferenciar a abordagem sociológica (científica) do senso comum; Reconhecer a Sociologia como modo de leitura crítica da realidade social; Compreender os processos históricos que marcaram o surgimento da Sociologia; Entender a importância dos principais pensadores e suas teorias para o surgimento da Sociologia como ciência.	Senso comum x conhecimento científico; Sociologia como ciência; Surgimento da Sociologia (revoluções: Francesa e Industrial); Para que e por que estudar Sociologia? ; As diferentes percepções sobre o indivíduo e a sociedade (Comte, Durkheim, Weber, Marx).
	Entender a importância dos principais pensadores (contemporâneos e brasileiros) e	Pensadores contemporâneos da Sociologia: Bourdieu, Giddens, Norbert Elias;

2°	suas teorias para a compreensão das sociedades; Analisar e compreender o papel de diferentes instituições sociais, tais como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização; Reconhecer, como critérios de localização social, a posição de classe e a de prestígio; Relacionar classe, “status” social e padrões de consumo.	A Sociologia no Brasil: pensadores e teorias (Florestan Fernandes, Caio Prado Júnior, Gilberto Freyre, Octavio Ianni, José de Souza Martins); Socialização: ☐ grupos sociais; ☐ controle social; ☐ instituições sociais (família, escola, religião, etc.); ☐ status e papéis sociais.
3°	Compreender que as sociedades humanas são caracterizadas e se diferenciam umas das outras pela cultura; Expressar conhecimento a respeito dos tipos de cultura; Reconhecer o relativismo cultural como crítica ao etnocentrismo; Construir uma visão mais crítica sobre a indústria cultural, avaliando o papel ideológico na vida social; Valorizar a realidade brasileira a partir da noção de diversidade sociocultural; Reconhecer que as identidades subjetivas fazem parte de uma estrutura social mais ampla; Debater sobre as ideologias reproduzidas socialmente, bem como sobre o consumismo na sociedade atual.	Cultura (origem, patrimônio material e imaterial); relativismo cultural e etnocentrismo; tipos de cultura e indústria cultural (multiculturalismo, contracultura; culturas contemporâneas); Cultura brasileira; Identidades (identidade e subjetividade, identidade social; identidade no mundo globalizado); Ideologia e consumismo.
4°	Identificar e discutir formas de preconceito, racismo, discriminação, intolerância e estigma, como resultado das relações e práticas sociais estabelecidas historicamente; Compreender os conceitos de raça, etnia, etnicidade e suas inter-relações; Discutir as Ações Afirmativas: conceitos, resultados e impactos.	Teorias raciais (ideia de raça superior e inferior); Mito da democracia racial – Brasil e suas diversidades; Racismo, etnia, preconceitos: O que é? Diferenças?; Ações afirmativas: O que são? Qual a finalidade?; O negro na sociedade contemporânea: novas e velhas formas de escravidão (Projeto: Escravo nem pensar); O negro nas mídias.

2ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO		
EIXO(S) TEMÁTICO(S): ESTUDOS SOBRE PODER, POLÍTICA E ESTADO, CIDADANIA E DEMOCRACIA, MOVIMENTOS SOCIAIS / SOCIOLOGIA DO TRABALHO, ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL E MUDANÇAS SOCIAIS		
Per	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º	Compreender o conceito de Estado, as concepções de governo; Identificar as principais formas de governo; Relacionar processos de modernização e formas de exercício do poder e de dominação; Conhecer as formas de organização dos estados modernos; Relacionar sistemas políticos e formas de participação política e social; Conhecer aspectos básicos da organização do Estado Brasileiro.	Poder (tipos de poder), política (política como capacidade humana, organizações políticas) e Estado (formas e características); Formas de organização do Estado moderno (monarquia, república, presidencialismo e parlamentarismo); Formas de participação política: partidos e sistemas eleitorais; Formação do Estado brasileiro.
2º	Debater sobre os conceitos e nomear os tipos de democracia; Compreender o conceito de cidadania real e formal; Identificar os direitos civis, políticos e sociais no exercício da cidadania; Reconhecer os Direitos Humanos como instrumento de combate a diferentes formas de Violência; Investigar o histórico do debate sobre cidadania no Brasil.	Democracia (conceito; tipos de democracia, democracia no Brasil/ questões atuais); Cidadania e direitos humanos (direitos e deveres; direitos formais e reais); Cidadania e direitos humanos no Brasil: da Ditadura à “Constituição Federal Cidadã” – o que mudou?
3º	Relacionar identidades coletivas e movimentos sociais; Analisar, em perspectiva histórica, os movimentos sociais baseados em classes sociais, como os operários e trabalhistas; Compreender os movimentos sociais contemporâneos, tais como o feminista, indígena, ambientalista, militância pela igualdade racial e pelos direitos dos homossexuais, entre outros; Identificar processos de modernização e transformações das relações de trabalho;	Movimentos sociais (conceitos; âmbitos: local, nacional e mundial); Movimentos sociais na contemporaneidade (novas formas de mobilização); Movimentos sociais e questões trabalhistas; Trabalho e sociedade (Marx, Weber e Durkheim; Taylorismo, Fordismo e Toyotismo; novas formas de trabalho: flexibilização; trabalho análogo ao escravo); Mercado de Trabalho.

	Compreender as transformações do mundo do trabalho geradas por mudanças de ordem econômica.	
4º	Compreender as características fundamentais das distintas formas de estratificação social; Entender o conceito de mobilidade social; Discutir e avaliar a dinâmica das mudanças e permanências das desigualdades entre grupos e classes.	Mudanças sociais; Estratificação social.
3ª SÉRIE – ENSINO MÉDIO		
EIXO(S) TEMÁTICO(S): MARCADORES SOCIAIS DA DIFERENÇA/ QUESTÕES DE GÊNERO, SOCIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, GLOBALIZAÇÃO E AS NOVAS PERCEPÇÕES SOBRE A SOCIEDADE, SOCIOLOGIA URBANA E AMBIENTAL		
Per	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CONTEÚDOS BÁSICOS
1º	Desenvolver a criticidade em relação aos conflitos sociais e às desigualdades; Reconhecer e analisar formas de manifestação das desigualdades: sociais, étnicas; de geração e de gênero; Compreender como a definição cultural e histórica de gênero e de orientação sexual é construída socialmente; Reconhecer as variações de gênero e de sexualidade, em diferentes culturas e momentos históricos; Relacionar a experiência subjetiva de identidade de gênero às lutas políticas a favor da diversidade e contra o preconceito e a discriminação.	Desigualdades sociais/Marcadores sociais da diferença (classes sociais, raça, geração e gênero); Questões de gênero (gêneros e sexualidades).
2º	Reconhecer os tipos de violência, suas causas e consequências; Debater a questão do Bullying na escola; Compreender os conceitos de desenvolvimento, subdesenvolvimento e capitalismo; Entender e reconhecer as pobreza relativa e absoluta.	Violência (tipos de violência - física, simbólica, psicológica, Bullying); Violência e criminalidade; Pobreza (violência, desigualdades sociais); Desenvolvimento e subdesenvolvimento.

3º	Conhecer as principais teorias sobre as dinâmicas sociais que acontecem no espaço urbano; Compreender os conflitos urbanos e suas manifestações, como a violência e a segregação; Identificar que a relação do ser humano com o meio ambiente varia de acordo com o momento histórico e o ambiente cultural; Entender os aspectos sociais dos conflitos ambientais que surgem a partir da relação econômica, política, cultural da sociedade capitalista com o meio ambiente; Avaliar as iniciativas globais e nacionais para agir sobre problemas socioambientais e/ou para promover a justiça ambiental.	Sociedade e espaço urbano/campo (conceitos; origem e desenvolvimento das cidades e da urbanização); A cidade contemporânea como espaço de segregação socioespacial; Como serão as cidades do futuro?; Sociologia e Meio ambiente: surgimento da Sociologia Ambiental; capital, desenvolvimento econômico e a questão ambiental.
4º	Compreender os conceitos e características do neoliberalismo e da globalização; Identificar as formas e teorias do neoliberalismo e da globalização na sociedade contemporânea; Analisar as desigualdades produzidas pelo processo de globalização e as respostas possíveis a essa situação.	Neoliberalismo, capitalismo; Globalização (teorias, mitos, pobreza e exclusão).