

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

VANESSA SIMÕES RIBEIRO

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA A PARTIR  
DA SUA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA**

MARÍLIA

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
CAMPUS DE MARÍLIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

VANESSA SIMÕES RIBEIRO

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA A PARTIR  
DA SUA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de Concentração: Ciências Sociais

Linha de Pesquisa: Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Valéria Barbosa.

MARÍLIA

2020

R484c Ribeiro, Vanessa Simões  
A concepção de trabalho do professor de Sociologia a partir da sua  
prática docente : análise no município de Marília / Vanessa Simões  
Ribeiro. -- Marília, 2020  
156 p. : tabs.  
  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Maria Valeria Barbosa  
  
1. Educação. 2. Trabalho. 3. Professores de ensino médio. 4.  
Sociologia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

VANESSA SIMÕES RIBEIRO

**A CONCEPÇÃO DE TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA A PARTIR  
DA SUA PRÁTICA DOCENTE: ANÁLISE NO MUNICÍPIO DE MARÍLIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de Concentração: Ciências Sociais

Linha de Pesquisa: Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Valéria Barbosa  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

---

Prof<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Marcelo Augusto Totti  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

---

Prof<sup>o</sup> Dr.<sup>a</sup> Nise Maria Tavares Jinkings  
Universidade Federal de Santa Catarina

Marília, 28 de fevereiro de 2020.

Dedico esse trabalho para todos os que lutam e acreditam em uma melhor educação,  
Ao maior amor da minha vida, meu filho Murilo,  
Ao meu companheiro, minha família e amigos,  
Aos professores da Escola Pública e Ensino Superior,  
Aos jovens do Ensino Médio.

## AGRADECIMENTOS

Concluir mais essa etapa de minha formação me mostrou que para superar minhas limitações, precisei ter amparo de meus familiares e amigos para ultrapassar as barreiras colocadas em minha vida. Atuando como professora de Educação Infantil, tive a grande notícia que mudaria todo o rumo de minha vida: a chegada de meu filho. O agradecimento maior que tenho a fazer é por ele, Murilo, que conseguiu me dar forças a cada dia e noite ao olhá-lo, continuar e finalizar este trabalho. Me tornar mãe, ultrapassou todos os sentidos, que até então eu tinha. O ensinamento de ser mãe, “esposa”, trabalhadora e mestranda, me pôs a prova de tudo o que sou e me tornei hoje. Nessa caminhada não estive sozinha e aqui faço meus sinceros agradecimentos.

Primeiro, agradeço aos professores de Sociologia da Rede Estadual Paulista pela participação nas entrevistas que gentilmente me concederam, cedendo parte de seu tempo e atenção para construção deste trabalho;

Agradeço meu companheiro Thiago, que há cinco anos constrói comigo uma vida pautada no amor, companheirismo, paciência, compreensão e lealdade. Todos os dias que me ajudou e acreditou em mim, suas palavras de auto-estima, seus abraços para me consolar, sua ajuda nos infinitos dias cuidando de nosso bebê, para que eu pudesse escrever. Nada do que eu escreva consegue chegar perto do meu sentimento de gratidão por todos os esforços e até renúncias que você fez para que eu chegasse ao final desta dissertação;

Agradeço aos meus pais, Aida e Silvio, por todo o apoio durante esses anos em que resido aqui em Marília. Sempre acreditaram em mim e me depositaram confiança para tornar a mulher que sou hoje. Foram inúmeras ligações e meses e meses sem nos ver. Aguentamos as dificuldades da distância e a dificuldade de minha profissão. Vocês são o meu porto seguro e sem vocês eu não poderia estar aqui. Eu amo muito vocês! Agradeço minha vó Ruth também por estar ao lado dos meus pais e também por confiar e acreditar em mim, sua única neta, do qual faço seus sonhos em realidade em você poder me ver formada e, agora, também em você ter a oportunidade de ser bisavó!

Além do agradecimento aos meus pais, agradeço aos meus sogros, Lourdes e Eusébio, por todo o amparo que nos deram, para a construção de nosso lar e cuidados com o Murilo. Agradeço de coração, todo amor, compreensão e apoio incondicional, na distância em que nós moramos, que sem o auxílio de vocês, não conseguiríamos estar onde estamos;

Agradeço aos meus familiares e aos familiares do Thiago por sempre nos receber com muito amor e alegria. Em nos fazer rir e sentirmos em casa a cada ida para Santos ou São Manuel. Obrigada por entenderem as diversas vezes que não pudemos estar juntos;

Agradeço muitíssimo a minha orientadora Maria Valéria, por ter acreditado em mim e me ajudado com suas palavras e orientações por todas as dificuldades encontradas no período desse mestrado. Seu apoio e sua compreensão com tudo o que eu estava vivendo, só me fazem acreditar que temos seres de muita luz em nosso caminho. Você como um anjo em minha vida, aceitou estar comigo e compreender toda a minha trajetória. Só tenho a agradecer pela mulher maravilhosa que você é;

Agradeço aos meus amigos, que sempre com abraços, acolhidas e conselhos, me ajudaram a ter forças para continuar no mestrado. A todos aqueles que puderam nos ajudar cuidando do Murilo, me escutando horas a fio, lendo e escutando sobre o meu trabalho, meu muito obrigada. Amigos são a família que nós escolhemos;

Agradeço aos professores Marcelo Totti e Vandeí Pinto pela excelente banca de qualificação e pelas suas contribuições. A professora Nise Jinkings pela participação em minha banca de defesa e ao professor Mario Bispo pelo aceite de ser o professor suplente. Aos professores da UNESP de Marília que puderam contribuir em minha trajetória e ao grupo de estudo *Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico Cultural*, muito obrigada por toda a aprendizagem;

Agradeço a Pós-Graduação em Ciências Sociais pela possibilidade de mostrar o meu trabalho e à inserção da discussão da Educação na linha. À todos os funcionários da FFC, que de uma forma ou de outra, ajudaram-me na minha trajetória acadêmica;

Agradeço as escolas estaduais de Marília pela oportunidade de realizar minha dissertação.

[...] Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir  
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir  
Por me deixar respirar, por me deixar existir  
Deus lhe pague.

Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir  
Pela fumaça e a desgraça que a gente tem que tossir  
Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair  
Deus lhe pague.

Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir  
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir  
E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir  
Deus lhe pague.

(Chico Buarque – Construção)

## RESUMO

O presente trabalho tem, por objetivo geral, analisar e compreender como os professores que ministram a disciplina de Sociologia, na rede estadual de ensino de Marília, entendem sua concepção de trabalho, a partir de sua prática docente. A opção por este objeto de estudo foi orientada pela hipótese de que determinações políticas e econômicas, expressas em uma lógica capitalista e neoliberal, interferem nas políticas educacionais, nas propostas curriculares e de ensino. O entendimento que o professor tem de seu trabalho distancia-se de sua prática, havendo um estranhamento na sua relação e condição dentro da escola. Explorando a concepção de trabalho que este professor tem, poder-se-á problematizar sua prática, a partir da hipótese de que a relação entre educação e trabalho está intrinsecamente determinada, sobretudo na escola. No que se refere à Sociologia, esta apresenta, em sua trajetória histórica, a ausência no currículo, tornando-se motivo de disputas quanto à sua inserção e obrigatoriedade, tornando peculiar a condição e formação do professor que ministra a disciplina. Este trabalho prevê uma pesquisa que tem por procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental para apreender as questões teóricas, pertinentes ao objeto de estudo e compreender, a partir de uma perspectiva crítica, o contexto educacional em questão. A coleta de dados, para complemento da abordagem, terá a utilização da análise de uma pesquisa exploratória nas escolas do município de Marília para amostra e seleção dos professores e a opção por realização de entrevistas com os mesmos. A institucionalização da disciplina marcou a função destes professores, para os quais, neste trabalho, daremos voz e lugar. Esta pesquisa é desenvolvida com base no método do Materialismo Histórico Dialético.

**Palavras Chaves:** Educação. Trabalho. Trabalho Docente. Ensino de Sociologia. Professores de Sociologia.

## ABSTRACT

The present work has, as a general objective, to analyze and understand how the professors who teach the discipline of Sociology, in the state teaching network of Marília, understand their conception of work, from their teaching practice. The choice for this object of study was guided by the hypothesis that political and economic determinations, expressed in a capitalist and neoliberal logic, interfere in educational policies, curricular and teaching proposals. The teacher's understanding of his work differs from his practice, with a strangeness in his relationship and condition within the school. Exploring the conception of work that this teacher has, one can question his practice, based on the hypothesis that the relationship between education and work is intrinsically determined, especially at school. With regard to Sociology, it presents, in its historical trajectory, the absence in the curriculum, becoming the subject of disputes regarding its insertion and mandatory nature, making the condition and training of the teacher who teaches the discipline peculiar. This work foresees a research that uses bibliographic and documentary research as methodological procedures to apprehend the theoretical questions, pertinent to the object of study and to understand, from a critical perspective, the educational context in question. Data collection, to complement the approach, will use the analysis of an exploratory research in schools in the municipality of Marília for sample and selection of teachers and the option of conducting interviews with them. The institutionalization of the discipline marked the role of these teachers, for whom, in this work, we will give voice and place. This research is developed based on the method of Dialectical Historical Materialism.

**Keywords:** Education. Job. Teaching Work. Teaching Sociology. Teachers of Sociology.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Professores da educação básica por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	68
Tabela 1 Variação percentual de professores por região geográfica e etapa de educação – Brasil – 2009/2017.....	69
Tabela 2 Professores por sexo e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	70
Tabela 3 Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	71
Tabela 4 Percentual de professores por faixa etária – Brasil – 2009/2013/2017.....	72
Tabela 5 Escolaridade do professor – Brasil – 2009/2013/2017.....	73
Tabela 6 Escolaridade do professor por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	74
Tabela 7 Professores com pós-graduação, por tipo de titulação – Brasil – 2009/2013/2017...	76
Tabela 8 Quantidade de professores com pós-graduação, por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	76
Tabela 9 Quantidade de professores com pós-graduação, por tipo de titulação e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	76
Tabela 10 Vínculo dos professores por etapa de ensino – Brasil – 2013/2017.....	78
Tabela 11 Professores por quantidade de escolas em que lecionam e por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	79
Tabela 12 Professores por quantidade de turmas em que lecionam e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	79
Tabela 14 Perfil do Professor de Sociologia do Ensino Básico por Formação.....	103
Tabela 15 Habilitação do professor que leciona Sociologia no Ensino Básico.....	104
Tabela 16 Jornada de Trabalho e Disciplinas em que ministra dos professores entrevistados.....	121
Tabela 17 Número de horas/aulas semanais de Sociologia no Estado de São Paulo.....	122
Tabela 18 Dados quantitativos das escolas – 2018.....	148
Tabela 19 Dados de número de classes no Ensino Médio – 2018.....	150
Tabela 20 Dados dos professores que ministram a disciplina de Sociologia – 2018.....	151

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Evolução da quantidade de professores da educação básica por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	68
Gráfico 2 Proporção de professores por rede privada ou pública.....	68
Gráfico 3 Evolução da quantidade de professores por região geográfica – Brasil – 2009/2013/2017.....	69
Gráfico 4 Quantidade de professores por sexo e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	71
Gráfico 5 Distribuição em percentuais de professores por faixa etária – Brasil – 2009/2013/2017.....	73
Gráfico 6 Distribuição percentual de professores segundo escolaridade, nível médio e normal/magistério, por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.....	75
Gráfico 7 Percentual de professores com pós-graduação lato ou stricto sensu – Brasil – 2009/2013/2017.....	76
Gráfico 8 Vínculo dos professores – Brasil – 2013/2017.....	78
Gráfico 9 Indicador de Adequação da Formação Docente do Ensino Médio por disciplina – Brasil, 2016.....	104
Gráfico 10 Docentes com atribuição de aulas no Ensino Médio na REE-SP – Categoria Funcional.....	105

## LISTA DE SIGLAS

ALESP Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo  
APEOESP Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo  
BNCC Base Nacional Comum Curricular  
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB Câmara de Educação Básica  
CEC Centro de Educação Complementar  
CEEJA Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos  
CEE-SP Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo  
CF Constituição Federal  
CNE Conselho Nacional de Educação  
Cenp Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
EJA Educação de Jovens e Adultos  
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DE Diretoria de Ensino  
EMI Programa Ensino Médio Inovador  
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio  
ENESEB Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica  
ESP Escola de Sociologia e Política de São Paulo  
FFC Faculdade de Filosofia e Ciência  
FHC Fernando Henrique Cardoso  
FIES Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
FMI Fundo Monetário Internacional  
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC Ministério da Educação  
MP Medida Provisória  
NE Núcleo de Ensino  
OCNEM Orientações Curriculares para o Ensino Médio

OFA Ocupante de Função/Atividade  
ONU Organização das Nações Unidas  
PCI Partido Comunista Italiano  
PCN Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE Plano de Desenvolvimento da Escola  
PEI Programa de Ensino Integral  
PIB Produto Interno Bruto  
PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica  
PIBIC-Jr Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica aos estudantes de Ensino Médio  
PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência  
PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PNE Plano Nacional de Educação  
PNLD Plano Nacional do Livro Didático  
PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação da UNESP  
PRONATEC Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PROUNI Programa Universidade para Todos  
PT Partido dos Trabalhadores  
SBS Sociedade Brasileira de Sociologia  
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira  
REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SARESP Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo  
SBS Sociedade Brasileira de Sociologia  
SEE-SP Secretaria de Educação do Estado de São Paulo  
SPFE São Paulo Faz Escola  
UDF Universidade do Distrito Federal  
UNESP Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
USP Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>22</b>
<b>2 AS MODIFICAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E OS REFLEXOS NO TRABALHO DOCENTE.....</b>	<b>30</b>
2.1 Trabalho na perspectiva de Marx.....	32
2.2 Caracterização do trabalho: do Fordismo/Taylorismo ao Toyotismo.....	39
2.3 Metamorfoses no mundo do trabalho: trabalho docente.....	45
<b>3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA ATUALIDADE BRASILEIRA.....</b>	<b>54</b>
3.1 Breve contextualização de algumas legislações educacionais brasileira.....	55
3.2 A conjuntura educacional no Estado de São Paulo a partir de 1990.....	61
3.2.1 Proposta Curricular do Estado de São Paulo.....	63
3.3 Função da escola na sociedade capitalista e o papel do professor.....	64
3.3.1 Perfil do professor brasileiro nos dias de hoje.....	67
<b>4 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: DE SUA HISTÓRIA AOS DIAS ATUAIS.....</b>	<b>81</b>
4.1 Trajetória do ensino de Sociologia.....	83
4.2 A Sociologia no Estado de São Paulo e a Proposta Curricular.....	90
4.3 A Sociologia no município de Marília.....	92
<b>5 ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA.....</b>	<b>100</b>
5.1 Perfil do professor de Sociologia no Brasil e no Estado de São Paulo.....	102
5.2 O trabalho docente dos professores de Sociologia de Marília: trabalho e prática.....	109
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>148</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>156</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. (Nóvoa, 2001)<sup>1</sup>. Nós, enquanto educadores, estamos sempre em formação, e a educação se faz presente em todos os processos de nossas vidas. Para muitos graduandos, esse processo tem interrupção quando acaba o Ensino Superior, mas, para os que decidiram pela vida profissional docente, inicia-se o processo da busca por melhor qualificação e da superação dos obstáculos presentes na educação. Assim sendo, esta pesquisa trará não somente uma discussão mais aprofundada em relação ao trabalho docente do professor de Sociologia, como também a voz, perspectivas e expectativas deste, diante do implacável cenário educacional atual, devido à precarização do trabalho do professor e à contínua desvalorização deste trabalho. Portanto, é preciso encontrar novos caminhos de reflexão para ser possível a valorização da prática e experiência destes profissionais, também da disciplina de Sociologia.

A presente dissertação tem como base o meu lado acadêmico e profissional de graduada, mestranda e professora. O pesquisador precisa se encontrar em sua pesquisa, dar sentido e vida ao que estuda e escreve, levantar questionamentos e indagações de sua profissão, como também para os de outros parceiros que se ocupam da mesma arte de ensinar. Nesse contexto e perspectiva, o interesse por tal temática adveio dos anos de estudos vinculados primeiro ao curso de Pedagogia, no período de 2009 a 2013, em decorrência da participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A atuação no referido projeto possibilitou vislumbrar novos caminhos dentro do curso, visto que, no segundo semestre do quarto ano do curso, houve a escolha pelos aprofundamentos em Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Educacional e Educação Especial.

Trabalhar em uma escola pública, cujo público alvo era o adulto, público esse composto por muitos até idosos e analfabetos, vivendo sob condições financeiras precárias, os quais, mesmo em condições tão adversas e desfavoráveis, estavam buscando formas de aprender a ler e escrever, transformou o pensamento desta então, “quase” pedagoga.

A partir daquele momento, a decisão de ingressar no curso de Ciências Sociais deu-se de forma madura e consciente de quem sabia ser necessário aprofundar os estudos e ampliar

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida ao site da revista Nova Escola em 01 de maio de 2001.

<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa#> Acesso em: 29/01/2020.

os horizontes da profissão. Diferente da Pedagogia, nas Ciências Sociais, tive o conflito de modalidades, pois, em um período de minha rotina, o trabalho deu-se com turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; em outro, houve o estágio no Ensino Médio, nas disciplinas de Sociologia, História e Geografia e, por último, as aulas do curso de Ciências Sociais. Após dois anos, ocorreu o reingresso na vida acadêmica, quando foi feita a opção de inserção nos projetos do Núcleo de Ensino e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Ou seja, mesmo em um curso em que há a valorização do bacharelado, estiveram presentes a educação e a licenciatura. O estudo desses projetos transformou-se em um excelente trabalho de estratégias para superação de dificuldades de escrita e leitura, a partir de temas sociológicos, com alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Foi, também, nesse momento, que se deu o desenvolvimento de uma Revista Científica e de um Blog, a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica aos Estudantes de Ensino Médio (PIBIC-Jr). Essa pesquisa foi aprofundada no trabalho de conclusão de curso, com a análise e compreensão do processo de apropriação dos conceitos científicos por tais alunos.

Quando me indaguei em relação ao próximo passo, não foi preciso pensar duas vezes para encontrar a resposta: direcionar os estudos aos professores, visto que, antes, o ensino e aprendizado dos estudantes tinha sido a prioridade. Entretanto, minha experiência como professora ensejou a perspectiva necessidade de se compreender mais profundamente o significado do que é ser professor, em uma realidade árida, na qual tais profissionais não são valorizados e a educação vem sendo cada vez mais sucateada e precarizada. Percebemos, então, a premente necessidade de se ressignificar o trabalho docente.

O mundo do trabalho sofreu profundas modificações nas últimas décadas e isso afetou diretamente uma classe já muito fragilizada, como a dos professores. É perceptível o quanto a configuração do modo de produção capitalista exerce influência no cenário do trabalho docente. A sociedade moderna necessita de transformações e reestruturações, a partir deste modo de produção, para que continue com seus padrões de acumulação.

A definição aqui proposta da categoria de trabalho é, com base no materialismo histórico-dialético, a mediação entre o homem e seu entorno na forma de atividade principal, portanto, “[...] o conjunto das esferas da existência humana [...] [que] aparece como dependentes da esfera de produção – o trabalho é mediação entre o homem e a natureza e dessa interação deriva todo o processo de formação humana”. (MARX, 2010, p.13). Assim, grosso modo, uma das condições para existência da vida humana é exatamente o critério da divisão social do trabalho, visto que o processo de trabalho incorpora uma atividade orientada para um determinado fim, ou seja, o homem busca, por meio deste, suprir suas necessidades

imediatas e, com o amadurecimento das relações, as suas carências. No entanto, conforme esse desenvolvimento, o trabalho teve suas características primárias modificadas.

O outro conceito de extremo significado e, também, uma forma de trabalho, é a educação, cujo espaço primordial é a escola. Entretanto, esta não está no cerne das esferas de produção, como também não produz mercadorias, mas é ela que forma a força de trabalho, e a qualifica em sua formação. Há, também, composto em seu quadro, os docentes, que fazem parte das reestruturações produtivas, como todos que pertencem às esferas de reprodução. Tanto a escola, como seu corpo docente, modificam-se conforme os processos de transformação da sociedade, seguindo uma lógica cada vez mais perversa, na qual o capital toma a frente do saber, transformando-a no centro da reprodução das relações de produção. (TRAGTENBERG, 2004).

Dentre as diversas visões que há sobre os objetivos da escola considerou-se, aquela que tem como base a práxis educativa, isto é, a ação política de intervenção na realidade. A escola é um dos elementos que servirão para a transformação do homem como ser social e genérico, já que o conhecimento historicamente acumulado é passado de geração a geração, para sua produção e reprodução da vida social. Assim, a escola cumpre este papel nessa socialização. Desta forma, acredita-se que o homem aprende a partir das relações sócio-históricas, tendo o trabalho como atividade fundadora e essencial na diferenciação com outros animais, sendo este um ponto importante para a sociabilidade humana.

As questões norteadoras do trabalho, que serão indicadas a seguir, nos levam a problematizar o trabalho do professor de Sociologia a partir de uma determinada concepção de trabalho e nos possibilitam, também, esboçar algumas indagações. A formação do professor de Sociologia lhe permite a apropriação, do ponto de vista teórico, da discussão sobre trabalho? Esta apropriação faz com que ele compreenda sua própria prática docente de forma diferente? Como o professor de Sociologia compreende sua própria atividade docente?

Em relação ao trabalho do professor, muitas pesquisas giram em torno dos processos de formação inicial, continuada ou à distância, ou relacionam-no à precarização das condições da profissão ocorridas ao longo do tempo. Mas, realizar um levantamento bibliográfico sobre como o professor compreende sua prática docente, é tarefa mais complexa. De acordo com Saviani (2003), a essência do trabalho educativo consiste no “[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (p. 13)

Autores como Enguita (1989; 1991), Apple (1995), Nóvoa (1995), Oliveira (2004) e Hypólito (1999) trazem a perspectiva das contradições do trabalho do professor, por ser esta

uma profissão instável, que transita entre profissionalização e proletarização, o que leva à perda da sua identidade profissional. A importância de identificar a docência como profissão gera a necessidade de entender, debater e aprofundar a pesquisa em relação ao trabalho docente, em suas condições históricas e sociais.

O processo de reestruturação produtiva na sociedade capitalista influenciou no processo de proletarização e intensificação do trabalho, que se tem ampliado nas últimas décadas. Gramsci (1982), explica a importância, para o professor, de adquirir a necessidade da “disciplina no estudo, ampliar o domínio no campo do saber e perceber o movimento dialético e contraditório da realidade.” Esse é um dos preceitos para o professor. Miranda (2006), Santomé (2003), Frigotto (1999) e Oliveira (2003) relacionam o trabalho do professor com às mazelas da sociedade capitalista e, enfatizam como a transformação do trabalho nas relações econômicas e políticas influenciaram reformas e diretrizes, na configuração dos modos de produção.

Na perspectiva de Antunes (2009) entende-se, também, que o trabalho docente no processo educativo faz parte da constituição desta realidade na lógica capitalista, que compete com as contradições existentes no interior da escola. Para Silva (2011), o professor, como um intelectual, pode reconhecer as formas de dominação e controle, e, mesmo assim, adequar-se à realidade na qual ele vive. Gramsci (1982) também discute o desenvolvimento futuro do homem, que é a junção do trabalho intelectual e do físico, não diferindo o trabalho docente da prática intelectual e manual, que se determinam concomitante e dialeticamente. O professor tem de entender sua prática associada à teoria, já que as duas formas não se separam; senão, o professor torna-se passivo na situação e perde a capacidade de transformar a realidade e a si mesmo.

Com o passar do tempo, o próprio sistema que incorpora a escola fez com que o trabalho do professor fosse desqualificado no seu exercício, ao privilegiar mais a prática e a técnica, dentro de um saber burocratizado, abrindo precedentes para a contradição da subjetividade e das condições objetivas, gerando um processo de estranhamento de seu próprio trabalho.

Assim, os aspectos políticos e econômicos influenciam na proposição da educação. No presente mundo globalizado, as políticas neoliberais adentraram no Brasil de forma a ressignificar todo um projeto de educação. A partir da influência e determinação de órgãos internacionais, a educação criou novos moldes, voltados à lógica do mercado. Portanto, a implementação de reformas educacionais trouxe novas condições para o trabalho do professor. As políticas educacionais foram direcionadas e reorganizadas, com vistas à

inserção do Brasil no grupo de desenvolvimento econômico mundial. Nesse contexto, ocorre também a construção de um novo modelo de Estado, no qual reformuladas políticas sociais e econômicas, foram alinhadas aos modelos das políticas internacionais neoliberais.<sup>2</sup> A legislação referente à educação, como a Lei de Diretrizes e Base de 1996 (LDB/96), Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998 (DCN/98), Parâmetros Curriculares Nacionais de 2000 (PCN/00), entre outros, são modelos de uma nova corrente ideológica para organização do ensino no Brasil.

Neste contexto, percebe-se, também, uma disputa pelas grandes corporações educacionais, influenciando na formação dos estudantes, em questões de financiamento e avaliação educacional, exigindo o mínimo de critérios para um ensino de qualidade, como saber ler, escrever e contar. Entretanto, esse discurso, baseado na formação de habilidades e competências<sup>3</sup>, inviabiliza um processo de fato democrático e de formação com qualidade. Atualmente, podemos exemplificar a partir do novo currículo do Ensino Médio, do qual, também foi alterado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que está em consonância com a Nova Reforma do Ensino Médio, sob os desdobramentos da Reforma Trabalhista. Pesquisas, como a de Kuenzer (2002), demonstram melhor a influência das reformas nas determinações da formação no seio da escola, por meio do processo de ensino e aprendizagem. É dentro deste debate que o ensino de Sociologia se faz presente no atual Currículo Nacional e do Estado de São Paulo.

A disciplina de Sociologia tem um histórico ligado aos desdobramentos políticos, na história educacional do Brasil. No início da República, começo de 1890, a disciplina de Sociologia chegou ao Brasil e, até os dias de hoje, sofreu muitas modificações quanto ao ensino, ao currículo e à inserção nas práticas escolares. O conhecimento sociológico ingressou nas escolas via diversas perspectivas e nomes, mas foi mais compreendido quando necessário para a formação de bacharéis e professores e, logo depois, tornou-se uma disciplina no Ensino Superior, em diferentes cursos de graduação e, também, o curso de Ciências Sociais.

No início dos anos 2000, a proposta para sua inserção obrigatória, aprovada pelo Congresso Nacional, foi vetada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no âmbito nacional, enquanto que, no estadual, foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), mas vetada pelo governador Geraldo Alckmin. Somente no ano de 2006, com a Resolução nº 04/06 do CNE e Parecer nº 38, é que se instituiu a

---

<sup>2</sup> O foco desta pesquisa não é a análise das políticas sociais e econômicas e sim das implicações práticas em que elas incidem na educação.

<sup>3</sup> A Pedagogia das Competências se estabelece a partir de 1990, ancorada em 4 pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

obrigatoriedade do ensino de Sociologia no país. Mas somente com a (precisou ainda da) aprovação da Lei 11.684/08, em 2008, a disciplina “Sociologia” foi inserida no currículo da educação básica em todo o país. Em São Paulo, isso só veio a ocorrer em 2009, em razão do cumprimento da referida lei.

A introdução da Sociologia nas escolas públicas paulistas acontece no mesmo momento em que se elabora o programa São Paulo Faz Escola (SPFE). Desta forma, deve-se ter um olhar atento ao impacto da forma como a disciplina de Sociologia retorna às escolas, como também aos desafios que surgirão para sua consolidação, como conteúdos estabelecidos, o processo de ensino e aprendizagem e a formação e efetivação dos professores nas escolas.

Bodart (2016) mostra o perfil do professor de Sociologia e demonstra as intercorrências desse trabalho em comparação aos de outras disciplinas, no que se refere à formação e qualificação profissional, à precarização da jornada de trabalho e salarial e, também, ao conteúdo de materiais didático-pedagógicos e currículo. Meucci (2000) e Lennert (2011) apontam a necessidade de se discutir a situação da presença dos licenciados e das condições de trabalho. O professor de Sociologia tem suas peculiaridades, pois, a quantidade de aula, não sendo grande semanalmente, o faz procurar mais escolas, ou ministrar outras disciplinas, para complementar sua carga horária e obter melhor remuneração. Muitos professores não têm um material qualificado, nem um ambiente adequado, para preparar suas aulas; por isso, no Estado de São Paulo, por exemplo, acabam ficando ‘presos’ a materiais curriculares como o SPFE.

Sob essas condições, o local escolhido para a pesquisa foi a cidade de Marília, por ser polo de formação de licenciatura e bacharelado, nas Ciências Sociais, na Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP). O curso de Ciências Sociais existe na UNESP – Campus de Marília, desde 1963, (per)passando, historicamente, pelas intermitências e dificuldades enfrentadas pela disciplina de Sociologia, no currículo das escolas. Também houve mudanças na grade curricular, pois, em diversos momentos, a licenciatura foi um apêndice do bacharelado. (CHAMMÉ; MOTT, 1996). Mesmo assim, o campus tem histórico de luta e de resistência, principalmente na área de educação, visto que também possui o curso de Pedagogia (no mesmo campus). Para a formação dos futuros professores licenciados em Sociologia, existem os programas de extensão e de docência como o Núcleo de Ensino, o PIBID, e recentemente o Residência Pedagógica, que fazem o vínculo da universidade com a escola pública, fomentando a importância do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes para sua formação.

A partir da LDB/96, o citado curso fez suas modificações para adequar-se às reformas educacionais, tais como a quantidade de horas para disciplinas de Práticas de Ensino, voltadas para o aprofundamento de História e de Geografia, devida à demanda da época. (BARBOSA; MENDONÇA, 2003; 2007). No curso de Ciências Sociais da UNESP de Marília adentram, hoje, via vestibular, cerca 100 graduandos, divididos por período, o que possibilita à cidade ter uma boa quantidade de graduados nas Ciências Sociais. Desta forma, conforme a legislação no Estado de São Paulo, não somente aos que cursaram/cursam a licenciatura podem ser atribuídas aulas na Sociologia, como também aos bacharéis, pertencentes à categoria O.

Para esta pesquisa, iremos considerar os professores da Rede Estadual de Ensino que são efetivos, ou seja, concursados pelo Estado<sup>4</sup>. No Estado de São Paulo, os professores estão divididos em diversas categorias, podendo, em todas, ministrarem aulas, mas quase sempre em condições precárias e insatisfatórias, como acontece com os eventuais e substitutos, categoria L e categoria O respectivamente. Em situação semelhante aos efetivos, há, ainda, os estáveis, de categoria F, que gozam de maior estabilidade. Assim, a escola e suas condições de trabalho têm o reflexo da sociedade, no formato de flexibilização e controle no trabalho docente. (MOURA, 2013). Assim sendo, para que conseguíssemos aplicar de forma mais aprofundada as metodologias escolhidas, efetuar, com maior precisão, levantamento de dados e as entrevistas com os professores, tivemos que fazer escolhas e recortes, para que ficassem mais próximos da realidade, no que concerne ao contexto dos docente da área de Sociologia.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

É importante frisar que a pesquisa segue como parâmetro de análise, o método do materialismo histórico-dialético, condizente com o que expõe Lênin (1989), “análise concreta de uma situação concreta. [...] Descobrir esta lógica consiste em reproduzir idealmente a estrutura e a dinâmica deste objeto”. (p. 284). A partir de uma compreensão da totalidade do real, serão feitas análises destes pressupostos, da concepção de trabalho do professor de Sociologia, considerados como uma práxis, dos quais serão retirados elementos para abstração “até atingir determinações as mais simples”. (NETTO, 2011, p. 44). Para que assim, a partir desses elementos abstratos, seja possível responder o concreto, que é o vínculo existente entre

---

<sup>4</sup> O último concurso realizado pelo estado de São Paulo foi em 2013.

a concepção de trabalho e a prática docente do professor de Sociologia. E, completando, “método como aquele que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”. (*ibid*, p. 45).

É igualmente importante lembrar que, como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 03).

“Essa tendência vê a reciprocidade sujeito/objeto eminentemente como uma interação social que vai se formando ao longo do tempo histórico”. (SEVERINO, 2007, p. 116). Assim, pressupostos de totalidade e historicidade foram base para o desenvolvimento desta pesquisa, afirmando que “[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real produzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)”. (NETTO, 2011, p. 21). O papel dos sujeitos da pesquisa é ativo e essencial nesse processo, resultando no movimento real “da análise concreta de uma situação concreta” (LÊNIN, 1989, p. 284) para a investigação, análise, exposição, resultando em um modelo de práxis.<sup>5</sup> Para tanto, é que a metodologia escolhida foi a da Pesquisa-ação, como

[...] aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo em que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p. 120).

O objetivo geral deste estudo é o de analisar e compreender como os professores que ministram a disciplina de Sociologia na educação básica de Marília, entendem a concepção de trabalho a partir de sua prática docente. Assim, os objetivos específicos são: compreender e caracterizar o conceito de trabalho; compreender e caracterizar a concepção de trabalho docente; refletir sobre as reformas educacionais no âmbito nacional e estadual; analisar o perfil e formação dos professores de Sociologia; identificar quais são os elementos que constituem a prática docente dos professores de Sociologia.

O problema real da pesquisa é de que ao observarmos o trabalho docente do professor de Sociologia, como de outras disciplinas, verifica-se que pelas condições de trabalho, se

---

<sup>5</sup> O termo práxis pode ser entendido como: “[...] ao elaborar a sua teoria da sociedade burguesa, Marx estabeleceu determinações de validade mais ampla. Foi desta maneira que concebeu o homem como um *ser prático e social*, produzindo-se a si mesmo através das suas objetivações (a *práxis*, de que o processo do trabalho é o momento privilegiado) e organizando as suas relações com os outros homens e com a natureza [...]” (NETTO, 2006, p. 28)

torna favorável a precarização e o estranhamento das relações com as práticas docentes. A Sociologia por estar marginalizada dentro do currículo escolar, se encontra em uma situação frágil, tanto por questões estruturais, de composição do currículo, como por questões político-ideológicas. A hipótese de que os professores conseguem compreender sua prática docente a partir de uma concepção de trabalho, demonstra que a disciplina de Sociologia consegue dar elementos para esta discussão, como dos próprios professores conseguirem compreender as condições em que trabalham. A temática sobre trabalho está posta no currículo oficial do Estado e os professores conseguem trazer o tema para a realidade tanto dos alunos, quanto de seu cotidiano. As condições estruturais das escolas, como salas super lotadas, lousas quebradas, tomadas que não funcionam, acústica ruim, falta de ventilação, etc, são argumentos utilizados para entender as dificuldades em os professores se encontram dentro das salas de aula. Também, o material didático apresenta dificuldades em seu conteúdo, fazendo com que o professor tenha de despender seu tempo para a verificação do material e composições de outras atividades para utilizar em aula. O estranhamento do trabalho está ligado à uma forma sutil e eficiente de intensificação do trabalho do professor. As políticas educacionais interferem, desta forma, à precarização do trabalho do professor.

Essa dissertação teve, inicialmente, a pesquisa bibliográfica, utilizada em todos os campos, pois o levantamento bibliográfico prévio e a revisão bibliográfica são partes de extrema importância na escrita (da pesquisa) e para o entendimento, justificativa, argumentação e relevância em relação à temática apresentada. A fundamentação teórica é imprescindível, visto que temos de nos ater às justificativas, delimitações do tema e contribuições da pesquisa. O levantamento bibliográfico é a prévia de toda a escrita da temática, pois é, a partir dele, que o autor irá apresentar as informações relevantes e necessárias para atender seus questionamentos e delinear qual será seu estudo exploratório. (RUIZ, 2009)

É importante esclarecer que fazer o levantamento bibliográfico não é sinônimo de fazer levantamento de dados, pois eles se utilizam de documentações diferentes. Primeiro, faz-se o levantamento bibliográfico, depois a pesquisa bibliográfica. Um levantamento prévio é condição necessária para a pesquisa. Há, ainda, a pesquisa documental, por meio da qual o pesquisador elenca os documentos, legislações, fontes oficiais, documentos jurídicos, atas, memoriais, entre outros. (MARCONI; LAKATOS, 2010). Segundo Ruiz (2009), por “o conjunto de livros escrito sobre determinado assunto, por autores conhecidos e identificado” compreende-se o termo bibliografia. (p.58). A pesquisa bibliográfica e documental são fontes primárias de levantamentos que esclarecem e ajudam na fase inicial do trabalho. (RUIZ,

2009). Mas nem todos os autores concordam com essa afirmação. Marconi e Lakatos (2010) separam a pesquisa documental da bibliográfica, afirmando que a documental é a primeira fonte apresentada e a bibliográfica é o levantamento propriamente dito. A bibliografia se utilizaria de registros da imprensa, audiovisual, livros, artigos, monografias, dissertações, teses, entre outros.

Lakatos (1991) explica que o pesquisador não tem de que começar do zero a sua pesquisa, podendo procurar, em outras fontes, assuntos semelhantes ao seu ou que pactuam com suas idéias e acrescentam conhecimento. Se algum pesquisador já se debruçou sobre a mesma temática, mas utilizou-se de outros critérios de pesquisa, por exemplo, ou outro pesquisador fez a mesma pesquisa da qual o autor irá utilizar-se, e apresenta um tipo de conclusão, não há nenhum problema verificar que, utilizando-se até de outros levantamentos bibliográficos e documentais, a conclusão chegará a ser a mesma, ou, a conclusão foi diferente. Decidimos por utilizar o Estado da Arte em nossa dissertação, por entendermos a importância de verificar os trabalhos e pesquisa que já possuem alguma referência para nos ajudar a aprofundar nossa temática. No universo das pesquisas, precisamos ter o cuidado de saber as informações que são veiculadas sobre à temática escolhida.

Escolhido o tema, título e escrito o resumo da pesquisa, nos ativemos às palavras-chaves e aos descritores. Nossa pesquisa tem, como temática, o trabalho do professor de Sociologia. A plataforma de dados utilizada foi a OásisBr, pertencente ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. De início, houve a primeira busca por “educação+trabalho”, resultando em 102.368 trabalhos que utilizam tais palavras. Desses, 46.085 estão em dissertações, seguidos de 22.614 em artigos e 17.704 em trabalhos de conclusão de curso, os quais, em sua grande maioria, estão vinculados a programas de educação. As palavras foram escolhidas porque o trabalho do professor de Sociologia está vinculado à Educação, mas os conceitos de trabalho e Sociologia estão vinculados à área das Ciências Sociais. A dificuldade na pesquisa da temática foi exatamente a de que a grande maioria dos trabalhos que encontramos para pesquisarmos está vinculada à Educação, e não à Ciências Sociais, mesmo que esta tenha vínculos com educação.

Fizemos uma nova busca para afinarmos, “educação+trabalho+sociologia”, que resultou com 3.093 trabalhos, e uma nova descoberta: 1.356 trabalhos estão concentrados em dissertações, seguidos de 723 artigos e de 628 teses. Nos primeiros 10 trabalhos envolvendo a pesquisa, 8 deles são anteriores ao período de 2010, portanto, mais antigos. Os dois restantes são do ano de 2011. As buscas se concentraram em trabalhos nos quais não somente foram encontradas as palavras-chaves “sociologia+trabalho+educação”, mas também

“trabalhos+sociologia+da+educação”, “sociologia+da+educação”, e “trabalho+educação”, dificultando a pesquisa com as três palavras-chaves. Por fim, decidimos acrescentar a última palavra-chave para nossa pesquisa: “educação+trabalho+sociologia+professor”, o que resultou em 1.023 resultados, dentre esses 500 dissertações, 243 teses e 158 artigos. No que diz respeito ao assunto, os trabalhos pertenciam, em sua maioria, à área da Educação (91), seguidos da Sociologia da Educação (42), Formação de professores (33), Currículo (27), Escola (26) e Sociologia (26). Nossa intenção, aqui, é verificar os trabalhos que possam construir a nossa temática, mesmo não contendo, necessariamente, todas as palavras de busca.

O objetivo dessa busca foi o de encontrar pesquisas vinculadas à área das Ciências Sociais e não somente à da Educação. A ordenação das buscas foi por relevância, pois, quando fizemos a pesquisa pela ordem de data descendente, os trabalhos mostrados não estavam vinculados às palavras chaves de “sociologia+trabalho”. Por exemplo, nos 20 primeiros trabalhos apresentados na busca, em nenhum foram encontradas referências às expressões “professor+de+sociologia”, ou de “trabalho+educação”. Ativemos-nos, no primeiro momento, então, a verificar se alguma, dentre as palavras-chaves, encontrava-se nos títulos dos trabalhos, ou se era enunciada nos assuntos. Observamos a dificuldade da plataforma em encontrar trabalhos que contivessem as referidas 4 palavras-chaves. Somente o primeiro trabalho, no caso um documento sob a forma de artigo, utilizou-se de 3 palavras-chaves. Assim, os 20 primeiros trabalhos<sup>6</sup> na busca por relevância foram: LENNERT (2011), com o título “Condições de trabalho do professor de Sociologia” (artigo); MARPICA (2018), com o título “Entre a obrigatoriedade e as reformas curriculares: professores e professoras de sociologia do ensino médio paulista” (tese); ALMEIDA (2013), “Tornar-se professor de sociologia no ensino médio: identidades em construção” (dissertação); LIMA (2012), “A Sociologia no Ensino Médio e sua articulação com as concepções de cidadania dos professores” (dissertação); ROCHA (2013), “Saberes da docência apreendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia” (dissertação); MEKSENAS (2004), “O lugar da ética no trabalho do(a) professor(a) (artigo); ROSA (2009), “O trabalho docente com a disciplina de sociologia: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina” (dissertação); CAMPOS (2011), “Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior” (dissertação); VIANA (2012), “O trabalho docente no ensino médio em Goiás: uma análise das reformulações impostas a essa fase de ensino que

---

<sup>6</sup> Os trabalhos aqui citados foram descritos para demonstrar o levantamento do Estado da Arte por sua relevância com o tema proposto nesta dissertação. Porém, não utilizamos todos para a escrita da mesma, sendo justificada assim, a ausência dos trabalhos nas referências bibliográficas.

transformam o trabalho dos professores” (dissertação). Os demais trabalhos após, irão descrever “arte-educação, “sociologia da infância”, “professor e o trabalho doméstico”, “sociologia da educação”, “educação inclusiva”, “educação infantil”, “educação física”.

Desta forma que a pesquisa passou por quatro fases. A primeira foi no processo de investigação do objeto de estudo, nos pressupostos do conhecimento científico, com a pesquisa bibliográfica, a fim de constituir uma base teórica para a discussão da conceitualização de trabalho, as reestruturações produtivas, o trabalho docente, a disciplina e o ensino de Sociologia, o perfil do professor de forma geral e da Sociologia e função da escola. Na segunda a pesquisa documental para analisar a legislação referente à educação, ao Ensino Médio e à disciplina de Sociologia.

Na terceira fase, já em uma pesquisa exploratória, foi realizado um levantamento de dados dos professores de Sociologia pela Diretoria de Ensino de Marília em 2016 e em 2018 buscou-se novamente os dados, mas desta vez com pedidos em cada escola de Marília e seus Distritos. A pesquisa englobou as vinte e uma escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino de Marília, buscando dados gerais sobre as escolas e sobre os professores de Sociologia em cada uma delas. Por meio, de uma tabela, foi entregue para as escolas um documento para solicitação de dados quantitativos e assim, conseguiu-se fazer uma tabulação inicial contendo os dados destes professores.

O primeiro levantamento de dados foi feito em 2016 em pedido ao Núcleo Pedagógico de Filosofia e Sociologia da Diretoria de Ensino (DE) de Marília por email. A DE engloba outros catorze municípios da região em um total de cinquenta e nove unidades escolares. Destas, trinta e nove oferecem Ensino Médio em diferentes modalidades, tanto para o Ensino Médio regular, como para a EJA e Ensino Integral<sup>7</sup>.

No município de Marília totaliza trinta e sete escolas<sup>8</sup>, sendo que vinte e uma delas oferecem Ensino Médio (3 estão vinculadas ao Programa de Ensino Integral (PEI), 1 Centro Estadual de Educação para Jovens e Adultos (CEEJA)<sup>9</sup> e 17 do Ensino Médio regular). O município também atende 2 unidades prisionais e uma unidade da Fundação Casa, vinculadas às unidades escolares relacionadas anteriormente.

---

<sup>7</sup> Dados levantados pelo site da Diretoria de Ensino de Marília. Disponível em: <https://demarilia.educacao.sp.gov.br/escolas-estaduais-3-0/>

<sup>8</sup> Destas, uma escola não está discriminada o tipo de ensino que oferece.

<sup>9</sup> Sua carga horária é flexível e o estudante recebe o material de cada disciplina e cria seu próprio plano de estudos. Quando há a necessidade de estudos ou para avaliações, pode recorrer ao centro para tirar dúvidas presenciais com os professores. Os professores ficam em suas salas, nos horários determinados, para atender aos estudantes, conforme suas necessidades de estudo.

Ainda segundo esses dados, foram contabilizados oitenta e três professores que ministram a disciplina de Sociologia em todos os municípios, sendo que destes, quarenta ministram aulas no município de Marília. As condições sob as quais o professor pode lecionar Sociologia aos critérios da DE são: professor licenciado em Sociologia; professor licenciado em outra disciplina da área de Ciências Humanas, que leciona Sociologia como disciplina correlata, bacharelado em Sociologia, professor que tenha cursado 180 horas na disciplina e estudante do curso de Ciências Sociais. As categorias funcionais que se aplicam à esses professores são: Categoria A – Efetivo, Categoria F – Ocupante de Função Atividade (OFA) com estabilidade garantida pela Lei 500 e 1010 e Categoria O – Contratado.

Conforme os dados apresentados, a pesquisa abrangerá somente ao município de Marília e seus Distritos, já que possui, dentre os outros aspectos, o maior número de unidades escolares e de professores. Dentre as informações já obtidas, são 30 professores efetivos, sendo que 4 são efetivos na disciplina de Filosofia e completam sua carga ministrando Sociologia, 6 da Categoria F, 3 da Categoria O e 1 Efetivo e Categoria O. Outros dados são de que dentre os professores efetivos, são 7 mulheres e 24 homens, sendo que 1 destes homens é o Efetivo e Categoria O. Para os professores das outras categorias não se obteve a informação de gênero. Por fim, no que se refere à formação dos professores, elas são: Sociologia, Filosofia, História e Geografia.

Foi feito um novo pedido por documento protocolado em 24 de julho de 2018, com resposta em 22 de agosto de 2018. (APÊNDICE A). Neste novo pedido, solicitamos o conjunto de dados referentes aos professores de Sociologia e as escolas em que ministravam a disciplina no município de Marília. Os dados pedidos foram sobre suas categorias funcionais, ano de ingresso, instituição onde se graduaram, dentre outras informações pertinentes aos respectivos professores. Na resposta pela diretora do Centro de Recursos Humanos foi informado que a DE não possuía os dados cadastrais pedidos e que deveríamos buscar nas Unidades Escolares do município. No segundo semestre de 2018 fizemos a busca nas escolas por e-mail e por telefone nas vinte e uma. Destas, conseguimos informações de dezesseis escolas. Ampliamos a investigação para além dos professores que ministram a disciplina de Sociologia, averiguando: número de alunos no total da escola e do Ensino Médio (APÊNDICE B) e totalidade das classes no Ensino Médio (APÊNDICE C) Sobre o professor foram questionados sobre: sua idade, categoria funcional, data de entrada na escola e data de início na atividade docentes, carga horária e formação. (APÊNDICE D).

Na quarta fase, a partir da seleção dos professores para as entrevistas, encaminhamos um questionário (APÊNDICE E) para identificação, trajetória de escolarização, experiências

profissionais, trabalho na escola e do trabalho e tempo. Após o retorno dos questionários, foram marcadas as entrevistas, que foram organizadas por meio de um roteiro semi-estruturado. (APÊNDICE F). As entrevistas, sendo a parte central da dissertação, deram a oportunidade aos professores de serem ouvidos, tanto sobre suas trajetórias pessoais e profissionais. Questões como o motivo da escolha do curso de Ciências Sociais, como tornaram-se professores, preparação de aulas, utilização e produção de materiais didático-pedagógicos, condições estruturais da escola, foram alguns pontos abordados. Em relação às condições de trabalho, os professores fizeram colocações das dificuldades em exercer o trabalho de professor, o que deveriam mudar para melhorar a atividade docente, a (des)valorização da carreira, sua rotina de trabalho, questões sobre salário e jornada de trabalho e por fim, o que eles entendiam por trabalho docente e a avaliação deles sobre a educação. Assim, finalizamos a dissertação com a análise teórica e das falas dos professores.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro versa sobre o aprofundamento da discussão sobre trabalho, o trabalho na perspectiva de Marx e os processos de reestruturação produtivas, do fordismo ao toyotismo e, por fim, as suas influências sob a perspectiva do trabalho docente. O segundo capítulo conta com a explanação sobre as reformas educacionais, nos âmbitos nacional e estadual, e sua influência no papel da escola e na função do professor. No terceiro capítulo a análise é feita prioritariamente sobre a disciplina de Sociologia, de sua história à atualidade e sobre a Sociologia no município de Marília. Por último, no quarto capítulo, será analisado o trabalho do professor de Sociologia, primeiro, com a apresentação do perfil do professor de Sociologia nos âmbitos nacional e estadual, e posteriormente, por meio das entrevistas feitas com os professores, para a análise de seu trabalho a partir de suas práticas docente em diálogo com a teoria aprofundada.

## 2 AS MODIFICAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO E OS REFLEXOS NO TRABALHO DOCENTE

O trabalho não é somente recurso de vida e sustento para o homem; ele constitui toda a base evolutiva e histórica. À medida em que o homem se utiliza do trabalho para sua sobrevivência, também se distancia dos outros animais. Engels (2004) descreve a importância das funções que as mãos passaram a ter, quando se separaram dos pés, em sua utilização. “A mão não é apenas o órgão do trabalho; é também produto dele. Unicamente pelo trabalho, pela adaptação a novas funções, pela transmissão hereditária do aperfeiçoamento especial [...]”. (ENGELS, 2004, p. 04). Assim, as modificações e as novas funções que os órgãos do corpo assumiram, ao se adequaram às novas realidades, ao desenvolvimento da linguagem e da vivência em coletivo, permitiram o distanciamento do homem dos outros animais. O ser humano não só ampliou suas necessidades e descobriu novas propriedades nos objetos, que antes desconhecia, como também passou a utilizar-se da linguagem para a comunicação. Tudo constituído a partir do trabalho. “Primeiro o trabalho, e depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformado gradualmente em cérebro humano”. (ENGELS, 2004, p. 05). O desenvolvimento dos órgãos do sentido e a capacidade de abstração e de consciência foram fatores determinantes para o elemento que surge com o “aparecimento do homem acabado”: a sociedade.

Ao relacionar-se com o mundo, com a natureza e com os demais sujeitos de seu convívio, o homem apropria-se de instrumentos para suprir suas necessidades, primeiramente as imediatas. Conforme ocorreu o desenvolvimento humano, essas necessidades tornaram-se mais complexas, e surgiram novas capacidades. É por isso que, “a aprendizagem, como atividade transformadora tem caráter mediatizado por instrumentos, ou seja, ferramentas que se interpõem entre o sujeito e o objeto da atividade”. (NÚÑEZ, 2009, p. 26). Desta forma, a estrutura cognitiva do homem vai se moldando, conforme o seu desenvolvimento, como indivíduo.

Para abordar essas concepções é necessário estabelecer-se um parâmetro de temporalidade e espaço, objetivando identificar os elos entre os diferentes pontos desta pesquisa, sobretudo o de trabalho e atividade. O conceito de trabalho, que aqui será analisado, é “[...] o conjunto das esferas da existência humana [...] [que] aparece como dependente da esfera da produção – o trabalho é mediação entre o homem e a natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana”. (MARX, 2010, p. 13). Entenda-se que

“trabalho”, no caso, é a atividade humana que promove o intercâmbio entre o homem e a natureza, no sentido de troca e transformação; é uma relação orgânica e inorgânica.

Desde os escritos de Aristóteles, já se considera que somos animais que se diferenciam de outros animais. O homem é um animal racional, que age e interage com a natureza e com seus semelhantes, por meio de ações mediadas pela consciência, o que significa que o homem age refletidamente, com uma capacidade teleológica humana. Mas este processo está condicionado às possibilidades nas quais o homem está inserido, ou nas quais se encontra. Marx (2010) deixa claro o elemento fundamental de sua obra, totalmente novo na tradição ocidental: a concepção do trabalho como núcleo formador do humano, a ideia de centralidade do trabalho como elemento diferenciador do o ser humano de outros seres vivos.

Engels (1986) afirma que o trabalho “é a condição básica e fundamental de toda a vida humana”. (p. 03). Portanto, “ao produzir seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material”. (MARX; ENGELS, 2007, p. 87). Mas esse transformar a natureza torna-se uma relação estranhada do homem na sociedade capitalista. Os pontos centrais do modo de produção capitalista estão nas relações de troca de mercadorias e obtenção de mais-valia, as quais transformam o trabalho em processo de dominação de homens sobre outros homens, estes explorados para garantia de uma acumulação de riquezas. Tais concepção e prática dividirão a sociedade em duas classes sociais: burguesia e proletariado.

Para que o capitalismo se sustente, é necessária exploração da força de trabalho e apropriação da mais-valia, mediante o trabalho do outro, neste caso, o operário. Marx (2013) discute, ainda, que a propriedade privada é o fundamento que permite a exploração do homem pelo próprio homem, ao individualizar suas necessidades e carências. Assim, quanto mais o homem produz, mais pobre ele é, pois ele não usufrui do produto do seu próprio trabalho e, de novo, transforma o trabalho em um trabalho estranhado<sup>10</sup>. “Em geral, a questão de que o homem está estranhado do seu ser genérico quer dizer que um homem está estranhado do outro, assim como cada um deles [está estranhado] da essência humana”. (MARX, 2010, p. 86). “O capitalismo e a industrialização trouxeram consigo um enorme aumento da riqueza e empurraram as fronteiras da humanidade em direção a limites que antes seriam inimagináveis, mas seu balanço global está longe de ser inequivocamente positivo”. (ENQUITA, 1989, p. 05).

---

<sup>10</sup>Aqui o conceito de estranhamento está condizente com a tradução de Jesus Ranieri do livro MARX, Karl. Manuscritos Econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2010, na diferenciação de alienação/exteriorização/objetivação (entäusserung) e estranhamento (entfremdung).

O homem é reduzido à suas funções e seus sentidos, afastando-se do ser genérico e social que possibilitaria sua emancipação em relação à natureza. O trabalhador não é mais livre; a ele são negadas até suas funções mais básicas, precisando trabalhar sempre para poder ter sua subsistência. É neste ponto que incluiremos, dentro nessa perspectiva, o trabalho do professor, isto é, na produção e disseminação de bens imateriais, portanto, do conhecimento científico.

Para que a existência do homem seja efetivada, se faz necessária a produção de bens materiais e imateriais, que gerará novas necessidades na produção de novos bens e de formas de consciência. (MARX; ENGELS, 2007). É dentro dessa discussão específica que se entende a realização do trabalho do professor, na socialização do conhecimento. Outros pontos para a discussão são a compreensão sobre o modo de produção, enquanto categoria central para a existência do homem, e a relação do seu intercâmbio com a natureza. Assim, a educação também é fruto dos modos de produção da vida material, já que está imersa em um contexto de movimentos contraditórios.

## **2.1 Trabalho na perspectiva de Marx**

Para compreensão do mundo, Marx (2015) distingue o mundo natural do social, primeiramente retomando os clássicos da economia e contrapondo os filósofos, transformando suas ideias na perspectiva do materialismo histórico-dialético. O materialismo é a produção e a reprodução da vida, enquanto a dialética é pensar em sua contradição, não somente em sua singularidade.

A base para o desenvolvimento das forças produtivas firma-se a partir da racionalidade do homem, por meio do trabalho, nas formas materiais e imateriais, amparada em sua própria produção social e em suas relações uns com os outros, como garantia de sua sobrevivência. Essa é a tese do materialismo histórico-dialético:

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. (MARX, 2015, p. 24).

A ciência está atrelada a essa tese, a qual, para Marx, não está desvinculada da filosofia, pois é ela que articula o movimento das forças produtivas. Essa tese se explica na

obra *O Capital*, “que tem por objeto de estudo a pesquisa do modo de produção capitalista e suas relações de produção e circulação”. (ZANELLA, 2003, p. 38). Ou seja, a descoberta da essência subjetiva da riqueza é a descoberta da essência objetiva do homem.

Assim é que a ciência se torna a forma concreta de se compreender a sociedade moderna, daí o porquê da tese do materialismo histórico-dialético ser um método, em um processo de síntese do pensamento, como um ponto de partida e resultado para outro ponto de partida, ou como Marx chama de concreto abstrato e concreto pensado. Esse pensamento envolve o que se chamará de totalidade para superação do idealismo. Por isso, Marx faz a distinção de essência e aparência, tomando a essência como a totalidade concreta.

Para responder por quê o *trabalho* é uma categoria ontológica, ou seja, que trata da natureza do ser para a existência humana, é

A partir do método dialético crítico, [que]Marx retoma e supera o que há de mais elevado na filosofia, no caso de Hegel, e na economia política clássica, no caso de Ricardo. [...] Na economia política, Ricardo concebeu a teoria do “valor-trabalho” e Hegel compreendeu a essência do trabalho como objetivação do homem numa perspectiva idealista. (ZANELLA, 2003, p. 40).

A princípio, o trabalho na sociedade capitalista tem como resultado a produção de mercadoria, a qual expressa-se em valor de uso ou valor de troca. Diante das necessidades humanas é o trabalho na forma e valor de uso que as satisfazem e que é indispensável ao homem, independentemente de sua organização social. Por essa razão, o processo de trabalho é entendido à parte da estrutura social. (MARX, 2013).

Marx está mostrando, simultaneamente, como esse processo de trabalho é permanente, enquanto valor-de-uso, e como está se transformando historicamente desde a constituição do homem como ser natural/histórico que se produz nas diferentes sociedades. (ZANELLA, 2003, p. 41).

O trabalho é o processo pelo qual o homem, com as suas próprias ações, transforma a natureza, tornando-a útil a vida humana. Este seria o intercâmbio material em que o homem coloca a natureza à sua disposição, dominando-a para suprir suas necessidades reais. Mas, ressalta-se aqui, que o homem tem suas diferenças em relação aos outros animais, quanto à relação de utilização da natureza, pois ele vai além da produção material para suprir suas necessidades. Os animais produzem para atender suas necessidades imediatas e conforme suas espécies. (MARX, 1983). Já o homem, é para atender não apenas suas necessidades imprescindíveis e imediatas, não somente para produção e reprodução de sua vida biológica, mas para obter outro nível de liberdade, de criação, de produção e de satisfação. “Isso quer

dizer que a necessidade propriamente humana tem que ser inventada ou criada. O homem, portanto, não é apenas um ser de necessidades, mas sim o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades”. (VÁSQUEZ, 1968, p. 142).

O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas). (ENGELS, 2004, p. 08).

O processo de trabalho tem, como consequência, o trabalho produtivo. Entre as análises, uma a se observar e compreender é a da realidade concreta, sob o parâmetro do método histórico-dialético nas relações econômicas, nas quais a mercadoria é um dos bens mais concretos do capitalismo. “A forma-mercadoria é uma presença universal no interior do modo de produção capitalista. [...] [ela] é algo que satisfaz uma carência, uma necessidade ou um desejo humano. É algo externo a nós, de que tomamos posse e transformamos em nosso”. (HARVEY, 2008, p. 26). Primeiro é o valor de uso, o qual transforma a mercadoria em uma “coisa” útil, com características consideradas essenciais na sua utilização, como no tamanho e peso, entre outras. A mercadoria só possuirá esse aspecto, se ela tiver utilidade para o homem; caso contrário, não terá valor. Tirando este valor de uso, vê-se a propriedade do objeto como produto do trabalho.

Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, desaparece o caráter útil dos trabalhos nele representados, e desaparecem também, portanto, as diferentes formas concretas desses trabalhos, que deixam de diferenciar-se um do outro para reduzir-se em sua totalidade a igual trabalho humano, a trabalho humano abstrato. (MARX, 2013, p. 116).

O valor de troca é a forma de manifestação do valor, visto que nele está a representatividade da objetivação e materialização do trabalho humano abstrato. O valor de troca, que futuramente Marx chamará somente de valor, é o fenômeno concreto da sociedade capitalista. O valor de troca, diferente do de uso, torna a mercadoria utilizável, mediante a troca por outras mercadorias, não sendo mais produzida somente para uso próprio.

Tais tipos de valores são produzidos por também tipos de trabalho. O valor de uso é produzido pelo trabalho concreto, ou seja, o trabalho útil e qualitativo, antes da sociedade capitalista de fato. Já o valor de troca é pelo trabalho abstrato, ou seja, utiliza-se da força humana como mera quantidade e tempo de trabalho. O trabalho abstrato tem, em sua essência, a propriedade privada, perdendo suas características particulares, criando um duplo caráter da própria mercadoria. Para trocar uma mercadoria pela outra, é imprescindível saber quanto ela

vale em comparação à outra. Ela vale conforme quantidade de trabalho empregada na produção da mercadoria; portanto, cria-se uma ‘gelatina’ de trabalho, condensada em um produto, visto que se leva em consideração a quantidade de trabalho e não a qualidade, ou seja, o produtor se preocupa com o valor do produto e não com sua utilidade. Essa ‘gelatina’ se mede pelo tempo de trabalho. O valor é criado na quantidade social média de tempo de trabalho para ter o equivalente geral.

As reestruturações não são de formas lineares e sequenciais, pois cada região e época tiveram-nas a seu modo. Algumas aconteceram simultaneamente, e outras podem ter pulado alguma etapa. A cooperação pode ocorrer até nos dias de hoje, diferentemente de como ocorria há dois séculos, por exemplo. Entretanto, para entendermos as reestruturações de forma teórica, iremos compreendê-las de forma sequencial. Na divisão social do trabalho, primeiramente, ocorreu a distinção do campo e da cidade. Depois, já assumindo outros elementos, houve a existência do trabalho social, sem a condição da propriedade privada. Essa se caracterizava pela forma de estrutura de cooperação, na relação direta entre determinados grupos humanos, para troca de mercadorias.

A cooperação possibilita estender o âmbito espacial do trabalho, razão pela qual é exigida em certos processos devido à própria configuração espacial do objeto de trabalho [...] Por outro lado, ela torna possível [...] o estreitamento espacial da área de produção. (MARX, 2013, p. 501).

Houve mudanças radicais na função e características do trabalho, que afetaram a vida das pessoas, abrangendo desde o trabalho para subsistência até o assalariado. O primeiro tem finalidade imediata e não um fim em si mesmo; a divisão é simples, sendo o trabalhador quem decide as repartições de seu próprio trabalho, sabendo o início, meio e fim do seu produto. O trabalho constituiu-se em atividade vital e elemento de distinção entre homens, mulheres e animais. Porém, em contraposição, é frequente a exclusividade do trabalho, alienando e aprisionando quem o exerce de maneira unilateral. (ANTUNES, 2005).

Essa estrutura era mediada pela relação da necessidade, possuindo uma de suas características expressa no trabalho concreto, como o trabalho dos artesões, por exemplo, em razão do aspecto qualitativo do trabalho, realizado em galpões e sobre os quais aqueles detinham plenos conhecimentos. De acordo com as circunstâncias, poderiam trabalhar de forma conjunta ou individual; em cooperação simples, o trabalho conjunto facilitava ou poupava tempo, não visando um lucro, mas à necessidade igual de todos, no que tange ao trabalho artesanal. O corpo do homem é sua própria ferramenta de trabalho, em que o saber fazer é fruto de um acúmulo histórico de conhecimentos, passado de geração para geração.

Enguita (1989) faz comparações entre os tipos de economias com a forma capitalista, evidenciando a escravidão e a servidão. Para ele, a forma do trabalho assalariado ainda é a forma mais explorada pelo capital. Mesmo que, no período da escravidão, as condições fossem piores, a compra dos escravos mobilizava uma grande quantia de recurso financeiro que, só depois de um longo período, seria recuperada. É preciso considerar, também, a dificuldade na “domesticação” daqueles “homens-escravos”, além dos altos custos para a captura e o transporte, o que fazia com que o trabalho forçado tivesse baixa produtividade. Na servidão, também havia a exploração, mas ainda estava longe da qual o trabalhador assalariado é submetido. O assalariado precisa ser flexível; não se dá o devido valor à sua força de trabalho, forçando-o a vendê-la ao que oferecem para comprá-la. “O trabalhador, por outro lado, sabe que a conservação de seu posto de trabalho depende de maneira direta (dada a possibilidade de demissão) e indireta (dado de quebra da empresa) de sua produtividade”. (ENGUITA, 1989, p. 24).

A partir da existência da propriedade privada e do acúmulo de capital, houve uma mudança, neste sentido, do trabalho. A partir de então, surge o capitalista, que se apodera da força de trabalho de diversos trabalhadores, sob a forma de contratação, para a produção de um tipo específico de mercadoria. É desta forma que surge a manufatura, da qual já se tem a figura do antigo artesão, com sua especialização, mas que ainda realiza seu trabalho de forma individual, utilizando-se das ferramentas de que dispõe. Já no período industrial, o trabalhador é contratado individualmente, mas para que a produção de mercadorias seja grande é necessário que haja outros trabalhadores, mas, todos, mesmo assim, contratados individualmente. “O trabalhador é o proprietário de sua força de trabalho enquanto barganha a venda desta última com o capitalista, e ele só pode vender aquilo que possui: sua força de trabalho individual, isolada”. (MARX, 2013, p. 506). O dono da manufatura organiza a produção em um processo de trabalho, contando com os que possam ajudar a supervisionar os outros; o processo de valorização já explicita uma forma peculiar de exploração da força de trabalho. Este é concebido como parcial e especializado, o que conduz à hierarquia de tarefas entre os trabalhadores, “no resultado do trabalho de um está o ponto de partida para o trabalho do outro”. (MARX, 2013, p. 522).

Mesmo que a manufatura conseguisse acúmulo de capital e proporcionasse lucro aos seus donos, as produções ainda dependiam de muito investimento, em razão da competitividade entre os capitalistas e da necessidade de contratar trabalhadores para compensar os custos. O processo de concorrência inter-capitalistas força os capitalistas a reinvestirem seus lucros na produção, por meio da incorporação de novas ferramentas, ou

seja, novas formas tecnológicas de aceleração da produção e do tempo de trabalho. “A maquinaria específica do período da manufatura permanece sendo o próprio trabalhador coletivo, que resulta da combinação de muitos trabalhadores parciais”. (MARX, 2013, p. 526). Assim, para se ter maior rentabilidade e aumento de utilização da força de trabalho, foi desenvolvida a maquinaria. Ela seria a subsunção real, que retiraria do trabalhador todo o seu conhecimento, afastando-o do domínio do seu trabalho. Nessa etapa da reestruturação produtiva, o trabalhador já não mais controlava o seu trabalho sozinho, gerando a forma acabada do estranhamento. Este estranhamento do homem com seu próprio trabalho já tinha existência no processo da manufatura, visto que o trabalhador não sabia qual seria o produto final do seu trabalho. “Finalmente, uma vez que a manufatura tem origem na combinação de diversos ofícios, ela pode se desenvolver numa combinação de diversas manufaturas”. (MARX, 2013, p. 525). Mas, nessa etapa da maquinaria, o estranhamento do trabalhador se intensifica, pois, além do distanciamento do produto final, ele também não mais detém conhecimento em relação ao processo de produção de mercadorias.

O homem utiliza-se de sua força humana; a máquina, da artificial. As forças motrizes se diferenciam dessa forma na maquinaria. A máquina é vista como uma ferramenta mais complexa, executando movimentos antes feitos por mãos humanas. Entretanto, há que se considerar que a máquina consegue maior produção, sem que, necessariamente, o trabalhador tenha domínio em relação ao processo de produção. Diferentemente da força humana, a máquina consegue ter força motriz regular, pois ela não precisa de alimentação, descanso e pausa. A máquina irá “trabalhar” até que tenha seu desgaste, o que pode levar anos para isso.

Como qualquer outro desenvolvimento da força produtiva do trabalho, [a maquinaria] deve baratear mercadorias e encurtar a parte da jornada de trabalho que o trabalhador necessita para si mesmo, a fim de prolongar a outra parte de sua jornada, que ele dá gratuitamente para o capitalista. Ela é meio para produção de mais-valor. (MARX, 2013, p. 548).

Na diferença entre a maquinaria e a grande indústria é que “na manufatura, o revolucionamento do modo de produção começa com a força de trabalho; na grande indústria, com o meio de trabalho”. (MARX, 2013, p. 548). Importante ressaltar que a maquinaria seria a manufatura de modo simples, a qual mediante ampliação, torna-se uma grande indústria, causando, quase sempre, o aumento da exploração. “Sob a grande indústria, a formalização do saber em conhecimento compunha o mote da educação técnica, que adestrava homens e mulheres à linha de produção, ao seu posto de trabalho, quase como máquinas vivas, logo substituídas por capital fixo”. (ALVES, 2013, p. 57).

Para Marx o homem era o sujeito, no que se refere à sua relação de trabalho com a natureza. Entretanto, tal relação foi rompida e o homem passou a ser objeto do seu trabalho. Segundo Enguita (1989), a industrialização representa esse marco na história do desenvolvimento do homem, pois, antes, este ainda era dono de seu tempo, de sua jornada. Agora, passa a ser um trabalhador assalariado, que vende sua força de trabalho a um capitalista, dono dos meios de produção, da matéria prima, das ferramentas. O produto, que antes possuía apenas valor de uso, torna-se valor de troca e vira mercadoria com valor determinado, dependendo de sua produção.

Os processos de reestruturação produtiva aqui citados não estão desconectados da realidade social e política, dentro da estrutura capitalista. Todos esses processos tiveram grande influência no modo das relações sociais, entre os homens. Para compreender os principais processos, ou seja, o fordismo/taylorismo e o toyotismo, enquanto reestruturações produtivas que modificaram todo um cenário político, econômico e social, nos utilizar-nos-emos de Gramsci (2001) e Harvey (2008).

Gramsci consagrou-se como notório pensador marxista italiano de seu tempo, mesmo que a maior parte de sua obra tenha sido escrita no âmbito privado de um cárcere. A prisão a que o pensador em questão foi submetido deu-se em razão dele ter fundado e participado do Partido Comunista Italiano (PCI), em pleno regime fascista de Benito Mussolini, em 1926. Nos oito anos em durou seu regime de cárcere, escreveu diversas cartas, que encaminhava a seus familiares e amigos do PCI, que, posteriormente, foram agrupadas, constituindo a obra *Cartas do Cárcere*. Gramsci também escreveu diversas anotações, as quais, mesmo que não vivenciando, continham reflexões de cunho marxistas sobre o período. Essas anotações, depois organizadas por sua cunhada Tatiana Schucht, condensaram-se na mais importante obra de Gramsci, nos *Cadernos do Cárcere*, formando, ao todo, trinta e dois cadernos. Devido a complicações de saúde, Gramsci, que tinha sido condenado a vinte anos na prisão, após oito, em 1934, ganhou liberdade condicional. Infelizmente, cerca de três anos depois, veio a falecer, em 1937. Seus Cadernos formam hoje uma extensa análise sobre a teoria marxista, abordando principalmente, aspectos políticos, trazendo conceitos como Revolução Passiva, Hegemonia e Bloco Hegemônico, entre outros.

O *Caderno do Cárcere 22*, intitulado *Americanismo e Fordismo*, é considerado, dentre todos os cadernos, o mais importantes de Gramsci, que, refletindo sobre os acontecimentos decorridos ao longo dos anos de 1920, até o efetivo escrito do caderno, em 1934, observa a ocorrência de uma nova reestruturação produtiva.

Outro notório marxista, mais da atualidade, é o geógrafo britânico David Harvey, nascido em 1935 e vivo até os dias de hoje. Somente a partir de meados de 1970, foi que o geógrafo debruçou-se sobre a teoria marxista, a fim de entender, a partir da geografia, o modo capitalista e suas contradições. Por meio de discussão sobre a pós-modernidade e sendo “filho” de uma acumulação flexível incorporada à economia, Harvey fundamentou seus estudos acadêmico-científicos na reflexão sobre a globalização e mudanças nas dimensões de tempo e espaço, e como o capitalismo se apropria de tudo que está para além da política e economia.

Um de seus principais livros, *Condição Pós-Moderna*, publicado em 1989, é material de referência sobre o que é o pós-modernismo e das formas culturais, sociais, políticas e econômicas transformadas por uma nova acumulação flexível, nas décadas de 70, 80, já inaugurada com o fordismo e pela estrutura do Estado de Bem-Estar Social e Keynesiano. O livro trata desde o que ele considera ser pós-modernismo, passando pelas mudanças e transformações político-econômicas, no espaço e no tempo. Por fim, na última parte, sua tese principal, sobre qual seria a condição pós-moderna colocada pelas novas preocupações do capitalismo.

## **2.2 Caracterização do trabalho: do Fordismo/Taylorismo ao Toyotismo**

Hoje entendemos trabalho como uma atividade regular, com obrigações para uns, mas nem tanto para outros. Há os que adotam a conduta de submeter aqueles que para si trabalham, a uma jornada ininterrupta de trabalho de oito horas, ou estão sempre prontos a defender quem assim age. Entretanto, quando submetidos às mesmas condições e práticas, esperneiam e adotam discuro de repúdio alegando ser a carga pesada demais. O homem aceita o trabalho pela necessidade, nem sempre por interesse ou escolha. Não observa somente o salário ou o prestígio, mas, também as férias, os horários livres, os finais de semana. Como diz Enguita (1989), somos vítimas de nosso etnocentrismo. Mas nem sempre foi assim. Esse processo de trabalho é novo, comparado ao grande percurso de desenvolvimento do homem. Começou a existir somente no final do século XVIII, início do XIX.

A racionalização do trabalho ganhou evidência com o fordismo/taylorismo sob uma nova forma de organização do trabalho. (GRAMSCI, 2001). Neste caso, Gramsci considera o fordismo, a reestruturação produtiva do “chão de fábrica” e o americanismo, o equivalente ideológico, dentre outros aspectos.

Pode-se dizer, de modo genérico, que o americanismo e o fordismo resultam da necessidade imanente de chegar à organização de uma economia programática e que os diversos problemas examinados deveriam ser os elos da cadeia que marcam precisamente a passagem do velho individualismo econômico para a economia programática. (GRAMSCI, 2001, p. 241).

Nesse momento histórico, o necessário era constituir novos nexos psicofísicos no trabalhador, utilizando-se da violência e da coerção, que sempre estiveram presentes em todas as reestruturações produtivas. Conforme a crise de acumulação, no final do século XIX e início do século XX, e com a reestruturação fordista e fascista após a II Guerra Mundial, com influência da social democracia nos Estados Unidos, o fordismo foi como uma organização política implementada na época.

O fordismo foi baseado na gerência científica do trabalho, elaborada por Taylor, que consistia em aumentar a eficiência do trabalhador e diminuir o tempo de trabalho na produção das mercadorias.

Desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. (GRAMSCI, 2001, p. 266).

Por isso, a grande modificação das maquinarias que recebeu a esteira “fordista”, condicionou o trabalhador a uma intensificação do trabalho, tornando-o um apêndice da máquina. O taylorismo trouxe uma nova forma de organização das relações, intensificou uma conformação ideológica, para que a população, principalmente os trabalhadores, reformulassem a produtividade com novas bases técnicas e científicas. “Por isso Taylor queria extrair o máximo de produtividade dos trabalhadores”. (ZANELLA, 2003, p. 68). A ideia foi a de ter uma continuidade psicofísica, influenciando o trabalhador, diluindo sua individualidade no coletivo, ou seja, em total confluência com a máquina. Ele precisou se adequar, receber novas instruções, assimilar novos princípios morais, gerando uma série de proibições em sua vida. Além da coerção dentro da fábrica, o trabalhador também era reprimido sexualmente, e cerceado em relação ao álcool e ao lazer. O fordismo trazia um forte apelo à família monogâmica, sob a égide do convencimento. No aspecto religioso, o protestantismo americano e o puritanismo, fortemente presentes, criaram bases morais.

Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo: esta elaboração está até agora na fase inicial [...] É ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial [...]. (GRAMSCI, 2001, p. 248).

As novas faces da divisão do trabalho foram bem exploradas por Taylor<sup>11</sup>, diante da ordem e da disciplina no interior do trabalho. Ainda que houvesse resistência de alguns trabalhadores, a seleção para a entrada era muito mais rigorosa do que antes. Para ele, os trabalhadores tinham certo controle do seu trabalho, o que explicava a lentidão e vadiagem de muitos; portanto, o controle pelo processo de trabalho – o saber-fazer - deveria ser transferido para as mãos da gerência. (ZANELLA, 2003). “O trabalhador ideal era aquele que fosse quieto, econômico, ambicioso, ignorante, seguro, obediente, individualista e forte. Cada trabalhador era sabatinado individualmente para evitar qualquer consciência de interesse coletivo de classe”. (ZANELLA, 2003, p. 69).

Gramsci trata, em seu *Caderno 22*, da influência e da implementação do fordismo americano, na Itália. Naquela época, o corporativismo, sob os aspectos fascistas, significava a nova reestruturação produtiva, na Itália. A famosa frase de Gramsci, “a hegemonia nasce no chão da fábrica”, refere-se ao poder que o operariado teria para comandar a produção, deixando a visão corporativa, fascista, já que era a maioria dentro da fábrica. Esta seria a transição socialista, sobre a qual os trabalhadores teriam o controle e o domínio da produção. O Estado moderno, centralizado e do século XVI, era reflexo do modo de produção capitalista, com estrutura jurídica e utilizando-se da força coercitiva, que não deixava nenhum tipo de “movimentação” dentro das fábricas. Nesta perspectiva, o Estado Integral italiano atingia sua função, definindo-se pela classe social dominante e pelo capital, e, portanto, legitimando o proibicionismo.

Harvey (2008) traz a discussão sobre o fordismo e sobre como ele influenciou nos aspectos modernistas da época. A questão sobre a rigidez e eficiência implantadas pelo modelo fordista de produção introduziram, não só o âmbito interno de fábrica, mas para além da vida de seus trabalhadores, um novo modo de sociabilidade, baseado no consumo, que, décadas mais tarde, seria intensificado. O fordismo tem início em 1914, com a linha de montagem de automóveis implantada por Ford, sob a gerência científica de Taylor. Com a esteira colocando os trabalhadores em pontos fixos, pensou-se em obter aumento na produção de peças. Foi ponto chave no fordismo o estabelecimento do horário de oito horas diárias com direito a tempo de lazer, o que lhes disponibilizaria tempo para o consumo, visto que os salários não eram tão baixos. Os trabalhadores, ao terem este tempo, poderiam consumir o que fabricavam, gerando circulação maior de mercadorias, o que favorecia tanto aos donos da

---

11 Para melhor compreensão sobre o tema: BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.

fábrica, como a economia. Entretanto, tal tipo de modo de produção foi somente disseminado após a II Guerra Mundial, com influência das ideias keynesianas e do Estado de Bem-Estar Social. O fordismo, com ajuda do Estado, e sob influência dos Estados Unidos, pode se alastrar para muitos países, principalmente naqueles mais industrializados e afetados pela Guerra, garantindo um aumento de consumo das mercadorias produzidas em larga escala.

Com o taylorismo/fordismo perdendo a força e deixando de ser exclusivo, o “pós-fordismo” vem ganhar força, mostrando novas características para um mundo que se transformava globalmente. Necessitava-se de um novo tipo de modelo para superar o antigo e trazer o que o mundo precisava no momento: “uma especialização flexível”. Sendo assim, um novo tipo de controle em relação aos trabalhadores surgia, mesmo sem o desaparecimento do antigo. Antunes (2006) deixa claro que o processo é dialético também para as reestruturações, pois, para o surgimento do novo, conservam-se elementos do antigo e há a introdução de novos, principalmente para uma Era globalizada. Ele não acredita em uma ordem temporal cronológica, como se uma reestruturação tenha de desaparecer para a existência de outra. Desta forma, as reestruturações podem coexistir em diferentes formas de exploração e de controle do trabalho.

A crise do fordismo/taylorismo e keynesianismo foram sentidas em decorrência das fortes modificações econômicas, políticas e sociais, acompanhadas da flexibilização e da precarização do trabalho. Essa crise estrutural, pertinente ao capitalismo, foi maior na década de 1990, com a expansão em larga escala do que antes era exercido em pequena, como o trabalho temporário e terceirizado, resultado da grande taxa de desemprego da época, mas que se prorroga até os dias de hoje. Para Antunes (2006), a partir da década de 1970, o campo produtivo complexificou-se para a classe trabalhadora. Em virtude das novas transformações no mundo do trabalho, o autor sugere nova expressão para designar aos trabalhadores: a classe-que-vive-do-trabalho, à qual pertencem os despossuídos dos meios de produção. Essas transformações vieram a partir da década de 80, com a flexibilização do trabalho atingindo todos os contingentes, inclusive os países desenvolvidos, ocasionando uma degradação dos trabalhadores, por conta dessa nova flexibilidade nos meios de produção. “Este proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho”. (ANTUNES, 2003, p. 231). A nova reestruturação vem ao mundo capitalista com acumulação flexível e novas ideias de trabalho, diminuindo as forças sindicais e as lutas trabalhistas, tornando o espaço do trabalhador um ambiente ainda mais frágil.

A indústria fordista, entretanto, tinha seus pontos críticos, pois ao produzir suas mercadorias em larga escala, muitos problemas não foram levados em conta, como a fabricação de produtos homogêneos e padronizados e o armazenamento destes em estoques até sua obsolescência, o que foi um erro. Além disso, como os trabalhadores ficavam em pontos fixos, não tinham e tampouco aprendiam outras tarefas, gerando uma gama de desempregados, por não se adaptarem a outras atividades. Vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado. (ANTUNES, 2003). Como o Estado tentava centralizar esse tipo de produção, gerou uma homogeneização do mercado, o que acarretou uma grave crise no mercado internacional. Após a crise do petróleo, junto ao keynesianismo e ao Estado de Bem-Estar, o fordismo também encontrou problemas para adaptar-se aos diferentes países, gerando altas inflações e decadência, devido à ociosidade e obsolescência de máquinas e equipamentos.

Desta forma, no início da década de 80, sob a influência das políticas neoliberais, gerou-se uma nova acumulação flexível, ou seja, uma reestruturação produtiva e econômica, tendo, como o modo de produção, o toyotismo.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2008, p. 140).

Com a decadência do fordismo, o toyotismo se torna totalmente inovador, até em aspectos contrários, trazendo flexibilização do trabalho. Agora, a produção de mercadorias não é em larga escala e o trabalhador deve ter habilidades para exercer multitarefas.

Ocorre uma nova orientação na constituição da racionalização do trabalho, com a produção capitalista, sob as injunções da mundialização do capital, exigindo, mais do que nunca, a *captura integral da subjetividade operária* (o que explica, portanto, os impulsos desesperados – e contraditórios – do capital para conseguir a parceria com o trabalho assalariado). (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 345).

O mercado necessitava de aumento de competitividade entre os setores industriais, o que as indústrias fordistas não possibilitavam. Mudaram-se os regimes de trabalho, de horas diárias e flexibilizaram-se as funções, valorizando novamente trabalhos domésticos e familiares, como também, fortemente a terceirização.

Diverso do padrão anterior, baseado na produção de mercadorias padronizadas, o toyotismo pode ser caracterizado basicamente pelos seguintes traços, apontados por ANTUNES (1999): produção voltada à demanda do consumo; heterogeneidade e diversidade na produção; trabalho operário em equipe e flexibilidade nas funções, visando à intensificação da exploração sobre a força de trabalho; melhor aproveitamento do tempo, estoque mínimo e terceirização de parte da produção. (MIRANDA, 2006, 40).

O toyotismo traz uma nova produção de bens de consumo não-duráveis e de baixo custo para que a circulação seja maior. Os produtos agora são produzidos sob o aspecto do *Just-in-time*, já que não se pensa mais em estoques, reduzindo-se o tempo de giro e de consumo, com mais variedades de produtos, sob maior controle de qualidade que o fordista. Um produto que se compra hoje, um ano após, devido ao desenvolvimento e influência das novas tecnologias, torna-se velho, pois um novo, melhor e mais moderno o substituirá. O tempo, nesse processo, é chamado de *Just-in-time*, ou seja, a garantia do aproveitamento total do tempo sem se investir em estoques (Método kanban) e sim “após a venda, que se inicia a reposição de estoques”. (ANTUNES, 2003, p. 34). Harvey denomina esses aspectos de pós-modernos, já que estrutura um novo tipo de sociedade, influenciada pela fetichização da mercadoria e por haver um grande exército industrial de reserva, já que não era mais necessária uma especialização.

Antunes (2006) busca na obra de Harvey (2008) pontos para seu aprofundamento na argumentação de que não existiu o fim do fordismo para iniciar-se o toyotismo, mas sim uma mescla com novas formas de acumulação. O toyotismo vem com a intensificação de produções terceirizadas e com matérias-primas mais baratas, reduzindo drasticamente o preço da força de trabalho, intensificando a sua exploração de forma barata.

Apesar de o toyotismo pertencer à mesma lógica de racionalização do trabalho do taylorismo/fordismo, o que implica considerá-lo uma continuidade com respeito a ambos, ele tenderia, em contrapartida, a surgir como um controle do *elemento subjetivo* da produção capitalista que estaria posto no interior de uma *nova subsunção real* do trabalho ao capital – o que seria uma descontinuidade com relação ao taylorismo/fordismo. (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 346).

A forma japonesa é extremamente lucrativa, “voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. É este quem determina o que será produzido, e não o contrário, como se procede na produção em série e de massa do fordismo”. (*idem*, p. 34). Assim, “o mundo do trabalho anual tem recusado os trabalhadores herdeiros da “cultura fordista”, fortemente especializados, que são substituídos

pelo trabalhador “polivalente e multifuncional” da era toyotista”. (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 339).

No Brasil teve um significativo processo de desindustrialização, havendo uma expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado sob grande índice de desemprego. Aumentou-se o trabalho feminino, “mais de 40% da força de trabalho [...] preferencialmente no universo do trabalho *part-time*, precarizado e desregulamentado” (ALVES; ANTUNES, 2004, p. 337), mas, em contrapartida, as mulheres têm os salários inferiores aos dos homens, acentuando a divisão sexual do trabalho. Essa foi uma situação encontrada em diversos países da América Latina, por conta dos grandes índices de desemprego. O trabalho intensivo ficou por conta das mulheres, até pelo menor nível de qualificação exigida, diferente dos homens que são empregados por terem maiores domínios técnicos e qualificados. (ANTUNES, 2003).

Portanto, este é o desenho compósito, diverso, heterogêneo, polissêmico e multifacetado que caracteriza a nova conformação da classe trabalhadora, a “classe-que-vive-do-trabalho”: além das clivagens entre trabalhadores estáveis e precários, homens e mulheres, jovens e idosos, nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, ‘incluídos’ e ‘excluídos’, entre outros, temos as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital. (ANTUNES, 2003, p. 235).

E assim, tem-se a justificativa para a nova categoria, “como todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos/as trabalhadores/as assalariados/as”. (ANTUNES, 2003, p. 236).

### **2.3 Metamorfoses no mundo do trabalho: trabalho docente**

A escola é um espaço onde o ensino é uma atividade dos saberes e de elementos culturalmente valorizados, socializados e transmitidos por atividades educacionais. É por isso que o docente tem que ter uma formação à altura para exercê-las, bem como condições favoráveis e adequadas para que ele possa bem exercer seu trabalho e ter uma carreira de sucesso.

A configuração do modo de produção capitalista influencia também no cenário do trabalho docente. Para garantia dessa reprodução, o sistema criou novas formas de acumulação para expansão da produtividade e do capital. Assim, quando o padrão de

acumulação fordista/taylorista atingiu seu ápice e enfrentou uma crise a partir dos anos de 1970, necessitou-se expandir novos padrões de acumulação.

Foram tomadas medidas paliativas para controlar a crise causada pela superprodução e pelo desemprego. A ideologia neoliberal quer assegurar que não somente o desenvolvimento científico e tecnológico, mas também, as relações sociais e o Estado sejam utilizados em favor do mercado. Saindo da rigidez do fordismo, procurou-se uma acumulação mais flexível para lidar com as instabilidades do sistema. Mesmo assim, o controle e cooptação da classe trabalhadora ficaram maiores. Aspectos referentes à classe trabalhadora podem ser vistos no trabalho docente:

[...] desqualificação de inúmeros setores operários, atingidos por uma gama diversa de transformações que levaram, de um lado, à desespecialização do operário industrial oriundo do fordismo e, por outro, à massa de trabalhadores que oscila entre os temporários (que não têm nenhuma garantia no emprego), aos parciais (integrados precariamente às empresas), aos subcontratados, terceirizados. (ANTUNES, 2006, p. 52).

Não há como falar do trabalho docente sem antes fazer o contraponto com as condições de trabalho que estão sendo exploradas na sociedade capitalista. A prática docente não se limita somente a procedimentos pedagógicos e técnicos. É também um trabalho que sofre com as condições e transformações da sociedade. O cotidiano que milhares de professores têm de enfrentar, com “baixos salários, jornadas extensas e desvalorização profissional” (MOURA, 2013, p. 54), é uma situação que cada vez mais toma proporções maiores. A escola é um espaço contraditório que, por um lado, possibilita o desenvolvimento das forças produtivas e por outro, a força de trabalho e reprodução desta. (VIEIRA, 2009).

Na atualidade novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da gestão escolar. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de carácter teórico e empírico. (OLIVEIRA, 2004, p. 1128).

Na década de 1960 sob o ideário nacional-desenvolvimentista, as reformas educacionais direcionaram as escolas como ao patamar necessário na formação para mobilidade social e diminuição da desigualdade. O ideário era regido pelas modificações influenciadas pelo padrão fordista/taylorista.

Nos anos de 1990, houve o divisor de águas do fordismo para a globalização. Novas reformas neoliberais mudaram as características principais da escola diante de novas funções

e organizações exigidas, para atender as necessidades de uma nova Era global. A formação dos estudantes passou a ser direcionada para a empregabilidade e um dos objetivos da escola passa a ser o de equidade social, sob influência de órgãos como a ONU, o que ficou mais precisamente estabelecido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990. Portanto, as reformas atingiram não somente a educação e a escola em si, mas também todos os profissionais que a compõem, sobretudo os professores, influenciando em suas carreiras e sua remuneração. As reformas tiveram um duplo enfoque: “a educação dirigida à formação para o trabalho e a educação orientada para gestão ou disciplina da pobreza”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 1130).

As citadas reformas padronizaram e massificaram os processos pedagógicos, no intuito de fazer uma universalização do saber, diminuindo os custos, com maior controle sobre as escolas. Diante de tal fato, o professor adquiriu novas funções em seu trabalho, como de “agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Desta maneira, com o tempo, o professor se viu desvalorizado e perdendo sua identidade profissional, ao ser obrigado a seguir padrões de ensino, engessamento do currículo sob a intenção de se promover uma educação igualitária para todos. “As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A pesquisa sobre trabalho docente obteve maior envergadura ao final da década de 1970, ressurgindo nas pesquisas atualmente, na primeira década do século XXI. Nos tempos mais remotos, as pesquisas giravam em torno de teorias marxistas, como teoria da mais-valia e alienação docente. Já na década de 1980, as pesquisas ativeram-se em torno de aspectos culturais, raciais e étnicos, analisando mais a subjetividade do professor. Nos anos de 1990, a pesquisa voltou-se para a profissionalização e desenvolvimento das competências, mesmo tendo perdido fôlego para as discussões sobre gestão democrática da escola e organização do trabalho docente. (MOURA, 2013).

Elencamos cinco temas mais recorrentes sobre o trabalhador docente: precarização do trabalho docente; intensificação do regime de trabalho; flexibilização do trabalho; descentralização gerencial; sistemas avaliativos. (MANCEBO, 2007). A maioria dos estudos sobre trabalho docente evidencia a precarização do trabalho, principalmente, por conta de reformas e políticas educacionais, em cujo escopo estavam tanto desvalorização política da profissão como a do próprio docente.

Os estudos sobre os docentes, hoje, estão sendo voltados para sua formação inicial ou práticas de ensino, mas somente 4% das pesquisas, de 1999 a 2003, discutem políticas docente. (GATTI et al, 2011). Outro estudo relevante é o da Fundação Carlos Chagas<sup>12</sup>, do ano de 2009, do qual demonstra que apenas 2% dos estudantes seguiriam carreira de professor, por conta da baixa atratividade da profissão, dos baixos salários e da excessiva carga horária. (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2009).

Aqui entendemos que o professor é um trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição, pública ou privada, sobrevivendo desse trabalho remunerado. O educador realiza um trabalho de valor de uso e são todos assalariados na condição de docente; entretanto, não possuem controle dos meios de produção e parcialmente o do processo de trabalho. Os professores pertencem à classe que se utiliza do trabalho intelectual e que, por muitos anos, gozou do pertencimento à classe média e de status social. As novas formas de organização desqualificam o trabalho e a força de trabalho, diminuindo o custo da mercadoria e, assim, da força de trabalho. (MELLO, 2006). Mas, na escola, essa subordinação real do trabalho não se aplica, já que o trabalho docente também tem subjetividade em sua atividade. A desqualificação da força de trabalho do professor é vista como a “passagem do professor-artesão (escola tradicional) para o professor parcelar (escola capitalista)”. (MELLO, 2006, p. 200). Esse professor-artesão era o que detinha todo o conhecimento e saber, e seu trabalho era apenas passar para os alunos, em forma de aula, tal conhecimento. Ele gozava de status social e de prestígio na sociedade, sendo exercido até pelos que pertenciam à classe média.

Das constatações acima, podemos tirar algumas conseqüências, a saber: o professor deve vender sua força de trabalho ao Estado – seu maior empregador – ou à empresa de serviços educacionais privadas e, portanto, possuir o conhecimento específico de sua área não basta para que exerça sua profissão, ou seja, o conhecimento não é o único instrumento de produção necessário. Fora da instituição escolar, não há exercício da docência. Portanto, a escola pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância, são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento

---

12 Pesquisa “Atratividade da carreira docente no Brasil”, 2007.

profissional de um soldador sem seu equipamento de soldagem. (MIRANDA, 2006, p. 43).

O trabalho docente foi reestruturado e redefinido em sua categoria. O professor não somente se ocupa de atividades em sala de aula, mas, agora, ele tem de compreender gestão escolar, planejamento, currículo e avaliação. Enguita (1991) traz, para esse debate, a ambigüidade do profissionalismo e da proletarização, sendo, o primeiro, não um sinônimo de qualificação, formação ou capacidade, e sim de uma “expressão de uma posição social e ocupacional, da inserção em um tipo determinado de relações sociais de produção e de processo de trabalho” e o de proletarização, “livre das conotações superficiais que o associam unilateralmente ao trabalho fabril”. (ENGUIITA, 1991). O professor é um profissional autônomo e, por isso, luta pela profissionalização dos trabalhadores da educação, pela não desqualificação de seu trabalho. A *precarização do homem-que-trabalha* vem com as conseqüências do capitalismo flexível, com a nova morfologia do trabalho. (ALVES, 2013, 176). A imposição de procedimentos técnicos permitiu que o professor perdesse o controle do processo de trabalho, executando somente uma parte, em um processo de estranhamento, como já colocado por Marx (2013), e uma imposição para atender a padronização em livros didáticos, currículo, avaliações externas. (APPLE, 1995).

A divisão social e técnica do trabalho se refletem nas diversas categorizações da docência e da administração dos que ocupam os cargos na escola. O professor também divide espaço com outras especialidades, mas sempre sendo o mais criticado. Pode variar de escola para escola, mas em geral, nota-se as terminologias: direção, vice-direção, coordenação pedagógica, administração geral, secretaria, etc. Cada segmento tem a sua própria coordenação responsável. Também se têm a autonomia no sistema de ensino com apostilas próprias, livros didáticos, mas o professor tem de “dar conta” da disciplina ou irá ficar em defasagem em relação ao próximo bimestre. Grande parte dos professores, então, são obrigados a seguirem à risca o sistema apostilado por conta do cumprimento do programa, sendo sempre controlados pela coordenação e direção. O sistema apostilado é mais uma mercadoria inserida no contexto escolar a fim de oferecer um ensino prático e racional, como um reforço ao trabalho do professor.

A flexibilidade aparece na organização do trabalho nas empresas como necessária às novas formas de produção comandadas pelo mercado. Ao contrário do modelo fordista de produção em série, voltado para o consumo de massa, demandando grandes estoques, o momento atual sugere formas mais flexíveis de organização e gestão do trabalho. A rígida divisão das tarefas, característica marcante do fordismo, vem cedendo lugar a formas mais horizontais e autônomas de organização do trabalho, permitindo maior

adaptabilidade dos trabalhadores às situações novas, possibilitando a intensificação da exploração do trabalho. (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Na atualidade, devido ao processo de flexibilização do trabalho, o discurso relativo à educação está distante da prática constatada nas escolas, com os novos padrões para o trabalho docente. “A pedagogia de projetos, a transversalidade dos currículos, as avaliações formativas, enfim, são muitas as novas exigências a que esses profissionais se veem forçados a responder”. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140). Mas falta um amparo aos professores, o que causa insegurança e condições inadequadas para o seu trabalho. Podemos dizer que a escola tradicional mudou, mas ainda estamos longe de uma escola democrática.

O professor vivencia uma autonomia que está prevista nas diretrizes educacionais, mas que não se consolida. Ele tem a autonomia, mas não tem tempo; tem autonomia, mas não a qualificação necessária para planejar e executar sua função. Tem autonomia, mas não decide sobre o conteúdo curricular. Ou seja, a autonomia do professor sofre um ataque sob os mecanismos das políticas educacionais implantadas. O professor nunca para de trabalhar. Além de preparar, corrigir e cumprir tarefas complementares em sua casa, ainda tem de lidar, em sala de aula, com problemas e situações para os quais não está preparado, ou que fogem de sua alçada. O professor não apenas prepara sua aula; ele estuda, procura se atualizar, levanta questões preliminares para aguçar a curiosidade dos alunos, prepara atividades para o contexto. Tudo gira em torno da sala de aula. Se ele está assistindo a um filme e se defronta com uma cena que lhe chama a atenção para uma determinada aula, ele trata de aproveitá-la em sala; assina jornais ou revistas para manter-se atualizado. O docente é um profissional que descansa trabalhando.

Muitas vezes, o professor ministra aula para várias turmas, em diversas escolas. Às vezes ministra mais de uma disciplina, o que acarreta maior precarização, acaba por tornar seu trabalho mecânico, já que não possui tempo para transmitir os conteúdos de forma mais criativa. Isso leva à taylorização do ensino. Os próprios conteúdos programáticos estão divididos em grandes frentes, fazendo com que o professor perca o controle sobre a totalidade do que ensina, o que o frustra e o esgota. Não é raro, infelizmente, encontrar, nas escolas, profissionais do ensino afastados para tratamento de saúde.

Outro aspecto que influencia é a flexibilização da contratação da força de trabalho. “A idéia da desqualificação está, por sua vez, ligada à intensificação do trabalho”. (MELLO, 2006, p. 206). Ampliaram-se as formas de contratação, mas, em contrapartida, precarizou-se o trabalho com o surgimento de categorias. Nas escolas públicas, o professor efetivo (concurado) agora divide espaço com outras categorias, o professor temporário (Categoria O

- substituto) e o professor precarizado (Categoria V - eventual). Ou seja, o professor temporário tem um contrato com tempo determinado de aulas, sendo um substituto da disciplina designada a ele. Já o denominado professor precarizado<sup>13</sup> é aquele que não possui contrato com a escola, ele somente é chamado na urgência quando algum professor (efetivo ou temporário) não podem estarem presentes. Todos podem exercer a mesma função e ter a mesma formação, mas o salário, e quantidade de aulas e o vínculo com a escola se diferem.

O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizado sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado, que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório – pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino –, sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos. (MIRANDA, 2006, p. 44).

Professor-trabalhador-assalariado muitas vezes, para sobreviver, trabalha em mais de uma escola ou tem mais de uma ocupação, além da docência, em função dos baixos salários e outras condições de trabalho. Muitas vezes, o professor pode ser efetivo em um período, temporário em outro e precarizado em outro, podendo trabalhar até nos três períodos por dia,

embora submetidos á burocracia educacional muitos desses profissionais realizam tarefas que demandam alta capacitação, conservando assim o controle sobre o processo produtivo. De outro lado, contatamos cada vez mais a parcelarização deste trabalho e a total separação entre concepção e execução. (MELLO, 2006, p. 210).

E, também,

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público. (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Para Marx, o trabalho pode ser produtivo ou improdutivo. Mas essa definição vem das relações sociais. O professor pode ter os dois tipos de trabalho. O que é fundamental é a capacidade de gerar a mais-valia. Não tem como separar o trabalho intelectual do manual do professor “como se a condição intrínseca de trabalho imaterial dos professores afastasse

---

<sup>13</sup> Reiteramos que o professor temporário também o é precarizado. Somente fizemos a distinção para melhor entendimento da classificação.

completamente a possibilidade de objetivação do seu trabalho” (MIRANDA, 2006, p. 45), ou seja, não se separa o *homo faber* do *homo sapiens*.

Como todo trabalhador produtivo, ele é assalariado, mas a recíproca não é verdadeira, pois nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Por isso, a caracterização da classe trabalhadora hoje, deve ser, em nosso entendimento, mais abrangente do que a noção que o restringe exclusivamente ao trabalho industrial, ao proletariado industrial ou ainda à versão que restringe o trabalho produtivo exclusivamente ao universo fabril. (ANTUNES, 2005, p. 51-52).

Pode ser que um dos trabalhos tenha, em determinada atividade, maior prevalência, mas nunca a eliminação de um para que o outro seja efetuado. Não existe separação entre produção e consumo na escola presencial. Mas, quando o ensino é à distância, este assume uma nova modalidade de ensinar. Esse processo encaminha-se para uma subsunção real do trabalho e não somente subsunção formal, como antes o trabalho docente era visto. Só restou a ferramenta de trabalho, que é o conhecimento. A escola não é um serviço de venda de mercadoria, mas apresenta e representa um modelo das relações capitalistas. Ainda assim, o professor não foi subordinado totalmente na divisão técnica do trabalho, ainda sendo um agente ativo na produção e reprodução do conhecimento, mesmo que estas sejam de forma fragmentada. Mesmo com todas as formas de precarização, ainda não se chegou a uma substituição total do trabalho do professor.

A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar, impondo sua forma organizativa através da divisão técnica e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital e/ou ao Estado. (MIRANDA, 2006, p. 47).

Desta forma, que o sistema do qual a instituição escolar está inserida torna o trabalho docente burocratizado, vulnerável e fragmentado, dificultando aos próprios profissionais cumprirem seu trabalho. Em um contexto de contradições de ordem econômica, política e social, ao qual o professor se encontra, a escola reproduz as dicotomias existentes. Isso se deve, pois, ao fato que a escola, enquanto instituição de ensino, submete-se à um processo de racionalização e controle imposto pelo Estado, determinado por políticas educacionais internacional e nacional. Ressaltamos, que conforme as reestruturações produtivas, são geradas novas condições para o trabalho docente, e na sua maioria, de forma precarizada.

Assim, no próximo capítulo, iremos aprofundar na discussão sobre como as reformas educacionais, modificadas por um ideário neoliberal, interferem e modificam o papel da escola e do professor, mais precisamente, no Brasil e no Estado de São Paulo.

### **3 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS: O PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NA ATUALIDADE BRASILEIRA**

O objetivo central desse capítulo é o de apresentar de que forma os aspectos políticos, econômicos e sociais influenciam na função que a escola exerce na sociedade. Tais aspectos são analisados a partir, das principais reformas educacionais brasileiras que ocorreram recentemente, modificando sensivelmente o currículo, os parâmetros e as diretrizes para a educação no país. Como o recorte da nossa pesquisa são os professores de Sociologia do Estado de São Paulo, em especial os do município de Marília, trouxemos uma breve análise da conjuntura educacional do Estado de São Paulo, bem como fizemos algumas considerações acerca do currículo que sustenta a prática desses profissionais, como forma de caracterizar o trabalho docente. Por fim, apresentamos um perfil geral da classe trabalhadora docente, em dados e tabelas. O estudo foi realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e nosso intuito é apresentar e compreender de que forma os professores de Sociologia se encontram no conjunto dos outros professores.

No desenvolvimento da sociedade capitalista, a escola pode ser compreendida como reflexo das principais estruturas para a extensão das formas de produção e de reprodução da vida em sociedade, em seu processo histórico. (ENQUITA, 1989). Analisar o processo educativo, como também os elementos que o constituem, permite perceber que existe um distanciamento entre as concepções educacionais, de acordo com a legislação referente à educação, e a compreensão de como estas concepções são incorporadas e vivenciadas no cotidiano escolar.

No Brasil, no final dos anos de 1980 e início de 1990, políticas neoliberais foram ganhando espaço, na proporção em que as reformas do Estado brasileiro foram se conformando aos princípios de mercado. Isso se deve às políticas econômicas instauradas a partir da inserção do Brasil em órgãos internacionais, como no Banco Mundial, para um desenvolvimento de primeiro mundo, viabilizando novas formas de organização em instituições públicas, que atingiram diretamente as escolas públicas. O desenvolvimento dessa política impôs novas relações sociais no processo educativo, na organização dos sistemas escolares que universalizaram um monopólio cultural. Nessa globalização, a escola ganha um espaço significativo face aos sinais dos novos tempos, fazendo com que o espaço escolar se tornasse mais complexificado.

E assim como a escola, o professor teve de se adaptar às novas funções e exigências que lhe foram impostas, tornando seu trabalho mais burocrático. O ofício docente é

heterogêneo e precisa ser analisado considerando-se as diversas variações, principalmente no Brasil, em que as desigualdades social e econômica são dados importantes para analisar as condições de trabalho às quais o professor é submetido. Verificar dados estatísticos sobre o perfil do professor, no Brasil, nos dias de hoje, serve para compreender os rumos que essa profissão segue, e nos dá margem para compreender quem são esses professores e quais são as especificidades dos professores de Sociologia, objetivo deste trabalho.

### **3.1 Breve contextualização de algumas legislações educacionais brasileira**

Na sociedade moderna, a disputa pelo poder torna-se cada vez mais latente, na medida em que o capitalismo complexifica-se por meio da necessidade de novas tecnologias, do aumento de um mercado interno consumidor e envolvimento em políticas internacionais. O Brasil, em sua constituição, seguiu direcionamentos de organismos internacionais para aumento de seu mercado interno e valorização de sua economia. As correntes ideológicas que permeiam o mundo influenciaram o cenário educacional no país. Nas décadas de 1970 e 1980, o mundo via a disputa econômica do novo liberalismo e do neoliberalismo, mas, devido à crise do Estado de Bem-Estar Social, a corrente neoliberal passou a dominar a política econômica mundial, preconizando o Estado mínimo, políticas de mercado livre, liberdade econômica e diminuição de políticas públicas. Organismos como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, criados pelos países mais desenvolvidos com o objetivo de ensejar acordos com os países menos desenvolvidos, tanto de forma política como econômica, para atender à nova demanda, reproduziram as diretrizes do chamado “Consenso de Washington”. (SANTOMÉ, 2003).

Esse tipo de organização mundial (FME, OCDE, Banco Mundial, OMC), com o apoio das grandes empresas multinacionais, é o verdadeiro cérebro das políticas neoliberais, construindo uma grande trama de redes para obter o consentimento da população com relação às suas propostas. (SANTOMÉ, 2003, p. 19).

Desta forma,

[...] foi impelido a assumir o receituário neoliberal para as áreas sociais, inclusive para a área educacional e tecer diversas reformas que mudaram substancialmente as condições da escola pública e, conseqüentemente, o trabalho do professor. (MOURA, 2013, p. 42).

Estas políticas ganharam maior espaço a partir da década de 1980, principalmente em 1990, fomentadas para viabilizar novas formas de organização e relações sociais no processo

educativo. Palavras como eficiência e produtividade foram inseridas nas escolas, assemelhando-as às empresas capitalistas. A educação, anteriormente, seguia os moldes do fordismo/taylorismo com uma educação voltada para o desenvolvimento industrial. Contudo, o cenário mudou no momento em que o direito à educação se ampliou, principalmente diante da consciência de cidadania. Esse conceito, de cidadania, pressupõe a entrada do jovem ao mundo do trabalho como forma de ser cidadão, mas na intenção de formar um sujeito competente e flexível. Podemos ver a influência do lema da cidadania na Constituição Federal de 1988 (CF/88) em que, no Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, no Art. 205, a educação é tratada como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...], seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 2016, p. 123).

No início dos anos de 1990, o Brasil passa a ser signatário de vários documentos internacionais que propõem diretrizes a serem seguidas pelos países periféricos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento proposto pela Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (1990), foi o primeiro deles. (MOURA, 2013, p. 49).

O ideário neoliberal traz para as reformas educacionais uma lógica econômica e ‘vende’ aos países que a educação deverá ser para a formação do cidadão e direcionamento para o mercado de trabalho. É preciso formar pessoas flexíveis e com bons estudos, como preconiza o toyotismo. “A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar, impondo sua forma organizativa através da divisão técnica e social do trabalho”. (MIRANDA, 2006, p. 47).

É no Ensino Médio que os caminhos assumidos pelo Brasil, em conformidade com as determinações dos organismos internacionais, exercerão maior influência, principalmente no que tange à formação da juventude para a cidadania e para o trabalho. Nesse nível de ensino, principalmente, onde existe a persistência de problemas de acesso, permanência e qualidade de ensino, ocasionando controversos debates em um campo de disputas políticas. “Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos”. (FERREIRA, 2017, p. 297).

Discutida desde 1989, e somente promulgada em 1996, a LDB/96 representa um marco legislativo, por fazer modificações precisas e trazer uma nova identidade ao Ensino Médio, reconhecendo e inserindo-o no contexto da Educação Básica na consolidação e aprofundamento do conhecimento dos anos anteriores, apontando para a progressiva extensão

da sua obrigatoriedade. Este marco representa nitidamente as políticas educacionais e o cunho político que vinham sendo discutidos desde o governo de Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995), seguido por Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), tomando como pontos de partida, um discurso de flexibilização e modernização, premissas neoliberais, o que inclui também, a situação dos docentes.

A partir desse cenário, em 1997, houve uma expansão do ensino profissional privado no país, em virtude dos altos índices de desemprego, cenário semelhante ao atual com a nova Reforma do Ensino Médio. Segundo Saviani (2010), uma das principais características em relação as reformas educacionais no período de FHC, foi proporcionar, também, a expansão das instituições de ensino superior privada em contrapartida das públicas, seguindo o modelo norte-americano. O governo de FHC manteve-se atrelado as diretrizes internacionais, como mencionado anteriormente, propondo um novo modelo escolar, com uma visão mercantilista e economicista, aos moldes do BM. Em 1998, foi publicada as DCN/98, Parecer CNE/CEB nº 15/98, modificando o Art. 36 da LDB/96, mas sempre trazendo os termos do exercício da cidadania como aspecto determinante para a formação dos alunos.

Outra publicação que trará um novo aspecto para o Ensino Médio, com uma reforma curricular e metodológica, são os PCNEM/98, visando à política de desenvolvimento social. Mediante uma mudança estrutural econômica e política, pautando-se também na “revolução informática”, o documento afirma que “as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral”. (BRASIL, 2000, p. 05). Portanto, a escola deve estar preparada para um conjunto de mudanças estruturais com a chamada “revolução do conhecimento” (BRASIL, 2000, p. 06), em que o Ensino Médio, como a última etapa da Educação Básica, tem que formar os jovens para o mundo do trabalho. Nessa dinâmica de um mundo tecnológico, exigia-se que a formação dos jovens dotasse de competências de conhecimentos específicos para as exigências do mercado de trabalho, formando, assim, trabalhadores “eficientes” com menos gastos educacionais.

Neste mesmo período, com a reformulação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1995, os sistemas avaliativos foram expandidos. Como exemplo, pode-se citar a instituição do Exame Nacional ao Ensino Médio (ENEM), em 1998. Em razão da proposta de universalização da educação básica e de novas medidas de financiamento, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF), em 1996, e o Brasil passa a participar do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), no ano de 2000. Outra medida tomada da época, por conta da expansão de oferta do ensino

superior nas redes privadas, foi a institucionalização do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES), Lei 10.260/2001.

As bases legais do PCNEM (2000), deixam claro como o Brasil deve se adequar aos outros países mais desenvolvidos, pela “velocidade do progresso científico e tecnológico” que causa uma transformação, de forma cada vez mais rápida, do conhecimento. Desta forma, o documento justifica que “não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia”. (BRASIL, 2000, p. 14). Assim, o objetivo final do PCNEM (2000) é o de que “a educação deve cumprir o triplo papel econômico, científico e cultural e deve ser estruturado nos quatro alicerces, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser”. (BRASIL, 2000, p. 14). “Dessa forma, o cidadão para o neoliberalismo é aquele que trabalha, consome e segue as leis baseadas no discurso de direitos e deveres, que na verdade são estabelecidos pelos governos burgueses em prol do capital”. (MOURA, 2013, p. 44). Ou seja, o objetivo está na capacitação dos jovens para um trabalho em tempos de acumulação flexível.

O documento tem base clara de seu viés ideológico alinhado às condições das políticas internacionais, sob influência do neoliberalismo, valorizando os âmbitos tecnológicos e econômicos, sem, entretanto, verificar ao certo qual é o seu “público” dentro da escola. Em razão das diversas críticas, na época, ao documento, o governo decidiu por publicar outro para complementá-lo: as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+/02) (BRASIL, 2002).

Os que apostam no neoliberalismo sabem muito bem que o sistema educacional pode desempenhar um papel importante na atual reestruturação do capitalismo. Devido às suas elaborações ideológicas, as instituições escolares são um dos espaços privilegiados para a construção das novas subjetividades economicistas, para a formação de seres humanos com habilidades mecânicas e técnicas. (SANTOMÉ, 2003, p. 31).

O cenário político brasileiro tem uma grande mudança quando Luís Inácio Lula da Silva (Lula) assume a presidência em 2003. Após dois mandatos consecutivos, o governo de FHC fica desgastado, como seu partido político também (PSDB), dando margem para a possibilidade, pela primeira vez na história, da ascensão de um governo que se auto identifica de esquerda e mais próximo das classes populares e dos movimentos sociais. No entanto, a respeito das políticas educacionais, Lula deu continuidade e ampliou incentivo ao setor privado da educação, com a implementação do Programa “Universidade para Todos” (PROUNI), em 2005, concedendo bolsas para estudantes cursarem graduação em instituições privadas. Mesmo assim, os anos que se sucederam aos governos vinculados ao Partido dos

Trabalhadores (PT) em função de uma conciliação de interesses, promovendo políticas de direito à educação, permitindo diferentes ações na ampliação e fortalecimento da educação pública

Foi trazido à tona a visibilidade dos movimentos sociais, sindicais e outros vinculados a educação, como associações acadêmicas e científicas. As orientações curriculares nacionais são mantidas, mas com novos significados. Podemos citar, também, a ampliação do Plano Nacional de Livros Didáticos (PNLD)<sup>14</sup>, que após muito debate, foi somente a partir de 2005, que a distribuição dos livros didáticos se estendeu ao Ensino Médio, mesmo que parcialmente, apenas com os conteúdos de Português e Matemática.

Em 2006, foi publicado o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/06), material cujo objetivo era contribuir para a prática pedagógica do professor, em sala de aula. Seu objetivo foi “oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio”. (BRASIL, 2006, p. 08). Diferente dos PCNEM e PCN+, este documento teve como preocupação estabelecer articulação entre os diversos setores da educação e, para tanto, realizou um levantamento de análises em reuniões com gestores, professores do ensino básico e superior. Assim, a partir de grupos de trabalho, o documento traz, como base e não como obrigação de ensino, os conteúdos indicados.

O Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI), em 2007, como também a expansão da educação profissional, das universidades e institutos federais, foi medida significativa para o ensino superior público do Brasil.

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

Neste cenário de contradições, as políticas de assistência social, a exemplificar o Bolsa-Família, modificado e ampliado em 2004, diminuiu a taxa de miséria, tirando milhões

---

13 O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) foi criado em 1985 e regulamentado pela LDB de 1996, que garantiu a sua distribuição em nível nacional para o ensino fundamental.

de pessoas da pobreza e também fortaleceu a permanência das crianças e adolescentes na escola, já que o seu recebimento estava condicionado à frequência dos filhos na escola.

A educação tem sido apontada como um importante setor de distribuição de tais políticas: do Bolsa-Família aos programas dirigidos à juventude, tais como o ProJovem e o Primeiro Emprego, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

No segundo mandato de Lula foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007, que a partir disso foi instituído um suporte financeiro para os estados e municípios com o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” e, também, foi criado mecanismos para detectar os problemas da educação brasileira por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O IDEB também serviu de aporte para avaliar o nível de aprendizagem dos estudantes tanto do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio. Em 2009 foi lançado o Programa Ensino Médio Inovador (EMI), “com o objetivo de apoiar e fortalecer os sistemas estaduais de educação na adoção de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissionalizantes”. (FERREIRA, 2017, p. 301).

Avalia-se que nos dois mandatos de Lula, o Ensino Profissionalizante continuou em pauta, como também o Ensino Superior com os programas do FIES e PROUNI garantindo a ampliação do número de jovens com formação no Ensino Superior. Lula se diferenciou do governo de FHC por fazer um PDE. Outra vitória foi a ampliação do PNLD para todas as disciplinas do Ensino Médio, em 2010.

O governo de Lula acabou em 2010, para dar entrada ao governo de Dilma Rousseff (2011-2016), ambos do PT. Um dos programas símbolos do governo de Rousseff foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), oferecendo uma qualificação profissional, por meio de cursos gratuitos, para pessoas em vulnerabilidade social. Em 2012, foram elaboradas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A partir da Lei n. 12.796/2013 foi ampliada a faixa etária dos 4 aos 17 anos na educação obrigatória, como também para aqueles fora da idade que não puderam concluir a educação básica.

Uma reivindicação histórica foi atendida ao incluir como meta no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) o investimento com educação em 10% do Produto Interno Bruto (PIB), após debates públicos e de participação popular. Em seu primeiro e o início do segundo mandatos, Dilma, prosseguiu com as políticas assistencialistas, mas foi impedida em

dar continuidade ao seu mandato, em virtude de um golpe de sobressalto ao seu governo. Declarado seu impeachment, o que era vice-presidente, Michael Temer, assume a presidência.

O resultado do Golpe foi de um enorme retrocesso nas políticas educacionais, tão difíceis de serem conquistadas. Levantes como do Programa Escola Sem Partido, ganharam notoriedade como forma de monitoramento, além de perseguição a professores e materiais didáticos, dos quais seus apoiadores queriam se ver livres de um centro de doutrinação. Atualmente, com a justificativa de elevar os índices educacionais, foi aprovada a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415. A Reforma do Ensino Médio foi anunciada por meio da Medida Provisória (MP) 746 em 23 de setembro de 2016, e aprovada em 16 de fevereiro de 2017, por força da Lei nº 13.415.

[Essa lei] altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017, p. 1).

A carga horária do Ensino Médio é de 800 horas, divididas em 200 dias letivos. Ou seja, nos três anos do referido ciclo, o estudante terá cumprido 2.400 horas dos conteúdos básicos. Mas a Reforma altera esse disposto, com a aprovação da Base Comum Curricular (BNCC) que almeja aumento progressivo para 1.400 horas em três anos, como nas escolas de tempo integral, entretanto, não ultrapassando 1.800 horas no total. O currículo priorizou as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo o restante apresentado como estudos e práticas obrigatórias.

Com tais diretrizes, que implementa uma reforma do Estado brasileiro, princípios como de direitos públicos e sociais foram transformados em princípios de mercado, em conformidade com as propostas do FMI e do Banco Mundial. Assim, a SEE-SP, desde a década de 1990, inseriu em seus projetos de gestão, as diretrizes do que podemos entender como políticas neoliberais. Políticas essas que permitiram um novo modelo de Estado, diminuindo a intervenção deste em relação aos direitos sociais, e possibilitando abertura às estruturas privatizadas e a terceirização.

### **3.2 A conjuntura educacional no Estado de São Paulo a partir de 1990**

A política educacional no Estado de São Paulo – desde a entrada do governador Mário Covas, em 1995, em aliança com as ações do Governo Federal, do então Presidente da República, FHC – demonstra a inter-relação das medidas adotadas pelas políticas neoliberais. Diversos modelos e programas foram implantados nessa época, como o Programa Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, em 1995, restabelecendo uma nova concepção para o ensino e para a gestão da escola, o que evidencia racionalidade dos custos educacionais, alterando, até o tempo de permanência dos alunos nas escolas. (CAÇÃO; MENDONÇA, 2011). Alguns dos grandes problemas, e que se agravaram depois, foi do aumento de alunos em sala de aula, baixo salário dos professores e diminuição de professores na rede. (CAÇÃO, 2011).

Entre 1995 e 2000, algumas mudanças foram feitas, tais como o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP - 1996), como um sistema de gratificação por bônus, e a Progressão Continuada (1997). Segundo Cação (2011), a SEE-SP, em busca de mudanças para diminuir os índices de evasão e de reprovação, instituiu a não repetência dos alunos, em determinadas séries, para que estes não desistissem dos estudos. Neste caso, ressalta-se a preocupação com os índices das avaliações externas. Este era um dos argumentos que justificariam a implantação, para o regime de avaliação, dessa nova lógica nas escolas. Porém, a não repetência não vinha acompanhada de aprendizagem e, muito menos, de mudanças nas diretrizes pedagógicas.

Enfim, desencadeou-se um sucateamento da educação que, para além da precarização do ensino-aprendizagem, proporcionou um desestímulo aos professores e o aumento da quantidade de alunos em sala de aula, o que possibilitou uma racionalidade técnica. Essas mudanças continuaram no governo de Geraldo Alckmin, em 2001, com o agravamento da produtividade dos professores, em conformidade aos resultados do SARESP, e com a centralização das políticas neoliberais visando resultados quantitativos, consolidando-se no governo de José Serra, em 2007, com um novo Plano Estadual de Educação.

Tais políticas estão presentes até hoje nas escolas, e ainda há muita discussão acerca do seu viés ideológico, em decorrência da adoção de um material didático único para a avaliação e na instauração de competição entre professores e escolas para conseguirem boa pontuação no SARESP, a fim de receberem bonificação. A meritocracia foi instaurada na gestão de Mario Covas, em 1995, e regulamentada por Geraldo Alckmin, em 2001,

denominada Bônus Mérito<sup>15</sup>, que, além do desempenho dos alunos no SARESP, também leva em conta a frequência e assiduidade do professor.

Desta forma, em 2008<sup>16</sup>, o programa SPFE concretiza-se com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Esse programa traz consigo a adequação dos materiais didáticos voltados aos alunos, professores e gestores, em resposta à má qualidade das escolas da rede estadual e aos altos índices de alunos evadidos e com dificuldades de aprendizagem. O referido programa está perfeitamente articulado às propostas já feitas no governo de Alckmin (2001). Segundo Cação (2011), as escolas foram obrigadas a adotar compulsoriamente os materiais distribuídos, não levando em conta os projetos pedagógicos das escolas e supondo que o professor não tivesse a competência do ato de ensinar, tendo com essa proposta, uma interferência direta em seu trabalho em sala de aula. Não foram consideradas as diversidades existentes, como também na forma que o aluno compreende o ensino, responsabilizando aos professores pela baixa qualidade de ensino. O objetivo geral é a formação para o mercado de trabalho, não interessando qual qualificação para isso.

Assim sendo, mesmo que a LDB/96, conceda autonomia às escolas para definição de seus projetos pedagógicos, ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a SEE-SP investe contra essa autonomia, centralizando as decisões curriculares e elaborando um material didático único, na forma do caderno do SPFE, tudo em prol da tentativa de elevação dos índices educacionais no Estado. A lógica das gestões posteriores, mesmo que na tentativa de serem opostas ao governo federal, deu continuidade ao projeto político do partido PSDB, que dura até os dias atuais, seguindo a lógica de mercado, mercantilizando cada vez mais a educação.

### **3.2.1 Proposta Curricular do Estado de São Paulo**

A atual Proposta Curricular do Estado de São Paulo, implantada em 2008, em conjunto com o SPFE, serviu de parâmetro para a execução do Programa e a concretização de um novo material utilizado nas escolas públicas. Em 2012, o mencionado material passou por uma

---

15 As Leis Complementares 890 e 891 de 28 de dezembro de 2000, disponíveis em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=5218>> e <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=5219>> foram as que instituíram o Bônus Mérito aos professores da rede estadual de ensino, mas a Regulamentação foi a partir do Decreto 46.167 de 09 de outubro de 2001, disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=3564>> Acesso em: 03 abr. 2017.

16 Na gestão de José Serra (2007-2010), com a secretária estadual da educação, Maria Helena Guimarães Castro, foi instituído o Plano Estadual de Educação com 10 metas, a fim de contemplar o Programa de ação do governo do Estado de São Paulo para a educação.

reformulação em sua proposta, referente às atividades e sequências, sendo este ainda utilizado, visto que é atualizado a cada quatro anos.

O material disponibilizado pelo SPFE apresenta problemas, pois homogeneiza e centraliza os conteúdos e as abordagens que deverão ser trabalhados na escola em todo Estado. Essa foi a forma encontrada pelo governo em resposta à baixa qualidade de ensino nas escolas públicas, como também aos altos índices de evasão e de analfabetismo funcional. No início, os materiais serviam de apoio à didática do professor, não sendo obrigatória a sua utilização, em etapas definidas, ficando a critério da gestão e do professor a condução do processo, o que lhes conferia mais autonomia, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem. Mas o que ocorreu foi que, devido às articulações do governo, mediante o resultado nas provas internas e externas, intensificaram-se as diferenças em relação às bonificações oferecidas aos gestores e professores que obtivessem melhores notas, acirrando, assim, a competição por resultados. Para que desse certo esse processo, era importante que todos fizessem as mesmas avaliações, ao mesmo tempo. Foi a maneira que o governo encontrou para eximir-se de sua também responsabilidade, deixando-a para a escola e para os professores, que, por sua vez, começaram a exigir muito mais dos estudantes, sem que fosse oferecido a eles um preparo condizente para os resultados desejados.

É certo que a Proposta Curricular orienta para habilidades e competências e para a inserção dos estudantes na sociedade do mercado e da competitividade. Priorizaram-se a leitura e a escrita, em seu aspecto prático-conceitual, em vez de conteúdos mais elaborados para incentivar culturalmente o conhecimento historicamente acumulado pelo homem. Para a disciplina de Sociologia, não foi diferente, o que, na verdade, chega a ser mais preocupante, pois se discute, superficialmente, assuntos da atualidade, em detrimento do conteúdo sociológico, histórico e teórico, desvalorizando o conteúdo da disciplina.

### **3.3 Função da escola na sociedade capitalista e o papel do professor**

O controle do Estado se faz nas políticas educacionais com a determinação do trabalho e ajustamento ideológico. Assim sendo, a escola assume dupla função, isto é, a que forma a força de trabalho e a que forma intelectuais. Essa realidade é ocultada pelo currículo nacional e pelo espaço de distribuição de conhecimento, pois elas formam pessoas com a mesma certificação. Mesmo assim, torna o processo educacional individualizado para cada aluno, conforme sua capacidade individual. Hoje, a preocupação reside na formação do estudante para o mundo do trabalho, fazendo com que a escola esteja adaptada para receber e prepará-

los para um futuro imediato. Assim, os professores também precisam se alinhar ao novo formato da escola, sendo encarregados de transmitir tais saberes, ao mesmo tempo em que lutam por reconhecimento. O sistema escolar tornou-se mais burocrático, sendo que “um dos aspectos estruturais do sistema de educação burocrática é que os usuários não controlam de modo algum a gestão dos fundos que dedicam à coletividade”. (TRAGTENBERG, 2004, p. 47).

As próprias reformas educacionais foram pensadas para um mundo em que o trabalho é tido como flexível e competente. Tragtenberg (2004) disserta que a escola já tinha sua estrutura como a de uma grande empresa, com o setor administrativo tendo precedência em relação ao pedagógico. Ela é o centro da reprodução das relações de produção, com as práticas escolares dispostas em técnicas e métodos apropriados. Houve massificação do ensino a partir da década de 1990, com o aumento de alunos nas salas de aula e, apesar do retorno das disciplinas reflexivas, a escola ainda sofre com a expansão desenfreada de um ensino acrítico, sem o devido planejamento.

A escola faz parte da sociedade, como um organismo estrutural. Ela existe a partir da divisão de grupos sociais, portanto, da forma como a sociedade está formada. A desigualdade social é vista a partir do momento em que há concentração de riquezas materiais, bem como da cultura intelectual, nas mãos de uma classe dominante. Assim, desde sua criação, a escola moderna também tem, como objetivo, oferecer uma educação formal com a transmissão de conhecimento para novos saberes e novos valores. Mas o que temos hoje é uma educação técnica, burocrática e mecânica, que se enquadra em uma perspectiva capitalista, habilitando os trabalhadores para um trabalho técnico, social e ideológico. (FRIGOTTO, 1996).

O aparelho escolar tem seu papel na reprodução das relações sociais de produção quando: a) contribui para formar a força de trabalho; b) contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares; c) contribui para reprodução material da divisão em classes; d) contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação. (TRAGTENBERG, 2004, p. 56).

Na sociedade capitalista, há o antagonismo entre o trabalho manual e o intelectual. Gramsci (1982) contribuirá com este debate, ao propor como pensar em uma ideologia de resistência, pois ele acredita que, do ponto de vista cultural, os homens estão sendo moldados a partir do fordismo – força ideológica que molda o comportamento – na vida da classe operária e da classe menos favorecida. A escola não está à parte da crise econômica e social, e seus vínculos são estabelecidos nas relações de produção, já que ela deixa de abarcar a humanidade e se volta para o trabalho, abrindo mão dessa cultura intelectual orgânica. Para

ele, a escola deveria construir elementos que conformassem a realidade para a construção do sujeito social, com a ideia de que o princípio educativo é o trabalho. O próprio estudo é considerado um trabalho árduo. É necessário formar intelectuais orgânicos, que, sendo formados em uma escola que priorize a cultura geral e humanista, consigam produzir novas capacidades e possibilidades em favor de um trabalho orgânico. Não só se prioriza a formação de intelectuais, mas também a formação prática do homem, para desenvolver habilidades técnicas, com atividades coletivas.

Mészáros (2008) aponta a importância da educação enquanto instrumento necessário de formação e de profunda consciência nos indivíduos para uma nova sociabilidade, tendo nela a prática social como modo de uma alternativa social, por meio da ruptura e superação da lógica alienante e desumana do modo de produção capitalista.

A educação para além do capital visa a uma ordem social qualitativamente diferente. Agora não é só factível lançar-se pelo caminho que nos conduz a essa ordem como também necessário e urgente. Pois, as incorrigíveis determinações destrutivas da ordem existente tornam imperativo contrapor aos irreconciliáveis antagonismos estruturais do sistema do capital uma alternativa concreta e sustentável para a regulação da reprodução metabólica social, se quisermos garantir as condições elementares da sobrevivência humana. (MÉSZÁROS, 2008, p. 71-72).

A escola, em sua essência, é um espaço no qual o ensino é uma atividade dos saberes, em que elementos culturalmente valorizados são socializados e transmitidos por ações educacionais. É por essa razão que o docente tem de ter formação adequada para exercer essas atividades, mas acompanhadas de condições favoráveis para que ele exerça seu trabalho e bem desenvolva sua carreira. (JACOMINI; PENNA, 2016). A maioria dos estudos sobre trabalho docente evidencia a precarização do trabalho, principalmente por conta de reformas e políticas educacionais equivocadas, ao longo dos anos, juntamente com uma ampla desvalorização política tanto da profissão quanto do profissional-professor.

A própria disciplina de Sociologia precisa ter a preocupação de abordar conteúdos capazes de trazer, para a realidade dos alunos, a análise da sociedade em que vivem, para que eles possam compreender os mecanismos sob os quais ela está formada, e poderem, então, com consciência nela se inserirem. É preciso “desvendar o que se passa na realidade social”. (MENDONÇA, 2011, p. 348). Essa discussão ficará a cargo dos próximos capítulos, para ser aprofundada.

Para discutirmos a escola e sua função nos dias de hoje, necessário se faz que consideremos o papel do professor e o incluamos em nosso debate. A escola, como está hoje,

condiciona os alunos sob um intenso controle burocrático e cuja intenção não visa apenas o enriquecimento destes pelo conhecimento, mas, sobretudo, que sejam exitosos nos exames. O ensino gira em torno de mera memorização do conhecimento, e o aluno será bem ou mal avaliado conforme sua capacidade de fazê-lo. O trabalho do professor, portanto, torna-se engessado e burocratizado, sendo reconhecido pelos resultados de seus alunos, no curto prazo. Não somente a administração escolar influencia no ensino, mas também a família e a sociedade, que exigem conhecimento e aprendizado que sejam capazes de preparar o aprendiz e inseri-lo no mundo do trabalho. Mesmo assim, “há uma ambivalência em relação à figura do professor: de um lado, é desprezado como ‘servidor da comunidade’; de outro, encarado como portador do saber absoluto, é criticado por não fazer sentir todo o peso de sua autoridade sobre o aluno”. (TRAGTENBERG, 2004, p. 48-49).

Atualmente o trabalho docente vai para além da sala de aula, abrangendo a vida privada e social do professor. Extrapolou-se a figura clássica do professor, daquele que vive para o ensino. Fatores que influenciam nessa ‘transformação’ são as condições estruturais em que se encontram as escolas e as salas de aula. Muitas vezes, sob condições precárias e com alunos com carência no ensino, os professores tendem a ficar desmotivados, principalmente com o ritmo que lhe é imposto pelas mudanças sociais, econômicas e políticas. Um estudo efetuado pela UNESCO (2004) aponta a necessidade de estes profissionais estarem a par de novos conhecimentos e comprometerem-se para enfrentar as contradições diárias.

Num contexto complexo como esse, velhos modelos de escola e de ensino tornam-se rapidamente inadequados, a escola e os docentes são demandados a lidar com novas formas de transmissão de conhecimentos e novos conteúdos, ao mesmo tempo em que se sujeitam às demandas tradicionais de socialização de conhecimentos e valores padronizados. (CARVALHO, 2018, p. 08).

### **3.3.1 Perfil do professor brasileiro nos dias de hoje**

Diante de um cenário que exige essa mudança de postura do professor, “é certo que há uma enorme distância entre o perfil de professor que a realidade atual exige e o perfil de professor que a realidade até agora criou”. (BRASIL. MEC, 2000, p. 12). Assim, ao observarmos o contexto em que o professor atua, é nos revelada sua condição de trabalho. Com base no documento elaborado pelo MEC<sup>17</sup> e INEP, *Perfil do Professor da Educação*

---

<sup>17</sup> Os dados utilizados são de pesquisas oficiais, portanto, conforme caracterização do Estado. Utilizamos destes dados entendendo as condições em que estas pesquisas são feitas, mas que os números se mostram pertinentes para a pesquisa.

*Básica*, apresentaremos dados para compreendermos o perfil do professor nos dias de hoje, e, assim, chegarmos a um de nossos objetivos principais neste trabalho, que se concentra no professor de Sociologia.

Segundo os dados de 2009, 2013 e 2017, houve um aumento no número de professores na educação básica, embora, no Ensino Médio, o número destes tenha sido insuficiente. Em um total de 2.078.910 de professores, a maioria deles se concentram nos anos iniciais e finais da escolarização. Levando-se em conta que, no Ensino Médio, o número de disciplinas aumentou, este número deveria ser diferente.

**Tabela 13 Professores da educação básica por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**  
**Gráfico 9 Evolução da quantidade de professores da educação básica por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**

	2009	2013	2017
<b>TOTAL</b>	<b>1.857.278</b>	<b>2.017.071</b>	<b>2.078.910</b>
Educação Infantil	377.560	478.811	557.541
Anos Iniciais	737.833	750.366	761.737
Anos Finais	785.209	802.902	764.731
Ensino Médio	460.023	507.617	509.794

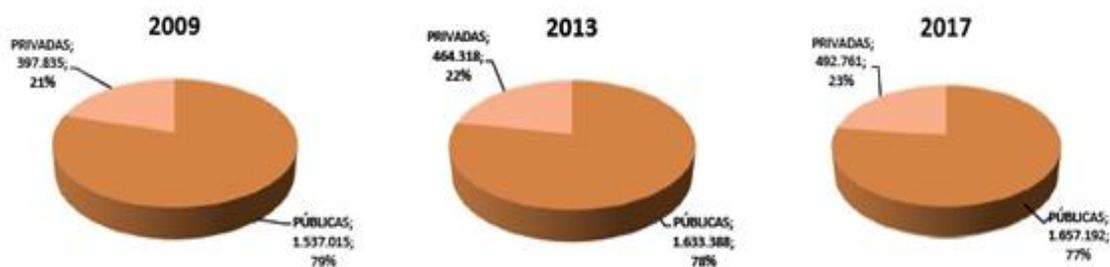
Fonte: Elaboração própria, com base nos dados do Censo da Educação Básica.



Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

O lugar que os professores ocupam ainda é de maioria nas escolas públicas e que a relação foi sem variações, conforme os censos, em uma proporção média de 78% dos professores, conforme indica o gráfico 2:

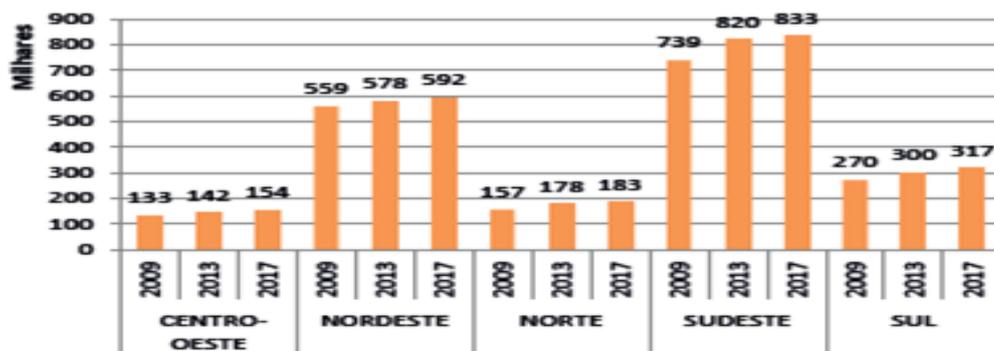
**Gráfico 10 Proporção de professores por rede privada ou pública.**



Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Também se vê que, conforme as regiões geográficas, há maior concentração dos profissionais do ensino no Sudeste, seguidos pelo Nordeste, Sul, Norte e Centro-oeste. A região Sul foi a que mais apresentou o maior aumento na quantidade, comparada às outras regiões, como indica o gráfico 3:

Gráfico 11 Evolução da quantidade de professores por região geográfica – Brasil – 2009/2013/2017.



Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

O aumento não é significativo e podemos utilizar, como justificativa, que ser professor é uma profissão pouco ou nada atrativa. No Ensino Médio, houve um decréscimo nas regiões Sudeste e Sul e um acréscimo nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte. No ano de 2009 era de 44,2%, 16,0%, 7,7%, 25,7% e 6,5%; no ano de 2013 foi de 44,8%, 16,3%, 7,4%, 24,5% e 7,0. Por fim, em 2017, 44,4%, 15,6%, 7,8%, 24,8% e 7,4%. Todos respectivamente, conforme tabela 2:

Tabela 14 Variação percentual de professores por região geográfica e etapa de educação – Brasil – 2009/2017.

	ED. INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
Centro-Oeste	54,7	8,2	-0,3	12,8
Nordeste	29,5	-1,0	-6,2	6,9
Norte	34,8	9,6	9,2	26,4
Sudeste	51,7	2,8	-2,6	11,4
Sul	71,1	6,8	0,0	8,2

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Podemos ver que o número de professores vem aumentando, mesmo que de forma tímida, na Educação Infantil e no Ensino Médio, mesmo que os anos finais abrigam a maior parte dos professores, na educação básica.

Em relação ao sexo, destaca-se a predominância de mulheres como profissionais da educação, mesmo que, conforme as etapas progridam, esse número diminua. O trabalho docente sempre foi associado ao cuidar de crianças, como extensão da condição materna das mulheres. Também, historicamente, as escolas foram as que deram oportunidade de profissão para inserção da mulher no mercado de trabalho. Os homens acabavam deixando esse nicho do mercado para ocupar cargos no setor industrial. (APPLE, 1995). Entretanto, quando há escassez de emprego, os homens procuram ocupar cargos de magistério, como se a profissão fosse socialmente subordinada as formas de sub-empregos. (CARVALHO, 2018). A questão salarial também influencia nesse destaque, pois à medida em que as etapas progridem, isto é, Infantil, Fundamental I, II e Ensino Médio, o salário também tem aumento, ou seja, os professores são melhores remunerados atuando no Ensino Médio, do que os que atuam na Educação Infantil. A média de mulheres atuantes gira em torno de 90% na Educação Infantil e Anos Iniciais<sup>18</sup> e cai para valores de 69% e 60% nos Anos Finais e Ensino Médio, como demonstram a tabela 3 e o gráfico 4:

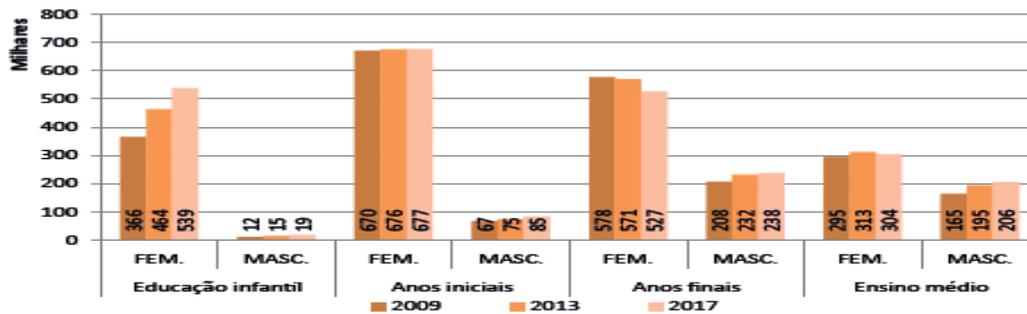
**Tabela 15 Professores por sexo e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**

		BRASIL		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	FEMININO	1.535.919	82,7	365.664	96,8	670.359	90,9	577.652	73,6	295.335	64,2
	MASCULINO	321.359	17,3	11.896	3,2	67.474	9,1	207.557	26,4	164.688	35,8
	TOTAL	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
2013	FEMININO	1.644.717	81,5	463.860	96,9	675.710	90,1	570.673	71,1	312.717	61,6
	MASCULINO	372.354	18,5	14.951	3,1	74.656	9,9	232.229	28,9	194.900	38,4
	TOTAL	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
2017	FEMININO	1.683.772	81,0	538.708	96,6	677.219	88,9	527.146	68,9	303.900	59,6
	MASCULINO	395.138	19,0	18.833	3,4	84.518	11,1	237.585	31,1	205.894	40,4
	TOTAL	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

<sup>18</sup>Podemos lembrar que para atuação nas etapas da educação infantil e anos iniciais é preciso graduar no curso de Pedagogia. Já para os anos finais e ensino médio, a graduação são para as diversas áreas das licenciaturas nos cursos como Letras, Matemática, Biologia, Química, História, Geografia.

Gráfico 12 Quantidade de professores por sexo e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.



Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Em relação à raça/cor, vem à tona a reflexão sobre a diversidade cultural brasileira, principalmente em relação à educação, espaço onde ainda se enfrentam preconceitos e desigualdades. Essa realidade carrega relações históricas de poder e de hierarquia social, e reflete nas questões de âmbito regional, cultural e socioeconômico. As categorias usadas no levantamento feito, são cinco: branco, preto, amarelo, pardo e indígena. Conforme tabela 4, observamos que o quesito “não declarados” diminuiu conforme os anos, à medida em que aumentou o número nas outras opções. O predomínio se encontra em professores brancos, seguido pelos pardos, pretos, amarelos e indígenas. Porém, é preciso considerar a dificuldade que enfrentam as pessoas de se declararem pertencentes a uma dessas categorias.

Tabela 16 Professores por raça/cor e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017

		TOTAL	BRANCA		PRETA		PARDA		AMARELA		INDÍGENA		NÃO DECLARADA	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
BRASIL	2009	1.857.278	712.089	38,3	54.248	2,9	365.967	19,7	10.374	0,6	6.926	0,4	707.674	38,1
	2013	2.017.071	862.151	42,7	78.104	3,9	487.641	24,2	11.482	0,6	10.114	0,5	567.579	28,1
	2017	2.078.910	872.435	42,0	84.934	4,1	524.078	25,2	14.352	0,7	12.738	0,6	570.373	27,4
EDUCAÇÃO INFANTIL	2009	377.560	145.132	38,4	12.908	3,4	76.029	20,1	1.660	0,4	934	0,2	140.897	37,3
	2013	478.811	210.429	43,9	20.068	4,2	117.806	24,6	2.187	0,5	1.573	0,3	126.748	26,5
	2017	557.541	242.252	43,5	24.148	4,3	139.027	24,9	3.756	0,7	2.187	0,4	146.171	26,2
ANOS INICIAIS	2009	737.833	277.560	37,6	21.656	2,9	147.122	19,9	3.323	0,5	2.974	0,4	285.198	38,7
	2013	750.366	312.248	41,6	29.788	4,0	191.555	25,5	3.861	0,5	4.075	0,5	208.839	27,8
	2017	761.737	318.991	41,9	32.396	4,3	201.739	26,5	5.540	0,7	4.508	0,6	198.563	26,1
ANOS FINAIS	2009	785.209	299.278	38,1	21.505	2,7	155.667	19,8	5.184	0,7	3.487	0,4	300.088	38,2
	2013	802.902	336.549	41,9	30.261	3,8	193.986	24,2	5.234	0,7	5.265	0,7	231.607	28,8
	2017	764.731	314.382	41,1	30.449	4,0	194.723	25,5	5.188	0,7	6.786	0,9	213.203	27,9
ENSINO MÉDIO	2009	460.023	207.438	45,1	12.304	2,7	76.322	16,6	3.382	0,7	917	0,2	159.660	34,7
	2013	507.617	251.034	49,5	18.050	3,6	93.159	18,4	3.751	0,7	1.282	0,3	140.341	27,6
	2017	509.794	238.065	46,7	18.797	3,7	103.608	20,3	3.094	0,6	2.337	0,5	143.893	28,2

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

O perfil do professor, em relação à faixa etária, prevalece entre 30 e 49 anos, com identificação do envelhecimento destes profissionais.

Estudo exploratório do Inep, realizado em 2009, apontou que a distribuição das idades dos professores em cada uma das etapas da educação básica espelha, de certa forma, o que acontece na trajetória desses profissionais e na carreira docente: profissionais mais jovens nas etapas iniciais, profissionais mais experientes nas etapas finais. Em cada etapa, as médias etárias se mostraram relativamente uniformes, no entanto, as diferenças entre as idades mais frequentes foram grandes – cerca de 14 anos (Brasil. Inep, 2009). Isso demonstra existir um *gap* etário entre as etapas da educação, sinal de que o fluxo dos professores ao longo da carreira não é uniforme: professores mais novos podem estar abandonando a carreira após certa experiência e professores mais antigos, mais estáveis, estão se aproximando da aposentadoria. (CARVALHO, 2018, p. 27).

Outra justificativa tem a ver com as novas tecnologias para o ensino, visto que os professores mais jovens têm maior familiaridade em utilizar tais recursos em sala de aula, para facilitar sua prática docente, enquanto os professores mais velhos utilizam-se, ainda, da forma tradicional de lecionar. Em contrapartida, os professores jovens não têm a experiência em lecionar como os mais velhos, já que os saberes e práticas são construídos na lida docente, diária.

Fica evidente, também no Brasil, a tendência de envelhecimento desses profissionais ao longo dos anos, com médias etárias em torno de 40 anos em 2017 para todas as etapas de ensino. Em 2009 existiam 271.143 professores com idade igual ou maior do que 50 anos (cerca de 15% dos professores); em 2017 esse número era de 440.730 (21%). São professores mais experientes, mas que estão se aproximando do tempo de aposentadoria e com possibilidade de saírem do sistema. (CARVALHO, 2018, p. 31).

**Tabela 17 Percentual de professores por faixa etária – Brasil – 2009/2013/2017.**

	2009		2013		2017	
	%	(acumul.)	%	(acumul.)	%	(acumul.)
Até 20	0,8	0,8	0,7	0,7	0,4	0,4
De 21 a 30	23,0	23,8	19,5	20,2	15,1	15,5
De 31 a 45	50,9	74,7	51,1	71,3	51,6	67,1
De 46 a 56	21,0	95,7	23,5	94,8	26,3	93,4
De 57 a 65	4,0	99,7	4,7	99,5	5,9	99,3
Acima de 66	0,3	99,9	0,5	100,0	0,7	100,0

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Gráfico 13 Distribuição em percentuais de professores por faixa etária – Brasil – 2009/2013/2017.



Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

A questão sobre a formação do docente está cada vez mais evidente em uma sociedade onde há uma pressão para que seja maior a qualificação deste, no exercício do trabalho. Professor bem qualificado tem sido sinônimo de melhor remuneração e de prestígio. As legislações educacionais vigentes, a exemplo da LDB/96, estabelecem, como requisito mínimo, a formação de Ensino Superior para atuação do professor na Educação Básica. Isso também está registrado no PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determina que os professores devem possuir formação em nível superior para o exercício da docência. (CARVALHO, 2018). O investimento na formação continuada do profissional da educação é outro tópico que vem com as novas exigências do mundo do trabalho. O professor precisa estar sempre atualizado, para que seu ensino não fique obsoleto e, ainda, possa motivar e ensinar seus alunos, compreendendo a realidade deles. Podemos observar, na Tabela 6, que o exercício docente com formação somente do Fundamental, incompleta e completa, e no Ensino Médio, vem diminuindo conforme os anos, e os formados no Ensino Superior crescendo. Em comparação ao número de professores no Brasil, os dados de formação no Ensino Fundamental incompleto e completo são quase que desprezíveis, mas o de formação no Ensino Médio, o número ainda está presente com 21,3%.

Tabela 18 Escolaridade do professor – Brasil – 2009/2013/2017.

	2009		2013		2017	
	N	%	N	%	N	%
<b>BRASIL</b>	<b>1.857.278</b>		<b>2.017.071</b>		<b>2.078.910</b>	
Fundamental incompleto	3.332	0,2	1.429	0,1	1.281	0,1
Fundamental completo	8.404	0,5	4.731	0,2	3.985	0,2
Ensino médio	590.206	31,8	504.008	25,0	443.695	21,3
Superior	1.255.336	67,6	1.506.903	74,7	1.629.949	78,4

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Na tabela 7, está disposta a distribuição dos professores nas etapas de ensino. Vê-se que a maior presença de professores que tem o Ensino Fundamental incompleto e completo está na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, sendo quase imperceptíveis no Ensino Médio. Mesmo assim, a tendência é de uma diminuição, até a ausência de professores que não tenham formação no Ensino Superior, mesmo que os somente formados no Ensino Médio ocupem uma faixa significativa.

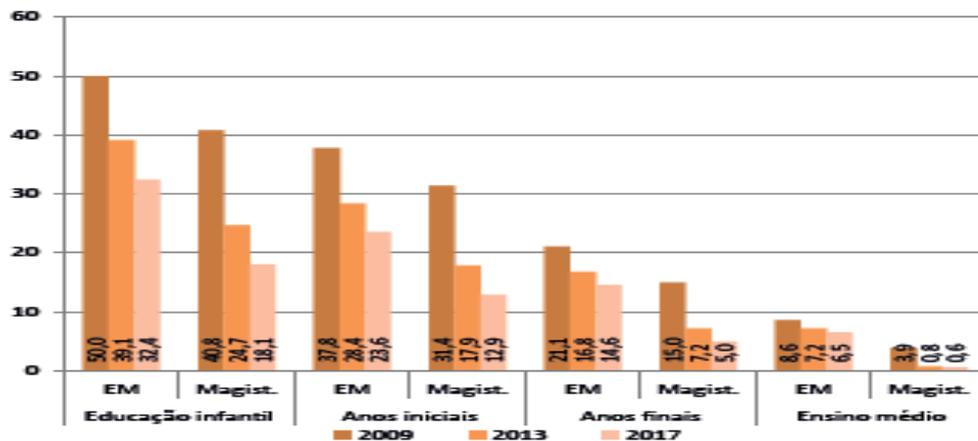
**Tabela 19 Escolaridade do professor por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**

		Educação Básica		Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
2009	TOTAIS	1.857.278		377.560		737.833		785.209		460.023	
	Fundamental incompleto	3.332	0,3	1.285	0,1	1.101	0,1	1.137	0,1	155	0,0
	Fundamental completo	8.404	1,0	3.731	0,4	3.105	0,3	2.185	0,3	206	0,0
	Ensino médio	590.206	50,0	188.785	37,8	279.221	21,1	165.952	8,6	39.690	8,6
	Superior	1.255.336	48,7	183.759	61,6	454.406	78,4	615.935	91,3	419.972	91,3
2013	TOTAIS	2.017.071		478.811		750.366		802.902		507.617	
	Fundamental incompleto	1.429	0,1	593	0,1	403	0,1	515	0,1	107	0,0
	Fundamental completo	4.731	0,5	2.556	0,2	1.373	0,1	1.107	0,1	97	0,0
	Ensino médio	504.008	39,1	187.135	28,4	213.236	16,8	135.030	7,2	36.739	7,2
	Superior	1.506.903	60,3	288.527	71,3	535.354	83,0	666.250	92,7	470.674	92,7
2017	TOTAIS	2.078.910		557.541		761.737		764.731		509.794	
	Fundamental incompleto	1.281	0,1	502	0,1	442	0,1	443	0,1	96	0,0
	Fundamental completo	3.985	0,4	2.159	0,2	1.211	0,1	927	0,1	113	0,0
	Ensino médio	443.695	32,4	180.451	23,6	179.451	14,6	111.329	6,5	32.968	6,5
	Superior	1.629.949	67,2	374.429	76,2	580.633	85,3	652.032	93,5	476.617	93,5

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

No gráfico 6, isso fica melhor representado:

**Gráfico 14 Distribuição percentual de professores segundo escolaridade, nível médio e normal/magistério, por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**



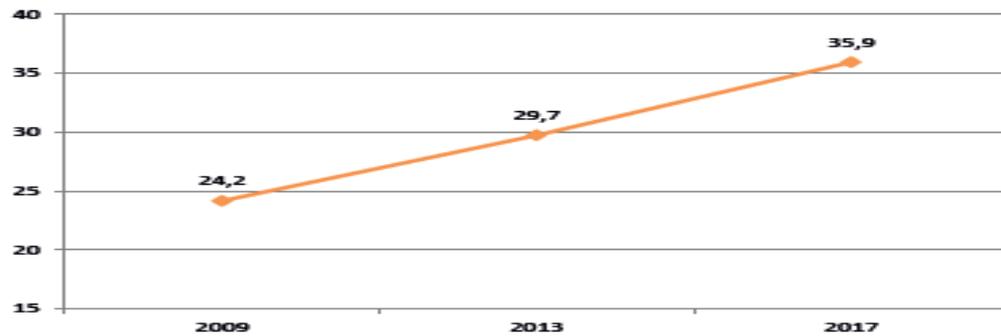
Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

No que concerne aos professores com formação superior, estes estão, em maioria, nas instituições privadas; embora tenha sido irrisória a mudança no decorrer dos anos, houve um aumento nas instituições públicas também. Já em relação à área de atuação dos professores, vê-se que os de formação no Ensino Médio encontram-se mais nas zonas rurais e, os de Ensino Superior, nas zonas urbanas.

Isso pode refletir o desinteresse de professores com formação mais elevada em trabalhar nas regiões rurais, possivelmente por fatores como a distância em que se encontram as escolas e os baixos salários que são oferecidos nessas regiões. Provavelmente esses profissionais mais qualificados encontram melhores colocações em regiões urbanas, e pessoas que aceitam trabalhar nas regiões rurais são as que têm escolaridade menor (pois é onde encontram oportunidades). É uma situação que espelha a desigualdade regional do País. (CARVALHO, 2018, p. 41).

Sobre a escolaridade dos professores por dependência administrativa, os professores com formação de nível médio estão mais presentes nas redes municipais e privadas e o de nível superior, nas federais e estaduais. Mas, como citado anteriormente, esses números de nível de escolaridade no Fundamental incompleto, completo e Médio estão caindo para todas as dependências.

No gráfico 7, é demonstrado o aumento significativo de professor com títulos de pós-graduação de *lato* ou *stricto sensu*. Infelizmente, ainda está longe da Meta 16 do PNE, que estabelece que 50% dos professores da Educação Básica devem ser formados em níveis de pós-graduação.

**Gráfico 15 Percentual de professores com pós-graduação lato ou stricto sensu – Brasil – 2009/2013/2017.**

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Nas próximas tabelas, é apresentada a distribuição dos professores, por titularidades, e a quantidades deles nas etapas de ensino.

**Tabela 20 Professores com pós-graduação, por tipo de titulação – Brasil – 2009/2013/2017.**

	2009		2013		2017	
Brasil	1.857.278		2.017.071		2.078.910	
Com pós	448.923		599.751		747.249	
	N	%	N	%	N	%
Especialização	432.271	96,3	577.105	96,2	712.517	95,4
Mestrado	15.275	3,4	20.647	3,4	30.690	4,1
Doutorado	1.377	0,3	1.999	0,3	4.042	0,5

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

**Tabela 21 Quantidade de professores com pós-graduação, por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**

	TOTAL	EDUCAÇÃO INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	605.644	62.021	10,2	163.328	27,0	219.994	36,3	160.301	26,5
2013	782.550	108.413	13,9	220.488	28,2	261.411	33,4	192.238	24,6
2017	959.958	165.312	17,2	274.546	28,6	297.294	31,0	222.806	23,2

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

**Tabela 22 Quantidade de professores com pós-graduação, por tipo de titulação e etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**

		EDUCAÇÃO INFANTIL	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
		2009	ESPECIALIZAÇÃO	61.460	161.503
	MESTRADO	521	1.730	7.409	10.119
	DOCTORADO	40	95	514	984
2013	ESPECIALIZAÇÃO	107.500	217.846	252.040	177.120
	MESTRADO	851	2.492	8.823	13.577
	DOCTORADO	62	150	548	1.541
2017	ESPECIALIZAÇÃO	163.878	270.990	284.008	198.517
	MESTRADO	1.343	3.336	12.406	21.021
	DOCTORADO	91	220	880	3.268

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Verificamos, mediante os dados, principalmente os da tabela 10, que o grau de titulação vem aumentando em todas as etapas de ensino, sendo que a especialização e a pós-graduação são as mais procuradas por todos. Na Educação Infantil, entretanto, etapa em que houve o maior aumento no número de professores é, também, a em que menos houve procura por esse tipo de formação continuada. Ainda assim, são números que surpreendem, pois houve aumento considerável, conforme os anos. A diferença entre mestrado e doutorado deve-se ao fato de que o doutorado exige quatro anos de formação. O profissional que se decide pela graduação seguida pela pós terá, pela frente, quatro anos de graduação, dois de mestrado e mais quatro de doutorado.

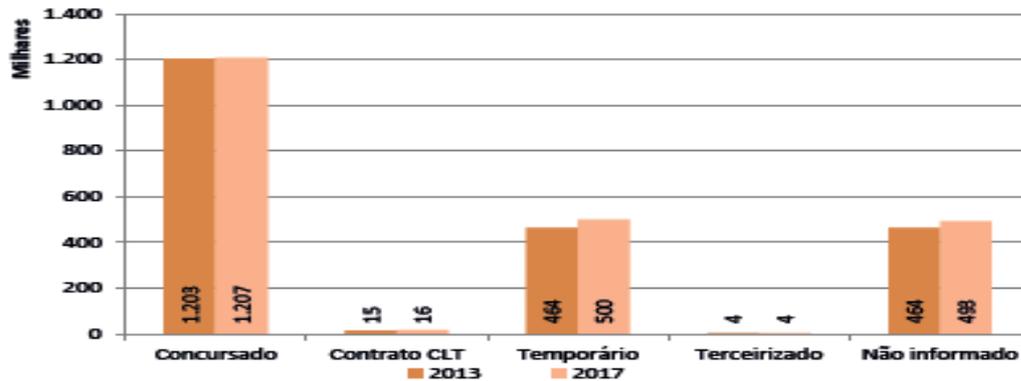
Concernente ao contexto de trabalho dos professores, este é visto como bastante diversificado, pois, mesmo com a exigência pela qualidade do ensino e as maiores exigências em relação ao seu trabalho, ainda há desvalorização social da docência. (OLIVEIRA, 2004). O cenário político e econômico fragilizou o trabalho do professor, que está tendo seu papel desgastado perante a sociedade. Mesmo que sua figura seja vista e reconhecida como autoridade na escola, ainda é bastante criticado, tornando-se o único culpado quando há insucesso na formação dos estudantes, afinal, é ele o responsável pela escolarização de seus alunos.

Estudo realizado pelo MEC/INEP (MEC, 2009), a partir de dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), demonstra que aqueles que querem ser professor no Brasil são os alunos com pior desempenho nessas provas, evidenciando que a carreira do magistério não está conseguindo selecionar os professores entre os melhores alunos do Ensino Médio, o que pode ser um indicativo da falta de seu prestígio social. (JACOMINI; PENNA, 2016, p. 185).

O professor tem uma gama de responsabilidades no que diz respeito ao ensino, e tem de lidar com diversas dificuldades, em sala de aula. Precisa de planejamento, de estudos, de buscar novas ferramentas de aprendizagem, de transmitir os conteúdos, de avaliar, de diagnosticar e, ainda, de ser ouvinte e parceiro dos alunos, lidar com a administração e com os pais, enfim, assumir diversas posições e funções, para além do simples ato da docência. Muitos, por condições salariais, acabam tendo de ministrar aula em mais de uma escola, fazer substituições em outras disciplinas, ter uma jornada de trabalho maior. Tais condições impactam diretamente no trabalho docente, afetando o rendimento e a qualidade de ensino.

O vínculo empregatício do professor, no Brasil, ainda é, em sua maioria, de forma concursada ou temporária, como mostra o gráfico 8:

Gráfico 16 Vínculo dos professores – Brasil – 2013/2017.



Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

O vínculo por etapas de ensino mostra que a maioria é concursada, mas que na Educação Infantil e Anos Iniciais, esse número é bem menor do que os Anos Finais e no Ensino Médio. Os maiores índices ficam por conta de: concursado, temporário e privado.

Tabela 23 Vínculo dos professores por etapa de ensino – Brasil – 2013/2017.

		2013		2017	
		N	%	N	%
Educação Infantil	CONCURSADO	239.555	49,4	292.672	51,6
	CONTRATO CLT	6.408	1,3	6.653	1,2
	TEMPORÁRIO	81.060	16,7	95.008	16,8
	TERCEIRIZADO	1.509	0,3	1.467	0,3
	NÃO INFORMADO	156.562	32,3	171.158	30,2
	TOTAL	485.094		566.958	
Anos Iniciais	CONCURSADO	444.099	57,8	433.973	55,4
	CONTRATO CLT	5.748	0,7	6.322	0,8
	TEMPORÁRIO	140.770	18,3	156.087	19,9
	TERCEIRIZADO	1.410	0,2	1.162	0,1
	NÃO INFORMADO	175.880	22,9	185.964	23,7
	TOTAL	767.907		783.508	
Anos Finais	CONCURSADO	488.687	57,8	444.073	54,9
	CONTRATO CLT	3.157	0,4	2.625	0,3
	TEMPORÁRIO	203.805	24,1	205.197	25,4
	TERCEIRIZADO	929	0,1	1.072	0,1
	NÃO INFORMADO	148.651	17,6	155.396	19,2
	TOTAL	845.229		808.363	
Ensino Médio	CONCURSADO	301.996	56,7	294.633	54,9
	CONTRATO CLT	1.470	0,3	1.686	0,3
	TEMPORÁRIO	127.258	23,9	137.104	25,5
	TERCEIRIZADO	515	0,1	526	0,1
	NÃO INFORMADO	101.764	19,1	102.912	19,2
	TOTAL	533.003		536.861	

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Muitos dos professores ministram aula em mais de uma escola, mas, pelo estudo, cerca de 80% deles lecionam em apenas uma escola. Esses dados modificam-se bastante quando vemos por disciplinas, já que alguns dos professores conseguem completar sua carga horária em uma única escola, em razão da quantidade de aulas.

Na tabela 12, vemos a quantidade de escolas por etapas de ensino em que os professores lecionam. Os que ministram aulas no Ensino Médio são os que mais lecionam em uma ou mais escolas, diferente dos da Educação Infantil e Anos Iniciais, que têm dedicação exclusiva e tempo integral com uma turma. Pela tabela 13, vemos a quantidade de turmas, por etapas de ensino.

**Tabela 24 Professores por quantidade de escolas em que lecionam e por etapas de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**

		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Uma escola	315.326	83,5	580.810	78,7	518.516	66,0	268.123	58,3
	Dois escolas	57.392	15,2	138.859	18,8	212.043	27,0	143.216	31,1
	Três escolas	3.655	1,0	13.953	1,9	42.963	5,5	37.376	8,1
	Quatro ou mais	1.187	0,3	4.211	0,6	11.687	1,5	11.308	2,5
	<b>Total</b>	<b>377.560</b>		<b>737.833</b>		<b>785.209</b>		<b>460.023</b>	
2013	Uma escola	403.442	84,3	587.088	78,2	530.977	66,1	307.338	60,5
	Dois escolas	68.843	14,4	143.632	19,1	216.414	27,0	150.823	29,7
	Três escolas	4.798	1,0	14.925	2,0	43.149	5,4	37.795	7,4
	Quatro ou mais	1.728	0,4	4.721	0,6	12.362	1,5	11.661	2,3
	<b>Total</b>	<b>478.811</b>		<b>750.366</b>		<b>802.902</b>		<b>507.617</b>	
2017	Uma escola	473.731	85,0	597.270	78,4	502.449	65,7	313.372	61,5
	Dois escolas	75.732	13,6	143.455	18,8	205.802	26,9	146.268	28,7
	Três escolas	5.750	1,0	15.555	2,0	43.078	5,6	37.639	7,4
	Quatro ou mais	2.328	0,4	5.457	0,7	13.402	1,8	12.515	2,5
	<b>Total</b>	<b>557.541</b>		<b>761.737</b>		<b>764.731</b>		<b>509.794</b>	

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

**Tabela 25 Professores por quantidade de turmas em que lecionam e por etapa de ensino – Brasil – 2009/2013/2017.**

		ED. INFANTIL		ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
		N	%	N	%	N	%	N	%
2009	Uma turma	242.241	64,2	382.572	51,9	65.078	8,3	10.846	2,4
	Dois turmas	88.913	23,5	164.990	22,4	48.062	6,1	15.522	3,4
	De 3 a 5 turmas	19.764	5,2	66.748	9,0	212.761	27,1	88.088	19,1
	De 6 a 10 turmas	12.882	3,4	58.491	7,9	264.660	33,7	179.434	39,0
	Mais de 10 turmas	13.760	3,6	65.032	8,8	194.648	24,8	166.133	36,1
	<b>Total</b>	<b>377.560</b>		<b>737.833</b>		<b>785.209</b>		<b>460.023</b>	
2013	Uma turma	308.217	64,4	370.962	49,4	60.134	7,5	14.412	2,8
	Dois turmas	110.381	23,1	172.653	23,0	50.261	6,3	19.754	3,9
	De 3 a 5 turmas	24.882	5,2	70.327	9,4	227.725	28,4	103.605	20,4
	De 6 a 10 turmas	16.945	3,5	63.148	8,4	272.927	34,0	196.805	38,8
	Mais de 10 turmas	18.386	3,8	73.276	9,8	191.855	23,9	173.041	34,1
	<b>Total</b>	<b>478.811</b>		<b>750.366</b>		<b>802.902</b>		<b>507.617</b>	
2017	Uma turma	356.260	63,9	359.274	47,2	52.643	6,9	16.250	3,2
	Dois turmas	125.912	22,6	175.872	23,1	47.110	6,2	20.839	4,1
	De 3 a 5 turmas	33.113	5,9	78.854	10,4	216.168	28,3	106.051	20,8
	De 6 a 10 turmas	19.973	3,6	69.074	9,1	264.327	34,6	197.942	38,8
	Mais de 10 turmas	22.283	4,0	78.663	10,3	184.483	24,1	168.712	33,1
	<b>Total</b>	<b>557.541</b>		<b>761.737</b>		<b>764.731</b>		<b>509.794</b>	

Fonte: Perfil do Professor da Educação Básica – MEC – INEP, 2018.

Na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, os professores, em sua maioria, lecionam em uma ou duas turmas, e acabam permanecendo com elas durante todo o ano. Isso acontece quando as turmas pertencem a períodos diferentes. A situação muda nos Anos Finais e no Ensino Médio, em que os profissionais lecionam para cerca de 3 a 10 turmas, já que o ensino é dividido por disciplinas, com diferentes professores.

Tendo em vista o apresentado no capítulo, podemos observar a influência das políticas neoliberais lideradas pelos órgãos internacionais nas políticas e reformas educacionais no Brasil e no estado de São Paulo. A consonância dos partidos em âmbito federal e estadual na década de 1990 transformou todo um projeto de educação em um grande campo de disputas políticas, das quais o objetivo principal é formar força de trabalho. A prioridade na Educação Profissional e Ensino Superior nos mostram que a Educação Básica ainda necessita ser muito discutida. Na perspectiva de como está a escola hoje e qual são os professores que atuam, houve uma melhora, mas não significativa. Mesmo que os entraves políticos ora retrocederam, ora permaneceram iguais, percebemos que quando tratamos da disciplina do ensino de Sociologia, a tendência é igual. Assim, no próximo capítulo, iremos aprofundar sobre a disciplina de Sociologia, trazendo seus aspectos políticos e históricos nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

#### 4 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: DE SUA HISTÓRIA AOS DIAS ATUAIS

Neste capítulo trataremos da disciplina de Sociologia, considerando-a nos âmbitos nacional, estadual e municipal, com o objetivo de explicitarmos a história que a disciplina perpassa, em seu percalço, e analisarmos sobre a formação dos professores que ministram a Sociologia em conjunto com os projetos que fazem a interlocução da universidade pública com a escola pública, a fim de formar humanisticamente os alunos da rede pública.

Ao observarmos a trajetória inconstante da disciplina, desde sua inserção no currículo escolar, percebemos que esta, hoje, ainda é uma questão problemática, dentro das escolas, como a permanência da referida disciplina. Ao voltar a fazer parte da grade curricular no Ensino Médio, no ano de 2008, muitas escolas não estavam preparadas para tal inserção, em razão do quadro deficitário de docentes para ministrar a disciplina. Transcorridos 10 anos da volta de sua obrigatoriedade, a discussão sobre as condições de trabalho e a realidade vivenciada pelos docentes continua sendo pertinente, como problema de pesquisa e de compreensão da realidade social das escolas.

Atualmente, analisamos a situação da educação escolar imersas em diversas contradições, em função das inúmeras transformações políticas e econômicas que influenciam o sistema educacional. As contradições existentes, já debatidas no segundo capítulo desta pesquisa, são fruto de um processo histórico, o qual moldou a sociedade em que vivemos no momento. É em uma conjuntura política, econômica e social baseada em pressupostos neoliberais que, além da escola pública, a universidade pública também está inserida.

Devemos conduzir a discussão envolvendo a universidade pública como o fizemos com a escola pública, conforme argumenta Florestan Fernandes (1977) “[...] a sala de aula logo se tornaria, em termos de formação e de amadurecimento intelectual, uma espécie equivalente do laboratório”. (p. 175). Compreende-se que ele não distancia o caráter de formação de pesquisador, nem a de formação de educador. Partindo da proposição de Mészáros (2008),

[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente. (p. 65)

É sob esse olhar que entendemos que a educação está para além da discussão entre áreas ou aspectos que distanciam o trabalho do pesquisador do de educador. Temos de elevar a formação dos referidos sujeitos, fazendo dela uma práxis social. É nessa direção que

devemos propor uma universidade pública combativa, que priorize sua relação com a sociedade e não respaldada na fragmentação do ensino.

Em relação ao curso de Ciências Sociais, é principalmente na licenciatura que são formados os futuros educadores. Saviani (1984) já abordava as dificuldades dos cursos de licenciatura:

No que diz respeito aos cursos de licenciatura, vê-se de imediato, que eles refletem o caráter secundário atribuído à educação e ao ensino no âmbito da universidade. Constituem, via de regra, meros apêndices das diferentes formas de bacharelado desempenhando, na prática, a função cartorial de garantir os requisitos burocráticos que permitirão converter bacharéis em professores. Entendemos que, enquanto a educação for uma área fraca, “inferior”, enquanto for considerada uma questão de “bom senso”, os cursos de licenciatura tenderão a reforçar a tradição. (p. 41).

O resgate desse trecho, mesmo escrito em 1980, torna-se tão atual como nunca. Em um momento onde se prioriza uma “educação de qualidade” sob dimensão técnica, esquece-se da dimensão humana, da democratização do acesso e da produção do saber. (SIQUEIRA, 1995). Em virtude das problemáticas que envolvem as relações educacionais, devemos recorrer ao debate nas Ciências Sociais, principalmente em relação à licenciatura, visto que, no âmbito do próprio curso, ele não acontece. (MENDONÇA, 2005, p. 345)

Particularmente em relação ao Estado de São Paulo, este foi um dos últimos a implementar a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no currículo escolar. Tal disciplina foi somente reintroduzida em 2009, em decorrência da Lei Federal 11.684/2008. A constante luta para que a disciplina fique no currículo ainda continua, principalmente depois da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2007. Por esta, a disciplina é garantida como estudo e prática obrigatória, como também assim reconhece a BNCC.

O município de Marília foi escolhido, para o presente estudo, por ser polo de formação de professores de Sociologia. Na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, é oferecido o curso de Ciências Sociais, com formação de bacharéis e de licenciados. Para a formação dos futuros professores licenciados em Sociologia, existem os programas de extensão e de docência, como o Núcleo de Ensino, o PIBID e, recentemente, o Residência Pedagógica, que fazem o vínculo da universidade com a escola pública, fomentando a importância do processo de ensino e de aprendizagem na formação dos estudantes.

Percebe-se, então, que a discussão sobre a formação de professores a partir da UNESP de Marília, possibilita perceber o específico no geral com suas nuances e contribuições. Por isto é tão importante resgatar a história da trajetória do ensino de Sociologia e seu diálogo com o lócus da pesquisa.

#### 4.1 Trajetória do ensino de Sociologia

A disciplina de Sociologia, no Brasil, surgiu primeiramente no Ensino Secundário, no final do século XIX, com a Proclamação da República, portanto um ensino com viés positivista, devido ao reflexo europeu da época.<sup>19</sup> A trajetória da disciplina iniciou-se com Benjamin Constant, em 1891, o qual propôs a introdução de tal matéria na educação básica, quando da Reforma da Educação Secundária, embora, efetivamente, não tenha sido implementada, naquele momento. “Mas a marca principal é a introdução nas Escolas Normais, que formam professores para os primeiros anos do ensino”. (CARVALHO, 2004, p. 19). O Ensino Secundário era um curso de formação de estudantes, embora não os preparasse para o Ensino Superior. “Em Sociologia, os alunos estudariam os princípios reguladores do comportamento racional e científico necessários à consolidação da organização social republicana”. (SANTOS, 2002, p. 29). Dessa forma, vê-se, claramente, a influência do positivismo,<sup>20</sup> elaborado por Comte, em uma sociedade baseada na ciência, em contrapartida à influência religiosa da época.<sup>21</sup> Entretanto, a proposta de Constant foi reformulada e, no Decreto nº 3.890 de 1901, com a Reforma Epitácio Pessoa, a Sociologia foi retirada do currículo, sem ao menos ser ofertada.

A implementação concretizou-se em 1925, no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, com a Reforma Rocha Vaz e em 1928, houve uma ampliação da disciplina em São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, tornando-a obrigatória nos 6º anos “em conjunto com Literatura Brasileira, História da Filosofia e Literatura das Línguas Latinas”<sup>22</sup> (SANTOS, 2002, p. 30), nas Escolas Normais. Em 1931, no Ensino Secundário, conforme proposto pelo então Ministro da Educação, Francisco Campos, houve a inclusão da disciplina em âmbito nacional, com a Reforma que levou o nome do referido ministro, retornando as discussões inconclusas de Benjamin Constant e Rocha Vaz. Na ocasião, a disciplina foi incluída no 2º ano dos cursos complementares [de preparação para o Ensino Superior], da formação básica e do curso normal. Contudo, a formação de bacharéis em Ciências Sociais foi implementada somente em

---

<sup>19</sup> Augusto Comte em 1824 foi o primeiro a utilizar o termo Sociologia, definindo em seus estudos posteriores como uma ciência, fundando o Positivismo. Mas a primeira cadeira a ser criada na Universidade de Bourdeaux em 1887, associada a educação, foi ocupada por Èmile Durkheim, cientista social. (CARVALHO, 2004, p. 18).

<sup>20</sup> Guerreiro Ramos em Introdução crítica à Sociologia brasileira. Rio de Janeiro, Editorial ANDES Limitada, 1957 detalha sobre este período.

<sup>21</sup> O nome da disciplina era Sociologia e Moral inserida no 7º ano como uma síntese das ciências estudadas anteriormente. (SANTOS, 2002, p. 29-30)

<sup>22</sup> “Caso o aluno concluisse o 6º ano, ele receberia o título de bacharel em ciências e letras. (SANTOS, 2002, p. 30).

1933, com a fundação da Escola Livre de Sociologia e Política e, em 1934, com a USP. (SANTOS, 2002).

Entre outros aspectos, o discurso da intelectualidade republicana liberal ganhou notoriedade nesse período, por meio do Manifesto dos Pioneiros pela Nova Educação (1932) [redigido por Fernando de Azevedo], pela criação da Universidade São Paulo (USP) em 1934, e pela Revolução Constitucionalista de 1932, visando maior liberalização econômica e política, por parte dos paulistas. O contexto, na época, reacendeu o debate sobre a Sociologia, com a discussão de temas sociais. Fernando de Azevedo, Delgado de Carvalho e Carneiro Leão, entre outros, foram figuras importantes, no período, sobretudo em relação à discussão sobre a situação social no Brasil e os problemas políticos existentes. (SANTOS, 2002). Estes conseguiram seguir carreira ocupando cargos públicos importantes na época, como Fernando Azevedo, que entre 1927 e 1933, implantou reformas educacionais, dentre as quais confirmava a Sociologia, no curso normal e no secundário.

Tratava-se, portanto de um projeto de constituição de uma nova elite dirigente, projeto no qual, a Sociologia teria um papel fundamental. Por isso, a presença dessa disciplina nos cursos complementares e no curso normal, pois, esses cursos constituíam uma etapa obrigatória para aqueles que almejavam ser advogados, arquitetos, engenheiros, médicos e professores. (SANTOS, 2002, p. 37).

Na perspectiva escolanovista, a Sociologia ficou inviabilizada, pois não havia livros didáticos com abordagens em profundidade dos temas discutidos; estes eram apresentados de forma superficial e vaga, com orientações pedagógicas frágeis. O ambiente acadêmico era hostil e não havia pesquisas para favorecessem o ensino e a prática dos professores, com métodos e técnicas. (MEUCCI, 2000).

Neste mesmo período, em 1933, foi fundada a Escola de Sociologia e Política de São Paulo (ESP), formando os primeiros sociólogos no Brasil. Em relação às ações implantadas por Vargas, ocorreram, nesse período, a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, e a reforma educacional de Francisco Campos (abrangendo a Sociologia no nível secundário), amparadas nas Constituições estabelecidas, no período (1934/1937), em decorrência do Estado Novo. Mas em 1942, houve a Reforma Capanema, que retirou a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Secundário, ficando restrita somente às Escolas Normais, novamente.

Com a referida Reforma, a situação de então referente à disciplina perdurou por quase trinta anos. Foi por essa mesma época, que o Ensino Secundário foi dividido em dois, o ginásial e o colegial. Um dos objetivos desta Reforma foi promover a divisão entre o Ensino

Secundário e o Ensino Superior, havendo a extinção dos cursos complementares. No campo político, via-se a continuação do Estado Novo, iniciado em 1937, no governo de Getúlio Vargas, no qual ainda havia a disputa ideológica dos católicos e dos escolanovistas.

Em 1954, houve o I Congresso Brasileiro de Sociologia, no qual Florestan Fernandes apresentou o que daria uma notoriedade à inserção e à importância da disciplina de Sociologia no Ensino Básico, com a comunicação “O ensino de sociologia na escola secundária brasileira”. (FERNANDES, 1977). A inovação, da época, foi a elaboração da primeira LDB, Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que possibilitou, aos Estados, autonomia para organização de suas disciplinas e conteúdos no Ensino Secundário, contendo somente cinco disciplinas obrigatórias.

Em 1962, o CFE e o Ministério da Educação publicam “Os novos currículos para o ensino médio”. Neles, constavam o conjunto das disciplinas obrigatórias, das disciplinas complementares e um conjunto de sugestões de disciplinas optativas. Ressalta-se que a Sociologia não constava de nenhum dos três conjuntos. Todavia, conforme Resolução nº 7, de 23 de dezembro de 1963, do CEE-SP, a Sociologia estaria presente como disciplina optativa nos cursos clássico, científico e eclético. (SANTOS, 2002, p. 45).

Com a instauração da Ditadura Militar, no Golpe de 1964, a Sociologia foi totalmente retirada das Escolas Secundárias, permanecendo somente nas Escolas Normais, com as outras disciplinas da área das Ciências Humanas, como História, Geografia e Filosofia, mas sofrendo adaptações político-ideológicas. Neste momento, [as] duas interferências mais importantes teriam sido, a Reforma Universitária (1968) e a Reforma do Ensino de 1º e 2º grau (1971).

A Lei nº 5.692, de agosto de 1971, e a Reforma Jarbas Passarinho inovaram a estrutura educacional:

A junção do ensino primário e ginásial em um único ciclo de 8 anos, o denominado 1º grau obrigatório para todos alunos na faixa de 7 a 14 anos; a eliminação das divisões existentes no ensino médio (secundário, normal e técnico) com a criação de uma escola única, o 2º grau, cujo objetivo era propiciar necessariamente ao final de 3 ou 4 anos, uma habilitação profissional. (SANTOS, 2002, p. 46).

Devido ao Ato Institucional nº 5 em 1969, houve uma intervenção significativa na área educacional, situação que se agravou com a referida lei:

Não é demais lembrar as disciplinas que substituíram essas na área das Ciências Humanas: Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil (OSPB), com forte orientação tecnicista e extremamente conservadora. (MENDONÇA, 2003, p. 433).

Após o período turbulento na Ditadura Militar, do final da década de 1970 ao início da década de 80, o país entra no período denominado de redemocratização, concretizando o fim deste período com a Constituição Federal em 1988. Com a Lei Federal nº 7.044 de 1982 e a Resolução SE nº 236 de 1983, no caso do Estado de São Paulo, a Sociologia voltou ao currículo, mesmo com um caráter facultativo e opcional, realizando-se concurso público para provimento dos cargos docentes. Nessa década, diversas leis sofreram modificações, ampliando novamente o debate da disciplina de Sociologia, como também sua inserção no currículo, mesmo que em caráter opcional. Estados como de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Distrito Federal ampliaram o debate, e, após muita luta, garantiram a Sociologia no Ensino Médio, no final de 1980 e início de 1990. “Caberia salientar que a presença cada vez maior da Sociologia nas escolas nos anos oitenta, relaciona-se não só às reivindicações de diversos grupos, como também, ao próprio contexto histórico, social e intelectual do país naquele momento”. (SANTOS, 2002, p. 53). Em São Paulo, no ano de 1993, foi realizado um segundo concurso para os professores de Sociologia. Contudo, no ano seguinte, diversas escolas foram fechadas, o que ocasionou uma reestruturação da Rede Pública Estadual de Ensino.

Portanto, particularmente no Estado de São Paulo, no período de 1985 a 1994, houve concursos públicos para o suprimento do cargo de professor de Sociologia, realizados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), e a elaboração de propostas de Conteúdo Programático para a Disciplina de Sociologia - 2º grau, pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp). Durante a década de 1990, o Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo e a Sociedade Brasileira de Sociologia travaram uma luta em defesa do ensino de Sociologia na Educação Básica, com diversas campanhas e discussões.

Contudo, tal fato abriu margens para um debate geral sobre a educação pública e, posteriormente, para a modificação e consolidação da LDB – Lei nº 9384 de 20 de dezembro de 1996. Florestan Fernandes desempenhou grande papel no período de 1980, quando iniciou-se o debate sobre a LDB, como Deputado Federal, presidindo a Comissão de Educação da Câmara de Deputados, dando enfoque à discussão da LDB e ao magistério. Mas que todo esse debate, foi deixado de lado e modificado a redação da lei em 1996.

Durante a década de 90, houve retrocesso nas discussões, com direcionamentos de diretrizes neoliberais, em diversos setores nacionais, inclusive no âmbito educacional. Houve um sucateamento dos setores públicos, em prol das privatizações e do ideário de competências e habilidades. Foi neste contexto que a publicação da LDB/96 foi inserida nas

políticas educacionais, mesmo iniciada no período de redemocratização. Esse momento histórico sofreu o impacto das medidas do governo que se instaurava, com forte ligação às políticas internacionais, com o objetivo de tirar o Brasil do grupo dos países subdesenvolvidos.

A Sociologia não foi beneficiada pelo contexto social e político, pois na LDB/96, artigo 36, parágrafo 1º, inciso III não se fixou sua obrigatoriedade, apenas ressaltou o que os alunos do Ensino Médio deveriam ter de domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia para o exercício da cidadania. Até nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, Parecer CNE/CEB nº 15/98) e na Resolução CNE/CEB nº 3/98, aquelas disciplinas tinham o caráter de estudo e interdisciplinar. Sob encaminhamento do Ministro da Educação Paulo Renato, em 1997, e de sua conselheira e relatora da proposta, Guiomar Namó de Mello, as DCNEM/98 instituíram uma base comum nacional, organizava o currículo por áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para o currículo, o Ensino Fundamental ficou responsável pelo domínio de competências e habilidades nas três áreas do conhecimento e o Ensino Médio seria voltado para preparação ao trabalho e vestibular. Mas as disciplinas de Filosofia e Sociologia não são descritas dentro da área de conhecimento nas Ciências Humanas.

No âmbito do Estado de São Paulo, os professores da rede pública, no final de 1999, foram ainda surpreendidos com uma proposta de Reforma do Ensino Médio de autoria da SEE/SP, denominada 'Novos rumos da Escola de Ensino Médio – desafios e possibilidades. (BARBOSA, 2007, p. 07).

Em 2000, o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) aprovou a Indicação nº 9/00, que visava à implantação das DCNEM no Estado de São Paulo, reafirmando o “caráter interdisciplinar e contextualizado” que se deveria dar aos conteúdos de Sociologia. (MORAES, 2003, p. 08). Também neste mesmo ano, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, mas sem caráter obrigatório. A situação agravou-se e chegou ao extremo, quando o deputado federal Padre Roque propôs a alteração do artigo 36 da LDB/96, para que tais disciplinas voltassem a ser obrigatórias, tendo sido tal projeto vetado pelo então Presidente, Fernando Henrique Cardoso, em 2001.

Entretanto as discussões se intensificaram, sendo debatidas pelos sindicatos de professores e sociólogos, o que levou à elaboração das Orientações Curriculares do Ensino Médio, iniciadas em 2004 e promulgadas em 2006. Cabe ressaltar que neste momento, o governo do presidente Lula, já tinha uma equipe educacional mais receptiva às discussões.

Em 2005, o professor Amaury Cesar Moraes emitiu um parecer para a inclusão da Sociologia, no Ensino Médio. Depois de aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), resultou-se na Resolução CNE nº 04/2006, que tornava as disciplinas, Sociologia e Filosofia, obrigatórias no Ensino Médio. Mesmo assim, como a Resolução abria o precedente de prazo para implantação dessas medidas, alguns Estados não cumpriram com a determinação. Um deles foi o Estado de São Paulo, que, sob a alegação de que a Resolução seria uma proposta, e que os Estados têm garantida sua autonomia, não cumpriu a medida e acabou por excluir quase totalmente a Sociologia do currículo.

Em 2006, foram publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com material visando auxiliar a prática pedagógica do professor em sala de aula. Seu objetivo foi o de “oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio”. (OCM, 2006, p. 08). Diferente dos PCN-EM e PCN+, este documento teve, como escopo, estabelecer articulação entre diversos setores da educação, fazendo um levantamento de análises em reuniões com gestores, professores do Ensino Básico e Superior. Assim, por meio de grupos de trabalho, o documento traz como base, e não como obrigação, o ensino dos conteúdos indicados. No Capítulo 4, referente aos Conhecimentos de Sociologia, consta uma introdução à história da implementação da Sociologia nas grades curriculares, bem como os pressupostos metodológicos para sua inserção e execução e, principalmente, que todo o exposto do texto, “são apenas exemplos para discussão e não constituem em si uma “proposta programática [que] visam apenas a levar os professores a elaborarem suas próprias propostas [...]”. (OCN, 2006, p. 117).

Somente com a Lei nº 11.684/2008, foi sancionada e aprovada pelo Congresso Nacional, que as disciplinas de Sociologia e Filosofia fossem efetivadas no currículo nacional, modificando inclusive a escrita da LDB/96, na tentativa de se tirar qualquer possibilidade de interpretação equivocada. Lembrando que o PNLD foi ampliado no governo Lula e em 2009 as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram inseridas nos livros didáticos.

Mesmo diante desses entraves para a volta da disciplina, o currículo sempre esteve em meio a disputas. Inicialmente, na volta da disciplina, em 2009, havia a garantia de uma aula por semana; somente em 2011, foi aprovada pelo governo estadual a alteração para duas aulas semanais no período diurno, mas permaneceu com uma aula, apenas, o segundo ano do período noturno. O debate sobre o conteúdo da Sociologia na Educação Básica é marcado pelo preconceito, disputa de espaço com outros conteúdos curriculares e pelo pouco acúmulo que tem sua matriz curricular, tendo em vista a intermitência da sua presença neste espaço.

Uma das explicações possíveis para este argumento, analisando o caso específico da Sociologia, seria, como vimos, sua inconstância no currículo da educação básica e seu pouco acúmulo de conhecimentos na área do ensino abririam margens para a expressão de preconceitos relacionados quanto aos objetivos desta disciplina escolar. (LEITE, 2014, p. 49).

Atualmente, tem-se a discussão da Reforma do Ensino Médio – Lei 13.415/2017, em conjunto com a BNCC, de 2018. A Reforma traz novamente à discussão a disciplina de Sociologia; entretanto, apresenta um retrocesso perante as conquistas de 2009. Mesmo que a BNCC tenha sido divulgada somente após a aprovação da Reforma, a Reforma necessita de direcionamento para apontar quais serão os componentes curriculares esperados para o Ensino Médio.

A partir da nova Lei, a Sociologia está inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, conforme a BNCC, na qual está descrita a obrigatoriedade de “estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia”. Entende-se, portanto, que não existe determinação quanto à inserção da disciplina e, sim, somente a de seus estudos, deixando o texto ambíguo e em aberto para a comunidade escolar. A margem que o texto dá é de não havendo definição do conteúdo das áreas, não existe a obrigatoriedade de um professor específico lecionar, abrindo precedente para o ingresso de professores não especializados, comprometendo a qualidade de ensino.

A BNCC, na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, reserva, dentro das competências e habilidades, temas que são considerados pertinentes à formação do estudante. Uma das categorias abordadas é da Política e Trabalho, a qual ocupa posição central nas Ciências Humanas. Mesmo que de forma ligeira e superficial, o documento aponta que,

[...] o estudo das categorias Política e Trabalho no Ensino Médio permite aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Essas categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho. (BNCC, 2018, p. 557).

Embora a Reforma pretenda valorizar os temas pertinentes às Ciências Humanas, determinando a alteração da carga horária destas, de 2.400 horas para 3.000 horas, somente 1.800 delas serão destinadas às disciplinas obrigatórias, conforme propõe a BNCC, espera-se que haja prejuízo para as das Ciências Humanas. As restantes 1.200 horas serão destinadas aos estudantes, em forma de itinerários, apresentando-se em cinco eixos formativos, que serão de escolha individual. (FERREIRA; SANTANA, 2018). Conforme ressaltado no capítulo

anterior, a não obrigatoriedade da oferta de todos os eixos para cada escola, possibilitará que os alunos recorram aos eixos que darão maior campo de trabalho, ou seja, os das Ciências Humanas só serão escolhidos caso o estudante tenha mais afinidade para com essas disciplinas, ou desejar seguir carreira acadêmica ou professor dessa área.

No campo do currículo escolar, diversas são as discussões que envolvem a comunidade escolar, conforme, por exemplo, a de camuflar as desigualdades sociais dentro da escola, por ser esta um lugar de reprodução dessas próprias desigualdades. (BOURDIEU; PASSERON, 2014). Bourdieu traz à discussão o fato de a escola estar inserida em um contexto social, político e econômico, não podendo ser entendida como um espaço neutro. O pensamento liberal, da educação como direito de todos, é só na forma de aparência, pois a escola está condicionada à fatores externos, não sendo criadora de seus problemas estruturais. É no contexto dessa camuflagem que se selecionam os melhores ou piores alunos, com base em um sucesso escolar garantido pela reprodução dos privilégios de uma determinada classe. Daí, a razão de se relacionar o currículo escolar a essas questões. “Nesse sentido, o currículo seria o espaço propício para interrogarmos as permanências, as reproduções e sua relação com as criações no dia a dia da sala de aula”. (LEITE, 2014, p. 52).

#### **4.2 A Sociologia no Estado de São Paulo e a Proposta Curricular**

No Estado de São Paulo, a Proposta Curricular faz parte do SPFE, implantado em 2008, a partir das avaliações feitas pelo SARESP. Uma das justificativas para assim ser, foi a do mau desempenho escolar dos alunos, também registrado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O objetivo do programa SPFE é o de “apoiar o trabalho realizado nas escolas estaduais e contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos”. (SÃO PAULO, 2010, p. 07).

A partir da Proposta Curricular e do programa SPFE, foram elaborados os cadernos para a concretização do currículo do Estado. Existem três tipos de cadernos: o do professor, o do aluno e o do gestor. Conforme proposto, este material é baseado em documentos oficiais nacionais, como os PCN's, as orientações didático-pedagógicas e o programa estadual “Educação – Compromisso de São Paulo”.

No Caderno do Professor a orientação é a de que o material apoie o educador no planejamento e execução de suas aulas para, conforme os documentos, desenvolver habilidades e competências nos estudantes na apropriação do saber. Portanto, os objetivos propostos são:

Incorporar todas as atividades presentes nos Cadernos do Aluno, considerando também os textos e imagens, sempre que possível na mesma ordem; Orientar possibilidades de extrapolação dos conteúdos oferecidos nos Cadernos do Aluno, inclusive com sugestão de novas atividades; Apresentar as respostas ou expectativas de aprendizagem para cada atividade presente nos Cadernos do Aluno – gabarito que, nas demais edições, esteve disponível somente na internet. (SÃO PAULO, 2014, p. 5).

O Caderno, semestral, apresenta diversas situações de aprendizagem para ministração das aulas, contemplando os conteúdos de cada volume, a serem desenvolvidos em 2 bimestres de aula. Também são apresentados ao professor os recursos didáticos, quadro de conteúdo do Ensino Médio, gabarito, enfim, todos os direcionamentos que priorizam os encaminhamentos da aula. Todos os Cadernos do Professor são elaborados da mesma forma, para cada situação de aprendizagem, com textos de autoria do SPFE, em sua maioria textos curtos, os quais muitas vezes, não contêm títulos. No final do Caderno, há uma seção de “recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno na compreensão dos temas”, com indicações de filmes, livros, sínteses e sites para pesquisa.

Infelizmente o que deveria ser um material de apoio, acaba por ser um conteúdo absoluto, já que, para aplicação e realização das provas internas e externas, eles acabam por ser determinantes no processo de ensino e aprendizagem, pois, ao final, existem os critérios de bonificação aos professores e à escola.

O Caderno do Aluno é parecido com o do Professor, com uma carta de apresentação contendo a descrição dos conteúdos que estão no Caderno, mas não contêm planejamento das aulas, habilidades e competência, objetivos, tampouco sumário com as páginas das situações de aprendizagem. O Caderno é preferencialmente em preto e branco, com poucas ilustrações e imagens coloridas, o que pode dificultar o estímulo ao estudo. O conteúdo, em seus textos e questões, não instiga-o um olhar sociológico, como o próprio Caderno sugere; portanto, não consegue criar novas necessidades e motivações para o processo de ensino e aprendizagem. O aluno não tem que fazer muito esforço para as leituras e interpretações de texto, visto que são textos pequenos e com perguntas objetivas. Na parte final de cada situação de aprendizagem há a lição de casa, com um pequeno texto para interpretação e, *no Você Aprendeu?* a sugestão para que o estudante faça uma síntese do conteúdo. Infelizmente, a abordagem dos conteúdos não é aprofundada, em decorrência ao tempo de duração de uma aula (50 minutos), o que exige rapidez e concisão.

Assim sendo, concluímos que a Proposta Curricular não pretende:

[...] formar sociólogos, mas sim contribuir, através da visão sociológica da realidade, para a formação de cidadãos dotados, no mínimo, de discernimento e de capacidade de perceber relações novas e não triviais entre os elementos das suas experiências de vida. Assim, o alvo do aprendizado não é a apreensão de conceitos, mas uma relação com a realidade social mais nuançada e diferenciada do que a do senso comum. (SÃO PAULO, 2012, pág. 133).

Por esse motivo, compreende-se que a dificuldade na leitura e escrita advém da realidade escolar, que oferece pouco tempo para absorção de muitos conteúdos, exigidos em todas as disciplinas, sendo que o material tem seu conteúdo fragmentado e descontextualizado. Para os estudantes, as atividades não fazem sentido e não têm significado, visto que é só a teoria pela teoria, o que leva à necessidade da constante mediação do professor. O material deveria servir como apoio ao professor e garantir uma autonomia nos conteúdos, criando condições objetivas e subjetivas na apreensão dos mesmos, em consonância com a realidade social do estudante. Assim, não só o material garantiria a aprendizagem, mas o professor tem que ter condições de propor novas atividades e instrumentos para os estudantes.

Segundo Ivana Jinkings (2008), “[...] educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades”. (p. 13). Assim, percebemos que a escola serve, hoje, ao sistema capitalista, criando condições para o seu desenvolvimento em nível mundial, com a mercantilização da educação. Mas, para que haja mudança e superação de tal realidade, necessário se faz reconhecer a importância da educação e da escola. Na transmissão do conhecimento acumulado pelo homem, em sua história, existe uma correlação entre ele e a instituição.

### **4.3 A Sociologia no município de Marília**

A escolha da cidade de Marília para o estudo e levantamento de dados é por nela ter uma Unidade da UNESP e ser polo de formação de bacharéis e licenciados nas Ciências Sociais. A Ciências Sociais em Marília contribui para reflexão das densas demandas sociais, políticas e econômicas, projetando análises sociológicas sobre os contextos históricos vividos. Diante do cenário educacional, cada vez mais direcionado para uma flexibilização curricular e formação direcionada ao mundo do trabalho, o debate no Ensino Superior necessita de maiores reflexões, para bem contribuir na formação tanto de seus futuros profissionais, como

dos estudantes da rede pública, de forma humanizada. Essa é uma das preocupações existentes no curso de ciências sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, campus de Marília.

O curso foi instituído na década de 1963 e, desde então, apresentou diversos projetos e propostas pedagógicas, na constituição do perfil de um cientista social. (BARBOSA; MENDONÇA, 2007). Um dos objetivos do curso era transformar o graduando em um cientista social, com aptidão para integrar o ensino e pesquisa. A universidade pública apresenta, como um de seus alicerces, a relação entre os pilares de ensino, pesquisa e extensão. Conforme as diretrizes da época, foi somente em 1968 que o curso passou a oferecer a licenciatura em Ciências Sociais e licenciatura em Estudos Sociais. Mesmo assim, a licenciatura sempre foi tomada como apêndice, em detrimento da formação no bacharelado. “Essa opção evidencia a dificuldade do conjunto dos professores em perceber as especificidades de cada perfil profissional e em considerar que, para ser bom professor, basta apenas ser bom pesquisador”. (BARBOSA; MENDONÇA, 2007, p. 161). A dicotomia de professor-pesquisador não deveria existir, entendendo que todo professor necessita de domínio teórico e todo pesquisador de domínio prático. Outra problemática foi a da própria disciplina de Sociologia ter ficado longos períodos fora do currículo escolar, dificultando o exercício docente, especificamente para esta disciplina.

O auge dessa postura ocorreu em 1992, quando a nova estrutura do curso fixou a Licenciatura como um “apêndice” da formação do Bacharelado, ou seja, os alunos só completavam a Licenciatura após o cumprimento das disciplinas obrigatórias do Bacharelado. (BARBOSA; MENDONÇA, 2007, p. 161).

Mesmo com a fragmentação na formação de bacharel e licenciado no curso, até por conta de uma menor carga horária de conteúdos específicos para a formação na licenciatura, houve mobilizações de professores e estudantes em projetos para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas a este campo de estudo. Saviani (1984) salienta que “o ensino (universitário) se destina à formação de profissionais de nível superior e, como tal, se centra basicamente na transmissão do saber; já a pesquisa se destina basicamente à produção de novos conhecimentos, à ampliação da esfera do saber humano”. (p. 48). E complementa que “cabe à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade”. (*idem*, p. 48). Ainda sobre esta questão polêmica, Moraes (2003), credita a desvalorização do campo da licenciatura pelo fato de um licenciado não poder ser considerado sociólogo,

enquanto que um bacharel poder exercer a atividade docente. Sua crítica demonstra uma indignação perante o fato de que até as titulações acadêmicas, mestrado e doutorado, não exigem formação na licenciatura para exercício docente no Ensino Superior, pois aquelas não conferem habilitação para a função de professor. “Como se fosse suficiente ser pesquisador para ser professor”. (p. 10).

Diversos debates foram realizados, principalmente durante a década de 1980, como no Congresso Nacional de Sociólogos. Pontuou-se a problemática da intermitência da disciplina de Sociologia, como a falta de materiais didáticos adequados, escassez de conteúdos programáticos, poucos programas de formação, o papel da escola e o contexto em que estavam, dificultavam a legitimação da volta da disciplina nas escolas. Para Moraes (2003), era necessário um maior reconhecimento da comunidade acadêmica em relação ao ensino de Sociologia e uma integração efetiva entre bacharelado e licenciatura. (p. 10)

É nessa perspectiva que a licenciatura das Ciências Sociais, da UNESP de Marília, por meio de projetos de intervenção nas escolas, leva aos agentes escolares e comunidade a novas reflexões para a transformação da função da escola e para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Desta forma, entre os diversos debates e preocupação acerca da formação do futuro professor, na efervescência da volta do debate sobre ensino de Sociologia em diversos locais, que professores docentes da universidade em conjunto com os estudantes, mobilizaram-se em favor da construção de projetos de formação. “Essa formação se apresenta na contracorrente da política governamental, que visa o aligeiramento e a superficialidade no processo de formação [...]”. (MENDONÇA, 2005, p. 345).

Com a reorganização das disciplinas da licenciatura, um dos projetos de maior envergadura, no que diz respeito à formação de professores de Sociologia, pode-se citar o Programa Núcleo de Ensino<sup>23</sup> (NE), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UNESP (PROGRAD), desenvolvido ao final de 1980, promovendo a consolidação dos três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. O desenvolvimento do programa ajudou a enriquecer o compartilhamento de experiências educacionais da própria licenciatura, em concomitância com cursos de extensão e ciclo de debates, produção de material didático-pedagógico e regência, seminários de temas centrais da escola, análise sociológica da escola, elaboração de relatórios, entre outros. A partir das disciplinas de Prática de Ensino de Ciências Sociais, Didática, Estágios e Sociologia da Educação, tentou-se romper as barreiras

---

<sup>23</sup> Vale ressaltar que o Programa Núcleo de Ensino atualmente está inserido em 14 campus da UNESP, com 241 projetos aprovados e 390 bolsistas. <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino17175/apresentacao/> (acesso em: 10/01/2020).

do estigma perante a profissão de ser professor, articulando a teoria com a prática. (BARBOSA; MENDONÇA, 2007).

Os Núcleos de Ensino têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional, a formação inicial de nossos alunos nos diferentes cursos de graduação e a formação continuada dos docentes em exercício, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão. (PROGRAD).<sup>24</sup>

Chammé e Mott (1996) foram professores da UNESP de Marília e fizeram uma pesquisa pioneira sobre o ensino de Sociologia na rede pública estadual de ensino de Marília, a partir do NE, por meio da qual diagnosticaram as diversas problemáticas referentes à inclusão das disciplinas de Sociologia, Filosofia e Psicologia nas grades curriculares das escolas, no período de 1984 a 1993. As disciplinas poderiam ser oferecidas como optativas e não necessariamente as três. Mesmo assim, a maioria das escolas optou por não oferecer nenhuma, alegando a falta de professores habilitados, a necessidade de se aumentar a carga horária de disciplinas “mais importantes”; ou, até mesmo, por questões ideológicas.

O projeto do NE possibilitou aos estudantes, além de bolsas de estudos e recursos para efetivação deste, como materiais de consumo, transporte, impressões, a construção de um Laboratório Pedagógico de Ciências Sociais, para pesquisas e estudos dos discentes sobre a educação básica. “As atividades diferenciadas do NE propiciam, aos alunos participantes, vivenciar problemas do cotidiano escolar de uma forma muito concreta, despertando a sua sensibilidade para a importância da práxis na resolução dos problemas educacionais”. (BARBOSA; MENDONÇA, 2007, p. 170).

As diversas contradições relativas à presença, ou não, da disciplina de Sociologia nas grades curriculares, fizeram com que diversos licenciados tivessem de optar por outras disciplinas, como História e Geografia. O Núcleo de Ensino proporcionou reflexão sobre as práticas pedagógicas, questionando a qualidade de ensino, e a adequação dos conteúdos, tanto na universidade, quanto nas escolas. “A educação, como objeto ou campo de atuação, há muito vem passando por um processo de desvalorização, não só entre cientistas sociais, mas também quanto ao que se refere ao nível básico”. (MORAES, 2003, p. 10). Diversas dificuldades foram vivenciadas, como a resistência da comunidade escolar ao ensino de Sociologia, havendo uma desvalorização desta, perante as outras disciplinas, bem como em relação ao respectivo profissional e sua formação. Dificuldades também presentes no cotidiano escolar como indisciplina, violência, dificuldades de aprendizagem, mostraram que

---

<sup>24</sup> Apresentação na página inicial do site: [https://progradb.unesp.br/nucleo\\_ensino/](https://progradb.unesp.br/nucleo_ensino/) (acesso em: 10/01/2020).

a escola, como expressão do macrosocial, só reflete os problemas de nossa sociedade, com a profunda desvalorização da educação. Contudo, a UNESP de Marília seguiu problematizando e criando espaços para a manutenção da disciplina de sociologia nas escolas de Marília, primando pela qualidade dos projetos desenvolvidos e pela formação dos graduandos.

Em 2009, foi aprovada, em nível federal, a inserção de um novo projeto, o PIBID. Este apresenta-se sob a estratégia de envolver os estudantes da licenciatura, os professores da universidade e o professor da rede pública para uma intervenção direta no espaço escolar. Assim,

O PIBID está vinculado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB/CAPES) e tem por objetivo promover o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a Educação Básica, concedendo suporte financeiro por meio de bolsas e auxílios para inserção de licenciandos nos contextos das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, supervisionadas por um professor da escola sob a orientação de docentes da Universidade. (MENDONÇA et al, 2018, p. 18).

Nacionalmente reconhecido, o PIBID teve o primeiro edital publicado em 2007, mas somente chegou à UNESP após um segundo edital, em 2009. O programa cresceu em números progressivos dentro da UNESP, sendo que, em seu início, existiam somente 12 subprojetos em 2009, evoluindo para 57, em 2013. Mesmo sob crise em 2015, de âmbito nacional com grandes cortes orçamentários na educação, o programa resistiu, mas com uma significativa perda no número de bolsas. Na UNESP, o corte foi de 4%, o que representou menos 47 bolsas do PIBID.

O programa envolve todos os cursos com licenciatura da UNESP, totalizando 51 subprojetos das grandes áreas do conhecimento e 6 interdisciplinares, alocados em 18 unidades universitárias, localizadas em 15 cidades. O PIBID Ciências Sociais está presente nos campi de Marília e Araraquara, sendo que, a partir de 2012, Marília contava com 25 bolsistas de graduação e 4 bolsistas supervisores, englobando diversas escolas da região. (BARBOSA; TOTTI, 2016, p. 154).

O Projeto Institucional implementado tem por objetivos: ampliar as possibilidades de inserção do licenciado na realidade escolar; favorecer a articulação teoria e prática; conscientizar o licenciando-bolsista quanto à importância de sua contribuição para a superação de problemas e desafios da escola pública de educação básica; contribuir para a formação dos licenciandos com a colaboração da escola de educação básica; e favorecer a formação continuada dos professores atuantes nas escolas parceiras. (MENDONÇA et al, 2018, p. 22).

Assim, o trabalho colaborativo inclui ações e estratégias de trabalho dentro das salas de aulas, em questões relativas à prática de ensino, metodologias e produções didático-pedagógicas, entre outros, incluindo a formação de licenciados para a pesquisa e produções bibliográficas, pois se compreende que um bom professor é, também, um bom pesquisador. É importante salientar que as produções abrangem não somente a escola em si, mas também as vivências, observações e intervenções dos graduandos, dentro e fora do ambiente escolar. Essas vivências possibilitam diminuir o estigma referente à precariedade do sistema educacional, gerando uma valorização da profissão docente, conferindo-lhe identidade, que vai para além de uma formação teórica nos bancos da universidade. Esse processo gera um estímulo para que os estudantes não optem somente pelo bacharelado, tendo condições concretas para seguirem uma carreira docente. É importante a intervenção dos professores bolsistas nas escolas públicas, na formação continuada, sendo reconhecidos por seu papel na formação de milhares de estudantes do sistema básico de ensino, possibilitando ensino mais humano e de qualidade.

Atualmente, o programa PIBID, dentro do curso de Ciências Sociais, foi dividido entre os anos, tendo início, recentemente, outro, o programa da Residência Pedagógica. Este projeto fez parte do lançamento nacional, em 2017, da Política Nacional de Formação de Professores, sendo implementado na UNESP de Marília, em 2018, como alternativa pública de política educacional. Desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o programa traz, entre os incentivos, a valorização na formação de professores para as disciplinas consideradas prioritárias pela BNCC.

Assim, como uma das propostas do NE e PIBID, o Residência Pedagógica<sup>25</sup> tem por objetivo “induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso”. (CAPES, 2020).<sup>26</sup> Desta forma que neste conjunto de projetos, se tem a possibilidade de uma imersão do licenciado no sistema de ensino das redes públicas e as transformações entre os professores da universidade e das escolas da Educação Básica. Todo este conjunto proporciona mudanças significativas na formação de professores, inicial e continuada, e nas escolas públicas de Marília.

Ainda hoje, a Sociologia empreende a luta para manter-se no currículo nacional, apesar dos vários projetos e propostas de sua inclusão e de exclusão.

---

<sup>25</sup> A adoção do Residência Pedagógica gerou diversos debates nas universidades e algumas negaram-se a adotar o programa, por considerarem que feria a autonomia universitária na formação docente.

<sup>26</sup> Trecho retirado da apresentação feita pela Capes: <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> (acesso em: 10/01/2020).

O lugar que ocupa a disciplina no espaço escolar hoje reflete em como anteriormente a Sociologia presenciou idas e vindas no currículo nacional, sendo que ainda tenta se consolidar permanentemente. Outra dificuldade encontrada é a de garantir que os professores formados pela licenciatura de Ciências Sociais se interessem para ministrar as aulas de Sociologia. Muitas vezes, a Sociologia é colocada como um conteúdo com viés ideológico, e que para o futuro dos jovens, tanto para o mercado de trabalho como para o vestibular, não teria tanta relevância quanto as outras áreas do conhecimento. “O ensino de sociologia está inserido nesses processos de formação, elaboração, disseminação do discurso pedagógico e da organização dos saberes”. (SILVA, 2007, p. 405).

A Sociologia tem papel central na educação, sendo uma ciência do estudo da sociedade, utilizando, como instrumento, os conceitos sociológicos. Assim, a aprendizagem se torna importante para que o estudante possa orientar suas ações no mundo, apreendendo consigo mesmo e com o outro, compartilhando o mesmo espaço social, em suas interações na escola e no seu convívio social. Infelizmente, as propostas feitas na escola, nos dias de hoje, priorizam somente o ler e escrever, e não a formação de estudante pensante e autônomo, não considerando a importância do conhecimento científico, priorizando somente o conhecimento cotidiano. Muitas vezes, o estudante é colocado como um sujeito passivo no ensino e aprendizagem, como alguém que só recebe informações, e não como o que as constrói; por isso, o esvaziamento do papel social da escola.

O ensino da Sociologia permite aos educandos a compreensão da sociedade brasileira hoje – seu processo político, economia política, [...]. Permite-lhes a apreensão efetiva – ainda que em nível médio – de um corpo conceitual mínimo de análise dessa sociedade, não de modo descritivo, fotográfico ou fatural, mas sim de modo mais crítico, científico e penetrante. Permite aos estudantes terem não só consciência viva da profundidade e gravidade dos problemas e injustiças presentes na sociedade brasileira hoje, mas também – e principalmente – a compreensão das principais teorias políticas que propõem alternativas de para onde transformar essa sociedade, de quem (ator social) deverá transformá-la e de como transformá-la [...]. (MACHADO, 1987, p. 115-116).

“Para quem pensa que a escola deve ensinar a “ler, escrever e contar”, parece que realmente Sociologia e Filosofia seriam fonte de eruditismo e enciclopedismo inúteis”. (MORAES, 2004, p. 97). Mas essa não deve ser a forma pela qual devemos olhar para o cotidiano escolar, já que, até para aprender a “ler, escrever e contar”, os estudantes precisam também entender sua realidade social, ter olhar sociológico, que lhes faça sentido e significado para a aprendizagem.

O estudo sobre o ensino de Sociologia no Brasil constitui, ainda, um desafio cotidiano, devido às suas dimensões históricas, sendo latentes, ainda hoje, as dificuldades no espaço que ocupa a disciplina, em âmbito escolar; nas interferências das políticas educacionais e a própria organização do conhecimento sociológico para o saber escolar. Isso se aplica também à toda a área de conhecimento das Ciências Humanas, que vem perdendo cada vez mais espaço no sistema educacional brasileiro, por motivos políticos e ideológicos, sociais e econômicos, pela desvalorização do ensino e precarização da carreira docente.

Desta forma, no capítulo seguinte, iremos trazer para reflexão, a análise de como os professores de Sociologia, que foram entrevistados, compreendem seu trabalho a partir de sua prática docente.

## 5 ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR DE SOCIOLOGIA

Neste capítulo, analisamos o objetivo principal, que é o de verificar a concepção de trabalho do professor de Sociologia, a partir de sua prática docente. Afinal, como este profissional vê sua prática, diante das condições concretas e abstratas que fazem parte do seu cotidiano? A partir das colocações feitas, verificaremos se estas interferem ou não no trabalho docente.

Nos capítulos anteriores, explanamos o que entendemos sobre o trabalho e suas modificações na sociedade, a partir de reestruturações produtivas e as implicações destas no trabalho docente. As reformas educacionais foram influenciadas, nos âmbitos nacionais e estaduais, por reestruturações políticas de cunho neoliberal, as quais trouxeram novas formas de organização e função das escolas, e no perfil e trabalho do professor. Disposto isso, nos atemos ao estado de São Paulo, para a qual a pesquisa foi direcionada, e também ao professor da disciplina de Sociologia. Sendo a Sociologia a disciplina que compreende a sociedade e suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, trouxemos as problemáticas enfrentadas por tal matéria, em sua trajetória histórica, até os dias atuais, bem como, sua inserção e continuidade no currículo escolar. A escolha do município de Marília, para a pesquisa e análise, possibilitou o aprofundamento do estudo sobre a formação inicial dos professores e, com base nos dados coletados, a organização das escolas e professores.

A trajetória da Sociologia é relativamente nova, em comparação com outras disciplinas, visto que somente em 1925 foi incluída no currículo. É relevante discuti-la, por permitir uma percepção social e crítica da sociedade. Muitos autores ainda apresentam tímida discussão sobre o tema. É necessário, também, uma discussão mais abrangente quanto à prática dos professores de Sociologia. (TAKAGI, 2007). Para compreender a legitimação da disciplina como um processo que ainda estamos vivendo, Mota (2005) afirma, baseado em resultados positivos, que o movimento de professores e estudantes, em favor da disciplina, ajuda na promoção de debates e discussões para a formação dos jovens.

Desde a reinserção da Sociologia no currículo, o professor, como também pesquisadores dessa área, tiveram de correr contra o tempo, para adequar o conteúdo ao currículo da disciplina. Além disso, o professor teve, e ainda tem, de lutar contra a desvalorização de seu trabalho, os baixos salários e condições ruins, como nos termos de contratação (temporário) e carga excessiva de trabalho. Mesmo que esta seja uma realidade vivenciada por professores de outras disciplinas, diferente do estado de São Paulo, a Sociologia é a disciplina com menos aulas, apenas uma por semana, em muitos estados do

país e também com um grande número de professores temporários. As condições físicas das escolas, quantidade de alunos em sala de aula, recursos didáticos, são também dificuldades que todos os professores enfrentam nas escolas. (SILVA, 2018). Em uma Carta Aberta documentada pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) relata-se:

[...] Diversas pesquisas têm mostrado que o principal problema verificado na implantação da Sociologia no Ensino Médio tem sido a carga horária reduzida que inviabiliza a construção de um projeto pedagógico e de uma proposta curricular de acordo com as necessidades dos estudantes. [...] (SBS, 2011).

As pesquisas para entender as especificidades do trabalho do professor de Sociologia estão crescendo, principalmente, após a sua volta oficial aos currículos escolares. Mesmo assim, comparando-a com outras disciplinas, a Sociologia ainda se expressa muito tímida, para uma análise. Por isso, ainda, existe a necessidade de abrangermos o campo do professor, seu maior mediador. Diversos foram os aprofundamentos bibliográficos para se chegar à especificidade do trabalho do professor de Sociologia, inclusive em relação aos que atuam no Estado de São Paulo.

Utilizamos pesquisas<sup>27</sup> que analisaram os professores de Sociologia em diversos Estados do Brasil. Em sua maioria, os pesquisadores optaram por aplicar questionários e fazerem entrevistas; outros, por fazer observações no cotidiano escolar e em sala de aula, grupos focais e análise de grupos de discussões em rede social. As pesquisas analisadas são, em sua maioria, dissertações, totalizando oito, um TCC e uma tese. Quanto às regiões onde foram feitas essas pesquisas, sete são referentes ao Estado de São Paulo, uma ao Estado de Santa Catarina, um ao Estado do Ceará e um ao Distrito Federal. Todas as pesquisas são relativas ao período pós-inserção da Sociologia no currículo, pela Lei 11.684/2008, entre 2009 e 2018, havendo somente uma do ano de 2002.

Assim, o TCC é de CARDOSO (2018); a Tese de SILVA (2018) e as dissertações de SANTOS (2002), LENNERT (2009), ROSA (2009), ZANARDI (2009), ALMEIDA (2013a), ALMEIDA (2013b), LEITE (2014) e SILVA (2017). A relevância de expormos esses trabalhos é a de podermos ter base de como estão sendo conduzidas as pesquisas sobre as temáticas e o que é estudado e analisado em relação ao ensino de Sociologia e seus professores.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup>O levantamento destas pesquisas foram feitas pelas plataformas de dados OasisBr e Scielo e por localização em referências bibliográficas de outros autores.

<sup>28</sup> Pelas buscas feitas, não foram encontradas nenhuma referente ao município de Marília, que expusessem sobre os professores de Sociologia com análise de entrevistas, fazendo com que esta pesquisa seja inédita.

A escolha pela utilização do Censo Escolar, entre outros dados estatísticos representativos do Estado e País, é porque ele traz em uma pesquisa declaratória de informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao MEC, portanto dados oficiais sobre o país, estados e municípios. Mesmo sendo um levantamento estatístico, em que pode haver falhas quanto à pesquisa, é ainda considerado a forma que mais se aproxima da realidade que encontramos. O Censo Escolar está dentro das metas do PNE – Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para acompanhar a situação educacional no país. Cabe lembrar que as informações são fornecidas pelas próprias escolas e, portanto, possa ser que diversas não estejam informadas. O Censo também é respaldado pela LDB, no art 9º, que estabelece que é dever da União autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de ensino, mas sendo os conselhos municipais e estaduais a responsabilidade da ação.

A partir da exposição de dados quantitativos, alinharemos, ao perfil do professor de Sociologia, a análise das entrevistas feitas em 2019 com alguns professores de Sociologia, na cidade de Marília, e sua correspondência quanto às discussões e reflexões até aqui apresentadas. É importante pontuar que a escolha pelas entrevistas é para dar voz e lugar a esses professores, diante do cenário de desvalorização pela profissão.

### **5.1 Perfil do professor de Sociologia no Brasil e no Estado de São Paulo**

A singularidade do trabalho do professor de Sociologia se dá principalmente pela intermitência da disciplina, nos currículos escolares. Mesmo que o curso de Ciências Sociais com formação para bacharelado e licenciatura não tenha sido excluído, não podemos dizer o mesmo da disciplina de Sociologia, nas escolas. Esta sempre esteve à prova, dentro da grade curricular, no decorrer de sua história.

Segundo Bodart; Silva (2019), em 2017, havia 55.752 professores de Sociologia, no Brasil. A quantidade, embora pareça pequena em relação ao número de professores de outras disciplinas, deve-se ao fato de os docentes de Sociologia atuarem em mais que uma escola, para completarem sua carga horária. A distribuição desses professores por rede de ensino fica, em sua maioria, nas redes estaduais de ensino, com o percentual de 80,6%. Justifica-se esse percentual, pois, no Brasil, a disciplina de Sociologia é ministrada principalmente nas redes estaduais, em comparação ao de 1,7% nas instituições federais, por exemplo. O fato da disciplina ser obrigatoriamente ministrada no Ensino Médio Regular, com o percentual de 77,5%, também constitui-se em dado que justifica os diferentes percentuais. Levando-se em

conta o dado “sexo”, a maioria dos professores pertence ao sexo feminino, em todas as regiões do Brasil, sendo em maior número das Regiões Nordeste e Sudeste, com, respectivamente, 35,6% e 30,5%. Essa diferença diminui em relação aos professores de Sociologia, dos quais, no Sudeste fica entre 52,4% feminino e 47,6% masculino.

O cenário vem mudando a partir da Lei nº 11.684/08, em vigor a partir de 2009, que implica a reinserção e a obrigatoriedade da disciplina nos currículos escolares. Por um lado, as preocupações foram diversas, em relação ao retorno da disciplina, visto que não havia número suficiente de professores que pudesse ministrá-la, obrigando professores não habilitados ministrá-la. As palavras de Dilvo Ristoff, diretor de Educação Básica Presencial da CAPES/MEC em 2008, revelam a preocupação: “[...] o país tem 20.339 professores de Sociologia atuando nas escolas; no entanto, só 12,3% deles (2.499) são licenciados na área. O restante se graduou em áreas como história, geografia e português”. (ESTADÃO, 21/07/2008 apud BODART; SILVA, 2019, p. 35).

**Tabela 14 Perfil do Professor de Sociologia do Ensino Básico por Formação.**

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

Fonte: MEC/INEP, 2016 apud Bodart; Silva (2019).

Em outro gráfico, podemos verificar quais são as habilitações e áreas de formação do professor que leciona Sociologia.

**Tabela 15 Habilitação do professor que leciona Sociologia no Ensino Básico.**

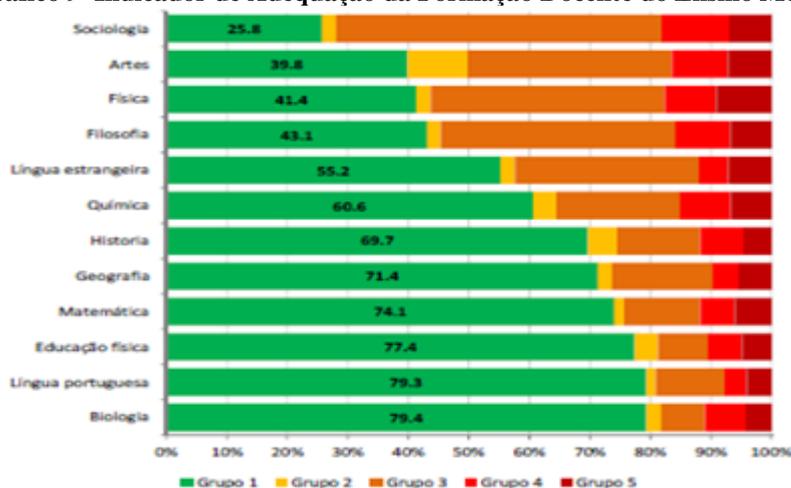
Habilitação/área de formação profissional	Quantidade	Percentual
Licenciatura Ciências Sociais / Sociologia	6.385	11,4%
Bacharelado em Ciências Sociais	1.291	2,3%
Graduado + complementação pedagógica*	494	1%
Outros	47.582	85,3%
<b>Total</b>	<b>55.752</b>	<b>100%</b>

Fonte: MEC/INEP, 2017 apud Bodart; Silva (2019).

A realidade da disciplina de Sociologia quanto a não ter professores formados na área, não é exclusiva. Segundo Lennert (2009), o fato de professores estarem em sala de aula sem a formação específica da área é uma realidade nacional.

De acordo com os dados do MEC, na área de “Ciências da Natureza e Matemática” mais da metade dos professores não possui formação na disciplina que leciona; na área de “Linguagens e Códigos”, 45,6% é a média dos professores que não possuem formação nas disciplinas que lecionam; na área de Ciências Humanas, a porcentagem é de 59%. A média é elevada por conta das disciplinas de Filosofia com 75% de professores sem formação na área, e Sociologia, com 87% dos professores sem formação. As disciplinas de História e Geografia contam, respectivamente, com 35,2% e 38,6% de professores sem formação na área. (LENNERT, 2009, p. 47).

Mesmo assim, o Censo Escolar da Educação Básica, de 2016, dá conta de que, dos 519,6 mil professores atuantes no Ensino Médio, 82,9% tem nível superior completo, com licenciatura. Mas, de acordo com o indicador, o pior resultado pertence à disciplina de Sociologia, em que apenas 25,8% são professores formados.

**Gráfico 9 Indicador de Adequação da Formação Docente do Ensino Médio por disciplina – Brasil, 2016.**

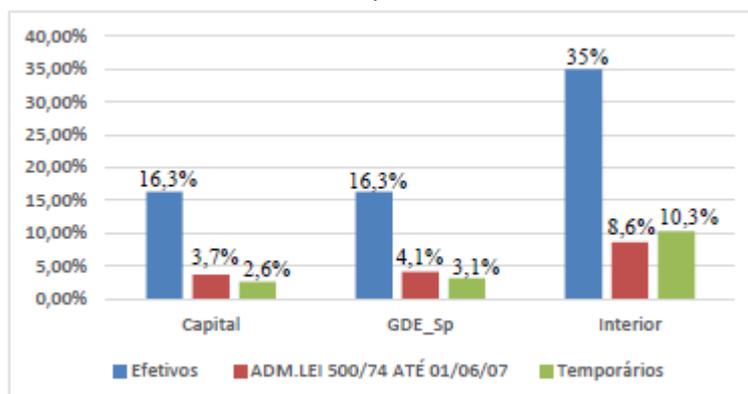
<sup>14</sup> O Indicador de Adequação da Formação Docente sintetiza a relação entre a formação inicial dos docentes de uma escola e as disciplinas que eles lecionam, considerando o ordenamento legal vigente. A relação dos cursos considerados adequados para cada disciplina encontra-se na nota técnica desse indicador, disponível na página do Inep (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>).

<sup>15</sup> Grupo 1 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; Grupo 3 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; Grupo 4 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias; Grupo 5 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores sem formação superior.

Fonte: Censo Escolar – MEC/INEP, 2016.

Outra constatação é o crescente desejo dos professores de se tornarem efetivos, frente a um cenário tão inconstante na profissão. A estabilidade de emprego ainda é um fator fundamental para o professor. (GOULART, 2016). Quando fizemos a análise de comparação entre regiões do Estado de São Paulo, vimos que o número de professores efetivos é maior no interior paulista. Os professores temporários, de categorias O e S, são, também, em maior número, no interior. É o que podemos observar, no próximo gráfico:

**Gráfico 10 Docentes com atribuição de aulas no Ensino Médio na REE-SP – Categoria Funcional.**



Fonte: CARDOSO, 2018. (Exclui afastados/designados/comissão).

A partir dos anos de 2000, houve uma ampliação de professores habilitados pelo Governo Federal, tanto de instituições públicas, quanto privadas, como com programas de financiamento. Isso não foi somente com o professor de Sociologia, mas de outras disciplinas também. Entretanto, a quantidade de formados não conseguiu atender a demanda nas escolas. Bodart e Tavares (2018), fizeram um levantamento de dados para entender esse processo e dentre algumas problematizações, verificaram que a partir de 2002, houve um crescimento de oferta do curso de Ciências Sociais nas instituições privada e só após 2009, o crescimento foram nas instituições públicas, com a re-inserção da Sociologia. Eles constataram que em

2017, 59,6% dos cursos de Ciências Sociais eram de licenciatura, mas que este número não apresentou expansão nos últimos anos em relação às matrículas para este curso. Para eles, o número de matrículas encontra-se estagnada desde o ano de 2000, enquanto que, nas instituições privadas, em declínio. Um dos argumentos para explicar tal situação, é que os jovens estão procurando outros tipos de profissões, mais rentáveis, para o seu futuro. Conforme dados do MEC/INEP, 2017, verifica-se que somente 11,45% dos professores de Sociologia são formados na área, em licenciatura, contrapondo-se à média nacional das outras disciplinas, com 54,9%.

O Manual do Professor, oferecido pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), do ano de 2018, demonstra as diversas leis que respaldam o trabalho do professor. A jornada de trabalho docente, de acordo com o art. 10 da LC. 836/97, alterado pela Lei Complementar nº 1.094/2009, poderá assim ser constituída: jornada integral de trabalho docente; jornada básica de trabalho docente; jornada inicial de trabalho docente e jornada reduzida de trabalho docente. A jornada, em cada ano letivo, poderá ser escolhida pelo professor, sendo a mínima de 19 aulas, porém, “a Lei Complementar 1.207/13, no entanto, veda a redução de jornada sempre que existirem aulas disponíveis para constituição na unidade escolar de classificação do cargo” (p. 40). As horas de trabalho pedagógico são contabilizadas por cumprimento de horas na escola (como em reuniões pedagógicas, de estudos, atendimento aos pais) e de locais de livre escolha (como na preparação de aulas e avaliação de desempenho dos alunos). Estas horas integram as jornadas de trabalho dos docentes e são obrigatórias. Por exemplo, um professor com carga horária máxima de 40 horas semanais terá 32 horas com alunos, 3 na escola e 13 em local livre. O professor com a carga mínima de 12 horas, terá 9 horas com os alunos, 2 na escola e 3 em local livre. (p. 37). Portanto, a jornada de trabalho do professor do Estado de São Paulo pode ser composta da seguinte forma:

A jornada integral de trabalho docente é composta por 32 aulas; 3 aulas de trabalho pedagógico coletivo e 13 aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

A jornada básica de trabalho docente é composta por 24 aulas; 2 aulas de trabalho pedagógico coletivo e 10 aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

A jornada inicial de trabalho docente é composta por 19 aulas; 2 aulas de trabalho pedagógico coletivo e 7 aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha.

A jornada reduzida de trabalho docente é composta por 9 aulas; 2 aulas de trabalho pedagógico coletivo e 3 aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha (MANUAL DO PROFESSOR, [APEOESP], 2018, p. 40-41).

É garantido também o acúmulo de cargos, de diferentes instâncias, desde que não haja incompatibilidade de horários, como poder ministrar em mais de uma disciplina, ser professor e diretor, em períodos diferentes, estar no Estado e na Prefeitura, em períodos diferentes, entre outros. Sobre as categorias existentes no Estado de São Paulo, além do efetivo, há a categoria F, categoria O e a categoria S. Os professores, categoria F, admitidos pela Lei 500/74, a partir da L.C. 1010/2007, ganharam estabilidade, ou seja, não podem ser dispensados. Caso não consigam atribuir aulas, serão remunerados por doze horas-aula semanais, devendo cumprir na Unidade Escolar. À categoria O pertence o professor contratado nos termos da L.C. 1.093/2009, após aprovação em processo seletivo simplificado. O Projeto de Lei Complementar nº 33/2017, implementado em 2018, que diminui de 180 para 40 dias o prazo de extinção entre um contrato e outro do servidor. Empreendeu-se, então, uma luta na categoria, ou seja, no conjunto de docentes, nas organizações e sindicato, para que mais de 30 mil docentes não ficassem impedidos de lecionar. Também, referente às categorias, foi publicada a Lei Complementar nº 1.277, de 22 de dezembro de 2015, que alterou de dois para três anos o prazo de contratação, podendo ser prorrogado até o final do ano letivo. Os de categoria S são os eventuais que ganham somente pela hora-aula, não tendo vínculo com a escola, sem obrigatoriedade de ter jornada de trabalho e nem participar das horas pedagógicas. Esta é a categoria mais precarizada dentre as outras, não tendo garantia de pagamento de final de semana, horas coletivas, 13º salário e férias.

O professor efetivo e o de categoria F também têm a evolução funcional, dentro do plano de carreira instituído pela L.C. nº 836/97, alterado pela L.C. 958/04, podendo ser por via acadêmica (considerado o fator habilitações acadêmicas obtidas em grau superior de ensino), ou não acadêmica (considerados os fatores relacionados à atualização, aperfeiçoamento profissional e produção de trabalhos na respectiva área de atuação). A evolução funcional pela via acadêmica – professor de educação básica II – ocorre mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso de mestrado ou doutorado – enquadramento, respectivamente, nos níveis IV e V, devendo ser apresentado em até 12 meses após o término. O título deve apresentar relação com a natureza da disciplina em que o professor atua. A pontuação para evolução, por via não acadêmica, é contada a partir dos anos: por exemplo, do Nível I para o Nível II, 4 anos; do Nível II para o Nível III, 4 anos, etc., até chegar em 30 anos, no Nível VIII.

Ao que condiz ao trabalho docente, os professores são submetidos a metas, cujo cumprimento é levado em conta para bonificação salarial. As condições atuais da docência, na rede pública, trazem precarizações nas relações de trabalho, inclusive afetando a saúde e, não

mais raramente, a exoneração do cargo. As condições de sobrecarga do trabalho, além do baixo salário e das poucas perspectivas de crescimento, resultam em uma menor procura pela profissão. Conforme o Jornal ESTADÃO:

A cada dia, oito professores concursados desistem de dar aulas nas escolas estaduais paulistas e se demitem. A média de pedido de exoneração foi de 3 mil por ano, entre 2008 e 2012. Salários baixos, pouca perspectiva e más condições de trabalho estão entre os motivos para o abandono de carreira. (ESTADÃO, 01 de setembro de 2013).

#### Revista Nova Escola e IBOPE

[...] 63% dos educadores relatam viver em nível significativo de estresse; 48% sentem falta de mais segurança contra a violência; 54% estão descontentes com os benefícios, 47% com o salário; somente 21% estão satisfeitos com a profissão (em pesquisas similares em outras áreas podem chegar a 80%). (REVISTA NOVA ESCOLA, 2007, p. 37).

Desta forma, os professores que trabalham em escolas que não alcançam as metas, são penalizados financeiramente, desmotivando os docentes, trazendo prejuízo ao seu trabalho.

À medida que a política educacional pune quem não obtém bons resultados e não permite que todos alcancem excelência na carreira, contribui para que os professores tornam-se ainda mais desmotivados, pois também faltam recursos para que ampliem a sua própria formação. (ALMEIDA, 2013a, p. 59).

A “valorização por mérito” acaba por ser questionável, quando não considera as diversas realidades em que estão as escolas, colocando todas sob única condição e meta. Tal fato compromete a qualidade de ensino, a partir do momento em que coloca todas as escolas, com realidades diferentes, no mesmo ponto de partida.

Outro questionamento a ser feito refere-se às condições de trabalho do professor, na rede pública do Estado de São Paulo, em suas diversas composições e categorias no quadro de magistério. O aumento significativo de professores temporários vem com a flexibilização do trabalho e com a realização de poucos concursos públicos para suprimento do cargo de professor. “No intervalo de 40 anos – entre 1971/2010 – foram realizados apenas 5 (cinco) concursos públicos. Merece destaque que, no mesmo período, ocorreram apenas quatro concursos públicos para a disciplina de Sociologia: em 1986, 1994, 2010 [...]” (ALMEIDA, 2013a, p. 61) e um último em 2013. Os professores de Sociologia são considerados de maior vulnerabilidade, por conta das intermitências da própria disciplina. Segundo Almeida (2013a), no ano de 2013, dos 7.375 professores de Sociologia no Estado de São Paulo, apenas 28,55% eram efetivos. (p. 73).

No Estado de São Paulo, os números de professores que pedem exoneração são alarmantes. Segundo o site Fiquem Sabendo, a partir de dados coletados pela Secretaria Estadual da Educação (SEE-SP), 1.671 professores pediram exoneração entre janeiro e maio de 2016, ou seja, 334 professores por mês, em média. (CARDOSO, 2018).

## **5.2 O trabalho docente dos professores de Sociologia de Marília: trabalho e prática**

A partir da contextualização do perfil do professor de Sociologia no Estado de São Paulo, aprofundaremos a discussão a partir das entrevistas com professores de Sociologia do município de Marília, para entendimento de sua prática docente. Pelas tabelas (APÊNDICE B, C e D), o número de escolas que responderam aos primeiros levantamentos de dados, dentre os 20 professores que ministram a disciplina de Sociologia, 16 são efetivos, sendo que um deles é efetivo na disciplina de Filosofia, 1 da Categoria F e 3 da Categoria O. Sobre os professores que ministram a disciplina de Sociologia nas 14 escolas pesquisadas, contabilizamos 14 professores do sexo masculino e somente 6 professores do sexo feminino.

Esclarecendo melhor os dados, vemos que, no município de Marília são contabilizadas 21 escolas que oferecem o Ensino Médio. As 14 escolas que devolveram o levantamento inicial de dados, tinham, em média, um total de 200 a 300 alunos matriculados no Ensino Médio. A de menor número tinha 49 alunos e, a de maior, 400 alunos. O maior número de classes concentra-se no período matutino, e apenas 7 dessas oferecem o ensino noturno, sendo que, pelo menos duas delas, já não oferecerão aulas no período noturno, em 2020. Portanto, mesmo que esta seja uma amostra dentre a totalidade de escolas no município de Marília, temos em mãos o contato e dados de 66,67% das escolas que responderam ao questionário inicial.

O levantamento feito a partir das entrevistas, revelou-nos a trajetória percorrida pelos sujeitos, até tornarem-se professores. Diante de uma narrativa do cotidiano em que eles nos apresentaram, observamos as diversas representações que compõem a construção do ser professor. Nóvoa (1992) defende que tanto o ato de ensinar, quanto a prática de ensino, são influenciados pela trajetória do professor, e por suas características pessoais.

O método que amparou a pesquisa foi o de amostragem probabilística sistemática, visto que não entrevistamos todos os professores de Sociologia da rede estadual de Marília, e temos de levar em conta a probabilidade de um elemento da população a ser escolhido, entre tantos outros. Elencamos critérios, coletivos ou individuais, para selecionar os elementos que comporiam a amostra.

A escolha da técnica de entrevista semiestruturada teve a intenção de deixar a entrevista mais livre quanto à fala dos professores. Para tanto, foi elaborado um roteiro prévio, para nortear a entrevista e as abordagens, deixando espaço para outras questões feitas na hora. (APÊNDICE F).

Para conseguirmos o contato com esses professores tivemos de recorrer às escolas, ou a outros docentes. Não conseguimos o contato por intermédio das escolas ou da Diretoria de Ensino, mas as escolhidas nos deram permissão para o encontro no próprio estabelecimento. Fizemos contato por e-mail, mensagem pelo Whatsapp e pela rede social Facebook. Assim, de modo formal, apresentamos o projeto, os seus objetivos e a intenção da entrevista, convidando-os para realizá-la. Dentre os professores selecionados, todos aceitaram a participação de conceder a entrevista. No decorrer pudemos constatar que alguns já tinham formação em mestrado/doutorado, ou fazem parte de algum projeto vinculado à UNESP, o que facilitou a interlocução.

Por uma questão metodológica, optamos por escolher e entrevistar os professores por categoria. Primeiramente, a escolha foi pelos efetivos, com formação em Ciências Sociais, já que o levantamento foi feito de um ano para o outro, o que poderia dificultar o encontro com os de outras categorias. Levou-se em conta, também, a formação na área de Sociologia, visto ser esta o objeto de nosso estudo. Dentre os 20 professores que ministravam a disciplina, 16 eram efetivos, sendo um deles formado em Filosofia e um outro que não informou sua formação. Portanto, 14 professores eram formados em Ciências Sociais. Consideramos a escolha, dentre os 14 professores, a partir de categorias como sexo, idade, formação continuada, escola com maior quantidade de alunos, escola com menor quantidade de alunos, escola de período integral, escola de centro, escola de periferia, jornada de trabalho e participação em projetos fora da escola. A partir desse levantamento, foram selecionados seis professores que estariam dentro dessas categorias e que também tivessem a disponibilidade de participação nas entrevistas, o que corresponde a 42,85% do total de professores efetivos que ministram a disciplina de Sociologia, formados em Ciências Sociais. Já que Marília é um polo de formação, a concentração de efetivos é bastante grande, e há até professores de outras categorias com formação em Ciências Sociais. Por isso, a escolha do município de Marília, para o presente estudo.

As entrevistas foram feitas na cidade de Marília, no período de outubro à dezembro, de 2019. Anteriormente às entrevistas, um questionário (APÊNDICE E) permitiu levantamento dos principais dados dos entrevistados. Neste questionário, foram feitas perguntas estruturadas, para, assim, facilitar o diálogo durante a entrevista. Já as entrevistas seguiram

um roteiro semiestruturado (APÊNDICE F), contendo a trajetória de escolarização, experiência profissional, o trabalho na escola, trabalho e tempo, as condições de trabalho e a educação e formação do professor de Sociologia. 4 das entrevistas tiveram duração de 30 a 40 minutos, enquanto 2 ultrapassaram 1 hora e 10 minutos.

Ao analisarmos os questionários, percebemos semelhanças nas respostas. Quanto à idade dos participantes, esta variava entre 36 a 51 anos, todos casados ou em união estável. Outra constatação foi que somente dois dentre os seis professores tinham filhos. A formação inicial na graduação de todos deu-se em universidades públicas, UNESP e USP, sendo a maioria formada pela própria UNESP de Marília. A partir da naturalidade de cada um dos entrevistados, pudemos traçar o deslocamento destes para cursar a universidade e, se após a graduação, permaneceram na mesma cidade. Para melhor entendimento, apresentamos os dados a seguir:

- *Professor Pedro*<sup>29</sup> – Professor efetivo da rede estadual desde 2007 em Marília, ex-coordenador de área do PIBID, atual coordenador de área de Ciências Humanas em escola de Tempo Integral, 36 anos, casado, 1 filho, natural de São Paulo, cursou Ciências Sociais na UNESP – Marília, tem mestrado e doutorado em filosofia.
- *Professora Ana* – Professora efetiva da rede estadual desde 2014 em Marília e preceptora do Residência Pedagógica, 36 anos, união estável, natural da Grande São Paulo, cursou Ciências Sociais na UNESP – Araraquara e Pedagogia em EAD, tem mestrado e doutorado em educação.
- *Professor João* – Professor efetivo da rede estadual desde 2012 em Marília, professor municipal de Ensino Fundamental Anos Iniciais, 45 anos, natural do Litoral Paulista, casado, 2 filhos, cursou Ciências Sociais na UNESP – Marília e Pedagogia na UNESP – Marília, tem mestrado em Ciências Sociais.
- *Professora Maria* – Professora efetiva da rede estadual desde 2007 em Marília e coordenadora de área do PIBID, 40 anos, natural do Interior de São Paulo, casada, cursou Ciências Sociais na UNESP – Marília, Especialização em História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio pela UNICAMP, tem mestrado em Ciências Sociais.
- *Professora Sandra* – Professora efetiva da rede estadual desde 2009 em Marília, 51 anos, natural do Interior de São Paulo, união estável, cursou Ciências Sociais na USP

---

<sup>29</sup> Modificamos o nome dos entrevistados para preservar sua identidade enquanto um trabalho ético, mas colocando outros nomes para dar vida às falas dos professores.

– bacharelado e UNESP – Marília – licenciatura, não concluiu o mestrado em Ciências Sociais.

- *Professor Carlos – Professor efetivo da rede estadual desde 2010 em Marília e ex-coordenador de área do PIBID e atual preceptor do Residência Pedagógica, 37 anos, natural do estado do Ceará, união estável, curso Ciências Sociais na UNESP – Marília, tem mestrado em Ciências Sociais e doutorado em Ciências Sociais em andamento.*

Ao contrário das estatísticas gerais de perfil do professor, e do professor de Sociologia, decidimos, nessa pequena amostra, entrevistar o mesmo número de mulheres e de homens, mesmo que, durante as entrevistas, este não tenha sido um critério que tivesse relevância para as respostas. Mesmo assim, é importante ressaltar que o trabalho docente é um campo com uma grande representatividade de mulheres, o que talvez se explique pelo reforço da maternidade ou das tarefas domésticas. “Acrescenta-se que o trabalho docente não é bem remunerado, o que reforça a visão do ensino como uma atividade secundária em termos de renda e tempo [...]”. (LENNERT, 2009, p. 49). Entretanto, o trabalho docente oferece-se como alternativa aos homens que estão desempregados.

Outro critério que não condiz com a realidade brasileira foi o fato de selecionarmos os professores que possuem a formação superior de licenciatura de Ciências Sociais, sendo que alguns até possuem uma outra segunda formação em licenciatura. Dos professores entrevistados, nós nos surpreendemos com as diversas formações iniciais e as formações continuadas. Dos 6 professores entrevistados, todos fizeram mestrado na UNESP - Marília, mesmo que um não tenha conseguido concluí-lo. Em continuidade a essa formação, 2 fizeram doutorado e 1 professor está com seu em andamento. Outros dois professores fizeram uma segunda graduação, em Pedagogia, e outro fez Especialização em História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todos estes professores têm uma extensa formação continuada, e mesmo assim, alegam falta de tempo para continuar os seus estudos, conforme alguns demonstraram, ao responder o que deveria ser mudado para melhorar sua atividade docente.

*Acho que minha formação básica na graduação foi insuficiente para as necessidades da escola, então, primeiro, a gente não estuda todos os conteúdos do currículo [...] a gente tem que se virar para ir aprendendo as coisas durante esse processo todo. (Professor Pedro).<sup>30</sup>*

---

<sup>30</sup> Usaremos as falas dos professores entrevistados em itálico para diferenciar das citações expostas no decorrer do texto.

E continua a argumentação:

*A formação continuada no Estado de São Paulo é muito precária, falam que ela é insuficiente. Eu vejo que a qualidade dos cursos é muito ruim. No Estado de São Paulo não se considera as universidades como parceiras para a formação continuada dos professores. (Professor Pedro).*

Outros professores relataram sobre a necessidade de uma capacitação:

*[...] acho que eu precisava me capacitar melhor; a Diretoria de Ensino faz um trabalho com os PCNP's<sup>31</sup>, mas se unem no máximo duas vezes ao ano. Esse ano só teve um encontro. A gente tenta se capacitar pela escola de formação, em cursos diferentes, que aparecem como o cpdoc no FGV, cursos online. Presencial é mais difícil. (Professor João).*

*[...] porque às vezes eu acho que a gente acaba não estudando mais porque não dá, não dá tempo, porque você fica ali [...] você sai de uma escola, vai para outra ou você sai da escola tem que arrumar a casa, preparar a aula para o dia seguinte. Então você fica o tempo todo só nisso. Então, isso impede o professor de estudar, de fazer outras coisas, porque acho importante. Uma formação continuada, ou às vezes até uma leitura. Muitas vezes não tenho tempo de ler, tenho que ficar pensando nas coisas das aulas. (Professora Maria).*

Esses argumentos nos levam a pensar sobre a necessidade que o professor tem de se atualizar e qualificar, o tempo todo, a fim de manter ensino de qualidade em sala de aula. As mudanças na realidade são diversas, e o professor precisa estar sempre atualizado, para conseguir entender o universo em que hoje os jovens vivem. A educação é contínua, e a formação continuada serve para atualização docente, dando-lhe maior e melhor conhecimento das teorias e metodologias de prática de ensino. Somente a formação inicial não contempla todas as dificuldades encontradas em sala de aula; a experiência e a formação continuada servem para dar apoio à prática destes professores.

*Acho, primeiro, a gente ter clareza de ter boas licenciaturas. Uma boa formação. Não é que a gente chegue na sala de aula sabendo o que é ser professor, não é isso. É que a gente tenha uma formação que nos possibilite problematizar, refletir como que é o processo de ensino e aprendizagem, sem necessariamente dizer que a gente esteja pronto. Esse é um processo contínuo. A gente tem um investimento no processo de formação dos professores. O que a gente está vivenciando no Brasil é justamente, na avaliação da qual eu partilho, é ao contrário disso. Estão implementando políticas que visam, não é aperfeiçoar, ampliar o processo de formação do professor, é justamente uma flexibilização não só do currículo, mas também de ser professor. É aí que entra na proposta do Notório Saber<sup>32</sup>. Qualquer um está habilitado a ser professor. (Professor Carlos).*

<sup>31</sup> Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico – Função ligada à Diretoria de Ensino.

<sup>32</sup> O [Projeto de Lei 839/2016](#) - Medida Provisória 746/2016. Propõe a certificação de conhecimento para professores da educação básica, em qualquer área do conhecimento, e para qualquer nível de ensino. Sua

Infelizmente, no Estado de São Paulo e, possivelmente em outros Estados, são diversos os relatos sobre a preocupante situação do professor. Há dificuldade, para o docente, de encontrar tempo para se aperfeiçoar, além de situações que o colocam face à difíceis relações relativas a mérito, concorrência, progressão continuada e flexibilização do currículo. Tais colocações surgiram em todas as entrevistas.

Diante das políticas educacionais no Estado de São Paulo, há a questão de se creditar, ao professor, o insucesso quanto ao aprendizado dos alunos. Esse insucesso é identificado a partir de avaliações estaduais e nacionais, as quais, entretanto, não consideram as particularidades de cada instituição escolar. O Estado fornece o material didático; contudo, esse material segue um padrão curricular a partir de um plano de metas que busca o êxito nas avaliações. Desta forma, o material pode fornecer auxílio ao trabalho do professor, mas não deve substituir o método de ensino desse profissional. Infelizmente, os diversos planos e metas atribuídas, principalmente ao Ensino Médio, transformam o ensino em um ranqueamento de escalas entre melhores e piores escolas. Diante desse cenário, diversas são as colocações relativas ao exercício da atividade docente, as questões metodológicas, os métodos, a utilização dos materiais didáticos e as avaliações<sup>33</sup>.

Os professores procuram criar diversas estratégias para conseguirem fazer com que os alunos se interessem, primeiramente, em estar ali, na sala de aula. Muitos professores colocam a falta de sentido, para os alunos, de conteúdos engessados, que não instigam os discentes ou conversem com a realidade em estes vivem. Diante desses fatos, os professores buscam adotar diversos métodos, para conseguir unir o ensino e a aprendizagem, a fim de que estes tenham significado para os jovens. Todos os professores têm, como prioridade, seguir a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, pois sabem que existe um currículo a seguir e reconhecem a importância de uma sequência didática. Alguns professores, por terem autonomia junto à gestão da escola, conseguem estabelecer uma sequência curricular diferente da Proposta, mas utilizando-se de todos os temas que são contemplados pela mesma. Um ponto a lembrar é o de que a Proposta Curricular foi colocada ao mesmo tempo em que houve a implantação do Programa SPFE, com a adoção dos *caderninhos*, como forma concreta da Proposta, e também dos Livros Didáticos, conforme o PNLD.

---

finalidade precípua é reduzir o [déficit de professores](https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/) da rede estadual de ensino, ampliando o contingente de profissionais “habilitados” a assumir a árdua e relevante tarefa de formar nossos jovens. <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/notorio-saber-na-educacao-desonera-o-estado-de-sua-responsabilidade/> Acesso em: 28/01/2020.

<sup>33</sup> Reiteramos que muitas das respostas dos entrevistados condizem com uma realidade adversa de outros professores, pois no atual momento, são participantes de projetos vinculados à universidade, como já tratado no capítulo 3.

*Eu não gosto muito do livro didático, não gosto muito; não gosto nada do caderno do aluno. Acho o caderno do aluno, esse material de apoio do Estado, muito restritivo e as sequencias lógicas não são muito adequadas também. [...] também encontro erros conceituais no caderno do aluno, que eu acho problemático demais e se a gente seguir as sequencias didáticas que tem no caderno do aluno, eles não aprendem as habilidades que tem de aprender de acordo com o currículo. Então, eu sigo o currículo, a partir dos conteúdos e habilidades, a estrutura lógica e os materiais que eu vou trabalhar. (Professor Pedro).*

*Olha, eu não sigo os caderninhos, eu sigo os grandes temas do currículo. Aqueles que são sugeridos, e às vezes eu faço uma inversão. Então às vezes um conteúdo que está lá no 4º bimestre eu trago para o 1º, modifico e vou trazendo para os outros bimestres. (Professora Maria).*

*O livro didático é o Sociologia em Movimento, que eles são escolhidos trienalmente, foi o último da minha escolha, mas a gente não trabalha com os caderninhos, até porque este ano não teve<sup>34</sup>, mas eu nunca trabalhei com os cadernos e agora com o RP a gente tem material próprio produzido em todos os núcleos e materiais do Sociologia em Movimento, quando a gente entende que dá para fazer uma utilização. (Professora Ana).*

*No caso do PIBID, sobretudo o PIBID, o Residência também tem isso, mas, tem uma abertura maior, a gente trabalhou com a produção de um próprio material. E se fez isso porque a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, ela possui um conjunto de problemas, desde a ausência de conteúdo, até erros conceituais, então, ao fazer essa análise, esse estudo, essa reflexão, sobre o currículo, então nós optamos por elaborar o material. É claro que o fato da gente elaborar o material, não exclui da gente dialogar com esse conjunto de materiais, até porque a gente tem o PNLD, os livros didáticos, que a cada 2 anos são renovados na escola. (Professor Carlos).*

Diante desses relatos, podemos perceber que os professores fazem duras críticas ao material do Estado e que, por essas razões, produzem seu próprio material. Em contrapartida, outros professores revelam que utilizam ou já se utilizaram do material do SPFE, mas apresentam queixas relativas à falta de tempo para conseguirem material mais adequado.

*Então, normalmente é assim... antes tinham aqueles cadernos prontos, fazia poucas alterações, inseria filme, algum livro. [...] Seguia o currículo do Estado de São Paulo. [...] Não estou mais usando o SPFE, mas mandaram esses caderninhos horríveis... Mandaram um caderno novo, mas assim, uma apostila para todas as matérias. [...] Então, usei o livro, gosto bastante dele; usei bastante o livro e pesquisa na internet que eles gostam. (Professora Sandra).*

*Eu organizo, eu sigo o currículo. É um ou outro tema que eu incluo, mas a base é o currículo. A escola gosta que trabalhe com o currículo do Estado. [...] Utilizo livro didático, já usei o SPFE, também uso outros livros, como*

<sup>34</sup> Em 2019 os cadernos do SPFE foram suspensos, por conta da adequação à Reforma do Ensino Médio e BNCC. Foram entregues às escolas um outro material, contendo em um único volume, todas as disciplinas por semestre.

*Sociologia como Bússola para o Mundo*<sup>35</sup>, eu acho que é o melhor livro assim voltado para a docência. (Professor João).

Os professores costumam utilizar bastante, outros instrumentos incrementar a prática docente, como filmes, músicas, documentários e pesquisas na internet e uso de computadores. O professor Pedro se utiliza de excertos em suas aulas, a partir da lousa digital, em esquema de projeção, e a professora Ana, avaliação processual.

*Então, por exemplo, uma habilidade de Sociologia é trabalhar as classes sociais para Weber e Marx, por exemplo, eu pego o excerto do Weber, excerto do Marx e trabalho em sala de aula para os alunos fazerem a leitura desses trechos. Normalmente a leitura é pela projeção. O ideal era que os alunos fizessem a leitura pelo texto impresso para eles poderem grifar e tudo mais. Mas, eu construo meus materiais, então, faço as seleções dos textos, atividades e vídeos e assim por diante. (Professor Pedro).*

*Eu trabalhava com a matriz de avaliação processual, que é o recorte das temáticas de todos os anos, a partir do currículo de São Paulo que nós tínhamos até o ano passado. Então dentro da temática para cada ano, para cada bimestre eu preparava as aulas. (Professora Ana).*

Sobre os projetos vinculados à UNESP – Marília, os professores conseguem produzir materiais diversificados, em conjunto com os alunos licenciandos do curso de Ciências Sociais. Alguns professores têm ajuda de até 10 bolsistas, os quais, além de elaborarem juntos os materiais e planos de aula, participam de suas aulas e ajudam qualitativamente no processo de ensino e aprendizagem, tanto dos alunos da escola, quanto deles próprios como futuros professores. No PIBID e Residência Pedagógica os professores, chamados de supervisores e preceptores, respectivamente, fazem reuniões semanais na universidade, e contam com a participação dos alunos-bolsistas, uma vez por semana, em suas aulas. Além disso, também fazem reuniões conjuntas dos professores titulares com as coordenadoras-professoras docentes da UNESP, qualificando ainda mais o trabalho. Esses são dados importantes, pois a interlocução da universidade pública com a escola pública é de grande valia para o ensino dos jovens da escola pública.

*O projeto foi importante nesse processo de ser professor, na constituição de ser professor. Porque ele é um projeto que vem para complementar a formação na licenciatura e eu, enquanto professor coordenador, do PIBID, preceptor no Residência, eu tinha que conjuntamente com os licenciandos preparar as aulas. [...] Eu sei que são poucos que tem isso na rede, apoio de um grupo como eu tenho, já tive 10 alunos, são bastante pessoas. É claro que ao mesmo tempo em que isso é bom, ao mesmo tempo cria uma dificuldade no trabalho coletivo, demanda outra sincronia do que o trabalho*

---

<sup>35</sup> Livro: BRYM, Robert; HAMLIN, Cyntia; MUTZENBERG, Remo; MAIOR, Heraldo; SOARES, Eliane **Sociologia: Sua Bússola para um Novo Mundo**. Editora Cengage Learning.

*individual. É um trabalho de mediar, como que eu compreendo a função do professor nesse processo com esses alunos bolsistas. (Professor Carlos).*

E reitera a importância dos projetos:

*Então, esse foi um projeto importante que eu participei, que me ajudou a me disciplinar, me organizar para preparar as minhas aulas. Embora eu já tivesse desde o início da minha profissão, já me disciplinado, tanto que eu tenho um conjunto de materiais e ainda recorro a eles hoje, que foi parte do processo de elaboração do ensino. É claro que preparar todas as aulas para o ano inteiro é algo complexo. Porque a realidade ela é dinâmica. Mas à medida que você elabora o plano de ensino, você de alguma forma consegue definir os elementos norteadores para o desenvolvimento do conjunto das aulas e aí você vai adequando conforme as coisas forem ocorrendo. (Professor Carlos).*

Sobre os processos de avaliação, que são também de grande relevância no processo de ensino e de aprendizagem, todos procuram fazer avaliações graduais, ao longo de cada bimestre, desde avaliar quanto às participações em sala de aula, rodas de conversa, debates, seminários, quanto na utilização de fichamento das aulas, avaliações objetivas de múltipla escolha, com questões referentes aos vestibulares e questões dissertativas para melhor compreensão de como expor em redações.

*O trabalho é processual e eu procuro diversificar as atividades para contemplar a heterogeneidade da turma. Então, por exemplo, eu trabalho com desenhos, trabalho com mapas conceituais, textos dissertativos, eu vario e também, as avaliações formais, tradicionais. Mas elas não são as principais. Elas fazem parte de todo o processo para contemplar e desafiar os alunos mais avançados, mas também aquelas atividades de desenho, com pouca coisa escrita para contemplar os alunos com mais dificuldades. (Professor Pedro).*

*Eu avalio os meus alunos cotidianamente, faço uma entrega de umas folhas, eu chamo de “folhinha”, eu entrego uma folha para todos os alunos e em todas as aulas eles precisam anotar as minhas aulas. Então eles fazem um resumo por aula. [...] Porque minhas aulas têm uma carga bastante pesada, assim, oral, eu falo muito. Então eu peço. Essa é uma avaliação e as outras avaliações vão entre múltipla escolha ou dissertativa, ou produção de texto em formato das redações de ENEM, ou as múltiplas escolhas que a gente tem optado muito em trabalhar com múltiplas escolhas do tema de vestibulares. (Professora Ana).*

Outra professora também utiliza o trabalhar em conjunto, e pesquisas na internet, o que os alunos mais gostam de fazer (devido à navegação na rede), como formas de avaliação.

*Então eu não gosto de prova, eu dou bastante pesquisa para eles. Basicamente pesquisa, pesquisa na internet, interpretação dos textos do livro, eu valorizo muito a participação em sala também, participação em roda de conversa. (Professora Sandra).*

Quando pensamos inicialmente nas condições de trabalho do professor, a primeira questão que se coloca é porque eles escolheram o curso de Ciências Sociais, e como se tornaram professores. Diante da crise enfrentada pela educação nos dias atuais, são poucos os que escolhem seguir essa carreira. Muitos são os entraves, não só para iniciar, como também para continuar no campo da docência, como já exposto, devida às diversas dificuldades enfrentadas na rotina escolar, ocasionando milhares de exonerações anuais. Constatamos que foi muito presente, na fala dos entrevistados, as problemáticas sobre as condições de trabalho, as condições estruturais das escolas e crítica à educação nos dias de hoje. Mesmo diante dessas legítimas queixas, permanecem na escola, por entenderem a relevância da educação e a necessidade de valorizá-la.

Os motivos para a escolha de Ciências Sociais são congruentes, mesmo havendo falas que se distanciam do curso. “[...] *tinha um sonho de fazer medicina, desde que me entendia por gente eu queria ser médica [...]*” (Professora Sandra). E “*Bom eu queria fazer medicina veterinária, mesmo que não houvesse ninguém da minha família nesta área, mas enfim, coisa de criança, adolescente*”. (Professor Carlos). Mesmo assim, na trajetória de suas vidas docentes, terminam por conhecer e se apaixonar pelo curso. Outros professores também explicam como foi o primeiro contato com o curso, seja por forma de cursinho, seja na forma de professores da área de Humanas, ou amigos.

*Mas lá na USP foi legal porque eu entrei em contato com um universo que eu nem sabia que existia e lá eu via que tudo que acontecia na faculdade e era diferente vinha de pessoas, alunos do curso de Ciências Sociais e isso me chamou muito a atenção.* (Professor Pedro).

*O mais fácil de dizer é que tinha menos candidato vaga [risos], mas dentro das escolhas do menor candidato vaga, que não é o motivo principal, é o fato de ter proximidade com as discussões. Os cursinhos [ quando eu fiz o cursinho], eu sou de escola pública, mas quando eu fazia cursinho, eu fiz um cursinho particular e ali eu tive professores formados em Ciências Sociais em Araraquara, pela UNESP de Araraquara e aí eu me encantei. Então as coisas casaram e foi esse o motivo.* (Professora Ana).

*[...] quando fui fazer Direito, [que] eu não concluí, eu tive contato com a disciplina e acabei gostando dela.* (Professor João).

*Foi o momento que eu vim para São Paulo, fiz o cursinho da Poli na USP, naquele momento ainda tinha processo seletivo, vinculado com questões socioeconômicas. E foi nesse cursinho que eu conheci a Ciências Sociais.* (Professor Carlos).

*Eu sempre gostei da área de Ciências Humanas, mas o que me motivou mais foi uma professora que eu tive no Ensino Médio, eu gostei muito da matéria*

*de Sociologia, de História [...]. Ela me incentivou a prestar o vestibular. (Professora Maria).*

*[...] eu tinha uma prima que fazia Psicologia em Assis, fui fazer terapia e fiz teste vocacional, que deu a carreira de humanas. Poderia fazer Biologia, Artes, Psicologia [...] e uma amiga minha foi fazer Ciências Sociais na Unicamp. Eu sinceramente não sabia que existia esse curso. Eu amava meus professores de História e Geografia. [...] Eu conversei com um deles, e o de História tinha feito faculdade na FEF, que era a faculdade antes de ser a Unesp em Prudente [...] e ele saiu formado em Ciências Sociais e aí eu me inscrevi no vestibular. (Professora Sandra).*

Diante desses relatos, percebemos que todos concordam que se “encantaram” com o curso, e que não se arrependem de tê-lo feito. Dando continuidade aos relatos, os professores explicaram como se tornaram professores e suas primeiras experiências em sala de aula. Alguns já tinham o entendimento de que, a partir do curso, poderiam lecionar, mas a maioria descobriu a profissão, no decorrer da graduação. Muitos não tinham a clareza do que o curso poderia proporcionar para além de ser pesquisador e sociólogo. Como argumentado no item 4, a licenciatura esteve sempre à margem do bacharelado, sendo que as bolsas de iniciação científica eram mais voltadas para outras áreas, que não a da educação. Sendo assim, cada professor alegou um motivo diferente para tornar-se professor. Por iniciativa própria, ou no encontro com outros pesquisadores, ou a obrigação de não ter escolhas para a área, ou a dificuldade de reconhecimento de ser pesquisador, estas foram algumas respostas dos professores.

*Preferi continuar no curso e passei no concurso para secretário de escola. Depois que fui secretário de escola, fiquei 2 anos [...] Mas enquanto eu era secretário de escola teve o estágio da licenciatura no curso de Ciências Sociais e foi no estágio que me encantei pela docência. [...] pensar na educação como um caminho que eu queria mesmo para minha vida, certo de mudança de vida e de pessoas. [...] Foi uma escolha. Ser professor para mim não foi assim, não tinha outra escolha, tinha outras opções. Eu passei em um concurso do Banco do Brasil depois que eu estava no mestrado ainda, mas aí eu optei por não seguir no banco. (Professor Pedro).*

*Foi durante a graduação lá pelo meu terceiro ano [...] várias situações ocorreram. [...] na verdade, um pessoal da Psicologia que foi para Araraquara no mestrado escolar, trabalhar no grupo do Newton Duarte e a gente se conheceu, começamos a morar junto e as discussões em casa começaram a girar em torno da educação escolar e o grupo foi virando [...] a gente conseguiu vincular a temática aos temas característicos da Sociologia e ali fui me encontrando. (Professora Ana).*

*Na faculdade eu fiz parte do Caum<sup>36</sup>. Então o Caum foi me moldando ali, fui gostando de lecionar. (Professor João).*

*Foi difícil... foi bem depois do curso. Inicialmente eu tinha a vontade só de pesquisar. Eu queria só fazer pesquisas, achava assim que não ia me dar muito bem na sala de aula, me achava muito tímida, aquela coisa né, mas a necessidade te faz ir trabalhar. (Professora Maria).*

*Era a única opção que tinha né? Ou você ia para a docência ou ia para a carreira acadêmica. Eu precisava trabalhar e o curso tinha período noturno [...] (Professora Sandra).*

*Bom eu não tinha isso claro, mas sabia que essa era uma das possibilidades, a medida que fui fazendo o curso, amadurecendo, isso foi fazendo parte da minha decisão. Eu fiz primeiro o bacharelado, e depois só a licenciatura. Quando eu estava terminando minha licenciatura foi quando eu comecei a atuar na escola. (Professor Carlos).*

Diante desses relatos, vemos as diversas justificativas que esses professores deram para assumirem a educação. De forma intencional ou não, eles fizeram escolhas para suas vidas e, mesmo com dificuldades presentes para continuidade da profissão, direcionaram seus caminhos para uma educação de melhor qualidade.

*Na medida que fui tendo clareza com o curso, vendo o que era possível, ser oferecido por essa formação, eu fui definindo que a atuação de ser professor seria uma atuação da qual eu me encontraria, me realizaria. Não por uma questão econômica, mas pela atividade que ela possibilita, que ela oferece ali no espaço da sala de aula. (Professor Carlos).*

As primeiras experiências foram todas como professores substitutos de outras disciplinas, como já relatado, mas, no processo, amadureceram a ideia de serem professores e conseguiram a efetivação no Estado. Mesmo que alguns não tenham tido boas experiências, isso não os fez desistir da profissão. A ideia de ser substituto e não ministrar a disciplina para a qual foram formados, foram as maiores dificuldades encontradas, no início da carreira.

Quando perguntado a eles, agora que já são professores de Sociologia efetivos há no mínimo 5 anos, sobre as turmas para as quais eles mais gostam de lecionar, a maioria escolhe o primeiro ano do Ensino Médio. A justificativa é de que os jovens estão mais interessados, interesse esse que vai se perdendo, no decorrer do Ensino Médio, sendo que, no terceiro ano, eles já estão cansados, muitos não vêem sentido na escola ou precisam trabalhar, não conseguindo acompanhar as aulas. Mesmo assim, as respostas são diversas. Alguns

---

<sup>36</sup> CAUM - Cursinho Alternativo da UNESP/Marília. Um cursinho pré-vestibular, gratuito. Os professores são voluntários ou bolsistas, sendo a grande maioria alunos de graduação da UNESP – Marília.

respondem considerando o interesse dos alunos, outros a perspectiva das temáticas que são estudadas.

*Então eu gosto do Ensino Médio, do ano, porque acho que tenho um diálogo que consigo atingi-lo, estabelecer relações, vínculos, e fazer com que esse conhecimento tenha um lugar, um sentido, nesse processo de formação desses alunos, que esse é o esforço. (Professor Carlos).*

A jornada de trabalho dos professores é diversificada, para cada um. Conforme a entrevista, muitos disseram que o ano de 2019 foi melhor que os anos anteriores, na questão da jornada, mas que diversos, infelizmente, tiveram que fazer a opção de ministrar outra disciplina, junto com a Sociologia, para não terem que trabalharem em mais de uma escola. Essa é uma das realidades que o professor de Sociologia enfrenta, que desgasta e precariza ainda mais seu trabalho.

**Tabela 16 Jornada de Trabalho e Disciplinas em que ministra dos professores entrevistados.**

Pedro	18 horas/aula	14 aulas de Sociologia
Ana	12 horas/aula	8 aulas de Sociologia e 2 aulas de História
João	24 horas/aula	24 aulas de Sociologia
Maria	28 horas/aula	12 aulas de Sociologia e 16 aulas de História
Sandra	32 horas/aula	32 aulas de Sociologia
Carlos	32 horas/aula	19 aulas de Sociologia e 13 aulas de História

Fonte: Elaboração própria.

Frente a esta tabela, podemos compreender que, para que um professor possa estar em uma só escola, ele tem de completar sua carga ministrando outras disciplinas, mesmo que não tenha a formação específica da licenciatura. No curso de Ciências Sociais, embora haja formação para a área de História, Geografia e Filosofia, dentro da licenciatura, esta não se compara à de um professor formado na licenciatura de História ou Geografia ou Filosofia. Por exemplo, no caso da professora Sandra, ela tem a carga completa somente na disciplina de Sociologia, mas, para tanto, ela precisa ministrar aulas em 3 escolas diferentes.

*Então eu passei a ter mais aulas de manhã, foi difícil de acostumar, mas agora acostumei. [risadas] eu entro as 7hrs todos os dias, estou em três*

*escolas. Na segunda e na sexta estou em uma escola (1). Na segunda eu tenho as 3 primeiras em uma escola e ai eu tenho uma aula vaga, e vou lá para a outra escola (2) e dou as duas ultimas. Na terça, quarta e quinta eu tenho as manhãs fechadas aqui, 6 aulas cada dia. E na sexta, eu tenho a manhã e noite na outra escola (3). Na sexta tenho a primeira, a terceira e a sexta. Ai sou obrigada a ficar a manhã inteira na escola por conta de 3 aulas.(Professora Sandra).*

Mesmo assim, conforme relato de outros professores, esta realidade de agora não condiz com toda a trajetória profissional deles. Mesmo enquanto efetivos, os professores encontram dificuldades para organizar sua jornada de trabalho. A professora Maria justifica que sua jornada é a básica, de 19 aulas, mas ela a complementa com a Carga Suplementar.

*Todo ano eu tenho que pedir a suplementar. Na verdade assim, eu poderia aumentar, você não pode é diminuir para aquela jornada reduzida, a de 12 para ingressar. Se tiver com a jornada básica de 24, você pode ir para a de 19. Mas, a escola não comporta, então, assim eu pedir ampliação ali na escola porque não tem como, tem muito professor. Ai eles distribuem todas as jornadas e vê o que sobra para pegar a suplementar. (Professora Maria).*

Todos os professores formaram-se quando a Sociologia ainda não havia ingressado no currículo, por isso, alguns deles iniciaram a atividade docente, ministrando as disciplinas de História e Geografia. Mesmo quando a Sociologia retornou para o currículo do Estado de São Paulo, retornou com uma carga reduzida, que só foi alterada em 2012, com o aumento das aulas; entretanto, foi mantida uma aula no 2º ano do período noturno, conforme nos mostra SILVA (2018):

**Tabela 17 Número de horas/aulas semanais de Sociologia no Estado de São Paulo.**

ANO	2009			2010			2011			2012			2013			2014			2015			2016			2017			2018					
Série	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Diurno	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Noturno	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2	2	1	2
EJA	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1

Fonte: SEE-SP apud SILVA, 2018.

Ainda conforme Silva (2018), as alterações feitas não foram estabelecidas mediante diálogo com os professores, como vê-se pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), nem o impacto que tal alteração teria na composição da jornada de trabalho desses profissionais. Mesmo assim, vemos que, desde 2012, a Sociologia conseguiu se estabilizar com o mesmo número de aulas, mas os professores ainda têm dificuldades de completar sua jornada docente.

Infelizmente encontra-se nesta situação, os diversos professores de outras disciplinas que possuem somente duas aulas semanais nas turmas.

*O pessoal de humanas tem esse problema. É muita gente de humanas nas escolas, então é assim, a gente tenta ser amigável [risadas], mas na hora da atribuição é difícil, que aí você tem que sair da sua disciplina, pegar outras, para continuar no mesmo lugar. (Professora Maria).*

Até na escola de Tempo Integral, tem-se a dificuldade de substituição dos docentes já que não se pode atribuir aulas para docentes de fora. São os próprios professores da escola que substituem os outros. O professor Pedro, coordenador da área de Ciências Humanas, não consegue completar sua carga e, devido a isso, menciona que faz substituições, quando necessário. Sua carga é dividida em 14 aulas de Sociologia, 2 aulas de Eletiva e 2 aulas de Nivelamento.

*Como sou coordenador de área, a minha carga horária máxima é de 16 aulas, eu não posso pegar mais. Então o professor de Filosofia acaba pegando essas aulas também. Mas assim, quando eu não era coordenador de área eu tinha todas as aulas de Sociologia. Na área de Ciências Humanas há um equilíbrio bom nesse sentido. A professora de Geografia ela é formada em Geografia e têm todas as aulas de Geografia da escola, Filosofia e História a mesma coisa. [...] mas existe três turmas que não tem aula de Sociologia com o professor licenciado em Ciências Sociais. (Professor Pedro).*

Verificamos que a trajetória de ensino destes professores é vasta, lecionando em diversas escolas e ministrando outras disciplinas, além da Sociologia, como História e Geografia. Houve respostas de professores os quais, em um período de dez anos, já atuaram em cerca de 10 escolas estaduais. Muitos iniciaram suas carreiras como professores substitutos, sendo Categoria O, outros tornaram-se Categoria F em disciplinas de História e Geografia, como também há professor que iniciou a carreira em Centro de Educação Complementar (CEC).

A preparação das aulas também entra na jornada docente, já que a maioria dos professores prepara suas aulas em casa, utilizando-se do final de semana, principalmente para procura de material e estudos. Os professores vinculados aos projetos da UNESP têm suas preparações de aula em conjunto com os licenciandos, como já comentado, uma vez por semana. Mesmo assim, os professores estudam anteriormente a essas reuniões, montando planos para discutir com os alunos da licenciatura. Na carga horária dos professores, não entra esse tempo despendido na preparação de aulas. Sendo assim, o ser professor ultrapassa a sala de aula, aumentando ainda mais a sua carga de trabalho. As realidades são diversas. Os

professores têm sua rotina totalmente voltada ao trabalho, ministrando aulas em uma ou mais escolas, deslocando-se de uma escola para a outra, ocupando horas do seu dia e de final de semana para elaboração das aulas e avaliações.

Diante disso, perguntamos sobre as dificuldades de ser professor. As respostas expressas pelos professores evidenciavam uma complexidade de questões, muitas delas divergentes, porém, quando analisadas com cuidado, percebia-se certa complementaridade entre elas. Problemas estruturais, burocracia, falta de sentido dos alunos em relação a escola, tempo, salário, estigma da profissão, salas superlotadas, entre outros, foram algumas das dificuldades apontadas.

*A questão da gestão do tempo e da heterogeneidade dos alunos e na quantidade de alunos por turma que a gente dá conta de personalizar o ensino é quase inviável diante da quantidade de alunos que temos por turma e das cobranças que são realizadas, então, assim, gerir o tempo e dar conta da heterogeneidade é muito difícil. Adaptar as atividades. Nós fazemos atividades adaptadas para os alunos com deficiência. E essas atividades adaptadas, a gente [precisa ter] muito cuidado em relação a isso e demanda muito tempo. (Professor Pedro).*

*Acho que a maior dificuldade mesmo é a falta de sentido. O fato de conseguir perceber que os alunos, aquele processo ali não tem sentido. Parece que a escola não motiva, a educação não traz uma perspectiva que para eles valha a pena se dedicar. [...] mas, eu acho que essa é um dos principais entraves. De repente você achar que tem uma grande discussão para levar e aquilo não tem interesse, motivação, porque isso dificulta não é? Você propõe uma atividade e se a atividade não vale a pena, eles não querem fazer. (Professora Ana).*

*Às vezes se tornar entendido pelos alunos ter uma preocupação grande com a linguagem, a Sociologia tem uma linguagem acadêmica, então você tem que fazer uma linguagem para o aluno. Em alguns casos pontuais que atrapalha, mas também se resolve, é com a indisciplina. Aqui na escola a gestão tem uma maneira de lidar com essa situação que nós seguimos. (Professor João).*

*Eu acho que é falta de motivação, às vezes dos alunos acaba se desmotivando também. Você fica pensando “ah, será que vai dar certo isso? Mas eu quero fazer isso, mas será que eles vão receber bem?” eu acho que também tem outras questões, salário, formação [...] (Professora Maria).*

*O desinteresse dos alunos. É unânime. Mas a bagunça excessiva é por conta do desinteresse. Essa progressão continuada destruiu a educação no Estado de São Paulo. [...] Porque de fato eles não precisam fazer quase nenhum esforço para passar de ano. É só estar aqui e copiar. Agora esta na mão o celular, copia qualquer coisa da internet e tem pelo menos uma nota e passa. E têm vários que nem isso fazem. (Professora Sandra).*

*[...] quando você está em várias escolas você não consegue criar uma identidade, o participar do conjunto de atividades daquela escola [...] Então*

*acho que esse é um dos problemas estruturais, que é uma dificuldade de não possibilitar ao professor um sentido, uma identidade com aquele espaço, do qual ele faz parte. Sem isso, a gente tem um processo muito mais precarizado. A gente tem vivenciado isso. É uma intensificação do processo de precarização da atividade de ser professor. A segunda que também está associada, a falta de diálogo, por exemplo, quando se pensa o conteúdo curricular. A gente sempre tem um conteúdo que é imposto de cima para baixo, apenas se cria mediações falsas de que houve um diálogo com a rede, sobretudo como a rede como são Paulo que é muito grande. (Professor Carlos).*

Somando-se a essas dificuldades, o salário também é um elemento a ser considerado.

*Ele é humilhante. Ele é um tapa na cara do profissional. Eu tive 100 reais de aumento no mestrado e 75 reais de aumento com o doutorado. Ao todo são 20% no aumento do salário de evolução funcional. Eu hoje com 10 aulas recebo 945 reais por mês com o doutorado em educação. É um abuso. É um abuso, é uma falta de respeito, não dá para viver com esse salário. (Professora Ana).*

*É ridículo né. Considerando a importância que este profissional tem. [...] E a questão salarial ela deveria ser no mínimo o triplo, eu vejo assim, para inicial, professor inicial e toda a carreira. Eu vejo que a questão da carreira deveria ser olhada com mais cuidado. [...] Se a gente comparar com a rede federal, na estadual, por exemplo, aumenta 15% quando você tem mestrado e 5% com o doutorado. (Professor Pedro).*

Infelizmente, essa é a realidade em que todos os professores estaduais se encontram. Um dos grandes motivos para muitos não continuarem ou nem escolherem a área de educação é também a desvalorização salarial do professor. Além de terem que ampliar a jornada, o que ocasiona maior precarização, por terem que atuar em diversas escolas, há, também, a competitividade pelo Bônus, ou seguir as diversas exigências e regras para as provas de mérito. Diante disso, pode-se dizer que a carreira do professor não é valorizada, nem pelos alunos, pela família, pelo Estado.

*No ensino público não. Pode ser que a dificuldade esteja ligada a uma categoria muito numerosa, então tanto é que as evoluções por mérito não têm muitas porque a quantidade de recursos que eles alegam não é suficiente para melhorar o salário da rede. (Professor João).*

*Então a gente tem, de modo geral, um processo que é de reprodução de um status quo. Fazer com que esta profissão não tenha um lugar de lugar no processo de formação da humanidade. (Professor Carlos).*

Os professores da área de Humanas são estigmatizados até mesmo por outros profissionais da educação.

*Mas eu já ouvi relatos de professores, de falarem mesmo na minha cara, que Sociologia nem deveria estar no currículo. Que concordava que tirasse do currículo. Então é complicado. Porque os próprios professores que na hora que discute o rol de disciplinas que deveriam estar ali no currículo, eles acham que algumas disciplinas nem deveriam estar. (Professora Maria).*

Gatti et al (2011), discorre sobre a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho. Os professores vivem em um momento em que se exige muito, mas sua formação e condições de trabalho não condizem com as exigências e a qualidade atual de ensino encontradas na rede pública de ensino. “A rede pública de ensino do Estado de São Paulo é a maior do Brasil, com 5,3 mil escolas, cerca de 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de 4 milhões de alunos”. (ALMEIDA, 2013a, p. 55).

O professor também está submetido à lógica do capital, contribuindo no processo de produção, mesmo que esta produção esteja vinculada ao trabalho intelectual e à transmissão de conhecimento científico. Mesmo assim, não se difere de outros trabalhadores, quando abordamos a questão de exploração de sua força de trabalho. Soares (2008) explica sua compreensão sobre o novo perfil do professor, em uma realidade que exige flexibilização do trabalho, contrapondo o conhecimento científico ao prático. Na condição de ser também um assalariado, autores discutem, baseando no conceito de trabalho produtivo ou não produtivo, a natureza de trabalho do professor. Tumolo e Fontana (2004) apresentam variadas naturezas, conforme as relações de produção, diferenciando o professor que ministra aula particular, o professor da rede privada e o professor da rede pública, sendo que o último não se classificaria como um trabalhador produtivo. (apud ROSA, 2009, p.40-41). Outros autores, como Oliveira (2003) alega que, diferindo desse pensamento, o Estado modificou-se, alinhando-se a uma estrutura de acumulação do capital.

Saviani (1984) discute sobre a crise da educação, na perspectiva da influência do capital sobre a educação, que em sua opinião, entra em contradição, já que a escola lida com a apropriação dos saberes. Para Saviani, os professores são trabalhadores em educação. (1984, p. 78). A forma de organização, dentro da escola, está diretamente relacionada aos moldes empresariais e, assim sendo, explorados pelo capital, como qualquer outro trabalhador. Mesmo que este assunto seja polêmico, já que diversos outros autores não pactuam com o pensamento de Saviani, quanto ao professor ser um trabalhador. Para aqueles autores, o professor é um trabalhador intelectual, não um trabalhador como Karl Marx define, no *O Capital I*. Para Marx, por Saviani (1984), o trabalho docente se configura como um trabalho não-material, “pois o produto produzido em sala de aula pelo professor não é um objeto

tangível, mas um ‘serviço’”. (CARDOSO, 2018, p. 15). Desta forma que para Saviani (1984), o trabalho docente é uma atividade, não separando o produto do ato de produção.

De fato, atividade educacional tem exatamente esta característica: o produto não é separado do ato de produção. A atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe ao mesmo tempo a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aulas é inseparável da produção desse ato e do consumo desse ato. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo: produzida pelo professor e consumida pelos alunos. Consequentemente, “pela própria natureza da coisa”, isto é, em razão da característica específica inerente ao ato pedagógico, o modo de produção capitalista não se dá, aí, senão em algumas esferas. (SAVIANI, 1984, p.80-81).

O professor é tratado como um número, haja visto o número de exonerações. Ele pode ser descartado e substituído, em uma rotatividade que prejudica toda uma comunidade escolar. O processo de proletarização dos professores se assemelha a todos os trabalhadores explorados pelo capital, vendendo sua força de trabalho, sob condições precárias, tais como baixos salários, saúde comprometida, estresse e desvalorização social. Já Donaire (2016) entende que o professor não sofreu um processo de proletarização, e, sim, que o trabalho do professor, por ser intelectual, distingue-se do de outros trabalhadores, não produzindo a mais-valia, já que se configura como professor de uma educação pública e gratuita. Mesmo assim, Donaire (2016) acredita que o professor está lutando para não perder sua autonomia e controle do trabalho, mesmo que este esteja sendo encaminhado para um processo de racionalização.

Os professores são muitos visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reformas. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucessos dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido. (OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Para refletirmos o trabalho do professor, perguntamos, primeiramente, se eles se entendem como trabalhadores. Essa foi uma questão para relacionarmos o entendimento do que é trabalho que estes professores têm, diante de suas realidades e rotinas escolares. A partir da contextualização polêmica sobre o professor ser considerado trabalhador, a partir de análises teóricas sobre trabalho, concluiu-se que todos os professores entrevistados se consideraram trabalhadores. E complementam que, além de trabalhadores, são também assalariados e precarizados. Esse contexto é importante, pois, dentro do próprio curso de

Ciências Sociais, os professores tiveram a oportunidade de estudar as diversas vertentes sobre trabalho e, até em suas aulas, discutir o tema ‘trabalho’ contemplado pelo currículo escolar.

*Sim, eu sou uma trabalhadora. Tenho me visto como uma operária. [risadas] cansada, dizendo ‘gente eu sou uma operária’. (Professora Sandra).*

*Me vejo como um proletário do conhecimento. Há colegas que se veem como pequenos burgueses, eu sou um assalariado. (Professor João).*

*Sim, porque eu preciso trabalhar para sobreviver, primeira coisa. Não tem como não me ver como uma trabalhadora. [...] O professor tem trabalho precarizado como todos os outros trabalhadores na sociedade e também sofre pressão. (Professora Maria).*

Em sua maioria, os professores além de responderem à pergunta, também fundamentaram o conceito, trazendo questões teóricas sobre o tema.

*Sim. Proletarizado [...] Então eu vejo que, a Hanna Arendt traz uma definição de trabalho muito interessante. Ela tem a definição de trabalho como labour no sentido da reprodução da vida material. E o labour, tanto para o ser humano quanto para o animal, [o animal também labora] existe a questão do trabalho que traz uma diferença pro mundo, transforma a realidade, e isso caracteriza o ser humano e existe a questão da ação. A ação para a Hanna Arendt é quando você atua politicamente transformando essa realidade, buscando, tendo uma idéia ética que norteia a sua ação. Então, eu vejo como professor, o campo de ação deveria ser pleno, amplo, porque ele tem que ser reflexivo e o que tem acontecido na atuação docente, por mais que a gente queira atuar no campo da ação, como a Hanna Arendt define, a gente acaba atuando mais no âmbito do labour. (Professor Pedro).*

*Eu acho que pelo menos os meus colegas de trabalho ali, acho que todos eles se compreendem como trabalhadores. São trabalhadores, eles conseguem dimensionar a dimensão do trabalho. Todos ali na minha escola compreendem que a relação de trabalho, remuneração, tempo de trabalho, desgaste da profissão. O precarizado é um conceito, que vai envolver outras dimensões da análise, mas de maneira geral é difícil. Você no dia a dia ali, sobrevivendo daquilo, vivendo daquilo, não entender que não é suficiente, que o desgaste é muito maior que a recompensa. (Professora Ana).*

*O trabalho intelectual ele é um trabalho, que é cotidiano. Vou usar o Manoel de Barros, poetizando o fazer científico que ele diz “fazer, fazer, fazer, até ficar diferente” na verdade é “repetir, repetir, repetir, até ficar diferente”. Então o fazer acadêmico é isso. Ele é um fazer que é cotidiano. Exige de nós, tanto que é ao atuar como professor, eu não posso deslocar-me dessa atividade intelectual, existe uma atividade braçal é de estar ali no cotidiano da escola que é mediada por esse trabalho intelectual. Eu me compreendo enquanto trabalhador, na medida que, eu busco dentro desse processo de ensino e aprendizagem, articular trabalho manual e trabalho intelectual. Isso faz parte da nossa formação e é permanente e contínuo. (Professor Carlos).*

A questão quanto ao trabalho docente foi outro ponto abordado na entrevista. Verificamos, ainda, que as respostas dos professores condizem com os argumentos teóricos, explanados e analisados no Item 2, desta. Além disso, os professores entrevistados *deram uma aula* sobre o que entendem por trabalho docente.

*Vou colocar aquilo que eu tenho que o Saviani defende. Assim para o trabalho docente, a atividade docente, entender o trabalho como uma atividade. É a definição. É o ato direto e intencional de produzir, de transmitir um conhecimento acumulado da humanidade à outros. É inclusive uma responsabilidade. É um ato de responsabilidade [uma atividade de responsabilidade], que envolve muito mais que o conhecimento. Envolve as relações, o conhecimento específico da disciplina, a responsabilidade do conhecimento, do se conhecer, a responsabilidade do que é ensinar, como ensinar; aquilo que a gente estava discutindo, os métodos de ensino. Então é todo um preparo, mas também uma relação pessoal, subjetiva, de trato com o outro. (Professora Ana).*

*Eu acho que ele é um trabalho fundamental para o funcionamento da sociedade. É um trabalho que o aluno tem um mediador entre a realidade do aluno. O professor é um facilitador, só que esse professor também carrega consigo algumas questões que mantém a prática dele, políticas, visões de mundo, ideológicas. A gente tenta ser o mais objetivo possível nesse trabalho com os alunos (Professor João).*

*O trabalho docente tem uma parte intelectual, que não tem como, porque você trabalha principalmente com idéias. Você vai ensinar aos alunos também a pensar, a refletir sobre essas ideias, essas teorias, mas ele também tem uma parte que acho que é prática, de toda, que você precisa elaborar. Porque você não tem só de pensar, você tem que viabilizar tudo aquilo para acontecer, mas o trabalho docente tem os dois lados, o lado prático e o lado intelectual. (Professora Maria).*

*Professor ele é, teoria na qual eu me apoio e dialogo, compreendo o trabalho do professor, trabalho daquele que media um determinado conhecimento, que é o conhecimento científico, então, ele não é o iluminado, ele não é o todo poderoso, o detentor do conhecimento, mas ele é aquele que possibilita a mediação desse processo de ensino e aprendizagem. E ter essa mediação é fundamental porque a gente determina de que lugar nós estamos e para que lugar queremos chegar. Sem essa mediação, esse conhecimento fica como qualquer outro conhecimento. Que existe no nosso cotidiano, que é tão importante quanto o conhecimento científico. (Professor Carlos).*

Portanto,

*Então, estou dizendo que o professor ao mediar esse conhecimento, ele media não de forma aleatória, mas média com uma intencionalidade. Porque? Ai esse porque é de produzir sujeitos quiçá possam ser emancipados ou terem a perspectiva de emancipação como perspectiva, utopia de serem sujeitos produtores e transformadores do seu cotidiano, não apenas reprodutores. (Professor Carlos).*

Arroyo (2008) ajuda-nos a entender a representação do professor como um papel social marcado pela construção de uma imagem de magistério historicamente construída. Mesmo que possa variar de acordo com os níveis e graus de ensino, o professor carrega a imagem do profissional que goza de autoridade e prestígio. Na escola pública, essa imagem encontra-se mais deteriorada do que a dos professores das instituições privadas, o que mostra que, ser considerado professor, depende do local de trabalho, também. Entendemos aqui que a identidade docente é construída na trajetória do professor, suas experiências, seu cotidiano. É a partir das dificuldades e das afirmativas que ele constrói sua profissão.

Conforme Hypólito (1999) argumenta, a luta dos professores por uma real profissionalização não é solução para todos os problemas nas escolas; a profissionalização é uma prática de resistência dos professores. O trabalho docente está submetido à nova forma de proletarização e à intensificação do controle de suas ações. Oliveira (2004) também discute sobre as novas formas de organização, como dificultadores do processo do trabalho.

Mesmo que, em diversos momentos das entrevistas os professores assumiram uma postura de otimismo pelo seu trabalho, pela preparação de aulas e materiais, percebemos o cansaço que a dinâmica escolar provoca. Por outro lado, mesmo que de forma crítica, os professores entrevistados acreditam na educação como forma de mudança, na construção do ser humano.

*Ela continua sendo uma potência. [...] Mas acho que seja isso, ela não perde o seu valor porque querem desvalorizá-la. Porque a gente sabe muito bem que algumas pessoas vão ter direito a educação e outras não. (Professora Ana).*

*Então, entendo que ter a educação como atividade é importante, ela é central, defender o espaço escolar como espaço de socialização, no entendimento do qual compartilho também é fundamental. Eu sei que a gente está vivendo em um contexto de ataque a este processo, da formação da escola, da formação da estrutura curricular, talvez esse ataque não seja a toa, ele acontece porque se sabe que esse processo da educação, inclusive do espaço escolar, ele produz, ou tem a possibilidade de intervenção, transformação no cotidiano (Professor Carlos).*

Desta forma, que o debate sobre a disciplina de Sociologia não esgota-se no âmbito deste trabalho, por ter ainda muitos desafios na atualidade e com as transformações capitalistas, se faz necessário fortalecer os professores, que são os produtores de conhecimento. A precarização do trabalho do professor está em todas as disciplinas e atinge a todos os setores educacionais. O problema são as perspectivas em âmbito geral, com intervenções políticas e econômicas que pudemos refletir ao longo dos capítulos. Sendo

assim, as entrevistas, mesmo com suas posições críticas, revelam que precisamos tomar o espaço que nos é de direito e fazer uma educação de qualidade.

## CONCLUSÃO

No decorrer desta pesquisa, deparamo-nos com diversas problemáticas condizentes com o universo da Educação, principalmente no que tange ao trabalho docente e o ensino de Sociologia. Desta forma que analisamos, com base em autores que discutem a temática de trabalho, educação, ensino de Sociologia e o trabalho docente, possíveis argumentos para delinear uma proposição, inicialmente teórica sobre as práticas docentes e posteriormente com base nas reflexões feitas pelos professores de Sociologia entrevistados. A dissertação perpassou em seus capítulos a discussão sobre o trabalho do professor, na sua função história e atual, o conceito de trabalho e as transformações do trabalho docente. Pudemos fazer o levantamento, dentro do escopo da pesquisa, das políticas educacionais nacionais e estaduais que influenciam o trabalho do professor o sentido e a função da escola, nos dias de hoje. Seguindo nessas perspectivas, adentramos para a discussão específica da disciplina de Sociologia, em sua trajetória histórica e atual, na Educação Básica e Ensino Superior. Apresentamos as primeiras coletas de dados da pesquisa no município de Marília, para agruparmos informações que posteriormente seriam utilizadas para as entrevistas. Por fim, apresentamos dados estatísticos e discussões sobre dados do professor e da disciplina de Sociologia nos âmbitos nacional e estadual, para assim, finalizarmos com as reflexões, ensinamentos e apontamentos dos professores que ministram a disciplina de Sociologia no município de Marília, da rede estadual paulista, para darmos vozes às suas práticas docentes.

O conceito de trabalho, aqui explorado, foi o de Marx (2010), considerado como sendo a mediação entre o homem e a natureza e de cuja interação deriva todo o processo da formação humana. Aqui compreendemos que o trabalho do professor permite a socialização do conhecimento historicamente acumulado, de geração para geração, sendo a educação fruto da produção da vida material. O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou relacionarmos a influência do desenvolvimento das forças produtivas, na perspectiva da condição de trabalho dos professores, condição essa que, infelizmente, o relegou ao status de trabalho precarizado. Tal situação advém das políticas educacionais adotadas e da vigente, responsáveis pelas reformas que modificara e ou modificam todo cenário educacional, consonantes com políticas que flexibilizam o trabalho do professor.

Assim, o ato de ensinar passou de geração para geração, desde a Antiguidade, vinculado muitas vezes a pessoas de posses, a filósofos ou ao Clero. Foi a partir da divisão social do trabalho e do surgimento da propriedade privada que as formas de instruir constituíram a gênese da atual. Devido à multiplicidade de ofícios e à necessidade da divisão

social do trabalho, foram atribuídas ao trabalhador especificidades na execução de seus ofícios, desencadeando o processo de alienação. Tal realidade, já discutida no primeiro capítulo, ensejou a política das especializações e das qualificações presentes no taylorismo e fordismo, como também a flexibilização no toyotismo.

As novas demandas em relação ao profissional da educação, no neoliberalismo, estão vinculadas à de mercantilização do ensino, notadamente o escolar, forjaram a necessidade de uma transformação nos processos de formação dos professores. Mais uma vez, uma metodologia de organização do trabalho no mundo da produção é introduzida, agora, no universo escolar, constituindo-se eixo em torno do qual gira a elaboração de diretrizes em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive na formação e a atuação profissional de professores. (COSTA; MARAFON, 2009, p. 161).

Também pudemos refletir sobre o ensino da Sociologia e a importância de trazer à tona a discussão sobre a relevância da licenciatura, dentro dos cursos de Ciências Sociais. A intermitência da disciplina de Sociologia na grade curricular, no decorrer das décadas, evidenciou-se de que a luta pela valorização da Sociologia e da educação em geral, tanto no Ensino Básico como no Ensino Superior, é uma realidade que não pode fugir dos debates educacionais. Com o passar das décadas, houve uma ampliação no campo das discussões relativas à disciplina, mas não o suficiente, em comparação com as acadêmicas no âmbito do bacharelado. Sabemos que a proposta para o ensino de Sociologia deve ir além do exercício docente, em razão das condições insatisfatórias nas práticas pedagógicas e da falta de materiais didáticos que subsidiem o aprofundamento que a disciplina exige e a pertinência do seu conteúdo curricular na formação dos jovens do ensino médio.

É preciso o reconhecimento da Sociologia em ambos os campos de atuação – bacharelado e licenciatura, abarcando conhecimentos específicos de Ciências Sociais, valorizando também as áreas pedagógicas, metodológicas e epistemológicas, qualificando a função de educador e não só a de pesquisador. É em razão desse contexto que decorre a importância de existirem projetos ligados à licenciatura, como, por exemplo, o PIBID, o Residência Pedagógica e o Núcleo de Ensino, para oportunizar aos licenciandos suas primeiras experiências, no campo docente, dentro das escolas de educação básica. A interlocução da universidade pública com a escola pública só vem para enriquecer e qualificar melhor o processo de ensino e de aprendizagem, tanto na forma prática, quanto na elaboração e consecução de materiais didáticos para a sala de aula e na reflexão teórica no diálogo com a prática pedagógica. A formação inicial passa a ter mais sentido para o futuro professor, trazendo segurança advinda das primeiras experiências. *“Eu vejo que se tivesse uma*

*ampliação de programas como o PIBID, por exemplo, para todos os licenciandos, acho que seria fundamental para o professor fazer uma espécie de residência na escola”. (Professor Pedro).*

Após análise dos levantamentos teóricos, bibliográficos e documentais, percebemos que a história do trajeto educacional no Brasil e, especificamente no Estado de São Paulo, está permeada de ingerências políticas, econômicas e sociais, em uma discussão global. A luta pela qualidade da educação esteve sempre presente na história com propostas, às vezes inovadoras, às vezes conservadoras e até mesmo reacionárias. Sabemos que, em vista do desenvolvimento da sociedade, a educação, sendo base de inúmeras discussões, é um reflexo dos acontecimentos de cada época. E um dos temas que conseguimos trazer para esta pesquisa, no item 3, foi sobre a função da escola e o papel do professor.

Em virtude dessas constatações, a descrição e aprofundamento das atuais reformas educacionais paulistas, com a implantação da Proposta Curricular, dentre outras, foram de suma importância para confirmarmos a inserção das políticas neoliberais, no âmbito educacional, e como estas modificaram o cenário da educação e, sobretudo, da Sociologia. Mesmo havendo um currículo a partir do Programa SPFE, o professor precisa ter uma autonomia em seu processo de trabalho. Tal currículo não deveria ser uma via de mão única, atrelado a um conteúdo engessado, fragmentado e superficial. O professor, dentro de sua atividade, precisa ter condições materiais para refletir e planejar suas ações, a partir da realidade em que se encontra. A disciplina de Sociologia, em razão de sua própria natureza, baseia e fundamenta seus objetivos e conteúdos na compreensão da sociedade, razão pela qual é de suma importância para fazer com que os alunos se reconheçam como seres pensantes, e não vejam a disciplina como um simples conteúdo a ser memorizado. Ao contrário, a Sociologia tenta superar a mera transferência de conteúdo, como a educação tradicional faz.

*Ela é fundamental porque a educação tem o papel de fazer com que o aluno, qualquer ser humano compreenda a sua realidade. E a sociologia, ela vai dar a leitura de mundo. Se o mundo humano é um mundo cultural, você só vai compreender esse mundo cultural a partir de uma perspectiva científica que dê conta de interpretar esse mundo cultural. Então, essa realidade social. (Professor Pedro).*

O professor transmite um conhecimento sistematizado, muito do qual os alunos também possuem, mesmo que sustentado pelo senso comum, e assim, de forma democrática, “[...] a reflexão sociológica no currículo do ensino médio pode significar ganhos na formação intelectual dos alunos, destacando-a como disciplina científica e, mais ainda, como ciência capaz de realizar debates sobre a realidade social”. (ALMEIDA, 2013b, p. 93). A disciplina

de Sociologia foi inserida no currículo com o propósito de desenvolver o olhar sociológico para uma desnaturalização da realidade. Mas, ao fazê-lo sob uma estrutura baseada em competências e habilidades, entra em contradição com o que a disciplina oferece.

Diante do exposto, podemos perceber, com base nas pesquisas na área, que o professor de Sociologia vive uma situação diferente daquela de outras disciplinas consideradas das grandes áreas. Por conta dessas intercorrências no currículo escolar, a Sociologia é vista como uma disciplina que não tem tanto significado, na escola, quanto Português ou Matemática, por exemplo. Mas, o que é relevante entender é que o docente de Sociologia tem a importante tarefa de desenvolver, em seus alunos, o senso reflexivo e crítico, oferecendo-lhes o conhecimento e a consciência de como se dão as relações humanas, descortinando-lhes a realidade, nem sempre fácil e acolhedora, em que vivem, no sentido de ajudá-los a transformá-la.

Percebemos a triste realidade de muitos docentes da rede estadual paulista que têm de ministrar aulas em mais de uma escola, visto que a grade curricular não supre a sua jornada de trabalho, fato que explica também o motivo de muitos professores ministrarem aulas de Sociologia sem a formação necessária. O inverso também é verdadeiro, pois há professores com formação em Sociologia ministrando em outras áreas. Essa realidade contribui, e muito, para a precarização do professor, frente a essa constante flexibilização e desvalorização de seu trabalho. A situação complica-se, também, devido haver percentual maior de professores com contrato de trabalho temporário do que efetivo, pois, especificamente no Estado de São Paulo, já transcorreram sete anos sem concurso público para efetivação no cargo docente.

Mediante às ameaças da disciplina novamente sair do currículo, com a nova Reforma do Ensino Médio, a dissertação teve também, como objetivo, dar a voz aos professores da disciplina de Sociologia. Primeiramente, foram feitos levantamentos de dados sobre as escolas e professores da Diretoria de Ensino de Marília. Após, houve seleção de critérios que nortearam a escolha dos professores que poderiam ser entrevistados. Foi entregue um questionário a eles e, depois de um tempo, fizemos as entrevistas. Pudemos entender suas trajetórias de vida e de carreira enquanto docentes. Pudemos entendê-los em suas lutas e dificuldades, e descobrir que, apesar da dura realidade que enfrentam, ainda acreditam na educação. O emponderamento sobre a disciplina de Sociologia nos fez entender sobre sua importância para a formação dos jovens. Mesmo que os professores entrevistados representem exceção em relação à maioria dos de outras cidades e até mesmo estados, entender seu cotidiano e a importância da Sociologia nos possibilita ver alguma luz ao fim do túnel.

*Quando eles dizem para mim que eles gostam da minha aula, que é a melhor aula que eles têm no dia, que eu não grito, que eu consigo entender o que eles estão falando sabe? Isso é uma das coisas que mais me alimenta nesse processo. Porque é daí, ou talvez seja só a partir daí que eu consiga falar sobre o conteúdo. Na verdade para mim isso já é o conteúdo, a sociologia para mim é isso, conseguir nessa sociedade abrir um diálogo com uma geração que não é a minha, eu já estou exercendo a sociologia. (Professora Ana).*

Os dados coletados nos dão conta de que 6, dentre os professores entrevistados, são efetivos, mesmo que alguns tenham iniciado suas atividades como professores temporários, em outras disciplinas da área de Humanas. Em 2019, a maioria estava alocada em uma única escola, mesmo tendo que completar a jornada de trabalho com outras disciplinas. Praticamente, todos têm formação na pós-graduação, com mestrado e doutorado, mostrando o enriquecimento teórico como pesquisadores, além de suas experiências como docentes. Também, muitos participam de projetos vinculados à UNESP – Marília, sendo professores bolsistas e/ou preceptores, podendo ter a oportunidade de elaborar materiais para o ensino de Sociologia, participar do planejamento curricular anual, com base na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, e de reuniões semanais, com participação ativa dos licenciandos, em sala de aula, qualificando, de forma positiva, as aulas de Sociologia.

Por fim, a situação do trabalho docente é um reflexo da sociedade capitalista em que vivemos, que sobrevive da exploração do trabalho, até seu esgotamento, fragmentando cada vez mais a educação e desvalorizando-a aos olhos da sociedade. Vemos a luta dos professores, particularmente dos de Sociologia, para sobreviver em um cenário tão alarmante, com condições precárias de estrutura escolar, excessivas jornadas de trabalho, enfrentando conflitos em favor do que ele acredita que deveria ser a educação. Entretanto, as falas dos professores conseguem nos mostrar que a luta é diária, na sala de aula e fora dela, em garantia de um amanhã melhor para o futuro que está ali, à sua frente, os jovens. A Sociologia se constrói dentro e fora da escola. Compreender a realidade é estar fazendo um trabalho sociológico, transformá-la é tê-la apreendido em sua gênese e complexidade.

*A Sociologia, ela oferece uma potência, principalmente na atualidade, para lidar com temáticas necessárias, entre culturas, desigualdades, inúmeras desigualdades, raça, gênero, etnia, classe, política. A sociologia é uma potência dentro da escola. Uma oportunidade gigantesca de crescimento, amadurecimento social, pessoal, dentro do espaço escolar. (Professora Ana).*

Pela fala dos professores, pudemos compreender que apesar de suas formações, eles avaliam que a educação não está sendo valorizada, tanto para investimentos, como nas suas

obrigações com avaliações internas e externas. *“Mas ainda assim, ela não perde o seu valor que são esses momentos, que a gente ali dentro, a gente percebe que sim, é capaz, mas em um quadro geral a educação pública hoje é decadente, se a gente for pensar em política pública”*. (Professora Ana). Eles trazem consigo a relevância que a Sociologia tem para a formação dos jovens, para eles entenderem uma leitura de mundo. *“Há situações que são baseadas em critérios científicos, outros próximos do senso comum, a capacidade de crítica, principalmente crítica social, entender desigualdade, para entender o mundo em que eles vivem, a realidade que eles vivem”*. (Professor João).

A avaliação de suas práticas pedagógicas é demonstrada quando eles propõem aos alunos metodologias diferenciadas e propostas de discussões para oferecer uma educação para a formação humana, já que na disciplina eles conseguem abordar questões do senso comum e científicas. O professor tem de fazer essa diferenciação entre o conhecimento científico e do cotidiano, criando um método e assim, fazendo-se uma ciência. É neste processo, da mediação do conhecimento pelo professor, que os alunos podem se apropriar disso que é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Os alunos podem ter a oportunidade de problematizar as situações em que vivem e discuti-las de forma teórica.

A concepção de trabalho destes professores perpassa tanto pelo trabalho intelectual, quanto pelo manual. Por meio da Sociologia, eles refletem sobre as teorias que (estudaram) estudam e ensinam aos alunos, de forma responsável na socialização do conhecimento historicamente acumulado. O trabalho envolve, para além do conhecimento, as relações sociais e afetivas com os alunos e outros colegas de profissão. Eles avaliam sua atividade docente na tarefa de ensinar, compartilhar conhecimentos e trabalhar para a formação dos jovens. Mesmo com a desigualdade existente, a escola pode dar um sentido para transformar e mudar essa condição estrutural de desigualdade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Carlos F. **As Vicissitudes na Implantação do Componente Curricular Sociologia no Ensino Médio da Rede Pública do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013a.
- ALMEIDA, Francisca R. F. **Tornar-se professor de Sociologia no ensino médio: identidades em construção**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, 2013b.
- ALVES, Giovanni; ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da Precarização do Trabalho**: ensaios de Sociologia do Trabalho. 1ª ed. Bauru, SP: Projeto Editorial Praxis, 2013.
- ANTUNES, Ricardo. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n. 2, p. 229-237, 2003.
- ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. São Paulo: Cortez. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APEOESP. Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. **Manual do Professor**. São Paulo, 2018.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Imagens e auto-imagens. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli G. L. Formação de Professores de Sociologia: um estudo à luz da Teoria Histórico-Cultural. **Mediações**, v. 12, n. 1, Londrina, 2003.
- BARBOSA, Maria Valéria; MENDONÇA, Sueli G. L.; PINTO, Vandei S. Formação de professores e prática pedagógica: sociologia e filosofia no ensino médio na escola atual. In: **Congresso Brasileiro de Sociologia**, 13. Grupo de Trabalho 09 – Ensino de Sociologia. Recife, PE: SBS, 2007. Disponível em: <[http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=138&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=138&Itemid=171)>.

BARBOSA, Maria Valéria; TOTTI, Marcelo Augusto. O ensino de sociologia e a formação de professores: a experiência do Pibid de ciências sociais de Marília. **Revista Urutágua**, Maringá, n. 35, 2016.

BODART, Cristiano. Um raio-x do professor de sociologia brasileiro: condições e percepções. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 22, Recife, 2016.

BODART, Cristiano das N.; SILVA, Roniel S. Quem leciona Sociologia após 10 anos de presença no Ensino Médio Brasileiro? IN: BODART, Cristiano das Neves; LIMA, Wanderson Luan dos Santos. (Orgs.) **O ensino de Sociologia no Brasil**, vol. 1. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019. p. 224.

BODART, Cristiano das N.; TAVARES, Caio dos Santos. Programas de fomento a expansão do Ensino Superior e oferta de cursos de Ciências Sociais no Brasil (1999-2017). **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (CABECS)**, v. 2, n. 1, p. 7-29, Jan./Jun. 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. [atualizado em 2016] Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_1dbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1dbn1.pdf)>.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. CNE/CEB. **Parecer nº 15 de 01 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte I – Bases legais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.

BRASILa, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>

BRASILb. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. v. 3. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Parecer nº 38, de 7 de julho de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006**. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb04_06.pdf)>.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/SEB/SE/CONSED/UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>.

BRASIL. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Brasília: Senado, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>.

CAÇÃO, Maria Izaura; MENDONÇA, Sueli G. de L. “São Paulo Faz Escola?” Contribuições à reflexão sobre o novo currículo paulista. IN: GRANVILLE, Maria Antonia (org). **Currículos, sistemas de avaliação e práticas educativas: da escola básica à universidade**. – Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 219-247.

CAÇÃO, Maria Izaura. Construção Curricular no contexto da Política Educacional Paulista: “São Paulo Faz Escola” e reformas neoliberais. In: **Congresso Internacional de Educação**, 3º, Ponta Grossa, 2011.

CARDOSO, Walassy. **Adeus Magistério: o abandono dos professores de Sociologia da Rede Estadual de São Paulo**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2018.

CARVALHO, L.M.G. de (Org.) **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussões de sociologia no ensino médio**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

CARVALHO, Maria Regina V. **Perfil do Professor da Educação Básica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Notas Estatísticas**. MEC/INEP. Brasília, 2016. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)> Acesso em: 08/02/2020.

CHAMMÉ, Sebastião; MOTT, Yoshiko T. A realidade do ensino de sociologia no 2º grau: inovações e continuidades. In: BICUDO, Maria Aparecida V.; BERNARDO, Maristela V. C. **Núcleos de Ensino**: um projeto de educação continuada. São Paulo: UNESP, 1996.

COSTA, Áurea de C.; MARAFON, Adriana Maria M. A Constituição do Professor como Trabalhador. **Revista HISTEDBR On-line**. n. 36, Campinas. dez. 2009. p. 153-166.

DONAIRE, Ricardo. Elementos teóricos sobre o processo de proletarização dos professores a partir de uma pesquisa empírica. **Revista de Educação**, n. 23, v. 11, ed. Unioeste: Paraná. Jul/dez 2016. p. 1-11

ENGELS, Friedrich. Introdução. In: MARX, Karl. **As lutas de classes na França (1848-1850)**. São Paulo: Global, 1986.

ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1ª ed: NeueZeit, 1896. Original: edição soviética de 1952, de acordo com o manuscritos, em alemão. Traduzido do espanhol. Transcrição de: "O Vermelho" para Marxists Internet Archive, 2004. HTML por Jose Braz para Marxists Internet Archive, 2004. Disponível em: <<  
<https://www.marxists.org/portugues/marx/1876/mes/macaco.htm> >>

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In: **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

ESTADÃO. Jornal de São Paulo. **Por ano, 3 mil professores desistem de dar aula nas escolas estaduais de SP**. São Paulo, 01 de setembro de 2013. Disponível em: <<https://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,por-ano-3-mil-professores-desistem-de-dar-aula-nas-escolas-estaduais-de-sp-imp-,1070032>> Acesso em: 08/02/2020.

FERREIRA, Eliza B. A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, 2017.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego C. A Reforma do Ensino Médio e o Ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**. n. 21, 1º sem. 2018, p. 41-53.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1977.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). **Escola S.A.** Brasília, CNTE, 1996.

FRIGOTTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório Preliminar. São Paulo, 2009.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETTO, E. S.; ANDRÉ, M. E. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOULART, Débora. Os professores da rede pública estadual frente à política educacional neoliberal. **Crítica e Sociedade: Revista de Cultura Política**, v. 6, n. 1. ed.v. Uberlândia: 2016. p. 48-71.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª edição, v. 48, Rio de Janeiro – RJ, Civilização Brasileira, 1982. (Coleção Perspectiva do Homem).

GRAMSCI, Antonio. Caderno 22 (1934): Americanismo e Fordismo. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 241-282.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural**. 17ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HYPOLITO, Á. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.&. CUNHA, M. I (Orgs.), **Desmistificando a profissionalização do magistério**São Paulo: Papyrus, 1999. p. 81-100.

JACOMINI, Márcia A.; PENNA, Marieta G. O. Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. **Revista Pro-posições**, v. 27, n. 2 (80), 2016.

JINKINGS, Ivana. Texto de Apresentação. IN: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KUENZER, Acácia (Org.).**Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LEITE, Maria Cristina S. **“Faz sentido?” – Práticas docentes no Ensino Médio na disciplina Sociologia: um estudo na rede pública do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2014.

LÊNIN, V. I. **Obras escolhidas em seis tomos**. Lisboa-Moscou: Avante!-Progresso, 1989, t.6.

LENNERT, Ana Lucia. **Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2009.

LENNERT, Ana Lúcia. Condições de trabalho do professor de Sociologia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 383-403, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo. SP: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 1986.

- MACHADO, Celso de Souza. O Ensino de Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 13, n. 1, jan/jun, 1987.
- MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, 2007.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: Fromm, Erich. **Conceito Marxista do Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. [4. Reimpr.] – São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015. [Coleção Folha. Grandes nomes do pensamento; v. 22].
- MELLO, Fábio M. Notas sobre a desqualificação do trabalho docente. **Revista Mediações**, Londrina, v. 11, n. 1, p. 199-212, 2006.
- MENDONÇA, Sueli G. L. Licenciatura em Ciências Sociais e Núcleo de Ensino/Unesp: trabalho diferenciado na formação de professores de Sociologia. **XI Congresso de Sociologia – GT Ocupações e Profissões**, Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- MENDONÇA, Sueli G. L. Núcleo de Ensino/Unesp: trabalho diferenciado na formação de professores de sociologia. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). **Núcleos de Ensino da UNESP - Artigos 2005**. São Paulo/SP: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista - Pró Reitoria de Graduação, 2005, p. 343-356. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Nucleo%20de%20Ensino%20Unesp.pdf>>.
- MENDONÇA, Sueli G. L. Pesquisa sobre o ensino de sociologia na Educação Básica: A contribuição da Unesp. Anais do **XV Congresso Brasileiro de Sociologia**, Curitiba, 2011.
- MENDONÇA, Sueli G. L. [et al.] (ORG). **PIBID/UNESP forma(a)ção de professores: percursos e práticas pedagógicas em ciências humanas**. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MEUCCI, Simone, **A Institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação de Mestrado. Unicamp Biblioteca Central – FFLCH/USP. Campinas, 2000.

MIRANDA, Kênia. O processo de trabalho docente: interfaces entre a produção e a escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 38-49, 2006.

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

MORAES, Amaury Cesar. Por que Sociologia e Filosofia no Ensino Médio: IN: CARVALHO, L. M. G. X. (org) **Sociologia e Ensino em Debate**: Experiências e discussões de sociologia no ensino médio. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2004.

MOTA, Kelly C. C. S. Os lugares da Sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 29, 2005.

MOURA, Carolina B. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de Marília, Marília, 2013.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção Primeiros Passos.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. A Formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

NÓVOA, António (ORG). **Profissão-Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÚÑEZ, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin** – formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Líber Livro, 2009.

OLIVEIRA, Amurabi. Um balanço sobre o campo do ensino de Sociologia no Brasil. **Em Tese**. v. 12, n. 2, 2015.

OLIVEIRA, Amurabi; BARBOSA, Vilma S. L. Formação de professores em ciências sociais: desafios e possibilidades a partir do estágio e do PIBID. **Revista Eletrônica Inter-Legere**. n. 13. 2013.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, 2009.

REVISTA NOVA ESCOLA. **A educação vista pelos olhos do professor**. 01 de novembro de 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1554/a-educacao-vista-pelos-olhos-do-professor>> Acesso em: 08/02/2020.

ROSA, Maristela. **O trabalho docente com a disciplina de sociologia**: algumas reflexões sobre o ser professor no ensino médio da rede pública de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Educação, 2009.

RUIZ, J. A. **Metodologia Científica**: guia para eficiência nos estudos. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo T. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no Ensino Médio**: o que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal. 2002. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para a Disciplina de Sociologia**. São Paulo: IMESP, 2011. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/18/arquivos/PPC\\_soc\\_revisado.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/18/arquivos/PPC_soc_revisado.pdf)> Acesso em: 05/02/2020.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Caderno do professor: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. São Paulo: IMESP, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre a universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**. v. 8, n. 2, p. 4-17, 2010.

SBS – Sociedade Brasileira de Sociologia. **Carta aberta da Comissão de Ensino de Sociologia**. [S.I.], 10 out. 2011. Disponível em: <<http://associacaosociologosac.blogspot.com/2011/10/carta-aberta-da-comissao-de-ensino-da.html>> Acesso em: 08/02/2020.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ileizi F. S. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Revista Cronos**, v. 8, n. 2. Natal-RN: jul/dez, 2007.

SILVA, Kátia A. C. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora**. Linhas Crítica, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan/abr. 2011.

SILVA, Carolina M. **O ensino de Sociologia na educação básica:** relatos de educadores da rede estadual de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, 2017.

SILVA, Josefa. A. **A construção social do ensino de Sociologia em São Paulo entre 2009-2018.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

SIQUEIRA, Angela. C. de. As novas relações entre a universidade e a sociedade brasileira na era da revolução científico-tecnológica: o saber (poder) em disputa. Texto apresentado na **18ª Reunião da ANPEd**, 1995. Caxambu, MG: ANPEd, 1995.

SOARES, Kátia Cristina D. **Trabalho docente e conhecimento.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

TAKAGI, Cassiana T. T. **Ensinar Sociologia:** análise de recursos do ensino na escola média. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, São Paulo, Universidade de São Paulo, USP, 2007.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **O perfil dos professores brasileiros:** o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2009. p. 129-145.

ZANARDI, G. S. **A Re-Introdução da Sociologia nas Escolas Públicas:** caminhos e ciladas para o trabalho docente. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2009.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

## APÊNDICE A

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Marília, 24 de julho de 2018.

Prezada Sr<sup>a</sup>.

Venho por meio deste solicitar um conjunto de dados referentes aos professores de sociologia e as escolas em que ministram a disciplina que atuam nas escolas no município de Marília. Os dados se referem à um mapeamento sobre a disciplina de sociologia no município de Marília desde os anos de 1980 até os dias atuais, como no campo docente e escolas. Compete-se dados de quantidade de docentes e suas categorias funcionais, número de escolas que tem Ensino Médio e outras informações relevantes referentes aos professores de sociologia.

Sou aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Mestrado Acadêmico – da UNESP – Marília e esses dados servem para execução da dissertação de Mestrado com a título “A Concepção de trabalho do professor de sociologia sobre sua prática docente: análise no município de Marília”, com início em fevereiro de 2017 e término previsto para outubro de 2019. O projeto mostra-se em sua forma teórica e empírica, com o objetivo de apresentar e representar o público-alvo e principal do projeto: os professores de sociologia do município de Marília. Desta forma que essa solicitação de levantamento e mapeamento de dados se faz importante e central para a escrita da dissertação, baseada em dados fidedignos, objetivo da pesquisa.

Minha orientadora é a professora Maria Valéria Barbosa, professora do Departamento de Sociologia e Antropologia e ministra disciplinas no curso de Ciências Sociais e na Pós-Graduação em Ciências Sociais. Participa e faz parceria com diversos projetos vinculados as escolas estaduais do município de Marília com o programa Núcleo de Ensino e o PIBID.

Certo de contar com a colaboração da Diretoria de Ensino, externo protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Vanessa Simões Ribeiro

Maria Valéria Barbosa

Á Ilma Sr<sup>a</sup>  
Cilmara Carreiro Piza  
Dirigente Regional de Ensino de Marília

## APÊNDICE B

Tabela 18 Dados quantitativos das escolas – 2018.

Escola	Nº de alunos total	Nº de alunos E.M.	Nº de classes do E.M. matutino	Nº de classes do E.M. noturno
PROF <sup>a</sup> AMÉLIA LOPES ANDERS	541	236	5	3
PROF AMÍLCARE MATTEI <sup>37</sup>	310	310	9	–
ANTÔNIO AUGUSTO NETTO	589	322	7	4
PROF ANTÔNIO REGINATO	Não informado	595	10	7
PROF BALTAZAR DE GODOY MOREIRA	1012	677	15	6
PROF BENITO MARTINELLI	736	289	8	3
JOSÉ ALFREDO DE ALMEIRA	428	247	7	– <sup>38</sup>
PROF <sup>a</sup> MARIA CECÍLIA FERRAZ DE FREITAS	593	278	10	–
MONSENHOR BICUDO	Não informado	400 <sup>39</sup>	8	4
PROF NELSON CABRINI	353	127	4	1
PROF <sup>a</sup> NEUZA MARIA MARANA FEIJÃO	266	49	–	3
PROF <sup>a</sup> REIKO UEMURA	304	108	5	–

<sup>37</sup> Escola de Tempo Integral.

<sup>38</sup> A escola não oferece a disciplina de Sociologia no período noturno.

<sup>39</sup> A informação obtida foi de um número aproximado de estudantes.

TSUNOKAWA				
PROF <sup>a</sup> SEBASTIANA ULIAN PESSINE	2.214	1684	–	–
VER. SEBASTIÃO MÔNACO	Não informado	204	7	Não possui
PROF <sup>a</sup> SYLVIA RIBEIRO DE CARVALHO <sup>40</sup>	–	–	–	–

Fonte: Elaboração pela autora.

---

<sup>40</sup> Esta escola não informou os dados.

## APÊNDICE C

Tabela 19 Dados de número de classes no Ensino Médio - 2018

Escola	Nº de classes do 1º ano - matutino	Nº de classes do 2º ano - matutino	Nº de classes do 3º ano - matutino	Nº de classes do 1º ano - noturno	Nº de classes do 2º ano - noturno	Nº de classes do 3º ano - noturno
PROFª AMÉLIA LOPES ANDERS	2	2	1	0	1	2
PROF AMÍLCARE MATTEI <sup>41</sup>	3	3	3	–	–	–
ANTÔNIO AUGUSTO NETTO	2	3	2	1	1	2
PROF ANTÔNIO REGINATO	3	4	3	1	2	4
PROF BALTAZAR DE GODOY MOREIRA	4	6	5	1	2	3
PROF BENITO MARTINELLI	3	3	2	0	1	2
JOSÉ ALFREDO DE ALMEIRA	2	3	2	–	–	–
PROFª MARIA CECÍLIA FERRAZ DE FREITAS	2	4	4	–	–	–
MONSENHOR BICUDO	2	3	3	1	1	2
PROF NELSON CABRINI	1	2	1	0	0	1
PROFª NEUZA MARIA MARANA FEIJÃO	–	–	–	1	1	1
PROFª REIKO UEMURA TSUNOKAWA	1	2	2	–	–	–
PROFª SEBASTIANA ULIAN PESSINE	–	–	–	–	–	–
VER. SEBASTIÃO MÔNACO	2	3	2	–	–	–
PROFª SYLVIA RIBEIRO DE CARVALHO <sup>42</sup>	–	–	–	–	–	–

Fonte: Elaboração pela autora.

<sup>41</sup> Escola de Tempo Integral.

<sup>42</sup> Esta escola não informou os dados.

## APÊNDICE D

Tabela 20 Dados dos professores que ministram a disciplina de Sociologia - 2018

Escola	Idade	Sexo	Categoria Funcional	Data de ingresso na escola	Data de ingresso na carreira docente	Carga horária - Aulas	Formação <sup>43</sup>
PROF <sup>a</sup> AMÉLIA LOPES ANDERS	53	Fem.	Cat. F	2018	2003	32 aulas <sup>44</sup>	–
	41	Masc.	Cat. O	2018	2018	–	Ciênc. Soc.
	29	Masc.	Efetivo	2014	2013	12 aulas	Ciênc. Soc.
PROF AMÍLCARE MATTEI	35	Masc.	Efetivo	2011	2007	12 aulas	Ciênc. Soc.
	35	Masc.	Efetivo				Filosofia
ANTÔNIO AUGUSTO NETTO <sup>45</sup>	36	Masc.	Efetivo	2002	2010	14 aulas	Ciênc. Soc.
	33	Masc.	Efetivo	2014	2009	7 aulas	Ciênc. Soc.
PROF ANTÔNIO REGINATO	44	Masc.	Efetivo	2014	2012	32 aulas	Ciências Sociais
PROF BALTAZAR DE GODOY MOREIRA	–	–	–	–	–	–	–
PROF BENITO <sup>46</sup> MARTINELLI	51	Fem.	Efetiva	2011	1993	21 aulas	Ciênc. Soc.
JOSÉ ALFREDO DE ALMEIRA	36	Fem.	Efetiva	2011	2010	10 aulas	Ciênc. Soc.
	36	Masc.	Efetivo	2014	2010	04 aulas	Ciênc. Soc.
PROF <sup>a</sup> MARIA CECÍLIA FERRAZ DE	41	Fem.	Efetiva	2012	–	24 aulas	Ciências Sociais

<sup>43</sup> No quesito Formação, não temos todos os dados condizentes a formação dos professores. Inserimos somente os que foram oferecidos pelas escolas.

<sup>44</sup> As aulas da professora podem condizer á outras unidades.

<sup>45</sup> O professor ministra aula em duas escolas.

<sup>46</sup> A professora ministra aula em duas escolas.

FREITAS							
MONSENHOR BICUDO	–	Masc.	Efetivo	2017	–	12 aulas	–
	–	Fem.	OFA/Efet.	2007/2014	–	12 aulas	–
	–	Masc.	Efetivo	2008	–	4 aulas	Filosofia
PROF NELSON CABRINI	35	Fem.	Efetivo	2014	2014	12 aulas	Ciênc. Soc.
PROF <sup>a</sup> NEUZA MARIA MARANA FEIJÃO <sup>47</sup>	41	Masc.	Efetivo	2018	2012	5	–
PROF <sup>a</sup> REIKO UEMURA TSUNOKAWA	51	Fem.	Efetiva	2018	1993	10 aulas	Ciênc. Soc.
PROF <sup>a</sup> SEBASTIANA ULIAN PESSINE	–	Masc.	Cat. O	–	–	32 aulas	Licenciatura plena em História e Geografia
VER. SEBASTIÃO MÔNACO	28	Masc.	Efetivo	2013	–	10 aulas	Lic. Filoso.
	41	Masc.	Cat. O	2018	2018	4 aulas	Ciências Sociais
PROF <sup>a</sup> SYLVIA RIBEIRO DE CARVALHO <sup>48</sup>	41	Masc.	Efetivo	–	2012	–	–

Fonte: Elaboração pela autora.

<sup>47</sup> O professor encontra-se ausente.

<sup>48</sup> Esta escola não informou os dados.

## APÊNDICE E

### Roteiro do Questionário

Data da entrega

Data da devolução:

Nome: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Este questionário será parte necessária na pesquisa para elaboração final da Dissertação intitulada “A Concepção de Trabalho do Professor de Sociologia a partir de sua Prática Docente: análise no município de Marília” de Vanessa Simões Ribeiro, mestranda no curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, orientada pela Professora/Doutora Maria Valéria Barbosa.

Muito obrigada por responder a este questionário, sua contribuição é muito importante! Reafirmando o compromisso ético que envolve esta pesquisa, esclareço que estes dados não serão usados de forma alguma para identificação pessoal ou da escola onde ocorre a pesquisa.

**Se necessário, use o verso para completar as respostas.**

#### Parte I – Identificação:

1. Idade, local de nascimento

---

2. Estado civil, profissão do(a) parceiro(a). pais: escolaridade, profissão.

---



---

3. Possui filhos(as)? Idade.

---



---

4. Escolaridade e profissão dos pais.

---



---



---

#### Parte II – Trajetória de escolarização:

1. Escolaridade: ensino médio – curso técnico ou regular, magistério.

---



---

2. Ciências Sociais em que instituição (faculdade/universidade), licenciatura e bacharelado. Período em que cursou e concluiu.

---



---

3. Fez outra graduação, qual, onde e quando?

- 
- 
4. Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado). Instituição, nome do projeto ou da dissertação ou tese.
- 
- 
- 
- 

**Parte III – Experiência Profissional:**

1. Quando iniciou a docência?
- 
- 

2. Atuou em quais tipos de escolas?
- 
- 

3. Em que séries já atuou e por quanto tempo?
- 
- 

4. Qual seu percurso em diferentes escolas, cursos e disciplinas?
- 
- 
- 
- 
- 

5. Já deu aula no Ensino Superior? Em qual instituição, curso e período?
- 
- 

**Parte IV – O trabalho na escola:**

1. Atualmente você leciona em quais escolas? Qual o ano de ingresso? Qual é o período em que atua? Para quais turmas atua?
- 
-

---

---

**Parte V – Trabalho e tempo:**

1. Quantas aulas semanais e diárias, em quais disciplinas (quantidade de aulas em cada uma), séries, períodos?

- 
- 
- 
2. Quantidade de alunos por sala, quantas salas, séries.

- 
- 
- 
3. Quantos turnos diários de trabalho, entre preparação, deslocamento e aula?

- 
- 
- 
4. Quanto tempo na semana você necessita reservar para o preparo das aulas que irá ministrar na classe em que leciona?

- 
- 
- 
5. Participa de projetos fora da escola? Quais?

- 
- 
- 
6. Participa de Grupos de Estudos? Em que local?
- 
- 
-

## APÊNDICE F

### **Roteiro da Entrevista**

#### **Trajatória de escolarização**

1. Escolha do curso de Ciências Sociais: motivo.

#### **Experiência Profissional**

2. Como se tornou professor/a? Que fatores influenciaram na decisão?
3. Como foi sua experiência inicial na docência?

#### **O trabalho na escola:**

4. Foi sua escolha lecionar na escola e nas séries em que está?
5. Em qual série mais gosta de lecionar? Por quê?

#### **Trabalho e tempo**

6. Em que local (ou locais) você prepara as aulas? Quanto tempo é reservado para a preparação das aulas? Por quê?
7. Como organiza o programa da disciplina?
8. Utilização de materiais: utiliza o São Paulo Faz Escola? Livro Didático (qual?), filmes, slides, etc.
9. Processos de avaliação: como avalia os alunos?

#### **Condições do trabalho:**

10. O que faz como professor (descreva sua atividade profissional, tarefas, atividades).
11. Quais as maiores dificuldades que você encontra ao realizar seu trabalho de professora?
12. Quais são as condições de sala de aula (temperatura, ventilação, barulho, recursos), distribuição de espaço?
13. O que você acha que deveria mudar para melhorar sua atividade docente?
14. Por favor, explique como você sente o transcorrer do tempo quando está trabalhando, no seu dia-a-dia?
15. Poderia relatar um dia de trabalho?
16. Discuta sobre o valor do seu salário frente as atividades em que realiza.
17. O seu salário é o principal na família? (Caso for necessário)
18. Você acha sua carreira valorizada?
19. Como se dão as relações com os colegas e superiores (diretores, coordenadores).  
Existem diferenças de tratamento com os professores de ciências humanas? Quais são essas diferenças?

#### **Sobre educação e trabalho do professor de Sociologia:**

20. Como são distribuídas as aulas da disciplina de Sociologia na/s escola/s que atua?
21. Quantos professores ministram a mesma disciplina que você?
22. Qual a relevância da Sociologia na formação dos jovens?
23. Você se vê como um trabalhador? Por quê?
24. O que entende por trabalho docente?
25. Quais é sua avaliação sobre a educação nos dias de hoje?