



Trajetórias e práticas pedagógicas entre professores de sociologia

*Trajectories and pedagogical practices among
sociology professors*

*Trayectorias y prácticas pedagógicas entre
maestros de sociología*

Amurabi Oliveira*

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Resumo

As pesquisas sobre ensino de sociologia têm sido ampliadas nos últimos anos, especialmente após o retorno da sociologia ao currículo escolar em 2008. Neste contexto a questão da formação e atuação dos professores de sociologia tornou-se central, o que tem demandado uma reflexão mais apurada por parte dos pesquisadores sobre este ponto. Este artigo visa contribuir para esta discussão analisando a relação entre trajetórias e práticas pedagógicas, a partir da ideia de disposições incorporadas duráveis (*habitus*) entre professores de sociologia que atuam no ensino médio. Observaram-se através de entrevistas semiestruturadas pontos de aproximação e de distinção entre os formados em ciências sociais e aqueles formados em outras áreas, o que se relaciona também às condições sob as quais são produzidas as práticas. Conclui-se que a prática docente é um fenômeno que

*AO: Doutor em Sociologia, e-mail: amurabi_cs@hotmail.com

se produz na relação entre as trajetórias e as condições objetivas, que incidem sobre as aspirações subjetivas e as realizações objetivas dos agentes.

Palavras-chave: Ensino de sociologia. Professores de sociologia. Disposições sociais. Prática pedagógica.

Abstract

Research on sociology teaching has been expanded in recent years, especially after the return of sociology in the school curriculum in 2008. In this context, the question of the formation and performance of sociology teachers has become central, which has demanded a reflection from the researchers on this point. This article aims to contribute to this discussion by analyzing the relationship between trajectories and pedagogical practices, based on the idea of durable embedded dispositions (habitus) among sociology teachers that work in high school. Through semi-structured interviews, points of approximation and distinction have been observed between those trained in the social sciences and those trained in other areas, which also relates to the conditions under which the practices are produced. It is concluded that the teaching practice is a phenomenon that takes place in the relation between the trajectories and the objective conditions, that affect the subjective aspirations and the objective realizations of the agents.

Keywords: Sociology teaching. Sociology teachers. Social provisions. Pedagogical practice.

Resumen

Las investigaciones sobre enseñanza de sociología han sido ampliadas en los últimos años, especialmente después del retorno de la sociología en el currículo escolar en 2008. En este contexto la cuestión de la formación y actuación de los maestros de sociología se ha convertido en una temática central, lo que ha demandado una reflexión más apurada por parte de los investigadores sobre este punto. Este artículo pretende contribuir a esta discusión analizando la relación entre trayectorias y prácticas pedagógicas, a partir de la idea de

disposiciones incorporadas duraderas (habitus) entre maestros de sociología que actúan en la enseñanza media. Se observó a través de entrevistas semiestructuradas puntos de aproximación y de distinción entre los formados en ciencias sociales y aquellos formados en otras áreas, lo que se relaciona también con las condiciones bajo las cuales se producen las prácticas. Se concluye que la práctica docente es un fenómeno que se produce en la relación entre las trayectorias y las condiciones objetivas, que inciden sobre las aspiraciones subjetivas y las realizaciones objetivas de los agentes.

Palabras claves: Enseñanza de sociología. Maestros de sociología. Disposiciones sociales. Práctica pedagógica.

Introdução

Propulsionados pelo retorno da sociologia aos currículos escolares a partir de 2008¹, nos últimos anos têm ocorrido dois fenômenos interessantes: a) o incremento considerável da produção acadêmica acerca da temática do ensino de sociologia (CAREGNATO; CORDEIRO, 2014; OLIVEIRA, 2015b; HANDFAS, 2017; BODART; CIGALES, 2017) e, b) a expansão significativa no número de cursos de formação de professores de ciências sociais (OLIVEIRA, 2015a). Estes dois acontecimentos possuem outras conexões, para além da gênese em comum, pois a formação de professores também acabou por tornar-se um dos principais pontos de reflexão acadêmica neste campo.

¹ A partir de 2008, com a Lei nº 11.684/08, a sociologia foi reintroduzida nacionalmente, tornando-se uma disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio, porém esta obrigatoriedade foi perdida com a chamada “reforma do ensino médio” (Medida Provisória nº 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017).

Parte importante destas pesquisas concentra-se na formação inicial de professores, campo este cingido continuamente por tensões, disputas e críticas (WEBER, 2000). Porém, em período mais recente, tem crescido o número de pesquisas voltadas também para a formação continuada de professores, o que se dinamizou ainda mais com a criação do primeiro mestrado profissional voltado para a questão do ensino de ciências sociais, junto à Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), e agora com a aprovação do ProfSocio, que funcionará em rede, através de cursos semipresenciais².

Adentrando mais precisamente nesta questão, é importante pensar as especificidades do debate em torno da formação de professores de ciências sociais, pois, de um lado, torna-se relevante para esta área a reflexão sobre modelos formativos, especialmente a partir dos novos cursos criados; por outro, também é um ponto importante a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas e das concepções de sociologia existentes, especialmente num cenário no qual há uma vasta predominância de docentes oriundos de outras áreas do conhecimento lecionando sociologia.

O presente trabalho visa contribuir para a discussão acerca da relação entre as trajetórias formativas destes docentes e suas práticas pedagógicas no ensino da sociologia, o que será analisado a partir das teorias disposicionalistas, de modo a realizar aqui uma análise sociológica do próprio ensino de sociologia a partir de seus agentes. Os dados aqui analisados são oriundos de uma pesquisa atualmente em desenvolvimento, na qual entrevistamos seis docentes que lecionam sociologia na rede pública de ensino em Florianópolis, capital do Estado de Santa Catarina³.

² Atualmente integram o ProfSocio além da FUNDAJ a Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Sumé e Campina Grande, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus Marília.

³ Pesquisa financiada pelo CNPq através de Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ), Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e do edital universal.

A formação como professores de sociologia

Compreender as escolhas realizadas no âmbito da escolha pela profissão docente nos leva a uma análise sociológica que incide não apenas sobre as trajetórias acadêmicas dos agentes aqui investigados como também por suas trajetórias sociais. Neste sentido, toda trajetória é ao mesmo tempo individual e coletiva, de modo que, ainda que as tomadas de posição dos agentes não possam ser reduzidas a variações do *habitus*⁴ de classe, deve-se considerar o peso deste sobre as escolhas realizadas.

Enfatiza-se aqui que os agentes envolvidos nesta pesquisa possuem formações acadêmicas próximas, porém com diferenças sensíveis. Dentre os seis professores entrevistados, quatro deles possuem formação inicial em ciências sociais e dois em filosofia. Estes docentes realizaram sua formação em três distintas instituições, quatro deles na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e um na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)⁵. Todos realizaram estudos em nível de pós-graduação. Mostra-se recorrente neste grupo o acúmulo do ensino de sociologia com o ensino de outras disciplinas, o que ocorre tanto entre os formados em ciências sociais quanto entre aqueles formados em outras áreas.

Longe de constituir uma trajetória linear, o que observamos em nossos entrevistados é que o ingresso e a permanência na carreira docente ocorrem movidos a uma série de fatores, muitos deles contingenciais.

⁴ Compreende-se aqui o conceito de *habitus* a partir da seguinte definição de Bourdieu (2009, p. 87): “[...] sistemas de *disposições* duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser produto da ação organizadora de um maestro”.

⁵ Instituição de caráter comunitário criada em 1959, foi uma das primeiras a criar um curso de Ciências Sociais em Santa Catarina. Atualmente, este curso não se encontra em funcionamento.

Aí pensei vou dar aula, afinal era pra isso que me formei, apesar de não pensar nisso até então, pensava apenas em pesquisa, não pensava em alunos. Mas eu concluí a licenciatura plena em filosofia então poderia dar aula. Aí vim pra Santa Catarina, fiquei dois anos vivendo com o dinheiro que consegui (Entrevistada 1, graduada em Filosofia).

Entre em 1990 e me formei em 1995. Eu não queria ser professor, nem passava pela minha cabeça, até porque no ensino médio — o tal inovador como tratamos hoje — eu fiz contabilidade. Sou formado em contabilidade, nem pensava em ser professor. Mas as coisas foram se encaminhando tão certinho, eu fiquei 4 anos como ACT numa escola em Lages, aí abriu concurso, pensei “Vou ver no que que dá”. Passei 11º em Sociologia e 28º em Geografia. Daí automaticamente quando se opta por sociologia você perde a segunda opção que era geografia, logo me efetivei. (Entrevistado 2, graduado em Ciências Sociais).

Eu tive uma trajetória muito rebelde... Eu entrei na faculdade em 85 e em 87 eu saí das ciências sociais, embora sabendo que eu adorava aquilo; sempre gostei muito. Em 91 eu entrei na engenharia sanitária e ambiental, aí fiz dois anos de engenharia. Acabei largando também, achei que não era aquilo que eu queria, bem, bem rebelde. Aí em 98 eu voltei pras sociais e só me formei em 2003, porque ainda nesse tempo eu larguei de novo, mas aí voltei pra terminar e concluí em 2003, aí comecei a dar aula em Porto Alegre (Entrevistada 4, graduada em Ciências Sociais).

Não foi um projeto de vida. Eu terminei o supletivo... E tinha cunhados que estavam se preparando para o vestibular. Um para Medicina e o outro para Direito. Eu quis também, mas não tinha como fazer um curso desses... Medicina, Direito... Eu tinha que trabalhar, né. Ah, eu tinha outro cunhado também, outro cunhado que estava fazendo Ciências Sociais, é. Aí foi isso, entrei nas Ciências Sociais (Entrevistado 6, graduado em Ciências Sociais).

Esse traço em comum torna-se mais evidente entre aqueles que realizaram sua formação entre as décadas de 1980 e 1990, quando a sociologia não estava presente no currículo escolar. No caso daqueles que ingressaram na universidade após os anos de 2000, aparentemente a escolha pelo curso se torna um pouco mais evidente, possivelmente reflexo

da reintrodução da disciplina no currículo escolar a nível local, o que ocorre ainda em 1998 no Estado de Santa Catarina⁶.

Essas trajetórias também deixam claro que o processo constitutivo da identidade docente é processual, e que o ingresso no curso representa apenas uma primeira etapa neste contexto. A entrevistada 3 aponta para seus interesses pelos aspectos políticos e sociais como principais motivadores para o ingresso no curso de ciências sociais, ao passo que o interesse pela docência vai se desenvolvendo ao longo do curso, o que se desdobra também na realização de um mestrado e um doutorado na área de educação. Ou seja, há uma construção social da “vocação docente”⁷, que se realiza em meio às condições objetivas nas quais os agentes são postos e às representações sociais que envolvem a própria docência.

Nas narrativas de nossos sujeitos de pesquisa, as “disciplinas pedagógicas” da licenciatura parecem ganhar pouco destaque, de modo que o interesse pela docência acaba sendo “despertado” principalmente a partir de situações objetivas que se colocam após a conclusão do curso. Sendo assim, é importante considerar alguns aspectos para melhor compreender a passagem de um estado inicial, no qual não há um interesse claro na docência, para outro, no qual ocorre o ingresso na profissão:

Os acontecimentos biográficos definem-se antes como *alocações* e como *deslocamentos* no espaço social, isto é, mais precisamente, nos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição dos diferentes tipos de capital que estão em jogo no campo considerado. É evidente que o sentido dos movimentos que levam de uma posição a outra (de um editor a outro, de uma revista a outra, de um bispo a outro etc.)

⁶ Apesar de a Sociologia ter sido introduzida oficialmente em Santa Catarina com a Lei Complementar nº 170 de 7 de agosto de 1998, em algumas entrevistas realizadas para fins de outra pesquisa encontramos relatos de professores que indicam que já no começo dos anos de 1990 a sociologia já era lecionada em algumas escolas na “parte diversificada”.

⁷ A ideia de vocação aqui aproxima-se da ideia de “dom” como aparece no trabalho de Bourdieu e Passeron (2008), como uma falsa evidência que, longe de ser uma característica inata do agente, é, em verdade, produto da trajetória individual e social do agente por meio de seus deslocamentos no campo.

define-se na relação objetiva entre o sentido dessas posições no momento considerado, no interior de um espaço orientado. Isto é, não podemos compreender uma trajetória (ou seja, o *envelhecimento social* que, ainda que inevitavelmente o acompanhe, é independente do envelhecimento biológico), a menos que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou; logo, o conjunto de relações objetivas que vinculam o agente considerado — pelo menos em certo número de estados pertinentes do campo — ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e que se de-frota no mesmo espaço de possíveis (BOURDIEU, 1996, p. 81-82).

Para o nosso caso, isso significa dizer que há uma necessidade de compreendermos as dinâmicas próprias do campo da educação, que remete, dentre outras questões, às condições estruturais às quais os professores da educação básica são submetidos, despertando um parco interesse na carreira mesmo entre aqueles que cursam uma licenciatura. Mas, por outro lado, o egresso do curso de ciências sociais por vezes encontra na atuação na educação básica um campo de atuação profissional mais amplo, que oferece condições de ingresso mais claras que o campo da pesquisa, que no caso brasileiro se restringe de forma significativa à carreira acadêmica universitária.

No caso específico daqueles que são formados em outras áreas, entrevistamos dois professores graduados em filosofia que lecionam ou lecionaram sociologia. Devido aos próprios investimentos pessoais e acadêmicos que eles realizaram em sua própria área do conhecimento, como podemos observar a partir do fato de que ambos ingressaram em um mestrado em filosofia, pode-se supor que o “interesse” pela sociologia seja algo profundamente contingencial, mas que de algum modo se realiza através da interface que há entre estas duas áreas de conhecimento.

A primeira entrevistada indica que além de lecionar filosofia já foi professora de sociologia e de história também; o entrevistado 5 indica que, apesar de ter feito concurso para a área de filosofia, as de sociologia “vieram de brinde”. Ainda segundo nosso entrevistado: “Ah... Foi desagradável. Eu só soube quando cheguei na escola. O nome da vaga era

‘filosofia’, mas eles não tinham professor de sociologia, então eu e o outro professor de filosofia tínhamos que dividir as aulas”. Aparentemente esta condição fora imposta para que se pudessem “completar as horas” do contrato de trabalho.

Torna-se evidente, desse modo, que as disposições sociais dos professores de sociologia são estruturadas a partir de suas experiências anteriores em nível de formação acadêmica, mas também a partir das condições objetivamente postas. A formação inicial aparece, portanto, como um dos elementos que compõem a prática desses agentes, porém é combinada com outras experiências sociais vivenciadas ao longo de uma trajetória.

A forma como eles percebem a disciplina, sua relevância, as melhores maneiras de lecioná-la etc. depende assim de suas experiências vivenciadas no nível individual e coletivo. Aqueles professores que ingressam mais cedo no ensino de sociologia, antes de sua reintrodução, tendem a valorizá-la de forma mais enfática, uma vez que em suas narrativas aparece também o engajamento que tiveram no processo de reintrodução da disciplina no currículo escolar, de tal modo que a presença da disciplina no currículo escolar representa uma conquista de uma geração de professores.

A relação que tais docentes estabelecem com esta área de conhecimento deve ser compreendida, portanto, a partir dos próprios dilemas que se colocam na realidade dos professores da educação básica. Não parece haver indicativos de que tais professores realizarão a posteriori investimentos mais significativos numa formação específica em ciências sociais, uma vez que se mostra difícil realizar uma formação continuada em suas próprias áreas de graduação. Em Santa Catarina, há apenas dois programas de pós-graduação na área de Ciências Sociais (Antropologia Social e Sociologia Política), ambos na UFSC e ofertados exclusivamente em Florianópolis⁸, não havendo a oferta regular de cursos de especialização em ensino de sociologia, seja em instituições públicas ou privadas.

⁸ A pós-graduação em ciências sociais em Santa Catarina inicia-se no final da década de 1970,

Observa-se, com isso, que a construção da identidade docente, tanto no caso daqueles graduados em ciências sociais quanto nos com formação em outras áreas, vai se constituindo principalmente a partir das demandas que se colocam na ordem do campo prático. Ainda que recorrentemente tornar-se professor de sociologia não tenha sido a primeira opção para estes docentes, a docência acaba por ser uma possibilidade objetiva de inserção no mercado de trabalho, o que ocorre, por vezes, dadas as condições nas quais se dá, através do ensino de mais de uma disciplina ao mesmo tempo, ainda que o professor não possua a formação específica para tanto.

A prática do ensino de sociologia

O ensino de qualquer disciplina na educação básica traz desafios consideráveis, uma vez que os conteúdos de uma ciência de referência não podem ser transpostos tal e qual da realidade universitária para a educação básica. No caso da sociologia, este problema aprofunda-se devido à ausência de uma tradição mais longa de formação de professores voltados exclusivamente para o ensino desta ciência na escola. Ainda que possamos indicar uma presença anterior da sociologia, ainda na primeira metade do século XX, ressalta-se não apenas a descontinuidade no ensino desta disciplina como as diferenças substantivas entre a sociologia lecionada nestes diversos contextos históricos (OLIVEIRA, 2013; MEUCCI, 2015). Acerca dos dilemas próprios para este campo formativo, Moraes (2017, p. 29) aponta as seguintes questões:

primeiramente através de um curso de especialização e, posteriormente, através de um mestrado em Ciências Sociais. Já nos anos de 1980 este curso de mestrado desdobra-se em dois cursos, um de antropologia social e outro de sociologia política, que atualmente oferecerem também curso de doutorado em suas áreas de conhecimento. Há uma oferta relativamente estável de cursos de extensão voltados para o ensino de sociologia através do Laboratório Interdisciplinar de Ensino de Filosofia e Sociologia (LEFIS), oriundo de um convênio entre a UFSC e a Secretaria Estadual de Educação.

Sobre a formação de Professores de Sociologia ou Ciências Sociais para o ensino básico ou superior, continuamos ainda com alguns preconceitos ou concepções remanescentes de uma época de ouro, marcada por elitismos: saber o conteúdo é suficiente para saber ensinar; saber pesquisar é suficiente para saber ensinar; educação e ensino são questões para pedagogos; dominar a teoria é dominar a prática; o bacharelado dá uma sólida formação, a licenciatura aplica-lhe um verniz pedagógico, o que é suficiente; ser pesquisador é fruto de um aprendizado, ser professor é um dom ou vocação. Permanece em boa medida a *blague* que se repete nos “centros de pesquisa” das universidades: “quem sabe pesquisa; quem não sabe, ensina; e quem não sabe ensinar, vira quadro da burocracia acadêmica ou do movimento sindical”.

Em que pesem tais questões, com as quais concordo em parte, é interessante ressaltar que o processo de reintrodução da sociologia implicou também a produção de uma reflexão mais intensiva sobre o ensino de sociologia, bem como sobre os modelos dos cursos de formação de professores. Todavia, a prática docente também se condiciona a partir de outros elementos, que, como já indicamos, se relacionam também às trajetórias sociais vivenciadas pelos professores.

O entrevistado 2, por exemplo, leciona sociologia, história e geografia, atuando há 15 anos na mesma escola. Ele realiza os seguintes apontamentos acerca de sua prática pedagógica:

Eu uso o livro didático mais como bengala, aí vou pegando um pouco aqui, um pouco ali. Hoje graças a Deus temos uma internet em sala de aula, fez um ano agora que temos, sempre lutei por isso, então dentro da internet você tem milhões de coisas dentro daquele tema que você está desenvolvendo trabalhar. Faço muita apresentação de trabalho. Eu procuro trazer o aluno pra ser o alicerce da situação. Eu fico meio assim na retaguarda, porque eu não gosto de ser o centro das atenções. Eu procuro usar muita apresentação de trabalho, muito debate, a gente questiona bastante, interage. Quando eu tinha o pessoal do PIBID⁹ na escola, meu, eu colocava esses alunos pra tocar o barco e eu junto, foi muito legal.

⁹ O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é um programa financiado

Apesar de esta narrativa aparentar indicar que o livro didático é algo secundário, é importante perceber que ele não chega ser abandonado enquanto recurso, mas sim combinado com outras possibilidades pedagógicas. Takagi (2007) já apontara em sua pesquisa para a centralidade de debates e outras atividades para a prática do professor de sociologia; aparentemente eles tenderiam a adotar este tipo de atividade para aproximar os conteúdos sociológicos do cotidiano de seus alunos. A entrevistada 4 nos dá maiores detalhes sobre o desenvolvimento de suas aulas de sociologia na escola:

- Geralmente eu trabalho com o básico da nossa disciplina, os conceitos básicos. Gosto muito de trabalhar Marx e a gente tem... o materialismo histórico... e a gente tem o livro, agora é o primeiro ano que estou usando muito o livro didático Nelson Dácio Tomazi, não sei se você já ouviu falar?

Entrevistador: Não, não conheço.

- Ele é bem organizadinho, bem estruturado mas eu já... já usei muito outros livros que eu tenho. Tipo o primeiro ano, eles estão acostumadinhos a copiar do quadro, aí se a gente chega com uma coisinha diferente entregar texto, como eu já fiz, vamos discutir, vamos trabalhar... Não dá muito certo. Eles gostam ali de escrever, copiar, e a gente explicar ali o que está no quadro... Eu abro aqui e ali algumas coisas, trabalhei já muito com filme, agora eu já não consigo mais me organizar, ter tempo pra escolher um filme legal e a escola já não nos proporciona isso, os horários da gente... Eu não tenho aula seguida, é aula faixa, aí eu tenho uma aula com uma turma na primeira e aí tenho aula com essa mesma turma no último horário, então pra organizar pra passar um filme é supercomplicado. Segundo e terceiro ano eu não passo no quadro; trago texto mesmo, a gente lê, a gente discute, trago temas, gosto muito de trabalhar a questão do feminismo com eles pra conscientizá-los e em termos de teoria mesmo a questão política, a organização do Estado moderno, a história da república no Brasil isso eu faço no terceiro ano, a questão da cidadania eu já trago no segundo e terceiro ano...

pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visa fomentar a formação docente e melhor preparar estudantes de cursos de licenciaturas nas diversas áreas de conhecimento, sendo desenvolvido tanto em instituições públicas quanto privadas.

Os movimentos sociais, a questão dos movimentos sociais e a teoria do que é que é um movimento social também gosto muito de trabalhar com eles, e geralmente eu trago já o texto, entrego e já falo, encho o saco deles um monte (risos). A gente fala um monte, professor gosta de falar e eu abro muito pra eles, o que eles querem colocar, eu sempre digo “a opinião de vocês é muito importante” só que muitas vezes, infelizmente, o aluno confunde ele acha que pode ter opinião sobre absolutamente tudo, então eu pondero muitas coisas com eles. Eu encho muito o saco deles. Eles geralmente gostam das minhas aulas, mas eu dou muita aula expositiva. Falo lá “o que é mais valia?”, aí eu coloco lá o que é a mais valia pro Marx, bonitinho, igual aquele exemplo lá de 1848 que o Marx fez, tudo bem bonitinho, do par de sapato lá, depois a gente conversa, discute, traz pra hoje... A gente vai criando diariamente, às vezes tem dois ou três alunos na sala como aqui na escola, como às vezes acontece: eu chego na sala pra dar aula e tenho três alunos, porque é a primeira aula da manhã eles não vêm ou começam a chegar devagarinho, aí eu abro o livro lá e começo discutindo. Ah! Esse ano eu tenho trabalhado muito com Power Point, porque esse livro já vêm prontos os Power Point da Editora Saraiva, então eu uso como um resumo do capítulo, fico lendo com eles e explicando.

Novamente, aparece a ideia de combinação de diferentes recursos didáticos, ainda que transpareçam aqui certas afinidades teóricas, seja com autores da sociologia, como se pode perceber através das referências a Karl Marx (1818-1883), seja com um livro didático específico. Essas afinidades originam-se, possivelmente, ainda em sua formação inicial em ciências sociais na década de 1980, momento no qual o marxismo teve uma influência mais significativa no debate acadêmico e intelectual brasileiro (MUSSE, 2008). Sendo assim, ao compreendermos a relação entre prática pedagógica e trajetória social, deve-se analisar a biografia não exclusivamente como um percurso individual, mas também como um percurso situado historicamente, representativo, em certa medida, de um grupo mais amplo de agentes que partilham de determinada posição no espaço social (BOURDIEU, 1996).

Chama a atenção, por outro lado, que a entrevistada 1, que é formada em filosofia e leciona as duas disciplinas, realiza o seguinte apontamento sobre a forma como leciona:

Eu dei aula de sociologia por um ano; posso te dizer que uso da mesma didática que para aulas de filosofia, dependendo do assunto. Eu só procuro material fora, não gosto do livro didático em geral. Depois do primeiro ano na escola veio a diretora e me perguntou qual livro eu queria, aí mudou um pouco de figura, mas isso em relação a filosofia; agora, na aula de sociologia eu uso do livro didático pra mim, estudo e vejo o que vou adequar do currículo que estou passando aos alunos. Além disso eu vou pra internet, vejo vídeos, outros textos. Mas basicamente eu que monto minha aula, o livro didático é muito linear, muito fechado, eu não gosto. Eu uso Datashow, TV, música, teatro, isso varia, depende da turma, depende do ano.

Novamente, surge aqui a ideia da combinação de diversos recursos didáticos; sem embargo, ganha destaque o fato de que o livro didático não é apontado como algo secundário em seu caso, possuindo inclusive um caráter formativo para a docente. É importante ressaltar que os atuais livros didáticos de sociologia possuem, além do material ao qual os alunos têm acesso, o “manual do professor”, em sua maioria bastante extensos, no qual constam, além das respostas das atividades propostas, conceitos, orientações, propostas de pesquisas, e mesmo certa concepção de sociologia (OLIVEIRA; CIGALES, 2015; OLIVEIRA; ENGARROFF, 2016). Sendo assim, apesar de esse ponto revelar diferenças nas representações sociais que professores de sociologia formados e não formados em ciências sociais possuem, em ambos os casos os livros surgem como instrumentos relevantes para a organização e desenvolvimento das aulas. Creio que é relevante ressaltar a qualidade que possuem os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁰, o que não é questionado por nenhum dos entrevistados, nem mesmo por aqueles que afirmam que pouco se utilizam destes materiais para suas aulas.

¹⁰ O PNLD é um programa de Estado que inclui a avaliação, aquisição e distribuição de livros didáticos em escolas públicas de todo o país, tendo sido ampliado gradativamente ao longo dos anos. No caso da sociologia, esta disciplina está presente neste programa desde 2012, tendo já participado de três editais, nos quais foram aprovados dois, seis e cinco livros, respectivamente.

Tanto entre professores formados em ciências sociais quanto entre aqueles formados em outras áreas, “Parece que os professores sentem-se encurralados num mundo de não reconhecimento do qual apenas eles mesmos (como, outrora, o barão Münchhausen) podem se safar, ‘puxando-se pelos próprios cabelos para sair do pântano’” (LEITHAUSER; WEBER, 2010, p. 93). Há um amplo reconhecimento das condições adversas encontradas na escola pública, assim como dos limites da formação pedagógica recebida, e tais elementos foram apontados por todos os entrevistados.

Voltando à fala da entrevistada 1, é interessante notar que a percepção da inexistência de diferenças quanto às didáticas próprias da filosofia e da sociologia pode refletir, em alguma medida, as próprias condições de trabalho às quais os docentes são submetidos, uma vez que o acúmulo de um número alto de turmas, associado ao ensino de diferentes disciplinas escolares, é marca recorrente entre estes docentes, como revelam também outras pesquisas nesta área (LENNERT, 2009). Deste modo, seria bastante difícil para os docentes realizar um investimento mais incisivo na formação didática própria daquela, ou daquelas, disciplina que leciona na escola.

O entrevistado 5 também é formado em filosofia e realiza os seguintes apontamentos sobre sua experiência como professor de sociologia:

Olha.. Foi difícil. Quando a gente não tem o domínio da área é mais difícil... E também era minha primeira experiência como professor. Como eu não tinha muito domínio do tema, me baseei bastante no material didático. No caso eu nem pude escolher o material pois a escola já tinha decidido.

Analisando tais questões a partir das teorias disposicionalistas, percebe-se que as práticas são condicionadas, de certo modo, a partir das disposições sociais incorporadas. Desse modo, as experiências sociais anteriormente vivenciadas são sedimentadas nos agentes, que expressam esta relação a partir de suas práticas no mundo (o que também inclui a formação acadêmico-didática). A maior ou menor aproximação com o livro didático, a combinação de diversos recursos didáticos, a percepção ou

não da existência de uma didática própria da sociologia são questões que emergem neste cenário vinculadas ao *habitus* dos agentes.

A relação com o livro didático parece-me especialmente emblemática nas diferenças presentes em termos de disposições sociais, pois ao passo que os professores formados em ciências sociais tendem a valorizar seu distanciamento com relação ao livro, apontando a utilização de outros recursos e leituras, aqueles graduados em filosofia dão relevo à importância do livro didático no processo de planejamento de suas aulas. Levanto a hipótese de que a maior ou menor aproximação com o livro didático de sociologia acaba se tornando um elemento de distinção social, nos termos postos por Bourdieu (2007), na medida em que uma maior distância em relação a este material indicaria um maior capital acadêmico no campo específico da sociologia, a existência de outras leituras mais aprofundadas e específicas que possibilitaria uma maior autonomia com relação ao livro didático, ao passo que este mesmo material representaria, para os professores de sociologia formados em outras áreas, um elemento importante de legitimação para os conteúdos de suas aulas.

Sendo assim, a prática pedagógica dos professores de sociologia só pode ser compreendida à luz da análise das trajetórias sociais dos agentes. Os diferentes percursos que são traçados implicam aproximações distintas com a sociologia como disciplina escolar, assim como com os elementos que compõem esta realidade, dentre os quais se destaca o livro didático. Certamente, a formação inicial é um dos elementos decisivos neste processo, porém não é o único, considerando-se em especial o fato de que outros processos de socialização também possuem peso sobre as práticas dos agentes (LAHIRE, 2015).

Considerações finais

Neste breve trabalho, voltamo-nos para a questão do ensino de sociologia a partir da relação entre trajetórias sociais e práticas pedagógicas, relevando como aquilo que os agentes fazem se relaciona com suas disposições sociais incorporadas. Os dados apontam para um elemento

interessante, que é a elaboração de certa metodologia heterodoxa e inventiva no ensino de sociologia, a partir da qual diversos recursos didáticos são acionados para a produção das aulas desta disciplina escolar.

As trajetórias ao longo do processo formativo, longe de constituírem um percurso linear, apontam para uma construção normalmente *a posteriori* de identidade profissional docente, ainda que a afinidade com a área de conhecimento se relacione recorrentemente com outros elementos constitutivos das vivências anteriores à socialização universitária. Normalmente, “ser professor” é algo que emerge ante às condições objetivas encontradas, que refletem também o escasso mercado de atuação do bacharel em ciências sociais, mesmo para aqueles que seguem na pós-graduação.

Apesar de tanto os professores formados em ciências sociais quanto os formados em filosofia não negarem a relevância da sociologia no currículo escolar, eles possuem diferentes maneiras de se relacionar com esta disciplina, o que pode ser mais bem compreendido quando se considera o *habitus* dos agentes, que os predispõe a determinada concepção de sociologia e a certa forma de se relacionar com esta ciência. Agregam-se a isso também as condições objetivas nas quais a docência na educação básica é realizada, de tal modo que não podemos olvidar que, apesar das trajetórias distintas, tanto no nível pessoal quanto no acadêmico, as condições sob as quais a prática pedagógica destes agentes se desenvolve são profundamente semelhantes, o que em parte pode explicar as proximidades encontradas.

Apesar de não ter sido o objeto central do presente artigo, é relevante mencionar um dado que apareceu nas entrevistas, considerando a recorrência do mesmo. Dentre os elementos de distinção entre formados e não formados em ciências sociais, ganhou destaque a maior ou menor aproximação com o livro didático, o que não implicou, em absoluto, no questionamento sobre a qualidade destes materiais por parte daqueles que afirmaram que o utilizam de forma secundária. Apesar de crescente o número de pesquisas sobre a temática do livro didático, como atestam os balanços recentes (CAREGNATO; CORDEIRO, 2014; OLIVEIRA, 2016;

BODART; CIGALES, 2017; HANDFAS, 2017), é necessário avançar nas investigações, dando maior ênfase à forma como professores e alunos se relacionam com este material, e não apenas aos conteúdos neles presentes.

Por fim, mas não menos relevante, é importante indicar que a principal contribuição que se almeja com este trabalho é a produção de uma análise sociológica do ensino de sociologia. Seguindo as pistas do referencial teórico aqui adotado, buscou-se produzir uma “ruptura epistemológica” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) — no sentido de romper um dado evidente no senso comum num primeiro momento —, evidenciando a prática pedagógica não como um fenômeno que se explica apenas a partir do que é imediatamente observável, mas também a partir das experiências sociais depositadas nos agentes e que compõem os recursos por eles acionados.

Referências

- BODART, C.; CIGALES, M. Ensino de sociologia no Brasil (1993-2015): um estado da arte na pós-graduação. *Revista de Ciências Sociais*, v. 48, n. 2, p. 256-281, 2017.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas*. Campinas: Papyrus, 1996.
- BOURDIEU, P. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São. Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. *O senso prático*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. *O Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A Reprodução*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAREGNATO, C. E.; CORDEIRO, V. C. Campo científico-acadêmico e a disciplina sociologia na escola. *Educação & realidade*, v. 39, n. 1, p. 39-57, 2014.

HANDFAS, A. As pesquisas sobre o ensino de sociologia na educação básica. In: SILVA, I.; GONÇALVES, D. N. *Sociologia na educação básica*. São Paulo: Annablume, 2017. p. 367-385.

LAHIRE, B. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. *Educ. Pesqui*, v. 41, n. spe, p. 1393-1404, 2015.

LEITHAUSER, T.; WEBER, S. Ética, moral e política na visão de professores brasileiros e alemães. *Estudos de Sociologia*, v. 16, n. 1, p. 87-108, 2010.

LENNERT, A. L. *Professores de Sociologia: relações e condições de trabalho*. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Campinas: Unicamp, 2009.

MEUCCI, S. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. *Revista Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, p. 251-260, 2015.

MORAES, A. C. *Curso de Ciências Sociais: currículo, mercado e formação docente*. Perspectiva, v. 35, n. 1, p. 17-32, 2017.

MUSSE, R. O legado de Marx no Brasil. *Estudos Avançados*, v. 22, n. 63, p. 327-333, 2008.

OLIVEIRA, A. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. *Acta Scientiarum. Education*, v. 35, n. 2, p. 179-189, 2013.

OLIVEIRA, A. Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil. *Política & Sociedade*, v. 14, n. 31, 2015a.

OLIVEIRA, A. Um balanço sobre o campo do ensino de sociologia no Brasil. *Em Tese*, v. 12, n. 2, p. 6-16, 2015b.

OLIVEIRA, A.; CIGALES, M. A pesquisa como princípio pedagógico no ensino de Sociologia: uma análise a partir dos livros selecionados no PNLD 2015, *Ciências Sociais Unisinos*, v. 51, n. 3, p. 279-289, 2015.

OLIVEIRA, A.; ENGERROFF, A. M. Cidadania e ensino de sociologia nos manuais do professor dos livros didáticos aprovados no PNLD 2015. *Estudos de Sociologia*, v. 2, n. 22, p. 235-271, 2016.

TAKAGI, C. T. T. *Ensinar sociologia: análise dos recursos didáticos*. 2007. 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

WEBER, S. Como e onde formar professores: espaços em confronto. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, p. 129-155, 2000.

Recebido: 22/05/2018

Received: 05/25/2018

Recibido: 22/05/2018

Aprovado: 22/10/2018

Approved: 10/22/2018

Aprobado: 22/10/2018