

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA**

Maria Cristina Leal de Freitas

**OS SIGNIFICADOS DA IDENTIDADE DOCENTE DOS GRADUADOS NO CURSO
DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEMS/PARANAÍBA**

Paranaíba/MS

2016

MARIA CRISTINA LEAL DE FREITAS

**OS SIGNIFICADOS DA IDENTIDADE DOCENTE DOS GRADUADOS NO CURSO
DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEMS/PARANAÍBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Eduardo França.

Paranaíba/MS

2016

F937s Freitas, Maria Cristina Leal de

Os significados da identidade docente dos graduados no curso de licenciatura em ciências sociais da UEMS/Paranaíba/ Maria Cristina Leal de Freitas. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2016.

185f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr Carlos Eduardo França.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Ciências sociais. 2. Formação docente. 3. Licenciatura. I. Freitas, Maria Cristina Leal de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 300.7

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

MARIA CRISTINA LEAL DE FREITAS

**OS SIGNIFICADOS DA IDENTIDADE DOCENTE DOS GRADUADOS NO CURSO
DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEMS/PARANAÍBA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovada em...../...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Eduardo França (Orientador)
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Daniel Henrique Lopes
Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof. Dr. José Antonio de Souza
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS)

Aos meus pais, em memória da minha mãe, que contribuíram para me tornar quem sou, por me ensinarem desde cedo a assumir a responsabilidade pelos meus atos.

Ao meu companheiro Júlio por seu apoio a mais este projeto de minha vida.

E a todos que, como eu acreditam que a educação é fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária.

AGRADECIMENTOS

A construção desta pesquisa foi uma experiência marcante, pois me permitiu conhecer sujeitos, deslocando meu olhar para o outro, como também me fez refletir sobre minhas concepções, ora reafirmando-as, ora transformando-as. Esta dissertação foi constituída pelas vozes de diferentes sujeitos que tornaram possível a sua realização.

Ao professor Carlos Eduardo pela orientação segura durante a elaboração deste estudo.

Aos meus colegas de Mestrado por compartilharem dessa experiência como mestrandos, pelas relações de amizade construídas, pelos debates, pelas sugestões.

Aos sujeitos por sua colaboração e tempo que dispuseram para realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que contribuíram com seus conhecimentos neste percurso formativo.

Aos funcionários do Programa por atender prontamente a nós mestrandos.

Ao meu colega Cledione pelas leituras e sugestões tão importantes na construção desse texto de dissertação.

Aos componentes desta banca, professor Daniel Lopes e professor José Antonio de Souza, pela forma atenciosa e solícita com que aceitaram participar deste momento, e pelas contribuições.

*Não morre aquele que planta uma árvore
E nem morre aquele que escreve um livro,
Com mais razões não deve morrer o educador.
Pois ele semeia nas almas
E escreve nos espíritos.*

Bertolt Brecht

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo central investigar as representações sobre ser professor de Sociologia no Ensino Médio que emergem no discurso dos licenciados em Ciências Sociais e concorrem para a construção da identidade profissional docente. O recorte analítico centra-se no estudo dos graduados em Licenciatura do curso de Ciências Sociais que estavam matriculados na 5ª Série do Bacharelado em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, no ano de 2015. Os objetivos específicos desenvolvidos da pesquisa foram o resgate da história da inserção da Sociologia na Educação Básica no Brasil e a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEMS de agosto do ano de 2006. Para tanto, empregou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a pesquisa qualitativa através de um estudo de caso por meio da técnica da entrevista (questionário semiestruturado) para a coleta das falas necessárias ao desenvolvimento do objetivo central da pesquisa. Constatou-se que os entrevistados percebem a importância da disciplina Sociologia no Ensino Médio vinculada ao desenvolvimento do pensamento crítico, da conscientização, do conhecimento da realidade social por outras perspectivas, da emancipação; possibilidades que pressupõem o seu caráter transformador; e neste sentido, o papel do professor está atrelado à importância ou o próprio papel da disciplina; assim, a representação da identidade docente se confunde com a própria representação da disciplina e dos sentidos que os entrevistados constroem para ela, que se confunde com o próprio campo das Ciências Sociais. No entanto, essa imagem é marcada pela falta de reconhecimento da disciplina no Ensino Médio, presença de outros profissionais ministrando as aulas de Sociologia e desvalorização dentro da grade curricular. Também representam a docência como um aprendizado prático, revelando uma identidade em contínua formação. Observou-se que os discursos dos entrevistados demarcam os limites entre querer ser e não ser professor, revelando modos diferentes de identificação com a docência.

Palavras-chave: Ciências Sociais. Licenciatura. Formação docente. Identidade profissional. Ensino de Sociologia.

ABSTRACT

This dissertation had as its central objective to investigate the representations about being a Sociology teacher in high school that appear in the discourse of graduates in Social Sciences and compete to build their teaching professional identity. The analytical approach focuses on the study of Social Sciences graduates who were enrolled in the 5th grade of the State University of Mato Grosso do Sul, UEMS – University Unit Paranaíba, in 2015. The specific objectives developed of the research were the history of the insertion of Sociology in Basic Education in Brazil and the analysis of the Pedagogical Project Course of Social Sciences Degree from August UEMS of 2006. Therefore, it was used the methodology of bibliographic research, documentary research and qualitative research through a case study using the interview technique (semi-structured questionnaire) to collect the lines necessary for development of the central research goal. It was found that the respondents perceive that the importance of the Sociology discipline in high school is linked to the development of critical thinking, awareness, knowledge of social reality from other perspectives, emancipation, possibilities that presuppose its transforming character; and in this sense, the teacher's role is related to the importance and the very role of the discipline; thus the representation of the teaching identity is intertwined with the representation of the discipline itself and the sense that the respondents build about it, which coincides with the own field of Social Sciences. However, this image is marked by a lack of recognition of the discipline in high school, presence of other professionals ministering and depreciation within the curriculum. They also represent the teaching as a practical learning, revealing an identity in continuous training. It was noticed that the interviews demarcate the boundaries between wanting to be and not to be teacher, revealing different ways of identification with teaching.

Keywords: Social Sciences. Degree. Teacher education. Professional identity. Teaching Sociology.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAGED – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados
CBO – Classificação Brasileira de Ocupações
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CES - Câmara de Educação Superior
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CS – Ciências Sociais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB – Educação Básica
EF – Educação Fundamental
EM – Ensino Médio
FFC – Faculdade de Filosofia e Ciências
FNS – Federação Nacional dos Sociólogos
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES – Instituto de Educação Superior
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MS – Mato Grosso do Sul
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
RC – Representações Coletivas
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRC - Teoria das Representações Coletivas
UB – Universidade do Brasil
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNESP – Universidade Estadual Paulista
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Representativo da Grade Curricular do Curso de Ciências Sociais.....	74
QUADRO 2 – Representativo da Carga Horária Total do Curso de Ciências Sociais...	78
QUADRO 3 – Representativo da Matriz Curricular do Curso de Ciências Sociais	79
QUADRO 4 – Representativo do Resumo Parcial – Licenciatura.....	80
QUADRO 5 – Representativo do Perfil Socioeconômico dos Participantes	87
QUADRO 6 – Representativa do Perfil Educacional dos Participantes	90
QUADRO 7 – Referente ao Curso de Ciências Sociais	91

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Tabela Representativa dos cursos de Ciências Sociais – 2008-2012.....	42
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A SOCIOLOGIA E O ENSINO MÉDIO	28
1.1 Trajetória da Sociologia no Brasil: em busca de uma história	29
1.2 A Sociologia no Ensino Médio: em busca dos sentidos	36
1.3 A Formação: a dicotomia pesquisa <i>versus</i> ensino	42
1.4 Licenciatura: dilemas e mercado de trabalho	58
1.5 Algumas Considerações	64
2 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEMS: um estudo de caso	67
2.1 Constituição do Curso	67
2.2 Projeto Pedagógico do Curso: contextualizando algumas questões	70
2.2.1 Algumas considerações	84
2.3 Perfil dos Participantes: em busca dos traços identitários	86
2.3.1 Perfil socioeconômico	87
2.3.2 Perfil educacional	90
3 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADE: os olhares e significados	95
3.1 Identidade e Representação Coletiva: estabelecendo uma relação	96
3.2 Motivo de Escolha do Curso	100
3.3 Percepções Sobre a Sociologia no Ensino Médio	108
3.4 Percepções Acerca da Formação	127
3.5 Os Elementos Identitários e as Representações	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	169
LEGISLAÇÃO	177
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	179
ANEXO B – Autorização institucional para realização da pesquisa	180
APÊNDICE A - Termo de Livre Consentimento – questionário	181
APÊNDICE B – Questionário	182
APÊNDICE C - Termo de Livre Consentimento – entrevista	184
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista	185

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de análise a constituição da identidade docente dos alunos graduados na Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS - Unidade Universitária de Paranaíba. Este estudo percorre questões sociais contemporâneas que envolvem a formação profissional, a profissão docente, a identidade e as representações.

Constituir um objeto de estudo é fazer um exercício de ponderações e questionamentos; e isto, significa que ele vai sendo tecido a partir das próprias inquietações do pesquisador. No processo de elaboração da pesquisa, algumas perguntas surgiram: que razões me motivaram na escolha do objeto de estudo? Por que estudar a identidade profissional de estudantes de Ciências Sociais no contexto da formação inicial? Que implicações pessoais, profissionais e acadêmicas atravessam este estudo? Qual a relevância acadêmica e social da discussão? E foi assim, no desejo de buscar algumas respostas, que surgiu esta pesquisa.

Para além das questões de natureza epistemológica, a pesquisa ora apresentada partiu do princípio de que a escolha de um tema, ou seja, de um objeto de pesquisa, está relacionada também às questões subjetivas que permeiam a experiência e a trajetória pessoal, de formação e profissional do pesquisador. Trata-se de uma nova visão dentro da pesquisa científica, que vem incorporando novos elementos no fazer ciência, entre os quais a questão da subjetividade, caminhando para além da ideia de neutralidade e de objetividade presente no paradigma científico moderno.

Meu interesse em investigar a questão da construção da identidade profissional nasceu, a priori, de minhas inquietações: seja como psicóloga, seja como docente universitária, seja como estudante do curso de Ciências Sociais em que, junto com meus colegas, vivenciei a paixão, as conquistas, as frustrações, as contradições, os desafios, os dilemas que permeiam a profissão e a constituição da identidade. Do ponto de vista acadêmico e profissional, o que justifica é a questão de minha formação ser parte significativa da minha identidade em contínua construção.

A reflexão começa pelas minhas próprias representações a respeito das Ciências Sociais que me motivaram a ingressar na graduação, após anos de exercício profissional como psicóloga. O meu primeiro contato com a Sociologia foi na graduação de Psicologia. Eram tempos finais da Ditadura Militar. Marcou-me profundamente Karl Marx, a consciência

crítica e o desejo de transformar a realidade de alienação, injustiças e exploração. A partir daí, idealizei uma trajetória profissional buscando uma postura crítica de leitura da realidade e de responsabilidade por esse mundo, do qual fazemos parte e ajudamos a construir. Assim, comecei a formar as minhas representações acerca do papel da Sociologia.

Quando surgiu a oportunidade de fazer o curso não tive dúvidas em ingressar nele. Pensei que me traria uma formação intelectual mais sólida por sua amplitude teórica, bem como uma melhor capacitação para desenvolver pesquisas. E acabou por me levar ao Mestrado, a esta pesquisa.

Pesquisar as representações que os graduados entrevistados têm sobre o curso de Ciências Sociais e sua formação, enquanto docentes habilitados a ministrarem aulas de Sociologia no Ensino Médio, se faz importante para pensar a identidade profissional construída pelo curso de Ciências Sociais da UEMS - Paranaíba, criado em um contexto político de aprovação da Lei 11.684 de 02 de junho de 2008, que versa sobre a obrigatoriedade da presença da Filosofia e da Sociologia em todos os anos do Ensino Médio.

As transformações ocorridas na sociedade moderna promoveram o aumento das especialidades e da necessidade de qualificações específicas para atender às exigências do mercado de trabalho, o que desencadeia o desenvolvimento de novas competências próprias da constituição da identidade profissional das pessoas que pretendem ingressar neste mercado.

O projeto de modernização da sociedade e de Estado requer cada vez mais a ampliação dos níveis de escolaridade da população, com alternativas de formação adequadas a um sistema produtivo em constante mudança, que exigem flexibilidade, agilidade. Nesse sentido, a educação superior tem cada vez mais, uma importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social, fazendo parte das prioridades para o futuro das nações (NEVES, 2007). O impacto das novas demandas sobre a educação superior promoveu, neste século, significativa expansão dos cursos superiores¹. Uma das demandas se refere à formação de professores para a rede de Educação Básica.

Segundo Ileizi Silva (2009), na década de 1980, as políticas educacionais para a Educação Básica passam a enfatizar a formação do cidadão, do indivíduo flexível, adaptado ao mundo globalizado. A partir de 1995, num contexto de taxas elevadas de desemprego, o Ensino Médio passa a ser definido como uma etapa em que se prepara para a “vida”, uma vez

¹ De acordo com dados coletados pelo MEC o número de IES no Brasil entre 2002 e 2008 teve um crescimento da ordem de 37,5%, chegando a 2252 estabelecimentos (TORINI, 2012, p. 11). De acordo com o Censo de Educação Superior de 2012, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), registrou um aumento de IES de 4.4% - 2314 em 2009 para 2416 em 2012 (INEP, 2014, p. 49).

que, não conseguiu cumprir seu objetivo de preparar para postos de trabalho, carreiras e mercado de trabalho dinâmico.

Em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei 9394/96) que no artigo 35, determinava nos incisos as finalidades do Ensino Médio:

[...]

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996).

E definiu neste contexto o papel da Sociologia no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III: “ao final do ensino médio o educando demonstre: domínio de conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996).

Esta legislação lhes conferia um status de “conhecimentos” que deveriam ser trabalhados com os alunos em todas as outras disciplinas, situação alterada pela Lei n. 11.684 de junho de 2008 que lhes reservou a posição de disciplina.

Vale ressaltar que a formação de professores passa a ter um caráter estratégico para a implementação das políticas educacionais já que estes levarão adiante o projeto desenvolvimentista. Assim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ao determinar a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica, fez com que os Estados com um déficit maior de professores com formação superior criassem cursos, com o objetivo de acelerar o processo de formação docente².

Nesse cenário, desponta as Ciências Sociais em decorrência da Lei n. 11.684 de junho de 2008, que determinou o retorno oficial das aulas de Sociologia no Ensino Médio, após quarenta anos de sua retirada pelo Regime Militar. Com isso, surgiu a necessidade da criação de cursos na área de Ciências Sociais, aumentando a oferta de habilitações na modalidade de Licenciatura, o que refletiu em demanda por professores de Sociologia no Ensino Médio criadas a da entrada em vigor da lei citada acima³. Tal situação vem modificando o modelo de

² De acordo com o Censo de Educação Superior de 2013, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) houve um aumento de 3,7% ao ano, no período de 2010 a 2013, dos cursos de Licenciatura. Entretanto, ainda uma minoria escolhe ser professor, apenas 17% dos ingressantes optam pela Licenciatura, contra 63,4% que vão para Bacharelado e 19% para Tecnólogos. (INEP, 2015, p. 29).

³ No período de desfecho das lutas pela obrigatoriedade do Ensino de Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica, em 2005-2008 e pós-aprovação da Lei, em 2009-2013, identificou-se o aumento na implantação de cursos na modalidade de Licenciatura em Ciências Sociais nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas segundo Eras (2014, p. 157-158). Em 2005, uma posição favorável ao retorno da disciplina no Ensino Médio defendida pelo governo federal e, em 2006, o parecer favorável do CNE estimularam a abertura de novos cursos, segundo Torini (2012, p. 32).

formação em Ciências Sociais, visto que com a demanda por professores cresceu a quantidade de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais no país⁴.

Outro aspecto é que as Ciências Sociais podem ser consideradas uma categoria heterogênea com divisões internas (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), cada qual vista enquanto campo específico do saber, apesar de pontos possíveis de interdisciplinaridade. Deste modo, estabelecer uma identidade profissional é uma questão problemática com implicações na compreensão da profissionalidade e da organização política da categoria. A profissão docente já se encontra consolidada, mas não a de professor de Sociologia, devido a sua intermitência na Educação Básica.

De acordo com Oliveira (2011), no Brasil, a Sociologia, enquanto disciplina escolar, é marcada por idas e vindas no currículo, fragilizando a sua legitimidade na Educação Básica. Este cenário produziu uma configuração nas Ciências Sociais que reforça a estrutura dicotômica entre Bacharelado e Licenciatura, colocando estas formações em polos opostos, e não como complementares.

Handfas (2009) aponta para este problema, situando como as formações, em boa parte das universidades brasileiras, concebem as duas formações do mesmo curso como diversas. Moraes (2003) situa o processo formativo de professores de Sociologia como um problema no processo de legitimidade do Ensino de Sociologia, uma vez que a dicotomia estabelecida entre Bacharelado e Licenciatura gera uma dualidade entre ensino e pesquisa. Tal dicotomia aponta para a seguinte questão, segundo Moraes (2003): seriam os licenciados em Ciências Sociais sociólogos?

Entende-se que a dicotomia entre Licenciatura e Bacharelado é uma questão histórica e presente nos mais diversos cursos. Porém, numa formação cuja presença no currículo escolar ocorreu de forma frágil, marcada por idas e vindas, esta problemática afeta, em especial, a identidade profissional do professor de Sociologia no Ensino Médio.

Desse modo, um dos motivos de pesquisar as representações que os alunos têm sobre ser professor de Sociologia é a aprovação da Lei 11.684 de 2008. Além das mudanças na formação do cientista social, as escolas de nível médio tiveram que passar por adaptações à lei. Esta não é uma mudança tranquila, pois envolve a modificação no Projeto Político Pedagógico, currículo, carga-horária, contratação de professores, conhecimento a respeito da

⁴ No Brasil, em grande parte das Instituições de Ensino Superior, a formação do cientista social ocorre em um curso de Ciências Sociais ou de Sociologia. No curso de Ciências Sociais o acadêmico pode optar pela Licenciatura para atuar como professor no Ensino Médio/Superior ou pelo Bacharelado, com opções de formar-se em Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

disciplina, entre outros. Para os licenciados em Ciências Sociais este é um momento marcante que abriu vagas no mercado de trabalho, além do reconhecimento de sua importância na formação dos alunos do nível médio.

O cerne da proposta para o retorno da Sociologia defendida por seus propositores, que parecia apenas nascer de mais um grupo de profissionais defendendo a criação de mercado de trabalho, estava em afirmar a importância do papel da Sociologia na educação e consequente papel do professor na formação do aluno do Ensino Médio, bem como do cientista social na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, outro motivo que torna o tema relevante enquanto objeto de pesquisa refere-se ao desconhecimento e desvalorização da Sociologia na formação do aluno de nível médio por conta da interrupção do ensino desta disciplina na escola em diversos momentos da sua trajetória na Educação Básica, como apontou Moraes (2003).

A discussão sobre a relevância da presença da disciplina no Ensino Médio foi e voltou a ser tema muito debatido entre os sociólogos no Brasil, bem como pesquisas e estudos em defesa do ensino da Sociologia têm procurado justificar a sua presença nesse nível de ensino. Ressalta-se que a lei não garante a presença do profissional com formação adequada para ministrar as aulas, nem uma carga-horária compatível com a densidade de seu arcabouço teórico.

No entanto, esta situação pode se alterar futuramente, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 197/2015 do deputado Chico Alencar (PSOL) que modifica a Lei 6.888/80 e o Decreto nº 89.531/84, que regulamentou a profissão de sociólogo, e estabelece a competência exclusiva para o ensino da Sociologia aos licenciados em Sociologia, Sociologia Política ou Ciências Sociais. O Projeto de Lei 1446/11 original já foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania e enviado ao Senado Federal em 01/12/2015 para Comissão de Educação, Cultura e Esportes.⁵

Diante desse contexto em aberto de lutas pela consolidação da Sociologia enquanto disciplina que busca maior espaço no Ensino Médio, a análise das representações dos licenciados de Ciências Sociais da UEMS de Paranaíba constitutivas da sua identidade profissional docente, sobre ser professor de Sociologia no Ensino Médio, é fundamental para entender o processo da formação identitária desse profissional que ingressará no mercado de trabalho, bem como do seu compromisso social de educador.

⁵ Cf. BRASIL. **Projeto de Lei 1446/2011**. Senado Federal. Disponível: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124294>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

Para poder enxergar como desenvolver esta pesquisa e consolidar a escolha, realizou-se um levantamento bibliográfico inicial para identificar as publicações sobre o fenômeno que se pretendia pesquisar e sobre a sua base conceitual: Identidade e Representações (HALL, 1997, 2000, 2006), Identidade profissional docente (DUBAR, 1997, 1997/1998) e Representações Coletivas (CHARTIER, 1991, 1994, 2002, 2003), além de Bourdieu (1998, 2010), que serviram de aporte teórico para a discussão e fundamentação da pesquisa que se apresenta, bem como para auxiliar na análise e interpretação de dados a serem colhidos na pesquisa de campo.

Procurou-se trabalhos que abordassem as Ciências Sociais e a questão da Sociologia no Ensino Médio (histórico, formação, mercado de trabalho), detectando-se um acervo considerável de estudos sobre a trajetória da Sociologia na Educação Básica, que se constituíram como referência para elaboração do primeiro capítulo desta pesquisa, dentre eles: Martins (1994, 2009, 2012), Giglio (1999), Tomazi (2000, 2007, 2010), Meucci (2000), Santos (2002), Moraes (2003, 2004, 2007, 2010, 2011), Sarandy (2004, 2011), Handfas (2009, 2012), Schwartzman (1990, 1995, 2009), Silva (2007, 2009, 2010), Eras (2003, 2014).

Representação é um termo que tem sido bastante mencionado nos últimos anos, no Brasil, como suporte teórico geralmente vinculado às obras de Roger Chartier, Serge Moscovici e Denise Jodelet, articuladores do conceito de Representações Coletivas/Sociais. No final dos anos 80, o conceito de representações surgiu nas revistas especializadas e simpósios internacionais. Após essa década, a Teoria das Representações Coletivas/Sociais foi incorporada por pesquisadores de diferentes campos de investigação nas universidades brasileiras.

O estudo sobre a identidade docente e as questões relacionadas à formação de professores vem ganhando espaço nas pesquisas acadêmicas, sobretudo a partir da década de 90. Em uma pesquisa realizada por Lemos (2009) constatou que a partir da segunda metade da década de 90 houve um aumento do uso do termo identidade profissional docente, bem como voltadas para a formação docente, envolvendo representações histórias de vida, memória, narrativas.

A aprovação da Lei nº 11.684/2008 tem sido o principal fator responsável pelo crescimento do ensino de Sociologia como objeto de estudo das pesquisas acadêmicas, conforme levantamento feito por Handfas (2011). Segundo pesquisa realizada por Melo e Ferreira (2014) foram gerados, entre 2000 a 2014, artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento abordando diversos aspectos que envolvem questões relacionadas à disciplina Sociologia, sendo que, a maior parte dos estudos teve como

preocupação central o currículo, seguido das expectativas acerca do ensino de Sociologia e historicização do processo de institucionalização da Sociologia como disciplina escolar; a formação docente aparece em menor proporção.

Realizou-se uma pesquisa exploratória em livros, artigos, dissertações de mestrados na biblioteca da UEMS - unidade Paranaíba, no Google acadêmico, nas bibliotecas *on line* da Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no banco de dados da Capes e em outros sites da internet que comprovaram a existência de alguns estudos que enfocaram as Representações Coletivas e a Identidade Profissional docente, com foco na Sociologia no Ensino Médio. O ambiente educacional, bem como seus atores, apresenta-se como um campo em que a noção de representação tem sido privilegiada. Detectou-se um número significativo de trabalhos sobre as Representações Sociais na Psicologia e na Educação, sendo grande parte destas baseadas na Teoria das Representações Sociais de Moscovici. No geral, identificou-se um considerável acervo de materiais sobre as representações de profissionais em seus diversos campos de atuação. Dentre as dissertações encontradas que melhor se relacionam com a temática (Representações, Identidade e Sociologia no Ensino Médio) desta pesquisa e que serviram de aporte teórico para a mesma estão: Rêses (2004), Torini (2012), Mascarenhas (2012).

De posse de tal informação, considerou-se que existia uma lacuna para a temática das Representações Coletivas e Identidade Profissional, mais especificamente no Estado de Mato Grosso do Sul, onde a universidade está localizada.

Foi assim, a partir de um exercício epistemológico e reflexivo com o objetivo de delimitar o objeto de estudo desta pesquisa e procurar preencher a lacuna de estudos sobre a identidade profissional docente dos licenciados em Ciências Sociais, tendo como foco as representações que concorrem para a sua formação identitária, que surgiu a questão norteadora: que representações sobre ser professor de Sociologia no Ensino Médio emergem nos discursos dos licenciados em Ciências Sociais e concorrem para a construção de suas identidades docentes?

Diante disto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as identidades docentes de licenciados em Ciências Sociais da UEMS - Paranaíba, no sentido de compreender o que é ser professor de Sociologia no Ensino Médio a partir das representações que emergem nos seus discursos.

Para o desenvolvimento desse objetivo geral, foram sistematizadas as seguintes questões de pesquisa: como vem se constituindo as identidades profissionais docentes? Quando os licenciados em Ciências Sociais tomam a palavra para discorrer sobre aspectos

relativos à sua identidade profissional, que representações sobre o ser professor de Sociologia no Ensino Médio vêm à tona? Seus dizeres revelam uma identificação ou não com a profissão docente? Que pontos de vista constroem sobre a relevância do curso de Ciências Sociais para a formação docente?

Antes de desenvolver o objetivo central desta pesquisa apresentado acima como objetivo geral, e as questões centrais desenvolvidas no terceiro capítulo, fez-se necessário desenvolver anteriormente os seguintes objetivos específicos: 1) apresentar uma análise histórica através de um estudo bibliográfico sobre as Ciências Sociais no Brasil, em especial, da Sociologia no Ensino Médio, tendo como foco a institucionalização, formação e sentidos de sua importância social; situando os debates e desafios que permeiam o seu retorno; 2) analisar a legislação relacionada às Ciências Sociais - Licenciatura e as políticas públicas destinadas ao fortalecimento da docência em Sociologia; 3) pesquisar o processo e contexto de criação do curso de Ciências Sociais da UEMS - Unidade Universitária de Paranãba, bem como sua contribuição na constituição da identidade docente; 4) analisar o Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais apresentado em agosto do ano de 2006, constituindo indicativos sobre o curso de Licenciatura no que se refere à formação docente; 5) verificar como cada graduado foi, durante a sua formação, identificando-se ou não com a profissão docente.

Para se compreender o fenômeno aqui estudado encontrou-se na pesquisa qualitativa o procedimento metodológico mais apropriado a ser utilizado. A escolha da pesquisa qualitativa é por esta incorporar as falas dos participantes, suas experiências, crenças, pensamentos e reflexões, do mesmo modo como são expressas por eles. (GONZAGA, 2006).

Segundo Minayo (2001) a pesquisa qualitativa está relacionada a um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Os temas a serem pesquisados, identidade e representações, envolvem o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos entrevistados.

Tendo como orientação metodológica o estudo qualitativo do fenômeno, contou-se com o auxílio de alguns instrumentais como pesquisa: bibliográfica, documental e aplicação de questionário e entrevista.

A pesquisa de campo ocorreu a partir de um estudo de caso em virtude do objeto de estudo se referir a um fenômeno complexo e de um determinado grupo (YIN, 2005). Para

Bourdieu (2010, p. 32-33), a utilização do estudo de caso é “boa para pensar”, explicando a importância da “[...] interrogação sistemática de um caso particular” para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes, ocultas “debaixo das aparências de singularidade”.

Tomou-se, portanto, a 5ª série do curso de Bacharelado em Ciências Sociais do ano de 2015, composta por alunos formados no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEMS - Unidade Paranaíba, como um caso, um local que apresenta peculiaridades interessantes para se discutir o tema. O fator determinante para este recorte analítico se deve a algumas características que abrangem o caso analisado, visto que a série pesquisada é do curso de Ciências Sociais em funcionamento em uma universidade pública, ofertado em um município localizado próximo a outros Estados (Goiás, São Paulo e Minas Gerais), facilitando o acesso à população desses; de o curso de Ciências Sociais contribuir para o fortalecimento da Unidade de Paranaíba que vem se constituindo e se caracterizando por uma “forte vocação na área de humanas”, conforme estabelecido no Projeto Político Pedagógico (2006, p. 09), apesar de vocação agropecuarista da região.

A imersão no campo empírico da pesquisa se constituiu em realizar procedimentos como a análise documental, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Os documentos oficiais analisados foram: a Lei n. 11.684 de junho de 2008, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) as Diretrizes Curriculares Nacionais de Sociologia (2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (2002), Lei n. 6.888 de 10 de dezembro de 1980, Resoluções do Conselho Nacional de Educação relacionadas à Licenciatura. Os documentos acadêmicos foram o Projeto Político Pedagógico do curso (2006) e a relação de alunos matriculados no curso.

Os procedimentos iniciais adotados foram a solicitação de informações sobre os possíveis participantes e documentos do curso de Ciências Sociais, diretamente ao Coordenador do curso. No processo de seleção dos participantes desta pesquisa, realizou-se contato direto com os estudantes para identificar os que atendiam aos critérios estabelecidos.

Do ponto de vista delimitativo foi selecionado como amostra de análise estudantes universitários concluintes da Licenciatura e matriculados na 5ª. série (Bacharelado) do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Paranaíba.

Para uma visão mais completa sobre a construção das identidades docentes durante a formação inicial observou-se que seria interessante investigar estudantes das primeiras turmas -2009, 2010, 2011, que teriam concluído a Licenciatura, além de terem experiência de estágio em docência e provavelmente alguns poderiam estar exercendo a profissão. Ou seja, eles

deveriam ter conhecimento e experiência a respeito da docência em Sociologia, importante para que pudessem responder aos questionamentos desta pesquisa.

Cabe aqui ressaltar que os motivos para seleção dos entrevistados na pesquisa foram: 1 - trata-se do final da formação inicial, na qual os estudantes já passaram pelo processo educacional, podendo observar em suas falas as influências deste na construção de sua identidade profissional docente e das representações sobre esta; 2 - todos tiveram experiência com o ensino da disciplina no EM nas atividades de estágios curriculares, e pode-se analisar como eles perceberam estas experiências; 3 - alguns já poderiam estar ou não trabalhando, podendo debater as questões relativas às experiências como estagiário ou como docente na escola e mercado de trabalho; 4 – haver estudantes das três primeiras turmas, possibilitando analisar como vem sendo construída a identidade profissional nessa unidade universitária, bem como o processo de constituição do curso a partir de suas percepções.

Após uma pesquisa exploratória inicial na Secretaria da universidade para encontrar os possíveis graduados a serem entrevistados na pesquisa, observou-se que os estudantes matriculados na 5ª. série do curso (Bacharelado)⁶ poderiam preencher os requisitos, o que precisaria ser confirmado através da aplicação do questionário. Os estudantes da 4ª. série foram desconsiderados, uma vez que a pesquisa de campo ocorreria no 2º. bimestre do ano letivo e eles não teriam concluído o estágio em docência, bem como provavelmente não poderiam estar atuando como professor de Sociologia.

Outro aspecto importante a esclarecer são os motivos pelos quais a pesquisa não abrangeu todos os formandos desde a implantação do curso na unidade. Procurou-se garantir a presença na amostra de entrevistados alguns representantes de cada turma. Não se trata de ter uma representatividade numérica, mas simplesmente em ter participantes pertencentes a cada turma. O grupo escolhido se mostrou representativo conforme exposto anteriormente. No entanto, teve-se dificuldade de localização de todos os licenciados.

Estabelecidos os requisitos iniciou-se a primeira etapa da pesquisa com a aplicação do questionário com o objetivo de confirmar se preenchiam os mesmos, bem como se consentiam em participar da segunda etapa (entrevista).

O estudo das Representações Coletivas (CHARTIER, 2002) impõe a contextualização dos sujeitos construtores das representações. Dialogando com este pressuposto, a apresentação do perfil socioeconômico e educacional dos discentes universitários constitui-

⁶ Ressaltando que, de acordo com o PPC (UEMS, 2006, p. 02), para matricular-se no Bacharelado os estudantes deveriam ter concluído a Licenciatura: a oferta do Bacharelado está condicionada à matrícula de, no mínimo, 50% dos concluintes da Licenciatura em Ciências Sociais.

se como primeiro esforço de análise. Desse modo, optou-se pela aplicação de questionário para coleta destes dados e conseguir o consentimento para participar da segunda etapa - entrevista.

A escolha pelo questionário nessa etapa da pesquisa se deve às frases padronizadas garantirem maior uniformidade para a mensuração, menor pressão para uma resposta imediata, o pesquisado pode pensar com calma, em especial sobre questões que pode não se recordar de imediato (por exemplo, ano de conclusão do Ensino Médio). As questões propostas poderiam estender demais o tempo para a entrevista. O questionário possui vantagens, mas também limitações, mesmo assim, considerou-se que as vantagens do questionário sobrepõem suas limitações, por isso a escolha do mesmo para esta etapa.

Referindo-se ao perfil socioeconômico dos participantes apresentaram-se como indicadores: sexo, idade, estado civil, naturalidade, atividades profissionais realizadas e a renda mensal dos universitários. Quanto aos dados relativos ao perfil educacional, têm-se: o tipo de escola frequentada no Ensino Médio, ano de conclusão do EM, contato com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio, outra formação, além de questões relacionadas ao curso.

O número de participantes deste estudo a priori era de 18 estudantes matriculados na 5ª. série do curso (Bacharelado), de acordo com as informações fornecidas pela Secretaria da universidade. Entretanto, ao entrar em contato com os alunos em sala de aula, verificou-se que apenas seis eram frequentes. Diante deste fato, procurou-se entrar em contato com os doze alunos restantes para participarem da pesquisa, utilizando os dados (*e-mail* ou telefone) fornecidos pela Secretaria, com consentimento do Coordenador do Curso. Apenas um entre os doze não foi localizado (telefone e *e-mail* incorretos ou desatualizados).

O procedimento de coleta de dados envolveu abordagem aos estudantes que estavam em sala ao final da aula, em número de seis, com concordância do professor. Nessa ocasião, foram explicados de forma breve os objetivos da pesquisa e os estudantes foram solicitados a responder um questionário. Com os sujeitos restantes (não frequentes) procurou-se entrar em contato via telefone fornecido pela Secretaria da universidade, com objetivo de fazer uma apresentação explicativa da pesquisa como um procedimento eficaz para garantir a participação dos sujeitos. Este contato se mostrou importante, pois alguns *e-mails* estavam incorretos ou já tinham sido trocados. Entretanto, dois números de telefone também estavam incorretos, então, enviei os questionários nos *e-mails* constantes nas fichas destes sujeitos. Um *e-mail* retornou por estar incorreto e um respondeu. Seis preferiram o envio no *e-mail*, dentre estes, um não respondeu mesmo após duas tentativas. Cinco sujeitos preferiram a

entrega do questionário pessoalmente; a entrega foi feita no local determinado por eles e recolhido posteriormente em data e hora combinado. Assim, na primeira etapa participaram 16 sujeitos.

Importante ressaltar que se procurou ter o cuidado de favorecer uma aproximação mínima com os sujeitos a serem estudados, procurando estabelecer uma relação de respeito, conforme orientações de Cruz Neto (2001). Essa cordialidade proporciona uma interação efetiva, onde as informações são mais facilmente cedidas viabilizando futuras pesquisas, assim como um retorno dos resultados alcançados.

Os questionários foram aplicados aos participantes, logo após expressa anuência, manifestada por meio da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Nesta etapa os participantes expressaram se concordavam em participar da segunda etapa – entrevista.

De todos que responderam (16), três se recusaram participar da segunda etapa, dois não justificaram a recusa, um justificou constrangimento pela gravação; um concordou, mas combinou retorno para agendamento e não o fez (em duas tentativas). Assim, foram 12 participantes da segunda etapa.

Nessa etapa da pesquisa se deteve à escuta dos entrevistados, tentando compreender quais as representações que apresentam sobre a própria identidade profissional. Para tanto, foi empregada a técnica de entrevista do tipo semiestruturada, com questões abertas sobre o tema pesquisado. Severino (2007) classifica essa modalidade como especificidade da pesquisa qualitativa em que é utilizada a coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Na construção do questionário e entrevista, transformaram-se os objetivos de pesquisa em questões específicas. As perguntas foram elaboradas a fim de serem encontrados nas respostas dos sujeitos os dados necessários para compreender suas percepções no universo das Representações Coletivas sobre a identidade profissional.

Com relação ao número de questões, procurou-se seguir as orientações de Gil (2008): o número de questões depende da complexidade do tema e da quantidade dos objetivos, e devem ser feitas apenas as necessárias para atender aos objetivos da pesquisa, pois se forem feitas perguntas aleatórias, os respondentes podem se sentir no direito de não ter que respondê-las. Tais cuidados permitem, de acordo com Cruz Neto (2001), produzir conhecimentos e não apenas descobertas.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista o objetivo a ser alcançado; a escolha do entrevistado, que deve ser alguém que tenha familiaridade com o tema pesquisado; a oportunidade da entrevista que significa a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações que deverá ser marcada com antecedência para que o pesquisador se assegure de que será recebido; as condições favoráveis que possam garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes. (LAKATOS; MARCONI, 1996).

Essas entrevistas constituem o corpus empírico e são encaminhadas a partir de questões previamente definidas em um roteiro guia, sem, no entanto, intervir diretamente na fala do entrevistado, deixando-o à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações/significados. (CHARTIER, 2002).

A entrevista foi agendada em horário disponibilizado por cada um. A maior parte das entrevistas foi realizada no espaço da UEMS; elas ocorreram nas salas de aula do curso, com o apoio da secretaria e do orientador da pesquisa. Quatro entrevistas foram realizadas no local de trabalho definido pelo entrevistado. Antes de iniciá-la cada participante assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à entrevista.

Os alunos foram identificados com números (1, 2, 3...) de acordo com a quantidade de participantes, seguindo os princípios éticos da pesquisa científica com seres humanos, de assegurar a manutenção do sigilo e privacidade deles.

Procurou-se no decorrer das entrevistas seguir um roteiro de questões previamente definidas, mas em um contexto semelhante ao de uma conversa informal, atentando para dirigir, no momento oportuno, a discussão para o tema da pesquisa, e fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, quando o participante escapava ao tema ou tinha dificuldades com ele.

As entrevistas foram lidas e relidas, analisadas em seu conteúdo (MINAYO, 2001), tentando captar o máximo possível as intenções, sentimentos, crenças e desejos dos entrevistados, tanto os explícitos quanto aquilo que estava nas entrelinhas do que estava sendo comunicado, procurando entender aquilo que, talvez, nem os próprios entrevistados tivessem consciência de que estavam comunicando. Sem deixar de estar ciente de que essa análise seria sempre uma aproximação e, como tal, incompleta.

O pesquisador que adota uma abordagem qualitativa transita num contínuo de inferências e cotejamentos teóricos sobre o que os dados podem significar em face dos

saberes teóricos anteriormente produzidos. Por isso, é comum seus autores inserirem o que produzem como de cunho interpretativo. Entendem que o significado passível de ser atribuído aos dados possibilita compreender os indivíduos, seus contextos e suas ações. (ANDRÉ, 2000).

Para os procedimentos iniciais de análise em profundidade foi necessário realizar a leitura de cada entrevista, analisar as respostas que se apresentavam a partir das perguntas, compará-las, reunir as recorrências, observar minuciosamente se havia correspondência com os objetivos propostos, identificar outros temas que foram desenvolvidos nas entrevistas, de forma a destacar o discurso que fosse compatível a eles. A todo o momento se recorria à teoria e às pesquisas que embasam o trabalho.

Na esquematização dos dados construíram-se três eixos temáticos e seus subitens, já definidos na formulação do roteiro da entrevista: 1- motivo de escolha pelo curso de Ciências Sociais, incluindo a opção pelo Bacharelado; 2 - percepções sobre a Sociologia no Ensino Médio: papel da disciplina no Ensino Médio, significado de ser professor de Sociologia e seu papel neste nível de ensino, importância da Lei que marca o retorno da Sociologia no Ensino Médio, mercado de trabalho para o professor de Sociologia no Ensino Médio. 3 - percepções acerca da formação: satisfação com o curso, estágios realizados, saberes necessários à docência, preparo profissional para o exercício da docência no Ensino Médio, mudanças a respeito do curso e em concepções propiciadas por este; expectativas e perspectivas profissionais.

Na organização das respostas obtidas nas entrevistas, procurou-se identificar além das representações, o processo de construção da identidade profissional que perpassa três momentos distintos, porém inter-relacionados: 1 - a escolha do curso e suas fontes de referência; 2 - o ser professor de Sociologia e o curso de Ciências Sociais; e 3 - as expectativas e perspectivas profissionais futuras.

A dissertação se estruturou em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta uma análise histórica das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, buscando entender o seu desenvolvimento em meio às reformas educacionais e conflitos decorrentes das diferentes visões dos sociólogos/cientistas sociais, e de que forma estes fatores modificaram o papel social da Sociologia e consequente construção da identidade profissional.

O segundo capítulo apresenta o curso de Ciências Sociais da UEMS, procurando estabelecer uma relação entre a história desse curso e da universidade com a realidade vivenciada por seus alunos e possíveis influências nas suas percepções. Apresenta-se o Projeto Pedagógico do Curso enfocando os aspectos relativos ao modelo de formação,

objetivos, perfil de profissional a ser formado, que saberes são privilegiados ou não abordados no processo de formação para a docência. Entendendo que as concepções presentes nele influenciam a construção das representações e identidade profissional. Posteriormente, no terceiro capítulo, problematiza-se o processo de formação docente a partir das falas dos participantes em face do que está proposto no Projeto Pedagógico do Curso. (UEMS, 2006).

No terceiro capítulo demarcam-se os elementos teóricos que ajudaram a enxergar melhor o objeto de estudo e apresenta-se a pesquisa de campo (entrevista). Analisam-se os recortes dos discursos, retirados das entrevistas, que revelam as representações emergentes dos graduados sobre o que significa ser professor de Sociologia no Ensino Médio, entre querer e não querer ser professor.

Busca-se conhecer a vida acadêmica dos estudantes, procurando indícios de uma identidade profissional docente no curso de Ciências Sociais da UEMS, relacionando-os às transformações educacionais (legislação), aos discursos acadêmicos (PPC) e ao papel social da profissão. Procuram-se as possíveis diferenças entre quem se identifica com o curso e tem pretensões de seguir na carreira docente, em relação àqueles que não têm.

Nas considerações finais, procura-se refletir sobre a validade dos procedimentos adotados, verificando se as questões levantadas foram respondidas, e apontar algumas reflexões para o curso de Ciências Sociais.

Esta pesquisa buscou apresentar uma análise a respeito do momento atual vivenciado pelas Ciências Sociais, enquanto contexto importante de valorização do ensino de Sociologia como disciplina fundamental no Ensino Médio, bem como ressaltar o surgimento de um novo modelo de formação nas Ciências Sociais, com foco na Licenciatura.

1 A SOCIOLOGIA E O ENSINO MÉDIO

Somente quem vê algo sociologicamente quer algo socialmente. (Florestan Fernandes).

A aprovação da Lei n. 11.684 em junho de 2008 determinou o retorno oficial das aulas de Sociologia em todas as séries do Ensino Médio, tanto nas escolas da rede pública como da rede privada. Diante dessa nova realidade, faz-se necessário discutir o processo de institucionalização e consolidação da Sociologia, bem como dos sentidos de sua presença na Educação Básica e o seu lugar na formação dos alunos.

Refletir sobre a Sociologia no Ensino Médio é de especial relevância para a percepção do seu processo de instituição na Educação Básica, marcado por intermitências de sua presença e frequentes exclusões. Neste contexto, o momento é de esforços que se voltam para afirmação da legitimidade da Sociologia dentro dos espaços escolares como disciplina significativa para o processo de reflexão crítica a respeito da sociedade a partir da sua inserção na grade curricular.

Dessa maneira, o presente capítulo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre a trajetória da implantação da Sociologia no Brasil, procurando destacar alguns aspectos que têm caracterizado a relação entre a Sociologia e a educação, particularmente a relação entre Sociologia e Ensino Médio. Para tanto, procura-se refletir sobre as razões que fundamentaram a opção pela inclusão da Sociologia na Educação Básica, a visão dos seus propositores a seu respeito e a relação com o contexto político do país.

Ao delinear a sua história, busca-se entender como ocorreu a sua institucionalização, bem como a inclusão da disciplina na educação básica em meio às reformas educacionais, e de que forma estes fatores modificaram o papel social da Sociologia. Entende-se que o estudo histórico propicia a compreensão do presente por meio do processo de apreensão das lutas ocorridas no passado. Estas produzem reflexos na atualidade, impactando nas representações, imagens e modelos de formação construídos sobre a identidade profissional.

Conforme assinala Martins (2012), a Sociologia surge no século XIX representando um produto, um desdobramento cultural da constituição do processo de Modernidade, como também uma das formas de elaboração de uma autoconsciência intelectual do homem moderno.

A institucionalização do curso de Ciências Sociais no Brasil revela em parte como se constituiu a identidade profissional, uma vez que esta depende de como o sujeito pôde

constituir seu conjunto de conhecimento teórico-prático, de percepções em cursos dentro de instituições reguladoras com um modelo de formação, de produção de conhecimento, de universo de sentido da Sociologia. Como disciplina curricular da Educação Básica ela possui uma história peculiar comparativamente às demais disciplinas que tradicionalmente ocupam um lugar em matrizes curriculares na escola média brasileira.

Torna-se necessário situar suas presenças e ausências para que se possa contextualizar em que situação histórica e social a formação de professores é compreendida, bem como o cenário que está ao fundo do ensino de Sociologia na Educação Básica.

A permanência da Sociologia no quadro das disciplinas da matriz curricular para o Ensino Médio ainda demandará intervenções dos cientistas sociais por conta da sua história, marcada pela sua presença inconstante nos currículos escolares (SILVA, 2007; SARANDY, 2004; MORAES, 2003) e pela não garantia de que a obrigatoriedade da Sociologia se mantenha.

Este capítulo divide-se em quatro partes: inicia-se por uma breve retrospectiva da trajetória da Sociologia no Ensino Médio; em seguida, abordam-se as representações e sentidos sobre papel da disciplina neste nível de ensino, contidos nos discursos dos profissionais, intelectuais e documentos oficiais; por fim, realiza-se uma breve discussão sobre a formação, que envolve a dicotomia Bacharelado e Licenciatura, bem como os dilemas e mercado de trabalho envolvendo o exercício profissional docente na escola básica.

1.1 Trajetória da Sociologia no Brasil: em busca de uma história

A história da Sociologia no Ensino Médio merece destaque, sobretudo, ao se refletir sobre a trajetória dessa disciplina no Brasil durante o século XX. A Sociologia nesse nível de ensino constitui-se de forma irregular e com entradas transitórias durante todo aquele século. Essa característica no tratamento dispensado à disciplina, segundo Meucci (2000), se confunde com a história da organização do sistema educacional brasileiro e com a constituição do campo das Ciências Sociais.

Segundo Queiroz (1989), as Ciências Sociais só se iniciaram de maneira real no Brasil com a criação dos cursos nas universidades nacionais, sendo a mais antiga fundada em 1934, a Universidade de São Paulo (USP).

A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil ocorreu por meio do antigo curso normal e do curso secundário, ainda nas primeiras décadas do século XX, e não em cursos

regulares de formação específica em Ciências Sociais. Enquanto em alguns países a Sociologia foi introduzida como disciplina nas Faculdades de Direito, no Brasil foi por meio do ensino secundário. No entanto, a produção em Ciências Sociais já existia com trabalhos em geral fruto de uma atividade de autodidatas, formados em áreas como Direito, Medicina, Engenharia, que se interessavam pelas transformações e problemas da sociedade brasileira. (FERRARI, 1983; GIGLIO, 1999; MEUCCI, 2000).

Essa produção não associada a um sistema acadêmico favoreceu a inserção da Sociologia enquanto disciplina do ensino secundário, como assinala Sarandy (2011), tornando o processo de institucionalização da Sociologia muito mais complexo que somente a inserção da Ciência Social na academia.

O debate sobre a possibilidade do conhecimento sociológico já se iniciava no Brasil num momento no qual a Sociologia estava ainda se constituindo na Europa e nos EUA. Vale lembrar que o termo *Sociologia* foi utilizado por Auguste Comte em 1838⁷. No entanto, foi com Durkheim que a Sociologia conseguiu ser introduzida na universidade francesa, a Sorbonne, como disciplina acadêmica em fins do século XIX. Porém, somente na década de 1950 a Sociologia se desligou da Filosofia e da moral para constituir um diploma específico. (QUEIROZ, 1989).

Em fins do século XIX, 1882, no Império, a disciplina foi proposta pela primeira vez pelo então deputado Rui Barbosa em um projeto que versava sobre a reestruturação do ensino. Foi proposta com a nomenclatura “Elementos de Sociologia” no curso secundário, precedida pelas disciplinas “Noções de Economia Política” e “Noções da Vida Social”, no primário. (RÊSES, 2004, p. 15).

No Brasil, no ano de 1891, após a Proclamação da República, a Sociologia foi apresentada no projeto de Benjamin Constant, tendo sido criada a cátedra “Sociologia e Moral”, a ser ministrada no sétimo e último ano do ensino secundário, como uma síntese da evolução das ciências estudadas nos anos anteriores no ideário do Positivismo de Comte. A proposta não foi integralmente levada a cabo e a Sociologia saiu do currículo em 1901 na Reforma Epitácio Pessoa, deixando de ser obrigatória no currículo da escola média, sem nem ter sido efetivamente oferecida em todo o sistema. (MACHADO, 1987; GIGLIO, 1999; SANTOS, 2002; MORAES, 2003; RÊSES, 2004; TOMAZI, 2010).

A sua volta ao currículo do ensino secundário ocorreu no ano de 1925, com a Reforma do ministro Rocha Vaz. Com esta reforma, a Sociologia passa a ser cursada pelos candidatos

⁷ Conforme analisa Bottomore (1987, p. 15), em nota de rodapé, a palavra tem caráter híbrido, derivada do latim *socius* e do grego *logos*, refletindo duas fontes históricas: intelectual e social.

ao curso superior na sexta série do curso ginásial e os seus conhecimentos são restritos às elites de bacharéis. Não era obrigatória para a conclusão do ensino secundário e a inscrição em exames vestibulares. No entanto, caso o aluno concluísse aquela série, ele receberia o título de bacharel em Ciências e Letras. (MACHADO, 1987; SANTOS, 2002, RÊSES, 2004).

Silva (2010) considera a Reforma Rocha Vaz, ocorrida no ano de 1925, como o início do período evidente de institucionalização e sistematização da ciência da sociedade de forma autônoma em relação às outras disciplinas; sendo o marco deste processo a implantação da disciplina de forma regular no principal educandário das elites brasileiras, o Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, durante o século XIX e parte do século XX.

A Sociologia Geral e a Sociologia da Educação foram introduzidas nos currículos na Reforma do Ensino de 1928; primeiramente, no Colégio Pedro II, na década de 1920, depois na Escola Normal Primária, em Recife e, em seguida, no Instituto de Educação Caetano de Campos em São Paulo. Em 1931, ambas se tornaram gerais no currículo das Escolas Normais Primárias do país devido à reforma do ensino efetuada pelo então ministro da educação Francisco Campos. (QUEIROZ, 1989).

A Reforma de 1931 realizada por Francisco Campos, Ministro da Educação do governo Getúlio Vargas, manteve o caráter da disciplina de Sociologia no ensino secundário como preparatória para o Ensino Superior. O adolescente passava por uma formação básica de cinco anos e por outra complementar de dois anos. Esses dois anos se destinavam à preparação para o ingresso nas faculdades de Direito, Ciências Médicas, Engenharia e Arquitetura. A Sociologia compunha esse ciclo de formação complementar. (MACHADO, 1987; SANTOS, 2002; RÊSES, 2004).

Como revela Meucci (2000), no período de 1931 a 1941, o conhecimento sociológico é parte das matérias exigidas para os exames de admissão aos cursos superiores. Os alunos candidatos a essas faculdades assistiam as aulas de Sociologia nos cursos complementares, que duravam dois anos após o término do ensino secundário, a fim de se preparar para as provas de admissão. Esta reforma abrangeu todo território nacional e não mais ficou restrita ao sistema de ensino do Distrito Federal, como foram as reformas anteriores. (ROMANELLI, 1987).

Apesar do início da institucionalização ter ocorrido pela inserção da Sociologia no secundário e pela produção dos seus primeiros manuais e textos de reflexão sobre ensino, a partir da década de 1930, o processo da institucionalização *strictu sensu* se deu via criação de universidades e cursos de graduação, conforme assinala Sarandy (2011).

A introdução da Sociologia como disciplina indispensável para a formação de educadores se vincula, de acordo com Meucci (2000), ao próprio movimento da Escola Nova, que tinha então, na década de 20 e 30, grande repercussão no meio intelectual brasileiro.

Candido (2006) expõe que depois de 1930 ela penetra no ensino secundário e superior como instrumento de análise social; em 1936 formam-se os primeiros brasileiros de formação universitária sociológica realizada no próprio país. Para ele, o período de 30 e 40 foi importante por ser considerado fase transitória para o atual período, no qual, houve a consolidação e generalização da Sociologia como disciplina universitária e atividade socialmente reconhecida, com produção teórica, de pesquisa e de aplicação. (CANDIDO, 2006).

A criação da Escola Livre de Sociologia e Política no Rio de Janeiro em 1933, da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (hoje, UFRJ) em 1935, fez com que a Sociologia ingressasse no sistema científico brasileiro. Vieram muitos professores estrangeiros principalmente para a implantação da Universidade de São Paulo, o que aumentou a produção sociológica e formou uma nova geração de sociólogos. Esta nova geração influenciou significativamente os rumos da disciplina – destaque para Florestan Fernandes e Antonio Candido. (TOMAZI, 2000).

Segundo Tomazi (2010, p. 250), outro marco importante para a produção sociológica foi a revista *Sociologia*, criada em 1939 e publicada até 1981 em São Paulo.

A disciplina voltou a ser excluída do currículo na Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, durante o regime autoritário de Getúlio Vargas, no Estado Novo. O objetivo dessa reforma era desvincular o Ensino Secundário do Ensino Superior, colocando a Sociologia enquanto disciplina mais de caráter preparatório do que formativo. Ela perde o caráter de disciplina e alguns dos seus conteúdos passam a integrar a proposta curricular de Filosofia no 3º ano do curso clássico. (MACHADO, 1987; SANTOS, 2002).

Nessa reforma prevaleceu o pensamento católico em detrimento do pensamento escolanovista⁸. É importante salientar que a Igreja Católica praticamente monopolizava as determinações em torno do Ensino Médio no Brasil. Na ordem social oligárquico-aristocrática, na qual a educação se constituía um privilégio das elites, a ação estatal carecia

⁸ Relativo ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por Fernando Azevedo e publicado em 1932. Movimento esse que reivindicava a permanência da laicidade do ensino, a institucionalização da escola pública e sua expansão e a igualdade de direitos dos dois sexos à educação. O princípio máximo do movimento era “o do direito de todos à educação”. Um grupo de educadores, em sua maioria, vinculados à Igreja Católica discordava desses objetivos. (ROMANELLI, 1987, p. 143).

de sentido, com vistas a fazer expandir o ensino público e gratuito. A elite pagava a sua educação e a Igreja exercia um quase monopólio do ensino. (ROMANELLI, 1987).

No período de redemocratização, entre os anos de 1946 e 1964, a discussão sobre a reinclusão da Sociologia no Ensino Secundário aparece em diversos fóruns acadêmicos. Mesmo diante da intensificação dos debates em torno do ensino de Sociologia no sistema secundário, a primeira Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 20 de dezembro de 1961, não propôs a reinclusão dessa disciplina. (RÊSES, 2004).

Ferrari (1983) identifica, nas décadas de 1940 e 1950, os acontecimentos políticos, econômicos e sociais tais como: o Estado Novo, o sufrágio popular, a mudança do Distrito Federal, o desenvolvimentismo de Juscelino Kubitschek, além da renúncia de Jânio Quadros e o governo militar a partir de 1964, que corroboraram para que a Sociologia se estabelecesse como uma disciplina acadêmica comprometida com pesquisas e análises sociais, uma vez que ela se tornou, dentre outras Ciências Sociais, um espaço de análise dos fenômenos vivenciados pela sociedade.

Até a década de 1960 houve uma expansão das faculdades de Filosofia, Ciência e Letras no Brasil. Sendo assim, a Sociologia passou a fazer parte do currículo dos cursos de Ciências Sociais ou como disciplina independente em outros cursos e tornou-se disciplina hegemônica nas Ciências Sociais, com vários sociólogos que tiveram suas obras reconhecidas. (TOMAZI, 2000).

A partir de 1964, em virtude da nova orientação política que passa a dirigir o país, as intervenções e propostas para o sistema escolar passaram a priorizar a formação profissionalizante. A Sociologia, Filosofia e as Ciências Humanas de maneira geral foram retiradas do ensino secundário. A instauração da Ditadura Militar trouxe mudanças significativas não somente para a vida política e social do país, mas também para a organização do sistema educacional. Apesar do fechamento do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)⁹ em 1964 pelo Regime Militar e as cassações de cientistas sociais em 1969 na USP, assim como o impacto negativo da repressão aos universitários e nas condições de exercício profissional, a Sociologia no Brasil experimentou uma razoável expansão institucional dos cursos de Pós-Graduação criados e consolidados como centros de ensino e

⁹ O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura por um grupo de intelectuais com o objetivo de desenvolver estudo, ensino e divulgação das Ciências Sociais no governo Café Filho, iniciando suas atividades no governo de Juscelino Kubitschek. No período anterior ao seu fechamento, dedicou-se à mobilização política, aliando-se a grupos nacionalistas e assumindo uma posição mais agressiva a favor do controle dos lucros das empresas estrangeiras, da melhor distribuição de renda, da transformação da estrutura agrária (ABREU, A. A. **O ISEB e o desenvolvimento**. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>>. Acesso em: 13 jul. 2015).

pesquisa, particularmente após a Reforma Universitária de 1969. Mesmo diante do regime autoritário instaurado houve um aumento do número de graduações em Sociologia e Ciências Sociais. (LIEDKE FILHO, 2005).

O ensino de Sociologia foi eliminado da educação básica pelo Regime Militar, por meio do Decreto Lei n. 869 de 1968. Essa disciplina foi substituída por Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica. Com o fim da ditadura, docentes de Sociologia começaram a articular em algumas universidades uma campanha pela retomada do ensino de Sociologia no Ensino Médio. Em 1971, a lei nº 5.692, denominada Reforma Jarbas Passarinho, modifica a organização estrutural estabelecida pela Reforma Capanema. (SANTOS, 2002).

O movimento de transformações socioeconômicas e políticas, principalmente pela redemocratização do Brasil em fins da década de 1970, estimulou reformulações no sistema escolar. A partir da década de 1980 há uma intensa campanha, inicialmente dispersa, empreendida principalmente pelas associações profissionais e sindicais de cientistas sociais, bem como professores de Sociologia em prol da inserção da disciplina no Ensino Médio. (SARANDY, 2011).

Os movimentos pela inclusão da disciplina nos currículos escolares após os anos 1980 ocorreram diferentemente em todo o Brasil, nas realidades estaduais e locais. A partir de 1980 expandiram-se cursos de Pós-graduação em Ciências Sociais e Sociologia, o que contribuiu cada vez mais para a sua consolidação. (TOMAZI, 2010).

Maciel (1986) mostra que, na década de 1970 e 1980, os cientistas sociais começaram a aparecer cada vez mais na televisão e na grande imprensa, como também participar de associações, partidos políticos e sindicatos. A participação de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos nesses espaços e na mídia visava atender demandas de um público interessado em compreender temas como, os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina. Essas atuações contribuíram para a consolidação dessas novas prioridades temáticas.

Em 1980, a Sociologia foi reconhecida como profissão com a Lei 6.888/80. A regulamentação só ocorreu quatro anos depois com o decreto 89.531/84. Embora a formação do Sociólogo ocorra em curso de Ciências Sociais, o qual contempla mais duas áreas – a Antropologia e a Ciência Política, a lei não as congratula.

Na lei é assegurado o exercício da profissão de Sociólogo aos bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais e aos licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais com Licenciatura Plena realizada até a data da lei, e

aos mestres e doutores em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, também diplomados até a data da lei. (BRASIL, 1980).

Na década de 1980 com a Lei federal n. 7044/82 (BRASIL, 1982) e da Resolução SE/SP n. 262/83 (SÃO PAULO, 1983), abriu-se a possibilidade de inclusão da Sociologia nas matrizes curriculares do então 2º grau na condição de optativa, e coube à direção de cada escola fazer a escolha em inserir a disciplina no currículo escolar. Isso proporcionou a inclusão gradativa da disciplina no 2º grau e a atuação dos licenciados junto às escolas. (BARBOSA; MENDONÇA; SILVA, 2007; MENDONÇA, 2000).

Em 1986, a resolução de nº 6 do Conselho Federal de Educação (CFE) recomendou o ensino da Filosofia no segundo grau como parte do núcleo comum de disciplinas de dois tipos de cursos nesse nível de ensino: o voltado para a formação geral e o profissionalizante. A Sociologia, nesse contexto, figura novamente como possibilidade na parte diversificada do currículo. Mesmo assim, ela já havia retornado nos currículos do Ensino Secundário em São Paulo (1984), no Pará e no Distrito Federal (1986). (RÊSES, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 propôs no art. 36, inciso III, que o aluno deveria dominar, ao final do Ensino Médio, os conhecimentos de Sociologia. Uma interpretação equivocada, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98, não confirmou seu *status* de disciplina obrigatória. Essas diretrizes apenas determinaram que seus conteúdos deveriam ser abordados de maneira interdisciplinar pela área das Ciências Humanas e mesmo por outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 2006; MENDONÇA, 2000).

Após uma campanha¹⁰ empreendida por profissionais da área para demonstrar esse equívoco, em maio de 2008, o Congresso Nacional votou a Lei n. 11.684 de junho de 2008, que tornou obrigatória a disciplina de Sociologia nos três anos do Ensino Médio após quarenta anos de sua retirada pelo regime militar.

Diante do exposto, a história da Sociologia na educação básica, conforme sintetizada por Santos (2002), pode ser dividida em três períodos: período de institucionalização da disciplina (de 1891 a 1941); período de ausência como disciplina obrigatória (de 1941 a 1981) e período de reinserção gradativa (de 1982 a 2001). Este processo é marcado pela sua intermitência, ora incluída, ora excluída, e pela fragilidade de sua permanência.

¹⁰ Para uma leitura mais detalhada sobre a campanha para tornar obrigatória no Ensino Médio a inclusão da disciplina Sociologia vide: MORAES, A. C. **Ensino de Sociologia**: periodização e campanha pela obrigatoriedade, 2011.

1.2 A Sociologia no Ensino Médio: em busca dos sentidos

A inclusão da Sociologia no Ensino Médio tem sido marcada por uma série de fatores que colocaram em xeque o próprio ofício do sociólogo. Por que incluir a Sociologia nos currículos de Ensino Médio? Quais os argumentos? Os argumentos para sua inclusão são os mais variados e refletem concepções sobre educação, sociedade e sobre a própria concepção da Sociologia enquanto ciência e do seu papel na sociedade contemporânea. Eles envolvem também as representações a respeito da Sociologia e do seu ensino.

Chartier (2002, p. 112) afirma que “[...] a construção da identidade de cada indivíduo situa-se sempre no cruzamento da representação que ele dá de si mesmo e da credibilidade atribuída ou recusada pelos outros a essa representação”.

Segundo Santos (2002), a Sociologia se institucionalizou no ensino secundário ancorada numa concepção pragmática de ciência e educação o que implicava em desdobramentos para o ensino. Os intelectuais definiam a Sociologia como um conhecimento especializado, produzido pela evidência dos fatos, comprometido com a constituição da nação. Compreender o que significou o ensino de Sociologia é nas palavras de Meucci (2002, p. 02), “[...] entender o processo de legitimação da sociologia e das ciências sociais no campo intelectual brasileiro”.

A Sociologia surgiu com a moderna sociedade industrial e de classe, ocupando, de acordo com Castro e Dias (1978, p. 21), “[...] posição peculiar [...] na formação intelectual do mundo moderno” e seus fundadores se caracterizaram:

[...] pela participação mais ou menos ativa das grandes correntes de opinião dominantes na época, seja no terreno da reflexão ou da propagação de ideias, seja no terreno da ação, [...] aspiravam fazer do conhecimento sociológico um instrumento da ação, queriam modificar [...] a própria sociedade em que viviam. (CASTRO; DIAS, 1978, p. 21).

Como complementa Martins (2012, p. 107-108), ela representou “[...] um projeto intelectual inovador, visando compreender analiticamente as profundas mudanças econômicas, culturais, políticas, as novas formas de pensar, sentir e comportar dos atores sociais [...]”. Sendo assim, a Sociologia surge com uma imagem, ou melhor, representação de si, de ser a ciência do conhecimento crítico e da ação transformadora, com um caráter intervencionista que irá se perpetuar até os dias atuais.

No Brasil, a Sociologia chega com uma representação construída desde sua constituição enquanto ciência pelos seus próprios criadores e gerou expectativas em relação

ao que ela poderia contribuir para essa nova sociedade que se formava. Criou-se um mito em torno da Sociologia, como escreveu Mário de Andrade (1972, p. 41-42): “[...] creio que algum filósofo indiano que desejasse saber o que é a sociologia pelo que, com este nome, se faz entre nós, se sairia mais ou menos com esta definição: ‘A sociologia é a arte de salvar rapidamente o Brasil’”.

O discurso educacional das décadas de 1920 a 1950 considerou a ciência como o caminho para compreender a realidade nacional, e a educação o principal campo de intervenção nas relações sociais. Portanto, uma educação orientada pela ciência em termos de política educacional, de didática e de currículo, tendo como principal conteúdo a ciência. O objetivo era alçar a democracia e a modernidade. (SARANDY, 2011).

Meucci (2000) cita em sua pesquisa algumas das representações elaboradas por importantes personalidades brasileiras da época. Para Almir de Andrade¹¹ a Sociologia era vista como um novo rumo na vida intelectual brasileira:

Se há movimento que marque de forma impressionante as novas tendências da cultura brasileira nestes últimos cinco anos, é sem dúvida aquele que se esboça no terreno da sociologia, que nos veio apresentar sob um aspecto novo nossa realidade social. (ANDRADE, 1939 apud MEUCCI, 2000, p. 35).

O famoso jurista Pontes de Miranda (1926 apud MEUCCI, 2000, p. 31) tinha um interesse pela Sociologia, vista como capaz de renovar a formação intelectual nas faculdades de Direito, pois: “[...] confiava que à disciplina caberia a ‘obra patriótica de desmontar a velha mentalidade e edificar a nova mentalidade do país’”.¹²

Era vista, junto com as outras Ciências Sociais, como um sinal de ingresso no mundo civilizado. Conforme explicitou Amaral Fontoura (1944 apud MEUCCI, 2000, p. 59), o ensino de Sociologia em todo o mundo civilizado formava um incremento enorme: “[...] Lentamente vem também o Brasil se deixando penetrar por esse magnífico progresso da ciência social”.¹³

Os vínculos da Sociologia com a sociedade mostram desde o início um forte comprometimento com a ordem e o progresso, o que pode ser observado quando se reporta aos objetivos delineados por Comte, que tratou da sua constituição enquanto ciência e sobre seu papel na sociedade. (ADORNO, 2008).

¹¹ ANDRADE, Almir de. **Aspectos da cultura brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: Schimdt, 1939.

¹² MIRANDA, Pontes. **Introdução à Sociologia Geral**. Rio de Janeiro, RJ: Pimenta de Mello, 1926.

¹³ FONTOURA, Amaral. **Programa de Sociologia**. Porto Alegre, RS: Globo, 1944.

Florestan Fernandes (1980) entendia que, na fase considerada clássica da Sociologia, a contribuição dos sociólogos se relacionava com a hegemonia cultural e com a eficácia política dos setores (burgueses) na sociedade global. Nesse sentido, o sociólogo (FERNANDES, 1980, p. 26) chega a afirmar “[...] em linguagem de Gramsci: os sociólogos nascem como ‘intelectuais orgânicos da ordem’”.

Meucci (2000) em sua pesquisa sobre manuais didáticos analisa os objetivos de ensino de Sociologia e a tendência de adequar-se a um contexto social e educacional, com um forte componente missionário nas primeiras décadas do século XX¹⁴:

Ao procurar identificar as expectativas forjadas acerca da contribuição do conhecimento sociológico neste conjunto de manuais é possível constatar que a disciplina sociológica parecia, a um só tempo, corresponder (1) aos ideais de expansão da cultura científica, (2) aos ideais de civilidade e patriotismo, (3) aos padrões de cultura erudita que, apesar das transformações no meio intelectual brasileiro, ainda aspiravam os membros da elite candidatos ao ingresso na carreira acadêmica. (MEUCCI, 2000, p. 56).

Desse modo, o ensino de Sociologia também esteve voltado à inserção social passiva e harmônica do indivíduo na sociedade, nos valores normativos da organização social republicana ou ao atendimento dos filhos das elites, objetivando o êxito na progressão dos estudos. No pensamento de Durkheim (1978) sobre a função da Sociologia na educação, nota-se que o autor a considerava fundamental para preparar (adaptar) o indivíduo para conviver em sociedade. A função da Sociologia, nesta perspectiva, seria analisar e buscar soluções para os “problemas sociais”, restaurando a “normalidade social”, tornando-se uma técnica de controle social e de manutenção do *status quo*. (MARTINS, 1994, p. 26).

Sarandy (2011) assinala que dos debates das primeiras décadas do século XX emergiu uma espécie de culto à ciência, de missão da ciência, em particular das Ciências Sociais, que estimulou análises sociais que justificaram o papel relevante da Sociologia no quadro da produção intelectual brasileira e no sistema educacional.

A Sociologia, prossegue Sarandy (2011), passa a representar:

[...] o ‘símbolo máximo da racionalidade’ crescente do mundo moderno e da ruptura da sociedade brasileira com o seu passado, e seu ensino, inclusive nas escolas do secundário, o instrumento para ‘elevar o nível intelectual das grandes massas’, segundo Florestan (1975), e como instrumento de mudança social num contexto de democratização, pois produziria respostas aos problemas sociais vigentes, tanto quanto novas técnicas de controle social. (SARANDY, 2011, p. 11).

¹⁴ Entre os anos de 1931 e 1948 foram editados no Brasil mais de duas dezenas de livros didáticos de Sociologia. Nas décadas anteriores publicou-se não mais do que quatro obras dedicadas ao ensino da disciplina para o curso de Direito. (MEUCCI, 2000).

A conclusão de Giglio (1999) é que o debate empreendido por dois dos principais defensores da inclusão da Sociologia no Ensino Secundário, Florestan Fernandes e Costa Pinto, se inseria num objetivo teórico-político maior - o da reforma social e da democratização da sociedade brasileira tendo, como fundamento, o papel do conhecimento científico, e em especial o da Sociologia, enquanto instrumentos adequados para a capacitação dos indivíduos no sentido da intervenção na realidade diante da secularização das sociedades modernas.

No pensamento de Florestan Fernandes (1976):

O ensino das ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os meios e os fins, em qualquer setor da vida social. (FERNANDES, 1976, p. 106).

Silva, Pera e Souza (2002) apontam que os cientistas sociais, entre as décadas de 1930 e 1950, viam a importância da institucionalização das Ciências Sociais na escola como fator de consolidação, uma vez que o tema do Ensino da Sociologia no secundário aparecia com frequência nos periódicos da época. A Sociologia era um referencial na formação de professores porque dava caráter de modernidade para o magistério, além de garantir mercado de trabalho para os formados em Ciências Sociais. (MORAES, 2003).

Segundo Giglio (1999), no período de 1946 e 1964 a Sociologia como disciplina curricular está incorporada às ideias de mudança e reforma social. Aqui já se pode ver a influência do pensamento de Marx na Sociologia. A função da Sociologia, nessa perspectiva, não era a de solucionar os “problemas sociais”, nem garantir o “bom funcionamento da sociedade”. Ela deveria contribuir para a realização de mudanças radicais na sociedade. O pensamento de Marx despertou a perspectiva crítica da Sociologia, e promoveu a necessidade da junção entre teoria revolucionária e atividade prática (práxis) aos movimentos de transformação da ordem existente. (MARTINS, 1994).

Com o golpe militar de 1964 e a política de desenvolvimento industrial, rechaçou-se o exercício do pensamento reflexivo e predominou um ensino centrado na formação técnico-profissionalizante. Não havia espaço para a Sociologia. (BARBOSA; MENDONÇA; SILVA, 2007).

Durante o Regime Militar acentuou-se o esquecimento da Sociologia no ensino secundário e ela foi confundida, conforme Rêses (2004, p. 24) explica citando Penteadó¹⁵ (2002), “[...] como sinônimo de comunismo e o seu ensino servia de ‘aliciamento político’, portanto, perturbava o regime e a sua presença era um indicador de periculosidade para as elites”.

Rêses (2004) assinala que a grande influência do pensamento marxista na Sociologia, com seu caráter contestador, fez com que o seu ensino se tornasse “amedrontador” para as elites dirigentes do país.

Segundo Moraes (2003), entre 1971-1982:

[...] a disciplina, embora optativa, apresenta dificuldade para ser incluída, por conta do preconceito reinante em que se confundia sociologia com socialismo (Barbosa e Mendonça, 2002), e mesmo pela quase ‘substituição’ do possível caráter crítico de sua abordagem das questões sociais e políticas nacionais pelo tom ufanista e conservador da disciplina obrigatória Organização Social e Política Brasileira (OSPB) [...]. (MORAES 2003, p. 07).

Maciel observa (1986) que, no contexto de redemocratização do país, surge um interesse em diversos setores da sociedade pelos temas sociológicos relacionados à cidadania e democracia. De acordo com Mota (2005), isso contribuiu em parte, para se estabelecer uma crença na relação entre Sociologia, crítica e cidadania.

Nesse contexto de maior reflexividade das Ciências Sociais e da própria sociedade por conta do processo de democratização, o ensino de Sociologia no 2º grau ganha espaço com os conteúdos sociológicos abordados em muitos livros didáticos e pensado como um instrumento que possibilitaria ao educando a superação do senso comum sobre a dinâmica das relações sociais, o que permitiria ao aluno se perceber nessas relações como um elemento capaz de uma prática transformadora em direção à democracia. (SANTOS, 2002).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996 propõe a inclusão da Sociologia no Ensino Médio e relaciona os seus conhecimentos ao exercício da cidadania, no art. 36, inciso III. (BRASIL, 1996).

Afirmar ser a Sociologia relevante para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção da cidadania pouco contribui para esclarecer a sua diferença das demais disciplinas e qual seu papel no sistema educacional, pois, como aponta Sarandy (2011), os dois objetivos citados, normalmente elencados quando se trata de justificar a disciplina,

¹⁵ PENTEADO, Heloísa. Quem tem medo da Sociologia? In: XI ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), *Anais...* Goiânia, 2002.

podem ser alcançados por todas as disciplinas e são objetivos inerentes à própria atividade educacional.

Santos (2002) assinala que na década de 1990, o projeto político nacional de inserção do Brasil na ordem competitiva mundial, acarretou em uma mudança de paradigma produtivo, o que exigiu a formação de empregados com capacidade de abstração, criatividade, responsabilidade e lealdade. É neste contexto educacional de preocupações que a Sociologia foi inserida na proposta curricular da reforma do Ensino Médio, pois conforme descrito nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 1999), ela irá contribuir com seu arcabouço teórico e metodológico, que possibilita ao educando investigar e interpretar as mudanças no mundo contemporâneo. Trata-se, conforme Santos (2002), de uma visão pragmática do conhecimento, na qual essa disciplina é concebida como uma tecnologia importante na preparação dos jovens para o trabalho.

Outra justificativa da presença da Sociologia na escola foi descrita nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006): levar à modificação das concepções de mundo, reconstruindo e desconstruindo os modos de pensar, provocando a desnaturalização e o não estranhamento dos fenômenos sociais, além de levar à aquisição de uma linguagem específica das Ciências Sociais. Esta visão da contribuição da disciplina no Ensino Médio vai além do clichê “formar o cidadão crítico” que se tornou *slogan* para justificar a sua inclusão, possibilitando uma ação mais concreta na formação do aluno.

Liedke Filho (2005) sintetiza a diversidade de respostas para a função social da Sociologia ao longo da sua evolução no Brasil da seguinte maneira:

Instrumento de legitimação de dominação racial; instrumento de dominação de fração de classe; disciplina auxiliar do progressivismo pedagógico; instrumento de modernização societária; instrumento da libertação nacional; elemento de apoio aos esforços de democratização da sociedade brasileira. (LIEDKE FILHO, 2005, p. 429).

Nesse sentido, talvez nenhuma disciplina tenha recebido tantas significações e sido o centro de tantos conflitos, conforme assinala Sarandy (2011). A sua presença ou ausência na Educação Básica esteve relacionada, conforme Santos (2002), ao contexto político do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e, em especial, à visão dos seus propositores sobre relação entre ciência, educação e sociedade.

1.3 A Formação: a dicotomia pesquisa *versus* ensino

A partir da Lei n. 11.684 de junho de 2008, que determinou o retorno oficial das aulas de Sociologia no Ensino Médio, houve um aumento da oferta de título na modalidade de Licenciatura e não Bacharelado em Ciências Sociais, para responder às demandas por professores secundários que a lei criou. Torini (2012) em levantamento, na Plataforma E-MEC, sobre cursos de Ciências Sociais¹⁶ em funcionamento no Brasil, observou que entre todos os cursos em funcionamento, 55,5% das IES oferecem as duas modalidades, enquanto 29,4% oferecem apenas Licenciatura e 15,1% apenas Bacharelado.

Eras (2014) aponta que no período de desfecho das lutas pela obrigatoriedade do Ensino de Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica, entre 2005 a 2008 e pós-aprovação da Lei, entre 2009 a 2013, identificou-se o aumento na implantação de cursos na modalidade de Licenciatura em Ciências Sociais nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Segundo Eras (2014), analisando dados da Plataforma E-MEC de 2013, foram criados os seguintes números de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais a partir da Lei n. 11.684/2008, apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 - Representativa dos cursos de Licenciatura – 2008-2012

Instituições	2008	2009	2010	2012	Total
Públicas	5	10	3	2	20
Privadas	4	8	4	1	17
Total	9	18	7	3	37

Fonte: Elaborada a partir dos dados do Ministério da Educação/E-MEC

Tal situação vem modificando o modelo de formação em Ciências Sociais, voltado à formação de pesquisadores, à carreira acadêmica, ou seja, ao Bacharelado. Isso remete à dicotomia existente no Ensino Superior brasileiro entre Bacharelado e Licenciatura, ou seja, entre pesquisa e ensino, que se insere na questão da formação para a docência. Do ponto de vista da formação do professor de Sociologia, este tema ganha relevância, pois segundo Handfas (2012), a institucionalização da disciplina escolar depende de contar com professores com Licenciatura em Ciências Sociais preparados teórica e praticamente para o seu ensino.

Handfas (2009), afirma que os cursos de Ciências Sociais das Universidades Federais no Brasil oferecem três modelos distintos de formação de professor: o modelo conhecido por

¹⁶ Foram considerados os cursos cuja grade curricular contemple os conteúdos de Sociologia, Antropologia e Ciência Política de acordo com os parâmetros estabelecidos pelo MEC. (TORINI, 2012, p. 18).

3 + 1, em que o aluno cursa o Bacharelado em seu instituto de origem e no quarto ano cursa as disciplinas pedagógicas da Licenciatura; o modelo que integra o Bacharelado e a Licenciatura, em que o aluno ao colar grau obtém duas habilitações; e um terceiro modelo que oferece as duas modalidades como dois cursos distintos, e o aluno deverá escolher um deles no momento do ingresso na universidade via vestibular/ENEM.

A Licenciatura teria por objetivo formar professores especialistas em áreas específicas do conhecimento para atuarem de 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e Ensino Superior. O Bacharelado objetivaria formar profissionais-técnicos para atuarem em empresas públicas e privadas, instituições de pesquisa e seguir a carreira acadêmica.

Tal divisão não é exclusiva da Sociologia, tem a ver com o processo de constituição do Ensino Superior, desde o surgimento das primeiras universidades na Europa no século XII, nas quais, os cursos existentes compunham-se de três graus: Bacharel (aprendiz de professor), Licenciatura (capacitado a ensinar) e Mestre ou Doutor. No século XIX, a universidade, com objetivo de atender às demandas advindas da Revolução Industrial, se torna o local para formação profissional e docente, como também, para investigação científica. (LUZURIAGA, 2001).

No Brasil a implantação do Ensino Superior iniciou-se em 1808¹⁷ como um modelo de instituto isolado e de natureza profissionalizante, destinado essencialmente a atender os filhos da aristocracia. As primeiras faculdades tinham uma orientação profissional e seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. (OLIVEN, 2002).

Em 1928, o governo, pelo Decreto 5.616, de 28 de novembro de 1928, regulou a instalação de universidades nos Estados, que concedia autonomia administrativa, econômica e didática. O Estatuto das Universidades Brasileiras (Reforma Francisco Campos), promulgado pelo Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que vigorou até 1961, determinava que a universidade fosse criada pela reunião de faculdades, tendo pelo menos três dentre as seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. (CUNHA, 2000, p. 165; OLIVEN, 2002).

O Estatuto das Universidades Brasileiras assinala, pela primeira vez, determinações relativas à organização e funcionamento das universidades brasileiras, com uma concepção

¹⁷ Vale ressaltar que se convencionou relacionar o surgimento dos cursos superiores à vinda da família real para o Brasil em 1808 e ao impulso político e cultural deste período. Entretanto, o primeiro estabelecimento de Ensino Superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas, na Bahia, sede do governo central, em 1550. O Ensino Superior brasileiro existente atualmente não descende em nenhum aspecto do ensino jesuítico surgido na Colônia. (MACIEL, 2010, p. 69).

integrada de ensino e pesquisa, de extensão como atividade universitária não vinculada ao ensino e pesquisa, caracterizada na forma de cursos de curta duração para as camadas sociais que não tinham acesso à Educação Superior. (MACIEL, 2010).

Segundo Oliven (2002), houve uma ênfase à criação de uma Faculdade de Educação, nas universidades, para formar professores do ensino secundário, o que não respondia aos anseios dos educadores, mais preocupados com a criação de uma universidade voltada às atividades de pesquisa. Assim, as Licenciaturas foram criadas, no Brasil, nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, com o objetivo de regulamentar e preparar docentes para a escola secundária.

Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde em 1934 e elaborou o Plano Nacional de Educação de 1937. O plano mantinha o formato estabelecido por Francisco Campos para o ensino secundário e determinava normas gerais para o funcionamento das instituições educativas (públicas e privadas) em todo o país, além de regulamentar a liberdade de cátedra. A principal mudança em relação à Reforma Francisco Campos era a criação de um campus universitário, agrupando-se fisicamente os diversos institutos e faculdades e tendo-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como núcleo de integração de todos eles. (SILVA; FERREIRA, 2011).

Em 1939, a estrutura curricular dos cursos tiveram que passar por sua primeira reestruturação, atendendo ao disposto no Decreto Federal nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que regulamentava a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Na nova estrutura, as disciplinas de formação pedagógica ficavam concentradas no quarto ano. Os alunos que concluíssem os três primeiros anos do curso obtinham o diploma de Bacharel, necessário para o ingresso no curso de Didática, quando receberiam o diploma de Licenciatura. (BRASIL, 1939).

Desse modo, as Licenciaturas tiveram sua organização curricular inicial seguindo a fórmula “3 + 1”, na qual as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, estavam justaposta às disciplinas de conteúdo da área de conhecimento específico, com duração de três anos. (SÁ, 1999, p. 02).

O Decreto-Lei n.1190, de 04 de abril de 1939, contribuiu para a consolidação dessa visão dos cursos de Licenciatura, quando estabeleceu que as universidades ficassem responsáveis pela implementação cursos com funções distintas. Este decreto previa que estas faculdades oferecessem os “cursos ordinários” (com duração de três anos) que conferiam o diploma de bacharel; e aos bacharéis que concluíssem o curso de Didática (com duração de um ano), concedia-se o “diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formassem o

curso de bacharelado” (BRASIL, 1939, p.11). Essa estrutura já apontava para o estabelecimento de dois polos na formação docente: conteúdo da Ciência de Referência e conteúdo das Ciências da Educação. Assim, a Licenciatura surgiu como apêndice do Bacharelado, sem concepção e estrutura específica.

Nos anos de 1950, a estrutura universitária mostrou-se incapaz de absorver a demanda de Ensino Superior, ocorrendo aumento anual de alunos que obtinham nota para entrar nas universidades públicas, mas nem sempre conseguiam. Começaram os debates sobre a necessidade de uma reestruturação do Ensino Superior e no início dos anos de 1960, os debates passaram a mobilizar outros setores sociais, tendo como principais reivindicações o aumento do número de vagas, a democratização do Ensino Superior, a expansão dos cursos e a diversificação de suas funções. (FERREIRA, 2012).

Nas décadas de 50 a 70 criaram-se universidades federais em todo o Brasil, ao menos uma em cada estado, além de universidades estaduais, municipais e particulares. A descentralização do Ensino Superior foi a vertente seguida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir de 1961.

Ao entrar em vigor a Lei n. 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o Parecer 292/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE) foi eliminado, ao menos ao nível formal, o “esquema 3+1”. A lei estabeleceu a extinção do curso de Didática, determinou que os cursos de Licenciatura e de Bacharelado possuíssem o mesmo período de duração, estabeleceu currículos mínimos para os cursos de Licenciatura, compostos das disciplinas fixadas para o Bacharelado “convenientemente ajustadas em sua amplitude” e dos “[...] estudos profissionais que habilitassem ao exercício do magistério nos estabelecimentos de ensino médio” (BRASIL, 1962, p. 95). Porém, o modelo 3 + 1 permanece até hoje em muitas instituições e quando não, deixou sua marca de separação entre o conhecimento específico e o pedagógico.

Em 1965, o Parecer 977/65 do CFE definiu a natureza e os objetivos da Pós-Graduação em geral; tornando-se o marco legal inicial da institucionalização desta. A referência da institucionalização veio a ser a Lei da reforma universitária, de 1968. Na legislação anterior do Ensino Superior, e na própria LDBEN, de 1961, a Pós-Graduação é mencionada em termos bastante genéricos. (FALCON, 2013).

Falcon (2013) escreve a respeito:

A adoção, ou antes, a imposição de um modelo único de pós-graduação para todas as universidades brasileiras e institutos de pesquisa constituiu na prática o ápice de um processo de ocultamento em relação às reais possibilidades então existentes de implantação de experiências diversificadas e concorrentes entre si. [...]. É no mínimo

curioso que até hoje, mais de meio século após, o modelo decretado pelo regime militar continue a pautar o dia a dia de nossos programas de pós-graduação cada vez mais submetidos ao controle de uma CAPES hipertrofiada. (FALCON, 2013, p. 21).

Nesse sentido, Oliven (2002) afirma que a base da atual estrutura e funcionamento da educação brasileira teve a sua definição num momento histórico importante, com a aprovação da Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária, sendo que muitas das medidas adotadas continuam, ainda hoje, a orientar a organização do Ensino Superior. A Reforma Universitária ao estabelecer a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva dos professores, valorizando sua titulação e a produção científica, possibilitou a profissionalização dos docentes e criou as condições propícias para o desenvolvimento tanto da Pós-Graduação como das atividades científicas no país, o que tornou a carreira do magistério universitário público compensadora. (OLIVEN, 2002).

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa, embora apareça na legislação como funções indissociáveis, não atende às reivindicações dos movimentos sociais progressistas, pois além de não serem apontadas as condições de sua realização, a associação entre ensino e pesquisa fica a cargo do professor e não da instituição, e a pesquisa científica fica reservada à Pós-Graduação. A extensão, por objetivar a integração dos estudantes às comunidades carentes, no sentido de contribuir com o desenvolvimento da nação, acabou se tornando um instrumento político para o governo militar. (MAZZILI, 1996).

Moraes (2003, p. 14), referindo-se à Universidade de São Paulo (USP), afirma que a Reforma de 68 desintegrou a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em institutos, escolas e faculdades, além de criar a Faculdade de Educação; desde então “[...] há uma relação difícil entre o bacharelado e a licenciatura, constituindo cursos com objetivos diversos: um forma pesquisadores ou técnicos e o outro forma professores”.

Nas universidades públicas e privadas a formação dos professores passou a ser função de duas unidades distintas: os Institutos de Ensino Básico e as Faculdades de Educação. Além de possibilitar a criação de duas estruturas institucionais distintas de formação do professor - a Faculdade de Educação ou de Filosofia, os desdobramentos dessa lei acentuaram a desvinculação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico, proporcionando de um lado, que os Institutos de Ensino Básico se tornassem responsáveis pelos estudos dos conteúdos específicos a serem objetos de docência e que, de outro, a Faculdade de Educação ficasse responsável pelos assuntos de cunho pedagógico necessários ao exercício docente. (CHAVES, 2012).

As universidades federais receberam recursos financeiros que lhes possibilitaram a edificação de novos campi universitários, a construção de laboratórios e a institucionalização da carreira docente. Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a Pós-Graduação exerceria um papel central, evitando-se a massificação. (MARTINS, 2009).

E, em continuação às novas políticas educacionais públicas, a Lei n. 5.692/71 (2ª LDB), publicada durante o Regime Militar pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, visava fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A LDB/71 propõe pela primeira vez a formação do professor primário em nível universitário em curso de Licenciatura. A reforma reflete a preocupação de estruturar um sistema educacional voltado para a preparação de mão-de-obra para o mercado de trabalho urbano e sua influência na reorganização curricular do Curso de Ciências Sociais se deu de maneira indireta. (BRASIL, 1971).

Na Constituição Federal de 1988, a Educação Superior é tratada na seção 1 do capítulo 3 do Título VIII – Da Ordem Social, nos artigos 206 até 214. No artigo 207 da Constituição Federal consta, portanto, que: “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 1988).

Essas questões já eram discutidas em um dos momentos mais importantes na vida política de nosso país, tendo seu germen na década de 1960, particularmente no movimento estudantil. Esta discussão é retomada na reorganização dos movimentos sociais no final da década de 1970 e início da década de 1980, quando vai se configurando o processo de redemocratização do país. Foi neste contexto que surgiram as Associações Docentes (AD's) do Ensino Superior, que dão origem a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES)¹⁸. (MACIEL, 2010).

O termo indissociabilidade remete à ideia da interligação existente entre o Ensino-Pesquisa- Extensão, refletindo “um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece

¹⁸ Criada em 1981 no Congresso Nacional dos Docentes em Campinas, em 19 de fevereiro 1981, os 287 delegados credenciados anunciam por unanimidade a criação da ANDES, tendo como um dos objetivos a elaboração de uma proposta de universidade alternativa como proposição para enfrentamento da organização, estrutura e funcionamento da universidade que tínhamos até então, e que como pilar básico deste projeto vai emergir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que também será uma das mais importantes bandeiras de luta dos docentes universitários e de outros setores progressistas da sociedade civil organizada, redundando na sua inclusão no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. (MACIEL, 2010, p. 112).

a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico”. (ANDES, 2003, p. 30).

Segundo Catani e Oliveira (2002), essa concepção de ensino superior consagra uma luta histórica de educadores, de docentes, da comunidade científica, de estudantes e da sociedade civil em defesa da liberdade acadêmica e de autogestão. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se tornou bandeira de luta do movimento docente do Ensino Superior na década de 1980, no sentido de, segundo Maciel (2010, p. 107), “[...] redirecionar e valorizar sua identidade profissional, a universidade com sua relativa autonomia em relação à produção e difusão do conhecimento possuem também um grande ‘poder’ de contribuir para conscientização e crítica do modelo econômico vigente”.

Ao determinar que as universidades “obedecerão ao princípio de indissociabilidade”, a CF/88 imprime ao fazer universitário uma concepção que exclui as relações duais entre as três funções. Pensar o fazer universitário a partir dessa perspectiva implica o reconhecimento de que a formação do professor deve ocorrer articulada à vivência da realidade. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão proposta para as Licenciaturas pressupõe a articulação com a Educação Básica para a qual forma professores, bem como com os Programas de Pós-Graduação onde são preparados os pesquisadores em Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, não reafirmou a exigência fundamental da organização das IES com base no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão contido no artigo 207 da Constituição Federal, abrindo a possibilidade de instituições que não desenvolvem pesquisa. (MACIEL, 2010).

A universidade, além de sua função educacional, possui uma função social que se traduz na produção e difusão do saber. O pleno exercício da função social da Universidade é constituído pela tríade: ensino, pesquisa e extensão. Em relação à extensão a LDB/96, no artigo 43, inciso VII, estabelece como uma das finalidades da educação superior “promover a extensão, aberta à participação população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição”. Para que tal ocorra é necessário ter professores pesquisadores. Entende-se, dessa forma, que a pesquisa é importante para uma intervenção na sociedade, pois com ela se consegue problematizar a realidade, definir conceitos, metodologias e recursos necessários para atingir os objetivos.

A expressão “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, conforme aponta Pucci (1991):

[...] não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito [...] como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira. (PUCCI, 1991, p. 19).

Com o objetivo de reverter a situação na qual se privilegiava o Bacharelado em detrimento da Licenciatura, tratando a formação pedagógica como mero apêndice da formação específica, bem como melhorar a formação de professores e consequente qualidade da educação, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determinava a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Conforme já abordado anteriormente, ela fez com que os Estados, com um déficit maior de professores com formação superior, criassem cursos com o objetivo de acelerar o processo de formação docente.

A nova legislação definiu a Licenciatura como *locus* da formação docente, tornando-a autônoma do Bacharelado. A Resolução do Conselho Nacional de Educação n.1 de 18/02/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais sobre a Formação de Professores, decorrente do Parecer 09/2001. De acordo com o inciso I do art. 7º. :

A organização institucional de formação de professores a serviço do desenvolvimento de competências levará em conta que:
I- A formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria. (BRASIL, 2002).

Até 2001, Bacharelado e Licenciatura eram oferecidos em um mesmo curso, com a possibilidade de obtenção dos dois graus. Normalmente, concluía-se o primeiro e, depois de cursadas as disciplinas de caráter pedagógico, obtinha-se o grau de licenciado. A partir da nova regulamentação, os cursos de Licenciatura de todas as áreas do conhecimento, devem ser oferecidos independentemente dos cursos de Bacharelado. De lá para cá, a maioria das instituições readequou seus Projetos Políticos Pedagógicos de curso (PPP) para atender as novas regulamentações.

Conforme analisa Moraes (2003, p. 16), o documento ao propor que “o curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professor de Educação Básica em cursos de nível superior”, concebeu estas diretrizes com a ideia de superação entre Licenciatura e Bacharelado e a proposta de criação de Institutos Superiores de Educação (ISE), responsáveis pela formação inicial dos educadores fora das universidades.

Após as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, regulamentadas pelo Parecer Conselho Nacional Educação/Conselho Pleno 009/2001, os cursos de Licenciatura devem ser oferecidos independentemente dos de Bacharelado. A justificativa dessa regulamentação, segundo Silva e Ferreira (2011, p. 299), seria criar uma identidade própria para os cursos de formação docente, diferente do modelo tradicional, no qual se privilegiava a formação do bacharel em detrimento da formação do professor, tratando esta como apêndice da outra.

Com o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002), reconhece-se que esses ordenamentos legais manifestam preocupação em relação à dicotomia e à hierarquia consolidada entre saberes pedagógicos e saberes disciplinares, além de garantir o “conhecimento pedagógico” como componente dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor. Entretanto, mesmo que a legislação represente um avanço na política de formação dos professores, Chaves (2012, p. 02) entende que a formação pedagógica nesses documentos necessita de maior consistência conceitual e de prescrições específicas à sua efetiva garantia nas configurações curriculares dos cursos de Licenciatura.

Segundo Moraes (2003, p. 14), há um desequilíbrio entre a formação do bacharel e do licenciado na maioria dos cursos. Moraes (2003) cita a situação que ele considera “insatisfatória” em que se encontra a formação de professores na principal universidade do país, a USP, que tem servido de modelo desde os anos de 1930:

Para mais de 2.000 horas do bacharelado, somam-se 660 horas de licenciatura (360 horas de disciplinas teóricas + 300 horas de estágio). Se tomarmos as disciplinas Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I e II, que tratam especificamente da formação do professor de sociologia, contamos 360 horas (120 horas de disciplinas teóricas + 240 horas de estágio). As outras disciplinas da licenciatura somam 360 horas (300 horas de disciplinas teóricas + 60 horas de estágio) e correspondem a estudos de políticas educacionais, didática, psicologia da educação e uma disciplina que, segundo o espírito que a concebeu, deveria contemplar estudos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, o que não acontece, devido à especialização dos professores responsáveis. (MORAES, 2003, p. 14).

Em abril de 2007, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007), propondo diversas ações e programas em continuidade às metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. Como parte das alterações político-administrativas, indicou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior (Capes) como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores da Educação Básica.

Nesse contexto, a Capes, passou a ter como objetivo articular de forma permanente a Educação Básica e o Ensino Superior, ampliando assim, as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores (Brasil, 2007). Com base nessas orientações, a Capes lançou: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, (PIBID), o Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), voltados especificamente para a valorização e incentivo à docência, qualificação do ensino básico e fortalecimento dos cursos de formação de professores¹⁹.

Neste ponto procura-se analisar essa dicotomia na formação nas Ciências Sociais. Considerando-se a história do desenvolvimento da Sociologia no Brasil, constata-se que, nem sempre, as questões relativas à formação de professores sofreu esse processo de hierarquização com relação ao Bacharelado. Procurava-se, nos anos 30, quando surgiram os primeiros cursos universitários de Ciências Sociais, formar pessoas capazes de solucionar racionalmente os problemas brasileiros, através de soluções baseadas na ciência e no uso da razão.

Entre os anos de 1930 e 1950, havia uma maior preocupação com a disciplinarização das Ciências Sociais, quadro que se modifica entre as décadas de 1950 e 1960, pois a sua institucionalização voltou-se para a valorização da pesquisa científica, enquanto atividade nobre do pesquisador. (BIRMAN; BOMENY, 1991).

Laraia (1991) comparando o curso de Ciências Sociais da década de 1930 com os atuais ressalta o caráter relevante que a formação de professores possuía na época e, há muito que, os cursos de graduação nesta área não se preocupam com a formação de licenciados para o Segundo Grau, sendo aqueles poucos que escolhem esse caminho, estigmatizados e considerados incapazes, de qualidade inferior para pleitear uma vaga no Ensino Superior.

¹⁹ O Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR) tem por objetivo oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de Educação Básica, tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, teve início em 2009. O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores, melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de Licenciatura, foi lançado em 2006 e assumido pela CAPES em 2008. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) concede bolsas a estudantes dos cursos de Licenciatura, em parceria com escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, com o objetivo de promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica a fim de que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Licenciatura e de um professor da escola, foi lançado em 2007. Fonte: Portal do MEC – Plano de desenvolvimento da Educação. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?>](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?). Acesso em: 20 jun. 2016.

Assim, embora a institucionalização da Sociologia no Brasil tenha ocorrido vinculada à Educação Básica, a não constância da mesma nos currículos e as divergências entre os próprios sociólogos quanto ao seu ofício promoveram gradativamente um distanciamento entre Bacharelado e Licenciatura, surgindo nas instituições de Ensino Superior uma formação que privilegiou a pesquisa e a carreira acadêmica. Além disso, gerou um desinteresse por parte dos estudantes pela Licenciatura em decorrência da falta de perspectiva profissional, uma vez que, sendo a disciplina optativa, poucas escolas a tinham na grade curricular e poucas eram as aulas de Sociologia.

O ponto de partida é o debate em torno da ideia de que a formação de professores nas universidades é, no geral, secundarizada em relação à formação de pesquisadores. Alguns autores, como se verá adiante, consideram que houve intensa discussão sobre o ensino de Sociologia até meados do século passado e que a produção na área da Educação pelas Ciências Sociais deixou de aparecer a partir da década de 1960, com o processo de sua institucionalização promovido durante a Ditadura Militar no país.

A defesa pela inclusão da Sociologia na educação básica pressupõe uma valorização da formação em Licenciatura. Os debates acerca da inclusão da Sociologia, conforme Moraes (2003, p. 05), como disciplina na educação básica, tiveram início em 1954, durante o I Congresso Brasileiro de Sociologia, pelo professor Florestan Fernandes (1976) ao apresentar a comunicação **O ensino de sociologia na escola secundária brasileira**, publicada nos Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia:

A questão de se saber se a Sociologia deve ou não ser ensinada no curso secundário coloca-se entre os temas de maior responsabilidade, com que precisam defrontar-se os sociólogos no Brasil. Os interesses profissionais alimentam a presunção de que seria uma medida praticamente importante e desejável a introdução da sociologia no currículo da escola secundária brasileira. Admite-se que as oportunidades docentes concedidas aos licenciados em ciências sociais são demasiado restritas. A ampliação do sistema de matérias do ensino secundário permitiria garantir uma absorção regular ou permanente dos licenciados nesse setor e garantiria às secções de Ciências Sociais das Faculdades de Filosofia uma certa equivalência com as demais secções, no que concerne à motivação material dos alunos, que procuram essas Faculdades porque pretendem dedicar-se ao exercício do magistério secundário normal.[...] Nas condições brasileiras é quase impossível estimular o progresso das pesquisas sociológicas sem que se criem perspectivas de aproveitamento real de pessoal especializado. (FERNANDES, 1976, p. 105).

Como se pode ver nessa comunicação, Florestan, bem como outros intelectuais, que com ele concordavam, viam na Educação Básica um espaço para a expansão e consolidação das Ciências Sociais no país.

Giglio (1999) assinala que nos períodos entre os anos 1940 e 1950, ocorreu a saída da disciplina do currículo oficial, houve um intenso debate entre os próprios cientistas sociais – momento de grande produção de reflexões sobre o ensino da disciplina; nos anos 1960 e 1970, com a ausência da Sociologia nos currículos enfraqueceu o debate acadêmico sobre seu ensino no nível secundário até seu desaparecimento completo; e entre 1980 e 1990, o tema voltou à tona diante da possibilidade que se abriu para sua reinclusão nos currículos escolares com a redemocratização do país, a discussão sobre uma nova constituição (1988) e o movimento criado em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

Entre as décadas de 1950 e 1960, a institucionalização das Ciências Sociais como disciplina na educação secundária foi perdendo para uma valorização maior da pesquisa científica, de forma que aquele processo de profissionalização e utilização pragmática da Sociologia foi revertido, passando a pesquisa acadêmica a figurar como atividade nobre do pesquisador. Ocorria a separação entre pesquisa e ensino, que acabou por refletir inclusive na organização institucional das universidades (BIRMAN; BOMENY, 1991). Desse modo, a partir de 1960, a expansão e consolidação das Ciências Sociais perde o vínculo com a institucionalização no campo escolar.

Nesse sentido, para Silva, Pera e Souza (2002), a partir da década de 1960, em relação à Educação, os intelectuais distanciaram-se pouco a pouco dos debates sobre o ensino das Ciências Sociais em geral, e, em particular, no campo escolar.

Durante o Regime Militar as Ciências Sociais experimentaram um controle acadêmico, relacionado às ações do governo repressor e também pelo redirecionamento dos interesses e reorganização no próprio campo, desarticulando o debate acadêmico que se desenvolveu nas três décadas anteriores. Assim, as Ciências Sociais passaram por um “insulamento” que acabou por provocar o desinteresse dos cientistas sociais pela Sociologia como disciplina do ensino secundário. (SARANDY, 2011).

Moraes (2003) afirma que esses debates foram intermitentes, acompanhando a mesma intermitência da presença da disciplina Sociologia no nível médio brasileiro. O autor (MORAES, 2003, p. 11-12) localiza mais dois momentos de debates que reuniu profissionais da área: após a Lei nº 7.044/82, com o possível retorno da Sociologia ao segundo grau; e, após a LDB/96, com a proposta de inclusão da disciplina não efetivada, desencadeia, em 1998, uma nova campanha.

Nesse debate também se inclui as divergências entre os sociólogos sobre a formação profissional, ou seja, quem está apto a exercer o cargo de professor. Nesse sentido, Moraes

(2004) evidencia a tensão e desencontro entre os professores de Sociologia (Licenciatura) e os sociólogos (Bacharelado):

[...] observa-se, antes de tudo que enquanto nas outras comunidades foi havendo um ‘reencontro’ entre ‘pesquisadores-professores’ e ‘professores’, isto é, entre professores universitários e professores da educação básica [...] entre os cientistas sociais, a tendência tem sido de separação; pesquisadores em ciências sociais que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários, e professores de sociologia do ensino médio estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes, desgarrados, vivendo uma ambiguidade crônica: entre o sindicato dos professores, que não lhes dá suporte em sua especificidade como ‘professores de sociologia’ – dado que o sindicato deve abstrair o que não é ser professor – e o sindicato dos sociólogos, que não lhes pode reconhecer essa outra especificidade ‘professor’ – dado que isso subtrai a identidade do sociólogo. (MORAES, 2004, p. 5).

No relatório final do V Congresso Nacional de Sociólogos (1984), encontra-se na seção “O Sociólogo como Profissional na Área da Educação”, os seguintes itens: “f) combate decisivo à desvalorização do sociólogo como professor de ensino de primeiro e segundo graus” e “e) que se crie o bacharelado nos cursos de ciências sociais, para as faculdades que só tenham licenciatura, ou então, que sejam extintos os cursos que não possibilitem o bacharelado”. (Dossiê CEUPES-USP/CACS-PUC²⁰, 1985 apud MORAES, 2003, p. 10).

Ao mesmo tempo em que se propõe a valorização da formação docente na Educação Básica, recusa-se a formação apenas em Licenciatura. Durante o XII Congresso Nacional de Sociólogos (2002), um debate sobre as resoluções do congresso e alterações de estatutos evidenciou a tensão entre “só bacharéis” e “só licenciados”, pois segundo os estatutos de sindicatos e da federação, “só licenciados” não são sociólogos e “só bacharéis” podem ser professores de Sociologia, já que, licenciados “não sabe/não pode fazer pesquisa”. (MORAES, 2003, p. 10).

O estatuto legal da Profissão de Sociólogo, a Lei n. 6.888/1980 e o decreto n. 89.531/1984 mencionam que apenas estão habilitados ao exercício da profissão de sociólogo os bacharéis em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais diplomados no Brasil ou em curso similar revalidado e reconhecido pelo MEC. Já aos licenciados, estes devem ser “licenciados em Sociologia, Sociologia e Política ou Ciências Sociais, com Licenciatura plena, realizada até 11 de dezembro de 1980, em estabelecimentos de Ensino Superior, oficiais ou reconhecidos” (Art. 1º, alínea C do Decreto nº 89.531/1984). Assim, após a data de 11 de dezembro de 1980 somente os bacharéis poderiam exercer a função de professor de Sociologia, conforme o art. 2º, inciso II do referido decreto-lei (BRASIL, 1980/1984).

²⁰ CEUPES/CACS – Centro Universitário de Pesquisas e Estudos Sociais da USP, Centro Acadêmico das Ciências Sociais – PUC.

Desse modo a identidade profissional do licenciado pleno em Ciências Sociais fica afetada, pois essa lei diz que sociólogo é apenas o Bacharel em Ciências Sociais, então o licenciado é professor de Sociologia, mas não é sociólogo. A partir desse estatuto legal, a concepção de professor pensada pelos cursos de Ciências Sociais e por suas entidades: basta apenas uma formação específica (conteúdo) na área das Ciências Sociais para o formando (nesse caso o Bacharel) se tornar professor²¹.

Entretanto, essa lei encontra-se em conflito com a legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) apontou algumas mudanças para os cursos superiores, como a formação de educadores, prioritariamente, em nível superior, mediante a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (2001). Com as DCN (2001) a Licenciatura ganharia terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, se consolidando como um projeto único e específico, diferenciado do Bacharelado.

Desse modo, apesar do impedimento legal da lei que regulamenta a profissão de sociólogo, os licenciados estão amparados pela Resolução 02/97 do CNE/CEB que garante ao licenciado, em qualquer área, independente de sua formação na graduação, que o mesmo leccione no Ensino Fundamental e Médio, na área de sua Licenciatura.

A desvalorização da Licenciatura nos cursos de Ciências Sociais relaciona-se, em parte, à ideia de que não existe pesquisa no campo educacional, que o professor na Educação Básica não produz conhecimento. Como salientou Bourdieu em entrevista a Lüdke (1991), a Sociologia da Educação não teria se constituído como campo teórico, não teria produzido teoria e critica os sociólogos pelo desinteresse pela educação e expõe seu interesse no início da carreira pelo tema:

[...] quando comecei a me interessar pela sociologia da educação, era a disciplina mais fraca da sociologia. Era um setor dominado, em todos os países. Estava ligada aos professores primários, às mulheres, em suma, tinha todas as características de uma disciplina dominada e muito fraca. Fraca do ponto de vista social, mas infelizmente, também sob o aspecto intelectual. (LÜDKE, 1991, p. 07).

Conforme analisa Tomazi (2007), ao privilegiar a formação do pesquisador (quando somente poucos serão) e sua ‘especialização antecipada’ na graduação, acaba por restringir a

²¹ Lembrando que, conforme citado na introdução, tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 197/2015 do deputado Chico Alencar (PSOL) que modifica a Lei 6.888/80 e o Decreto nº 89.531/84 que regulamentou a profissão de sociólogo. Encontra-se disponível em: < <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124294> >. Segundo Silva, Santos e Silva (2009), esta alteração dá aos licenciados em cursos de formação plena – quatro anos – o título de sociólogos. Esta alteração foi uma decisão da Federação Nacional dos Sociólogos do Brasil – FNSB, após o último Congresso realizado na cidade de Natal – RN, em 2008, contudo há um movimento por parte de lideranças sindicais para que a Lei não seja alterada, portanto a questão ainda gera muita polêmica. Disponível em: < www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com.>. Acesso em: 02 abr. 2016.

inserção dos graduados no mercado de trabalho (apenas uma minoria consegue fazer Mestrado e Doutorado – onde ocorrerá de fato a formação do pesquisador) e também acaba não formando nem um pesquisador e muito menos professor para a Educação Básica e para o nível superior. E como efeito disso, Tomazi conclui (2007, p. 599): “[...] nossos formandos em Ciências Sociais não conseguem saber como ministrar aulas no ensino médio, pois possuem conhecimento teórico, mas não sabem traduzir isso para quem não conhece a sociologia”.

Assim, pode-se ver que a questão sobre a divisão entre Bacharelado e Licenciatura não constitui novidade. Handfas (2012) afirma que esse debate envolve a questão de qual modelo mais adequado de formação docente, o binômio ser professor (licenciado) e ser pesquisador (cientista social), apontando argumentos a favor e contra. Resumidamente, a favor estaria a ideia de que com uma formação mais voltada para educação teríamos melhores professores; contra a separação, há a ideia de que acarreta uma dissociação entre ensino e pesquisa, uma precarização da formação docente.

Handfas (2012) afirma que o foco do debate tem se limitado ao plano institucional e plano social, acreditando-se que a substituição de um modelo por outro superaria os problemas da formação docente, sugere que se devem analisar os condicionantes sociais que têm determinado as políticas de formação docente, bem como a constituição das Ciências Sociais no Brasil (mais voltada para pesquisa em detrimento da docência).

Jenkins (2007) considera que tem ocorrido considerável número de reflexões e debates no âmbito das universidades – a fim de valorizar a Licenciatura e enfrentar a dissociação histórica entre Licenciatura e Bacharelado nos cursos de graduação. Moraes (2007) considera que os estudos sobre a disciplina Sociologia além de serem raros, não discutem diretamente o ensino, tratando principalmente do histórico de institucionalização da disciplina no Brasil.

Mendonça (2011), a partir de uma análise do trabalho desenvolvido pelo Núcleo de Ensino (NE) da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP/Marília desde 1987, considera que a dificuldade de desenvolver uma investigação sobre o ensino de Sociologia (nas universidades em geral) se defrontou constantemente com a falta de sua efetiva presença na escola.

Sarandy (2011) considera a dificuldade de afirmação da Sociologia como disciplina científica no Brasil como a causa da falta de legitimidade social da disciplina no Ensino Médio. Este autor afirma que:

[...] as motivações da perda de centralidade da educação e do ensino de sociologia nas sociedades científicas e em seus debates acadêmicos é condição de se projetar uma disciplina com maiores chances de legitimidade na escola. Carecemos de resultados de pesquisas que possam direcionar com mais efetividade a prática docente. É neste ponto que a rejeição existente no interior do campo acadêmico das ciências sociais, no que tange à pesquisa sobre questões de ensino da sociologia, é fator relevante para a pouca legitimidade da disciplina, especialmente porque a universidade é o lugar institucional que pode dar origem aos discursos legitimadores da disciplina como, também, o vazio deixado pela ausência de debates e pesquisas sobre a questão permitiu a emergência de discursos ideológicos que em nada contribuíram com a necessária legitimação que se discute aqui. (SARANDY, 2011, p. 22).

Essa questão relaciona-se às duas percepções a respeito da Sociologia, que conforme Sarandy (2004) deveriam ser aceitas:

[...] as duas posições como co-existent: a sociologia era pensada como destinada à universidade por sua própria natureza e condição de ciência, e uma ciência muito particular já que central no desenvolvimento das sociedades; por outro lado, a sociologia estaria umbilicalmente ligada à educação básica devido à sua finalidade última, qual seja, capacitar os indivíduos à vida moderna, ser a consciência da vida social. (SARANDY, 2004, p. 36).

Sarandy (2004) entende que a não legitimidade social da disciplina tem como consequência a intermitência, instabilidade e fragmentação da disciplina no sistema de ensino, que decorre da:

[...] pouca elaboração teórica sobre ensino de ciências sociais, incluindo-se aqui não somente elaboração sobre conteúdos, mas também sobre sua didática, objetivos que deve cumprir nesse nível escolar, seu sentido enquanto disciplina dirigida à adolescentes do ensino médio e inserida em numa “grade curricular” ao lado de outras de caráter humanístico, além de seu (possível) significado político (SARANDY, 2004, p. 14-15).

Na visão de Moraes (2003), para a Sociologia consolidar-se de modo legítimo e eficiente é necessário: o reconhecimento pelos cientistas sociais de uma área de pesquisa em Ensino de Sociologia, com espaço para debates e divulgação de pesquisas; bem como a superação do modelo atual de formação do professor de Sociologia, integrando efetivamente Bacharelado e Licenciatura.

Nesse sentido Ileizi Silva (2007):

[...] É preciso que a disciplina se consolide nos currículos para que se estimule a produção de materiais didáticos, assim como para que mais graduandos concluam a habilitação de licenciatura e que se interessem pelo ensino médio. Assim também demonstra-se equivocada a defesa de extinção das Licenciaturas em ciências sociais! (SILVA, 2007, p. 422).

Maria Valéria Barbosa e Sueli Guadalupe Mendonça (1999, p. 04) afirmam: “Fica claro, portanto, que a preocupação da universidade não pode ser apenas com o processo de formação dos professores, mas com todo o universo de definição das políticas públicas da área educacional”.

Na mesma direção Cohn (2001, p. 40), pensando na USP como modelo para as universidades brasileiras, afirma: “Diga-se de passagem que é uma tarefa política urgente a recuperação da consciência pública de que a dedicação ao ensino de segundo grau é tarefa fundamental e honrosa, e que à USP cabe retomar sua vocação de formar os formadores de cidadãos!”.

1.4 Licenciatura: dilemas e mercado de trabalho

A busca de melhoria da qualidade da Educação Básica tem dado destaque às políticas de formação de professores no Brasil nos últimos anos, conforme observado na seção anterior. Entretanto, segundo Oliveira (2014), a valorização da Licenciatura perpassa necessariamente pela valorização do professor da escola básica, em relação às condições de trabalho e ao *status* que ocupa junto ao meio acadêmico, bem como, a compreensão do poder público sobre o lugar da Sociologia no Ensino Médio, sua relevância, e quais são os profissionais que poderão lecionar tal ciência.

Nesse sentido, Ileizi Silva (2009) afirma que:

[...] a formação do professor e das suas práticas na Educação Básica dependem da compreensão de Ciências Sociais/Sociologia da agência formadora, do campo das Ciências Sociais e do campo da Educação sobre a pertinência do ensino de Sociologia nas escolas. (SILVA, 2009, p. 15).

Florestan Fernandes (1976), conforme apresentado na seção anterior, pensava a introdução da Sociologia no ensino secundário como uma forma de absorver os novos docentes licenciados em Ciências Sociais, uma vez que, as possibilidades profissionais do estudante desta área eram restritas; assim, com a inserção os alunos poderiam dedicar-se ao magistério e com tal garantia atrairia mais estudantes; um aumento do número de estudantes poderia refletir sobre o aumento no volume de pesquisas, já que haveria uma expectativa real de empregabilidade, mesmo que ela não se concretizasse para todos, pois somente alguns seriam pesquisadores.

Conforme analisam Takagi e Moraes (2007), a falta de perspectiva na área prejudica o desenvolvimento de pesquisas científicas, levando o curso ao desprestígio, à diminuição do

número de ingressantes, e conseqüentemente, não haveria número suficiente de professores e alunos para manter a própria estrutura acadêmica universitária. Se o curso não oferecer perspectivas reais de inserção no mercado de trabalho, tende-se a diminuir o número de ingressantes, à evasão, além do esvaziamento do universo de pesquisas.

Segundo Schwartzman (2009) o número de formados em Ciências Sociais/Sociologia ainda é menor do que o número de matriculados em outras áreas similares como Administração e Direito, com mais de seiscentos mil estudantes matriculados; Educação, com quase trezentos mil; e Economia, com mais de cinquenta mil; as Ciências Sociais e a Ciência Política não matriculam mais do que trinta e cinco mil estudantes ao ano, e graduam cerca de seis mil. Já o número que ingressa em Pós-Graduação é maior em Sociologia quando comparado com outras áreas; dividindo o número de formados na graduação pelo de matriculados em mestrados nas diferentes áreas, temos que aproximadamente um em cada dois formados em Sociologia busca fazer Pós-Graduação, um em cada dezenove em Direito, e um em cada seis em Economia. (SCHWARTZMAN, 2009).

A expansão significativa do número de cursos²² em decorrência das campanhas para o retorno da Sociologia no Ensino Médio e conseqüente aprovação da Lei n. 11.684/2008, em um curto intervalo de tempo, entre os anos de 2005 e 2013, com uma importante participação das universidades públicas nesse processo, aponta para um fortalecimento das Ciências Sociais. Este fortalecimento é confirmado por Oliveira (2014), uma vez que, segundo ele, além de haver a ampliação do mercado de trabalho para o cientista, significa também um aumento da formação docente nessa área e do número de professores de nível superior vinculados a cursos de Ciências Sociais, estimulando o desenvolvimento da produção do conhecimento/pesquisa na área, em especial relacionado ao ensino de Sociologia.

Contrariamente, Schwartzman (2009), em estudo sobre a profissão de sociólogo, não observou mudanças no mercado de trabalho desde seus estudos de 1990 e mesmo com a obrigatoriedade do ensino da Sociologia no Ensino Médio ter ampliado o mercado de trabalho para os graduados, o magistério secundário não está, na sua perspectiva, se tornando uma opção profissional privilegiada para os sociólogos.

Ao fazer um levantamento de oferta de vagas para os cientistas sociais no período de 2009 e 2010, Torini (2012, p. 62-63) detectou um aumento desta relacionada à docência no

²² No período de desfecho das lutas pela obrigatoriedade do Ensino de Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica, em 2005-2008 e pós-aprovação da Lei, em 2009-2013, identificou-se o aumento na implantação de cursos na modalidade de Licenciatura em Ciências Sociais nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, segundo Eras (2014, p. 157-158). Em 2005, uma posição favorável ao retorno da disciplina no Ensino Médio defendida pelo governo federal e, em 2006, o parecer favorável do CNE estimularam a abertura de novos cursos, segundo Torini (2012, p. 32).

nível médio de ensino em decorrência da Lei 11.684/2008; a exigência mínima de formação educacional em nível de graduação, sendo 36,6% para Bacharelado e 30,1% para Licenciatura; as vagas ligadas à atividade de docência predominaram com 68,5%, sendo 36,9% para o Ensino Fundamental e Médio.

Segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados do Ministério do Trabalho (CAGED/MTE), entre julho e dezembro de 2012, foram contratados 46 profissionais como sociólogo (CBO 251120) com média salarial entre R\$ 2.500,00 a R\$ 3.000,00; entre janeiro e maio de 2013 foram contratados 30 em todo Brasil. Como Pesquisador de Ciências Sociais e Humanas (CBO 203505), entre julho e dezembro de 2012, foram contratados 106 profissionais em todo o país, com média salarial de R\$ 2.187,00; nos primeiros meses de 2013, foram 66 contratações com salário médio de R\$3.297,00. No total, foram 248 contratações com média salarial de R\$ 2.907,00, entre julho de 2012 e maio de 2013²³.

O Piso Salarial Profissional Nacional para professores do magistério público da educação básica foi instituído pela Lei 11.738 de 16/07/2008. Para a rede pública, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, em 2015, um piso salarial de R\$ 1.917,78 para uma jornada de 40 horas semanais. Vários estados não cumprem o piso estabelecido pelo MEC, motivo de mobilização constante da categoria em todo o Brasil²⁴.

Nesse ponto vale abordar outras questões que contribuem para a desvalorização da Licenciatura. A primeira questão é a valorização de algumas áreas em detrimento de outras. Isto pode ser observado pela atual grade curricular do Ensino Médio que atribui maior número de aula às disciplinas consideradas fundamentais, como Matemática e Língua Portuguesa²⁵, cabendo às demais dividirem o restante das aulas.

Takagi e Moraes (2007) confirmam a existência da valorização de algumas disciplinas do Ensino Médio em detrimento de outras, porque a constituição de um currículo mínimo não contemplaria disciplinas de menor prestígio, como Filosofia, Sociologia e Psicologia, e quando propostas, foram consideradas um “enriquecimento pedagógico”, ou seja, apenas como um conhecimento complementar para a formação do educando. Nesta visão, a Sociologia parece ser uma disciplina de menor importância: seja pela falta de legitimação

²³ Fonte: Portal do MTE. Disponível em: < <http://portal.mte.gov.br> >. Acesso em: 10 ago. 2016.

²⁴ Fonte: Portal do MEC. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 10 ago. 2016.

²⁵ A grade curricular é definida pelos Estados. Como exemplo pode-se ver a Resolução n. 81/2011 da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo determinando a grade curricular do Estado de São Paulo: cinco horas-aulas de Língua Portuguesa e Matemática, duas de Sociologia.

social; seja por ser considerada somente um conhecimento a mais, e por isso mesmo, não deveria estar na grande curricular comum.

A Sociologia é vista, segundo Takagi e Moraes (2007, p. 97), como “[...] uma disciplina de menor prestígio por dois motivos: porque é parte das ciências humanas, parece não ter objeto próprio e por ser considerada um conhecimento extra, não deveria estar na grade curricular comum e sim contemplada na parte diversificada”.²⁶

No Ensino Médio, a jornada de trabalho também constitui um problema para o ensino de Sociologia, na medida em que a jornada integral da rede pública de ensino compreende 22 horas-aulas semanais e a grade curricular atual apresenta somente uma a duas horas-aulas semanais de Sociologia, em cada uma das três séries do Ensino Médio. Dessa forma, o professor de Sociologia, para obter uma jornada integral, precisaria ministrar aulas em dois ou mais turnos e, às vezes, em mais de uma escola, bem como assumir outras disciplinas.

Outra questão que desprestigia a disciplina na grade curricular no Ensino Médio é o fato de a mesma poder ser lecionada por outros profissionais sem formação na área, ou seja, professores com outras formações lecionam esta disciplina. Isso decorre da não exigência na Lei sobre o profissional a ministrar as aulas ser graduado em Ciências Sociais. Na LDB em vigência, para ministrar aulas no Ensino Médio, é exigido o título de Licenciatura, contudo, esse critério não demarca um espaço específico para a área de atuação. Prova disso é a grande quantidade de professores ministrando aulas de competência de outros.

Entre 2003 e 2008, a CAPES constatou que foram formados aproximadamente 14 mil licenciados em Ciências Sociais/Sociologia no Brasil, seriam necessários mais de 30 anos para cobrir o déficit de docentes em 2008, sem contar os 18 mil docentes de outras áreas que ministravam turmas de Sociologia se novos cursos não fossem abertos. Em 2008, a Secretaria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) fez um levantamento sobre a necessidade de docentes para o ensino no Brasil, constatando que seriam necessários 107.680 professores de Sociologia para fazer cumprir a nova lei. Naquele ano, havia em todo o país 20.339 professores de Sociologia em exercício. O mercado de trabalho para professores de Sociologia no Ensino Médio demandaria 87 mil novas vagas no país.

No mesmo estudo da Capes de 2008, verificou-se que apenas 2.499 (pouco mais de 12%) dos 20.339 professores de Sociologia eram, de fato, formados em Sociologia ou

²⁶ Essa percepção da Sociologia como um conhecimento a ser transmitido interdisciplinarmente encontra-se na Resolução CNE/CEB 3/98, artigo 10, parágrafo 2, alínea b.

Ciências Sociais. Segundo o Censo Escolar de 2012 produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia 54.654 professores ministrando turmas de Sociologia no Ensino Médio. Os licenciados na área eram 10,3% do total. O número de docentes de Sociologia mais do que dobrou entre 2008 e 2012, mas a participação dos licenciados em Ciências Sociais/Sociologia reduziu-se.

A proporção predominante dos profissionais que lecionam Sociologia não possui formação acadêmica para tanto, e mesmo quando a possuem provavelmente encontram limites estruturais para produzir uma ‘desnaturalização da realidade social’, tal qual preconizado pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Sociologia (BRASIL, 2006), considerando o limitado número de aulas semanais. Com uma baixa carga horária (uma a duas horas-aulas) como abordar os conteúdos tão extensos e complexos que foram construídos ao longo da história da Sociologia, incluídos os de Antropologia e de Ciência Política, se não de forma limitada e superficial?

Torini (2012) em sua pesquisa, ao analisar os anúncios de vagas para os cientistas sociais observou uma confusão sobre a respeito das atribuições dos cientistas sociais evidenciando o pouco efeito da Lei 6.888/80, que regulamentou a profissão, para criar uma reserva de mercado. Além disto, acrescenta-se o papel da organização profissional para lutar por esta reserva, inclusive garantir que somente professores licenciados em Ciências Sociais possam ministrar a disciplina Sociologia no Ensino Médio, como também contribuir para divulgação das atribuições do cientista social na sociedade.

Atualmente, observa-se um número diversificado de atividades profissionais contando com associações profissionais ou conselhos regionais e/ou federais, dotados de um código de ética, que garantem a autonomia profissional e a auto-regulação das profissões. (ANGELIN, 2010).

Faz parte do processo de profissionalização de qualquer ocupação definir suas funções e seu campo de atuação, enfim se organizar enquanto grupo profissional. A partir dessa organização fica mais claro que se profissionalizar é um projeto coletivo. Para tornar o grupo profissional conhecido e reconhecido é necessário, como esclarece Bourdieu (2010, p. 117), exercer o poder sobre o grupo que se propõe trazer à existência enquanto grupo, o que significa, “[...] a um tempo, um poder de fazer o grupo impondo-lhe princípios de visão e de divisão comuns, portanto, uma visão única da sua identidade, e uma visão idêntica da sua unidade”.

Com relação aos cientistas sociais, essa procura por ser uma categoria bem definida, por se organizar não se verifica com quase ou nenhuma frequência. Outro aspecto que não se

pode deixar de considerar é o fato de as Ciências Sociais sendo uma categoria heterogênea com divisões internas (Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas), cada qual lutando por sua autonomia (como ocorreu com História e Geografia), estabelecer uma identidade profissional é uma questão problemática com implicações na compreensão da profissionalidade e da organização política da categoria.

Nesse sentido, vale lembrar a orientação de Freidson (1995, p. 05-06) de que, uma “associação não é sinônimo de profissão”, ela é composta de todo o corpo de seus profissionais e o próprio estabelecimento do profissionalismo gera uma estratificação por meio da autoridade cognitiva e administrativa, cujas diferenças entre os membros significa que uma associação raramente pode atingir um consenso, exceto em questões mais gerais. Em uma profissão, alguns membros podem obter influência política e intelectual, enquanto outros são independentes das associações, que podem não representar as visões do conjunto. Freidson (1995, p. 06) ressalta que essas diferenças internas “[...] confere ao Estado uma ampla margem de manobra na escolha de posições compartilhadas por membros ou segmentos diferentes de uma profissão [...]” sendo possível supor que o Estado apoiará as posições compatíveis com suas políticas.

Como apontam Dubar e Tripier (1998), a constituição de uma profissão pressupõe algum tipo de regulamentação (principalmente em termos legais) de um monopólio no mercado de trabalho aos profissionais da área, definindo atividades cuja habilitação é fundamental. E neste aspecto, a lei 6.888/1980 que reconhece a profissão do sociólogo, não determina o que cabe especificamente e exclusivamente ao sociólogo, não especifica seu campo de atuação. Ao fazer referência sobre suas atribuições, o faz de forma genérica. A falta de regulamentação profissional dificulta a inserção no mercado.

A categoria profissional dos professores é bem mais organizada e com perfil de trabalho claramente delimitado, enquadrando-se neste grupo o licenciado em Sociologia. Entretanto, diferente da profissão docente, a de professor de Sociologia não se encontra consolidada, devido a sua intermitência na Educação Básica.

Apesar dos esforços para a regulação da profissão, principalmente por parte da Federação Nacional dos Sociólogos (FNS) e alguns sindicatos estaduais, ainda não há uma delimitação efetiva para o campo de trabalho profissional do sociólogo fazendo com que outros profissionais atuem em áreas que seriam a priori do sociólogo. A criação do Conselho Nacional de Sociologia poderia contribuir para o fortalecimento da profissão, mas também limitaria a autonomia dos profissionais.

Em 1966, os sociólogos passaram a pleitear o Conselho Federal dos Sociólogos. O Projeto de Lei tramitou no Legislativo, mas foi arquivado em 2003. Há um novo projeto elaborado pela Federação Nacional dos Sociólogos propondo a formação do Conselho. Existem representações dos sociólogos, tais como, sindicatos, associações, delegacias e comitê organizador, nos Estados da Federação, exceto em MS, TO e CE. O Código de Ética foi aprovado no X Congresso Nacional dos Sociólogos, em Porto Alegre, no dia 13/09/1996²⁷.

Podemos observar a partir dos dados levantados que existe campo de trabalho para o sociólogo no Brasil, tanto para o bacharel, quanto para o licenciado, no setor público, em empresas e organizações não-governamentais. O mercado de trabalho para os licenciados é maior do que o número de formados anualmente nas universidades.

Entretanto, o mercado de trabalho para a docência gerado pela Lei n. 11.684 suscita duas questões: a profissão docente, em especial na educação básica, não é bem remunerada, conforme anunciado anteriormente e, ao não garantir a vaga do titulado no mercado de trabalho, gera uma defasagem entre oferta de trabalho e quantidade de diplomados, que vem aumentando com a expansão de cursos de Licenciatura.

Kober (2003) afirma que o grande número de portadores de um diploma universitário contribui para a sua própria desvalorização, já que, em um mercado de trabalho saturado de ofertas, os empregadores podem escolher profissionais com maior qualificação para exercer funções simples e rotineiras, desvalorizando inclusive tal qualificação. Então, ocorre outra forma de desvalorização profissional - “no nível simbólico”. Kober (2003, p. 13), fundamentando seu argumento em Bourdieu (1998b), afirma que o surgimento de faculdades e universidades particulares destinadas às classes sociais que antes não tinham acesso ao Ensino Superior gerou uma maior “valorização simbólica” dos diplomas obtidos nas Instituições de Ensino Superior públicas.

1.5 Algumas Considerações

As mudanças ocorridas na sociedade, nas áreas da educação e do trabalho, e a valorização do conhecimento tendem a reforçar o profissionalismo, provocando profundas mudanças na construção da identidade profissional e do ofício do sociólogo. Encontram-se diferentes representações e orientações teóricas conflitantes, como também de compromisso e

²⁷ Fonte: Federação Nacional dos Sociólogos. Disponível em:< www.fns-brasil.org>. Acesso em: 07 mar. 2013.

diferentes maneiras de conceber a natureza da profissão de sociólogo que indicam uma identidade plural.

A história da Sociologia no Ensino Médio permitiu refletir sobre a trajetória dessa disciplina desde sua introdução no Brasil, no final do século XIX. Foram observadas incoerências na formação do sociólogo, como a distância entre o Bacharelado e a Licenciatura, as intermitências da Sociologia na Educação Básica e as representações construídas sobre seu papel na sociedade.

Diante das transformações ocorridas na educação, nos métodos de ensino e nos modos de ver o papel da universidade, lugar cultural e político, torna-se necessário buscar formas de adequar-se à nova realidade, através de uma permanente reflexão sobre suas práticas e concepções. A Sociologia tem diante de si, como uma de suas tarefas, o desafio particular de repensar o modelo de sistema de Ensino Superior, colocando-o no centro de suas preocupações acadêmicas. Nesse sentido, propõe-se a necessidade de iniciativas que levem à integração entre os dois modelos de formação, Bacharelado e Licenciatura.

É preciso pensar uma formação que prepare o profissional sociólogo para exercer a docência e mobilizar os estudantes e professores, contribuindo efetivamente no processo de institucionalização da disciplina na Educação Básica, ou seja, que ela tenha um espaço “garantido” nos programas escolares.

Ainda não há garantia de que a obrigatoriedade se mantenha, ou seja, de permanência da disciplina no quadro das disciplinas do Ensino Médio. Basta ver a sua trajetória intermitente. A legitimidade da disciplina advirá do sentido que se construir para ela. Para tal, sociólogos, docentes e estudantes precisam refletir sobre seu papel na educação e construir a justificativa para sua presença no Ensino Médio. Assim, o sentido da Sociologia na escola ainda deve ser construído nas experiências dos professores de Ensino Médio e pesquisadores da Sociologia. A legitimidade da Sociologia como disciplina obrigatória do Ensino Médio, único meio de garantir sua permanência, deve ser um projeto coletivo, envolvendo a comunidade acadêmica e os profissionais (docentes e sociólogos).

Trata-se de pensar a identidade profissional docente/sociólogo como questão sobre a qual refletir e discutir, implicada nas transformações sociais ocorridas na pós-modernidade. Nesse sentido, a questão é entender a identidade do profissional que vive essas transformações e tem um papel relevante na sociedade. Reitera-se a importância de entender uma categoria que vive uma série de dilemas, conflitos e contradições na sua própria representação e atuação junto ao ensino enquanto profissional, enfrentando questões como o desprestígio profissional e de organização da classe.

Assim, têm-se duas identidades conflitantes: de um lado, o sociólogo pesquisador, como uma profissão de maior prestígio, com nomes de destaque a nível nacional e internacional, todos seguindo a carreira acadêmica e a pesquisa; de outro, o professor de Ensino Médio, como uma profissão de menor prestígio (e não menos importante), considerado um simples reprodutor de conhecimentos desenvolvidos na universidade.

O processo de formação docente vem passando por um momento de transição em decorrência das constantes transformações sociais, tendo o educador a necessidade de reformulação e atualização de acordo com as novas necessidades da sociedade contemporânea. Assim, obriga-se a pensar em um novo modelo de formação docente e no profissional que se pretende formar.

As Licenciaturas, assim como os Bacharelados, convivem e sofrem a influência das transformações que ocorrem na sociedade e levam a educação a buscar seu papel neste mundo cada vez mais complexo, incerto e cheio de riscos.

2 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEMS: um estudo de caso

Minha atividade sociológica, como eu a entendo e pratico: um meio de relação crítica com a sociedade brasileira e de confronto com os dilemas históricos de nossa época. (Florestan Fernandes)

Neste capítulo é apresentado o desenvolvimento da pesquisa de campo realizada no Curso de Ciências Sociais da UEMS – Unidade Paranaíba, sendo estruturado em três seções. Na seção 2.1 é apresentado um breve histórico da constituição do curso. Na seção 2.2 com o objetivo de conhecer como ocorre a formação do professor de Sociologia é apresentado o Projeto Pedagógico do Curso, identificando o perfil do profissional que espera formar e que saberes são privilegiados ou não no processo de formação docente. Na seção 2.3 com o objetivo de implementar a caracterização do campo em estudo, é apresentada a exposição de algumas informações sobre o perfil dos licenciados do curso que participaram da pesquisa.

2.1 Constituição do Curso

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada pela Constituição de 1989, conforme os termos do disposto no artigo 48 do Ato das Disposições Constitucionais; sendo instituída pela Lei nº 1461, de 20 de dezembro de 1993, com sede e foro na cidade de Dourados. (UEMS, 2006).

A UEMS surge com uma proposta de universidade voltada para as necessidades regionais objetivando superá-las, além de contribuir através do ensino, da pesquisa e da extensão para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do estado. Conforme se encontra descrito no *site*²⁸ da universidade, seu objetivo era “[...] desenhar um novo cenário educacional no Estado, uma vez que este tinha sérios problemas com relação ao ensino fundamental e médio, principalmente quanto à qualificação de seu corpo docente”; além de buscar reduzir as disparidades do saber e alavancar o desenvolvimento regional, através da criação das unidades universitárias, e assim “[...] vencer distâncias, democratizar o acesso ao ensino superior e fortalecer o ensino básico”.

Em fevereiro de 1994, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul deu parecer favorável à concessão da autorização para implantação do Projeto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e aprovação de seu Estatuto e Regimento Geral, de acordo

²⁸ Fonte: Portal da UEMS. Disponível em: < www.uems.br >. Acesso em: 20 ago. 2015.

com o Parecer nº 08 do CEE/MS de 09 de fevereiro de 1994. Seu credenciamento como Universidade ocorreu com a Deliberação nº 4.787 do CEE/MS de 20 de agosto de 1997. A Deliberação CEE/MS nº 7447 de 29/01/04 recredenciou-a até o final de 2008, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 9394/96. O recredenciamento atual foi emitido pela Deliberação CEE/MS n. 9943, de 19 de dezembro de 2012, com vigência até 31/12/2018. (UEMS, 2013).

Atualmente, a UEMS conta com 15 unidades universitárias, distribuídas em diversos municípios do estado, que oferecem à comunidade 56 cursos de graduação, nove cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização, nove cursos de Pós-Graduação em nível de Mestrado e um curso em nível de Doutorado. (UEMS, 2013).

O curso de Ciências Sociais é oferecido nas unidades localizadas em Amambai e Paranaíba. O curso da Unidade Universitária Paranaíba foi criado em julho de 2006, implantado no ano de 2007 e iniciou suas atividades a partir de 2009. Nele, é ofertado duas habilitações, a de licenciado, com duração mínima de 4 anos, e a de bacharel, com duração mínima de 5 anos, funcionando no período matutino com 40 vagas anuais. (UEMS, 2006).

O papel da universidade, de formar profissionais habilitados para atuar nos vários setores da sociedade, encontra-se na justificativa exposta no Projeto Pedagógico do Curso (UEMS, 2006, p. 06-07) para implantação do curso: “[...] é na Universidade que se formam os profissionais para trabalhar nas escolas de ensino fundamental e médio, em empresas públicas, privadas e organizações da sociedade civil”. A relação da educação com o desenvolvimento econômico e social encontra-se neste trecho do PPC:

[...] o Estado (MS) começa a superar o seu primarismo econômico, fazendo-se necessário que esse processo seja acompanhado pelo aperfeiçoamento das relações econômicas, sociais, trabalhistas e culturais para que possamos melhorar a qualidade de vida da população. Não existe desenvolvimento econômico se não existe desenvolvimento social e muito menos existe desenvolvimento social sem desenvolvimento humano [...]. (UEMS, 2006, p. 07).

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (UEMS, 2006), após um levantamento junto aos diversos segmentos da sociedade - escolas de Ensino Médio, empresas públicas e privadas, entidades locais, autoridades governamentais do estado e do município – evidenciou-se o interesse por este curso em virtude do mesmo propiciar um aperfeiçoamento humano, uma formação generalista, crítica e ética, assim como o aprofundamento em diversas áreas do conhecimento.

Além disso, detectou-se que vários profissionais com formação universitária vislumbravam a possibilidade de cursar um segundo curso superior, identificando esta como

uma característica de vários cursos de Ciências Sociais, em que a média de idade dos acadêmicos costuma ser acima da média dos outros cursos. (UEMS, 2006).

Outra justificativa para implantação do curso relaciona-se à sua localização:

[...] o município de Paranaíba fica localizado na região Nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, limitando-se ao leste com o Estado de Minas Gerais, ao Sul e Sudeste com Aparecida do Tabuado/MS (50 km), ao Sudoeste e Oeste com Inocência/MS (100 km) e ao Noroeste com Cassilândia/MS (100 km). Podemos citar, ainda, como municípios vizinhos, os municípios de Selvíria/MS (110 km), Três Lagoas/MS (190 km), Inocência/MS (100 km), Chapadão do Sul/MS (200 km), Santa Fé do Sul/SP (80 km), Jales/SP (120 km); Iturama/MG (110 km); Carneirinho/MG (40 km); São Sebastião do Pontal/MG (30 km); Lagoa Santa/GO (50 km); Itajá/GO (100 km), dentre outros. Portanto, o município de Paranaíba posiciona-se geograficamente próximo a três estados, atendendo a uma vasta população, o que acarreta numa grande procura aos cursos ofertados nesta Unidade. (UEMS, 2006, p. 09).

A oferta do curso veio responder à necessidade de profissionais habilitados nessa área, uma vez que, segundo o PPC (UEMS, 2006, p. 09), “[...] a matriz curricular do ensino médio de nosso Estado tem como obrigatórias as disciplinas de Ciências Sociais e Filosofia, o mesmo ocorrendo no Estado de Minas Gerais e Goiás”.

Outro fator importante considerado para a escolha do curso de Ciências Sociais na unidade de Paranaíba, conforme a justificativa exposta no Projeto Pedagógico (2006, p. 09): “[...] é o fato de a Unidade de Paranaíba, desde a implantação da UEMS em 1994, com o curso de Direito e o Curso de Pedagogia em 2003, vir se constituindo e se caracterizando por uma forte vocação na área de humanas”. Um aspecto importante a ressaltar é que na unidade são oferecidos dois cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, um em Educação e outro em Direitos Humanos, além de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação em nível de Mestrado.

Em 2013, o PPC passou por reformulações decorrentes das propostas sugeridas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul determinando, conforme a legislação vigente, a separação das habilitações de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais e da necessidade de buscar a consolidação do curso no Estado, além de se adequar às normativas do Conselho Nacional de Educação. Assim, foram feitos dois PPC, um para cada modalidade. (UEMS, 2013).

Já no PPC (UEMS, 2013) atual configura como principal motivação da criação do curso responder à demanda criada pela Lei que determina a obrigatoriedade da disciplina Sociologia no Ensino Médio. Sem embargo, logo de início, o documento deixa explícito a importância que a obrigatoriedade da disciplina no ensino básico tem sobre a nova proposta.

Enquanto na versão anterior a Licenciatura era pensada em um segundo plano, na nova redação do projeto ela se torna o eixo principal:

A criação do curso foi alicerçada com intuito de suprir uma demanda de profissionais habilitados para atuar em vários setores da sociedade, em especial para suprir a carência de docentes para ensino de sociologia no ensino médio, o que demandou a criação da licenciatura em Ciências Sociais. Tal aspecto veio a ser relevante nos últimos anos dado a aprovação no Congresso e sanção presidencial da obrigatoriedade da disciplina no ensino médio em todo o Brasil. (UEMS, 2013, p. 07).

Importante observar que, conforme especificado no PPC (UEMS, 2006), o curso intenciona habilitar o licenciado para desenvolver atividades de docência (Ensino Fundamental, Médio e Superior), formular, acompanhar e desenvolver políticas e projetos pedagógicos na área, além de desenvolver atividades de pesquisas; e o bacharel para atuar em empresas públicas e privadas, organizações governamentais e não governamentais, sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, nos setores de pesquisa, assessoria, consultoria, planejamento, desenvolvimento de projetos de acordo com a área específica de sua formação – Antropologia, Sociologia ou Ciência Política.

2.2 Projeto Pedagógico do Curso: contextualizando algumas questões

Neste trabalho concebe-se o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais como um documento curricular que seleciona e define os conhecimentos que farão parte da formação dos estudantes. Como assinala Silva (1999, p. 15), “[...] o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que constituir, precisamente, o currículo”, envolve uma relação de poder.

O currículo, na perspectiva de Silva (1999, p. 15), além de ser uma questão de conhecimento é uma questão de identidade, pois “[...] o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Além disso, segundo Silva (1995, p. 200), “[...] o currículo também pode ser analisado como uma forma de representação. Pode-se dizer mesmo que o currículo se vincula com a produção de identidades sociais. É no currículo que o nexos entre representação e poder se realiza, se efetiva”. A relação entre poder e representação permite que as concepções e culturas de determinados grupos sociais, considerados hierarquicamente melhor, sejam representadas no currículo, em detrimento de outros.

Tal processo ocorre porque, como explica Chartier (1994, p. 104), as representações coletivas “[...] incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem [...]”. É uma complexa construção de relações sobre si e sobre a instituição de ensino, na medida em que sentidos e significados são partilhados no cotidiano.

Pela ótica das representações de Chartier (2002) observa-se que os textos documentais postulam contradições decorrentes da posição e dos interesses sociais de quem os formula. Assim, ainda que os documentos sejam justificados em bases teóricas consistentes, bem como em discussões e demandas dos grupos profissionais, pode existir um distanciamento com relação ao representado no texto oficial, legal e a realidade do sistema de ensino que pretende refletir. Outro aspecto a observar-se é o processo pelo qual um texto pode ser diversamente aprendido, manipulado, compreendido. (CHARTIER, 1991).

Desse modo, realiza-se uma breve análise do documento implicado na produção de identidades e representações, buscando compreender como a docência é apresentada. Interessa, nesse sentido, saber qual o perfil do profissional que pretende formar? Que saberes são privilegiados no processo de formação docente? E quais são negligenciados?

Em conformidade com a Resolução CNE/CES 17/2002, o PPC deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais a serem desenvolvidas;
- c) as competências e habilidades específicas a serem desenvolvidas na licenciatura
- d) os conteúdos curriculares de formação específica, formação complementar e formação livre;
- e) os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- f) a estrutura do curso;
- g) o formato dos estágios;
- h) as características das atividades complementares;
- i) as formas de avaliação. (BRASIL, 2002).

O documento apresenta considerações acerca de suas características básicas e princípios norteadores, definindo os tópicos exigidos pela Resolução. Logo no início do PPC (UEMS, 2006, p. 03-04) encontra-se a fundamentação legal em que o curso foi estruturado, entre elas, as que se referem à Licenciatura, destacam-se:

- a) Parecer CNE/CES n. 492, de 03 de Abril de 2001, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

- b) A Resolução CNE/CP n. 001, de 18 de Fevereiro de 2002, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.
- c) Resolução CNE/CP n. 002, de 19 de Fevereiro de 2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Além destas, tem o Decreto nº 89.531, de 05 de abril de 1984, regulamenta a Lei n. 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de Sociólogo.

Entende-se que a discussão em torno da formação do licenciado está diretamente relacionada à discussão em torno da formação do bacharel, ou seja, na verdade, às possibilidades de formação do estudante que ingressa em um curso de Ciências Sociais.

O PPC (UEMS, 2006) mantinha uma interligação entre a formação Licenciatura e Bacharelado, pois de acordo com este documento, a oferta do Bacharelado (5ª série do curso), está condicionada à matrícula de, no mínimo, 50% dos concluintes da Licenciatura em Ciências Sociais. Mais adiante, o PPC (2006, p. 05) deixa claro que são duas opções para o aluno: “[...] poderá optar entre ser apenas licenciado ou ser licenciado e bacharel em Ciências Sociais”²⁹. O ingresso ocorria via vestibular.

Importante destacar que essa proposta contrariava a legislação educacional (Parecer CNE/CP 9/2001 e 01/2002) e em virtude disto, visando adequar-se às Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, o colegiado do curso de Ciências Sociais elaborou um novo Projeto Pedagógico no ano de 2013. E o PPC de 2013 (com implantação em 2014) separou de fato a Licenciatura e o Bacharelado em duas modalidades. A distinção de vagas oferecidas, para a Licenciatura e para o Bacharelado, passou a ser feita já no processo seletivo. Aliás, no ano de 2015 foi introduzido o Curso noturno de Ciências Sociais na Unidade.

Como esses processos de discussão e alteração de currículo e projeto pedagógico não se desenvolvem descolados de uma realidade que está para além das universidades, é preciso dizer que, em 2013, as mudanças propostas tinham como base as alterações na legislação do sistema de ensino nacional, que são constantes. E considerando-se que cada modificação

²⁹ Na USP, ao contrário da UEMS, o Bacharelado é pré-requisito para o estudante se formar em Licenciatura. O estudante pode se formar como bacharel e obter, ao mesmo tempo, o diploma de Licenciatura, desde que curse disciplinas na Faculdade de Educação e no próprio curso relacionadas à formação de Professores. A matrícula pode ser feita a partir do 2º semestre, no entanto é preciso observar as normas e concluir as disciplinas que são pré-requisito para matricular-se em outras. A Licenciatura estrutura-se pela formação do bacharel complementada pelas disciplinas pedagógicas. (Disponível em: <<http://graduacao.fflch.usp.br/node/48>>. Acesso em: 11 jul. 2015).

curricular nem sempre encerra uma proposta acabada, o PPC (UEMS, 2006) determinava a sua avaliação e reformulação:

Ao final de cada ano letivo, alunos, professores e técnicos, por meio de um instrumento específico proposto pelo Colegiado do curso, avaliarão o processo obtido com relação ao ano anterior. Essa avaliação do Projeto Pedagógico do Curso será realizada ao final da 2ª, da 3ª, da 4ª e da 5ª séries, visando ao bom andamento do Curso e à eficiência do seu Projeto. (UEMS, 2006, p. 18).

De acordo com o PPC (UEMS, 2006), o conjunto de informações obtidas após trabalho de análise e interpretação do instrumento avaliativo, permitiria compor uma visão diagnóstica e uma reanálise do PPC, visando à elaboração de novas alternativas e práticas.

Na primeira proposta do PPC (UEMS, 2006), os discentes cursavam três anos de disciplinas de um núcleo comum, no quarto concluíam a Licenciatura e então, ocorria a escolha por fazer ou não a formação do Bacharelado. Após concluir a Licenciatura, o aluno se matriculava no Bacharelado, tendo que cursar mais um ano (a 5ª. série). A proposta era garantir ao estudante a possibilidade de se formar como licenciado em quatro anos e como bacharel em cinco anos. (UEMS, 2006).

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UEMS deve seguir as Diretrizes Curriculares contidas no Parecer CNE/CES 492/2001 e na Resolução CNE/CES n. 17/2002, que determina a sua organização em torno de três eixos: Formação Específica (saber característico da área de atuação do cientista social), Formação Complementar (conjuntos temáticos das áreas específicas) e Formação Livre (atividades acadêmicas de livre escolha). Segundo o Parecer, cabe ao Colegiado do curso definir criteriosamente as atividades que definem a especificidade do curso bem como a tradução destas em carga horária.

O PPC (UEMS, 2006) divide os conteúdos curriculares em (a) formação específica (disciplinas obrigatórias); (b) formação complementar (disciplinas obrigatórias); (c) formação específica da área da educação (obrigatórias). As disciplinas correspondentes à formação específica reúnem os conteúdos das ciências que compõem as áreas que caracterizam e que fazem parte da identidade do curso de Ciências Sociais, a saber, a Antropologia, a Política e a Sociologia. Já, as disciplinas voltadas à formação complementar (História, Economia, Filosofia, Psicologia, Estatística, etc.), satisfazem às exigências curriculares mínimas do curso em sua preocupação para uma formação interdisciplinar.

Apresenta-se aqui a composição completa da grade curricular da Licenciatura e do Bacharelado exposta no PPC (UEMS, 2006):

Quadro 1 - Representativo da Grade Curricular do Curso de Ciências Sociais

EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA	EIXO DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO	EIXO DE FORMAÇÃO COMPLEMENTAR
Antropologia I	Psicologia da Educação	História
Antropologia II	Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional	Filosofia I
Antropologia III	Didática I	Filosofia II
Política I	Didática II	Filosofia III
Política II	Tópicos Especiais em Educação e Sociedade	Economia I
Política III		Economia II
Sociologia I		Prática de Leitura e Produção de Texto
Sociologia II		Ética e Contemporaneidade
Sociologia III		Introdução à Informática
Instituições Políticas Brasileiras		Linguagem Brasileira de Sinais (Libras)
Introdução à Metodologia Científica		Geopolítica contemporânea
Métodos e Técnicas de Pesquisa I		Sociologia da Linguagem
Métodos e Técnicas de Pesquisa II		Tópicos de Literatura e Sociedade
Ciências Sociais e Regionalidade		Estatística Aplicada à Pesquisa em Ciências Sociais
Antropologia e estudos da cultura afro-brasileira		Psicologia Social
Sociologia aplicada aos Cursos de Graduação		Movimentos Sociais Contemporâneos
Métodos e Técnicas de Pesquisa III – Antropologia ou Métodos e Técnicas de Pesquisa III – Política ou Métodos e Técnicas de Pesquisa III – Sociologia		Introdução à análise do discurso
Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais		Sociedade e Direito
Antropologia brasileira: estudos indígenas e relações de gêneros		
Sociologia Rural		
Sociologia da Religião		
Sociologia Ambiental		
Ciências Sociais e Saúde		
Trabalho de Conclusão de Curso: Licenciatura		
Trabalho de Conclusão de Curso: Bacharelado		
Estágio Curricular Supervisionado no ensino de Ciências Sociais I		
Estágio Curricular Supervisionado em Ciências Sociais II		

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (UEMS, 2006, p. 20-21)

As questões relativas ao ensino eram introduzidas desde o início do curso no núcleo comum de disciplinas ao Bacharelado e à Licenciatura e se manteve um tronco comum que possibilitava o reingresso dos alunos para completar a outra modalidade. As disciplinas

específicas da Licenciatura se iniciavam no 1º ano (Psicologia da Educação), seguindo-se no 2º ano (Estrutura e Funcionamento da Educação; Didática I), no 3º ano (Didática II), no 4º ano (Tópicos Especiais em Educação); já, o estágio supervisionado no ensino começava no 3º ano (UEMS, 2006). Verifica-se um número reduzido de disciplinas da área de educação, como também não há disciplinas voltadas à Educação de Jovens e Adultos ou à Educação Especial, com exceção de LIBRAS.

As disciplinas voltadas à Educação atendiam a uma formação docente que contemple os requisitos necessários ao exercício profissional? A título de ilustração, a USP oferece sete disciplinas específicas da Licenciatura: Introdução aos Estudos da Educação com enfoque Filosófico, Histórico e Sociológico (o aluno deve escolher uma das três opções), Psicologia da Educação (o aluno deve escolher uma entre cinco opções de encaminhamentos teóricos da disciplina), Língua Brasileira de Sinais, Metodologia do Ensino I e II, Didática, Política e Organização da Educação Básica no Brasil³⁰.

Outro aspecto em relação às disciplinas voltadas à área de educação é que elas possuem um caráter generalista que não enfoca as problemáticas do ensino de Sociologia, conforme se observa nas suas ementas. Exemplificando cita-se as ementas de duas disciplinas, conforme encontram-se referendadas no PPC (UEMS, 2006):

Disciplina: ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO NACIONAL 02/68

Ementa: A Lei 9394/96 no âmbito da reforma educacional dos anos 90. Organização do sistema escolar brasileiro. Níveis e modalidades de ensino. Políticas para a educação básica. Gestão e financiamento da educação: a importância da participação. Intervenção do Estado nas políticas sociais e de educação no Brasil. Gestão e financiamento da educação: a importância da participação (UEMS, 2006, p. 34).

Disciplina: TÓPICOS ESPECIAIS EM EDUCAÇÃO - 02/68

Ementa: Educação para a emancipação social. Educação e movimentos sociais. Educação não-formal. Educação para o campo. Educação popular. Educação para a inclusão social. (UEMS, 2006, p. 46).

O aluno deveria obrigatoriamente apresentar o Trabalho de Conclusão do Curso, sendo desenvolvidos dois trabalhos ao longo do curso. O primeiro, no final da 4ª. série, cuja temática deveria estar vinculada ao ensino de Ciências Sociais, visando à formação do Licenciado em Ciências Sociais. O segundo, no final da 5ª série, visando ao Bacharelado, deveria ser de caráter empírico com temática relacionada a uma das subáreas das Ciências Sociais. (UEMS, 2006).

³⁰ Fonte: USP - Grade Curricular da Licenciatura do Curso de Ciências Sociais. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8040&codhab=200&tipo=N>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

Há, portanto, elementos da grade curricular que eram comuns à formação do pesquisador e futuro professor e outros que eram específicos à formação docente. Assim, mesmo o estudante sem interesse pela Licenciatura poderia ter um contato inicial, durante os primeiros anos da graduação, com questões e conteúdos relacionados ao campo da educação. Ao oferecer as duas modalidades juntas, afirmava-se a importância da relação entre pesquisa e ensino, fundamental para a formação do professor pesquisador.

Nesse sentido, o currículo buscava articular as dimensões teórica, metodológica e prática, tanto para a formação do professor como a do pesquisador, levando a docência também para o campo da pesquisa. A articulação entre as duas habilitações desde início do curso formava um vínculo importante entre ensino e pesquisa, colocando o campo da educação como eixo de pesquisa para o Bacharelado, ao introduzir questões relativas à educação como parte do currículo para todos os estudantes. Desta forma, buscava-se o equilíbrio entre o Bacharelado e a Licenciatura na formação do cientista social, fundamental para a valorização do docente.

Entretanto, a realização de uma monografia em prazo de um ano no Bacharelado é algo de difícil execução, uma vez que ela deveria começar a ser formulada, enquanto Projeto de Pesquisa, no ano anterior (primeiro momento da elaboração da monografia), quando se está realizando a monografia da Licenciatura.

O currículo do Eixo de Formação Livre compreende as atividades acadêmicas de livre escolha do aluno no contexto da universidade. O PPC 2006 não faz referência ao Eixo de Formação Livre nem às disciplinas optativas. As disciplinas eletivas eram oferecidas apenas no Bacharelado “[...] com o objetivo de que o acadêmico possa escolher as disciplinas que estejam mais de acordo com seu Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado), bem como suas preferências de especialização na profissão”. (UEMS, 2006, p. 20).

Seguindo a orientação das Diretrizes Curriculares contidas no Parecer CNE/CES 492/2001 e na Resolução CNE/CES n. 17/2002, o PPC (UEMS, 2006) elencava as Atividades Complementares promovidas pela própria unidade, mas que poderiam ser realizadas pelos alunos em outras instituições desde que validadas pelo Colegiado de curso: eventos diversos; grupos de pesquisa; monitorias; estágio curricular não obrigatório; extensão apresentação de trabalhos, comunicações e artigos em eventos científicos; publicação de trabalhos, comunicações e artigos em revistas especializadas na área ou em áreas afins; representação discente colegiado da UEMS, bem como da Organização da Categoria (Sociedade Brasileira de Sociologia, Associação Brasileira de Antropologia e outras).

As Atividades Complementares tinham por objetivos, segundo o PPC (UEMS, 2006, p. 17), “[...] flexibilizar o currículo pleno do Curso e propiciar aos seus alunos a possibilidade de aprofundamento temático e interdisciplinar”. Para atingir tais objetivos a unidade vem promovendo eventos e fomentando projetos de ensino e extensão como exemplificado a seguir.

No *site* da UEMS sobre o Curso de Ciências Sociais – Licenciatura, no tópico Projetos do Curso encontra-se relacionados ao Ensino Médio um Projeto de Ensino e quatro Projetos de Extensão:

a) Projeto de Ensino: “A construção da identidade profissional docente: formação compartilhada e a escola de Educação Básica”, vinculado ao PIBID, realizados nos anos 2012 e 2014.

b) Projetos de extensão:

1- “Tereré com Sociologia: rodas de bate papo sobre Universidade, Sociedade e Filosofia” e “InterAÇÃO: da universidade à sociedade”, realizados com alunos do Ensino Médio, realizado no período março/2012 a janeiro/2013.

2 -“Múltiplas Linguagens” e “Palavra, som e imagem: construção de textos híbridos” contemplam questões diretamente relacionadas ao processo ensino/aprendizagem da produção textual no ensino médio, realizados o primeiro no período 03/10/2011 a 02/03/2013 e o segundo março/2012 a janeiro/2013.

Nenhum foi registrado nos anos de 2015 e 2016, o que pode limitar a participação dos alunos em pesquisa, extensão e a articulação com o ensino, contrariando o disposto no PPC (UEMS, 2006, p. 14) sobre o curso propiciar “[...] condições para que os acadêmicos possam articular as teorias vistas no curso com a pesquisa e a extensão”.

No tópico Notícias e Eventos estão elencados os eventos promovidos pela unidade. Tem-se um com foco na Educação: “Seminário em Educação e Colóquio de Pesquisa” (em 2014 foi realizado o X Seminário e o V Colóquio). Dois têm um enfoque multidisciplinar: SCIENCULT – Simpósio Científico Cultural (encontra-se na XI edição, realizado em 2015); Encontro Internacional de Direitos Humanos. Um tem como foco as Ciências Sociais no geral: Ciclo de Debates em Ciências Sociais (em 2014 foi realizado o V Ciclo)³¹. Também cita o evento “A arte como uma forma de Sociologia”, realizado em 24/04/2010. Não foram realizados eventos com o objetivo de debater temas específicos da Licenciatura em Ciências Sociais.

³¹ As datas dos eventos encontram-se disponíveis em: www.uems.br/noticias. Acesso em: 03 mar. 2016.

É fundamental que a universidade crie espaços de debates e divulgação de pesquisas na área para que a Sociologia possa se consolidar de modo legítimo e eficiente na Educação Básica, conforme analisa Moraes (2003, p. 13).

A carga horária total do curso de Ciências Sociais conforme descrita no PPC (UEMS, 2006) é apresentada no quadro abaixo:

Quadro 2 - Representativo da Carga Horária Total do Curso de Ciências Sociais

RESUMO GERAL			
	Até a 4ª série	5ª série	Total
Carga horária Teórica	2.448	374	2.822
Carga horária Prática	612	102	714
Estágio Curricular Supervisionado	408	204	612
Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura)	102		102
Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado)		102	102
Atividades Complementares	200	X	200
Total	3.770	782	4552

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (UEMS, 2006, p. 24)

Comparando-se a carga horária da Licenciatura e do Bacharelado tinha-se neste último: 2.822 de teórica (374 a mais), 602 de prática (102 a mais), 204 de estágio supervisionado (metade da exigida na Licenciatura), 200 de atividade acadêmica complementar (tanto para Licenciatura como para obter as duas formações), totalizando 4.552 (782 a mais). Com exceção do estágio supervisionado que continha uma carga horária maior e as atividades acadêmicas que eram iguais, observa-se que a carga horária do Bacharelado era maior que a da Licenciatura. O que se pode concluir a respeito? Que as disciplinas específicas da Licenciatura são em menor quantidade do que as do Bacharelado? Elas deveriam ser em maior quantidade, pois pressupõe que o professor além do domínio dos conteúdos específicos deveria ter conhecimentos pedagógicos que o auxiliem a lecionar.

Outro aspecto da formação docente se refere à separação entre prática e estágio. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (Resolução CNE/CP n. 1 de 2002) dispõe a respeito:

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

Trata-se de pensar a dimensão prática para além dos estágios. Seguindo a Resolução CNE/CP n. 1 de 2002, o PPC separava os estágios supervisionados das atividades práticas. Nesse sentido, o PPC (UEMS, 2006) dispunha:

[...] a prática é um componente curricular que será vivenciada pelo acadêmico obrigatoriamente ao longo do curso [...] a prática acontecerá no interior das principais disciplinas eleitas e configuradas no currículo pleno do curso de Ciências Sociais e transcenderá a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e do próprio sistema de ensino. (UEMS, 2006, p. 19).

Para exemplificar como esta separação estava disposta no PPC (UEMS, 2006), segue a matriz curricular da 1ª. série do curso no quadro a seguir.

Quadro 3 - Representativo da Matriz Curricular do Curso de Ciências Sociais – 1ª. série

Legendas: CHT = Carga horária teórica; CHP= carga horária prática; CHTD= carga horária total da disciplina.

1ª SÉRIE

Disciplinas	CHT	CHP	CHTD
Antropologia I	2	1	102
Política I	2	1	102
Sociologia I	3	1	136
História I	2	1	102
Filosofia I	2	X	68
Introdução à Metodologia Científica	2	X	68
Economia I	2	X	68
Prática de Leitura e Produção de Texto	2	X	68
Psicologia da Educação	2	1	102
Introdução à Informática		2	68
Subtotal	646	238	884

Carga horária teórica	646
Carga horária Prática	238
Carga horária Total	884

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (UEMS, 2006, p. 22)

Na organização da carga horária destinada para a formação docente parte das horas (teórica e prática), como observado no exemplo acima, eram destinadas à introdução das Ciências Sociais e suas bases teóricas - pelas disciplinas Sociologia I, Política I e Antropologia I. Somente elas compunham quase a metade da carga horária total (340), incluindo a atividade prática. Ressaltando que os conteúdos destas áreas fazem parte dos que compõe a disciplina Sociologia ministrada na escola básica, conforme exposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Outras duas também tinham parte da carga horária reservada para atividade prática – História e Psicologia da Educação.

Ao final do curso de Licenciatura a carga horária a ser cumprida, segundo o disposto no PPC (UEMS, 2006), é apresentada no quadro a seguir:

Quadro 4 - Representativo do Resumo Parcial – Licenciatura

Carga horária teórica	2.448
Carga horária Prática	612
Estágio Curricular Supervisionado no ensino de Ciências Sociais	408
Trabalho de Conclusão de Curso (licenciatura)	102
Atividades complementares	200
Subtotal	3770

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (UEMS, 2006, p. 23).

A Atividade Prática tem a finalidade de criar momentos onde docentes e discentes pensariam e desenvolveriam mecanismos de transposição dos conteúdos estudados para o ensino básico, na forma de recursos pedagógicos e técnicas de ensino. Entretanto, o PPC (UEMS, 2006) não explicitava os vínculos com a Educação Básica, de maneira a deixar claro quais conteúdos seriam destinados a esta, não especifica se a carga horária prática e seus saberes se relacionam com práticas educativas que visem à articulação dos estudantes com o fazer docente.

A experiência na Educação Básica seria um requisito importante para o professor universitário/formador conseguir vincular a teoria com a prática, ou seja, desenvolver as atividades práticas. Entretanto, o PPC (UEMS, 2006) ao definir o perfil docente, não determinava como requisito para ministrar aulas na Licenciatura, o título em Licenciatura (refere-se à graduado em Ciências Sociais) nem experiência na Educação Básica. A falta de experiência dos professores universitários com a Educação Básica pode dificultar o exercício adequado da Atividade Prática como componente curricular prevista no projeto do curso, inclusive do Estágio Supervisionado no Ensino.

Aliás, as disciplinas voltadas à Educação (Psicologia da Educação, Didática I e II, Tópicos Especiais em Educação e Sociedade, Estrutura e Funcionamento da Educação Nacional) seriam ministradas por profissionais graduados em Pedagogia, conforme estabelecido no PPC (UEMS, 2006). Assim, não havia disciplinas voltadas à educação ministradas por cientistas sociais.

A grade da Licenciatura permitia um ingresso muito tardio do estudante na realidade escolar (no último ano), dificultando o processo de transposição dos conteúdos universitários para o ensino básico e colocando de maneira repentina o discente no interior da experiência de estágio.

Assim, a Resolução CNE/CP n. 1 de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para Formação de Professor, determinou em seu art. 13, inciso 3º, que o estágio curricular supervisionado “[...] a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”.

Seguindo a mesma orientação, a Resolução CNE/CP n. 2 de 2002 determinou que os Estágios Supervisionados se iniciassem a partir do início da segunda metade de qualquer curso de Licenciatura, além do cumprimento de 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais obrigatórias na formação do licenciado.

A concepção de estágio na formação do licenciado da UEMS aparece no PPC (UEMS, 2006) da seguinte forma:

O Estágio Curricular Supervisionado de Ensino é visto como o tempo de aprendizagem em que o futuro profissional passa a refletir sobre a prática para, posteriormente, exercer a profissão ou o ofício. Assim, o estágio curricular busca fazer uma relação pedagógica entre alguém que já atua como um profissional habilitado em um ambiente institucional de trabalho e o aluno estagiário, por isso, é que este é o momento denominado o momento da efetivação da profissão. [...] tem como objetivo básico oportunizar aos estagiários o desenvolvimento de habilidades e comportamentos necessários à ação docente na educação básica. (UEMS, 2006, p. 15).

A disciplina de Estágio na 3ª. Série tinha como ementa no primeiro PPC (UEMS, 2006):

Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – 6/2004

Ementa: Orientação para as atividades do Estágio Supervisionado. Intervenção no espaço escolar: observações e vivência em diferentes ambientes educacionais. Integração da prática com as diferentes disciplinas da matriz curricular perpassando o curso, horizontal e verticalmente. Práxis educativa fundamentada na tríade: problematização, intervenção e produção do conhecimento. Elaboração de relatórios. **Objetivos:** Contribuir para que os acadêmicos tenham contato com a realidade escolar, reflitam sobre a realidade e estabeleçam um elo de conexão entre teoria e prática. (UEMS, 2006, p. 42).

Na 4ª. Série tinha como ementa no primeiro PPC (UEMS, 2006):

Disciplina: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS II – 06/2004

Ementa: Problematização dos diversos saberes circulantes no universo da docência na área das Ciências Sociais, oportunizando a inserção e convivência do estagiário no contexto das instituições de Ensino. Reflexão sobre temáticas pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem, tais como: diferentes concepções de

planejamento, aprendizagens significativas no âmbito das Ciências Sociais, currículo e transposição didática, procedimentos didático-metodológicos e avaliação, participação e execução do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino.

Objetivos: Oportunizar a inserção do estagiário no contexto das instituições de ensino. Refletir sobre as práticas de ensino circulantes na área de Ciências Sociais. Estimular a participação do discente em Ciências Sociais em projetos de ensino e regências. (UEMS, 2006, p. 46).

As ementas enfatizavam o conhecimento da realidade escolar pelo aluno, a problematização e reflexão sobre ela, além do aprendizado prático da docência estabelecendo uma relação com a teoria. No Estágio I, a ementa propunha a intervenção na realidade escolar, mas nos objetivos intencionava apenas a reflexão sobre esta. Este era o período em que ocorriam as observações nas instituições escolares.

No estágio II, a ementa propunha a reflexão sobre os temas educacionais, assim como o objetivo era estimular a participação e não que ele deveria executar a regência. Além disto, há uma proposta de difícil execução, para quem conhece a realidade escolar, em especial de limites (de tempo efetivo na escola e de espaço de ação permitido) para o estagiário participar na execução do Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino. Este era o período em que ocorria a Regência, ou seja, a efetiva prática em sala de aula.

Concluindo a exposição sobre a formação profissional, destaca-se que de acordo com o PPC (UEMS, 2006, p. 08), o curso de Ciências Sociais da UEMS tinha por objetivo geral proporcionar uma “formação teórico-metodológica consistente em torno dos eixos que formam a identidade do curso (Antropologia, Ciência Política e Sociologia)”, estabelecendo uma relação entre a pesquisa e a prática social e criando “uma estrutura curricular que estimule a autonomia intelectual, a capacidade analítica dos estudantes e uma ampla formação humanística”. Apesar de apontar para identidades profissionais diferenciadas (mas interligadas), o curso procurava construir uma identidade que lhe seja própria.

Entende-se que havia o objetivo de estimular a pesquisa nas duas modalidades. Neste sentido, há um tópico no PPC (2006, p. 14-15) sobre incentivo à pesquisa “[...] a proposta do projeto pedagógico do curso de Ciências Sociais busca incentivar os acadêmicos, desde as primeiras séries, a estar em contato com o ensino, a extensão e a pesquisa”.

O PPC (UEMS, 2006) expunha os campos de atuação no Bacharelado e Licenciatura, demarcando as diferenças. O licenciado em Ciências Sociais estaria habilitado para: desenvolver atividades de docência e de pesquisa na área educacional; desenvolver e acompanhar políticas e projetos pedagógicos na área; atuar na área educacional junto ao setor privado; prestar assessoria a órgãos governamentais e não-governamentais, bem como a setores da sociedade civil (sindicatos, partidos políticos, associações); desenvolver projetos

sociais. O bacharel em Ciências Sociais estaria habilitado para: desenvolver pesquisa em sua área de formação; atuar em empresas públicas e privadas, organizações da sociedade civil, entidades públicas e privadas; desenvolver assessoria, consultoria, planejamento, projetos; prestar serviços na área específica de sua formação básica; elaborar políticas públicas que atendam a realidade regional e nacional, a partir de análise de dados de pesquisas; atuar nos setores de pesquisas. (UEMS, 2006, p. 10-11).

O PPC faz referência à Lei n.º 6.888, de 10.02.80 e Decreto n.º 89.531, de 05.04.84 que regulamenta a profissão. Nesse sentido, de acordo com o PPC de 2006 (UEMS, p. 08) “[...] este curso, em conformidade com o Decreto nº 89.531, de 05 de abril de 1984 que regulamenta a Lei nº 6.888, de 10 de dezembro de 1980 e dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo”. Entretanto, esta lei não reconhece a Licenciatura como formação para professor de Sociologia no Ensino Médio, seria necessário cursar o Bacharelado, conforme evidenciado no capítulo anterior. Seria importante abordar esta questão no PPC, com um posicionamento para discussão com os discentes e possibilidade de buscar uma alteração desta lei, no sentido do reconhecimento profissional da Licenciatura em Sociologia.

O Parecer CNE/CES 492/2001 define as “Competências e Habilidades” do profissional formado pelo curso de Ciências Sociais independentemente da modalidade escolhida: domínio da bibliografia teórica e metodológica básica; autonomia intelectual; capacidade analítica; competência na articulação entre teoria, pesquisa e prática social, bem como na utilização da informática; compromisso social. Já, as específicas para Licenciatura são: domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino.

Para atender ao Parecer acima citado e aos objetivos do curso, o PPC (UEMS, 2006) elencou as habilidades e competências essenciais para o licenciado em Ciências Sociais:

- consistente formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola, que permitam a apropriação do processo de trabalho pedagógico, criando condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;
- articule teoria e prática de forma contínua e sistematizada;
- considere a gestão democrática como instrumento de luta pela qualidade do projeto educativo;
- seja um profissional comprometido com as causas educacionais;
- desenvolva um trabalho coletivo e interdisciplinar;
- domine os conteúdos básicos que são objeto de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domine os métodos e técnicas pedagógicos que permitam a transposição do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (UEMS, 2006, p. 12).

Encontram-se, nos excertos, qualidades que seriam esperadas do profissional formado pelo curso de Ciências Sociais. Neles, destaca-se a palavra que aparece com maior regularidade “domínio”, ou seja, conhecer todos os aspectos de um tema. Mas o que significa um aluno ter domínio? Considerando a rapidez com que as informações circulam, a fluidez dos conceitos e ideias, a rapidez com que novas teorias são criadas e/ou transformadas em virtude de mudanças sociais, políticas e econômicas, pode-se questionar em qual momento é possível afirmar que se tem o domínio de algum tema?

Outra expressão merecedora de destaque se refere à “autonomia intelectual”, que encontra-se no Parecer CNE/CES 492/2001 e no PPC (UEMS, 2006, p. 08), como um dos objetivos gerais do curso: “formar profissionais com habilitação técnica e autonomia intelectual”. É uma qualidade importante do profissional docente, pois muitas vezes, terá que buscar conhecimento e formas de lidar com as questões que surgem no exercício profissional. Entretanto, essa perspectiva merece uma maior atenção. Há na ideia de estímulo à autonomia intelectual uma transferência da formação, de dever da universidade/escola e do professor para o aluno, na qual o aluno toma para si sua formação. A questão é saber como ocorre esta transferência da responsabilidade pela formação.

Assim é que, nos quatro e/ou cinco anos de curso, as disciplinas do curso teriam como objetivo central, segundo o PPC (UEMS, 2006, p. 13): “[...] a transmissão de conhecimentos, mas, sobretudo, a formação de um profissional reflexivo, comprometido com as causas sociais, atuante, capaz de interagir na realidade social e sugerir mudanças, tendo como alvo central a equidade e a justiça social”. Esta visão contém as representações referendadas no capítulo anterior a respeito do profissional sociólogo/cientista social.

2.2.1 Algumas considerações

A análise anterior do PPC forneceu alguma indicação de como se organiza, mais na teoria do que na prática o curso de Ciências Sociais. A análise da grade curricular é um complemento ou a objetivação do PPC. Desse modo, ao examiná-la procurou-se compreender, principalmente, como sua concepção de formação do professor de Sociologia/cientista social se materializava por meio da oferta de disciplinas aos estudantes.

A apresentação das diretrizes disposta em formato de um discurso jurídico, composto de artigos, parágrafos únicos, incisos, imprime ao documento um efeito legislador que pode engessar as propostas educacionais. Ao se elaborar o projeto pedagógico, refletindo sobre os

conteúdos, disciplinas, módulos, temas, é necessário considerar os elementos que “devem” ser utilizados para poder “cumprir” as orientações impetradas, mas sempre é possível encontrar brechas para imprimir os pensamentos e ideais da comunidade acadêmica.

As formulações presentes nas legislações educacionais acabam por padronizar uma prática homogênea em relação à estrutura dos cursos, como também em relação aos conteúdos, objetivos, métodos, materiais didáticos, avaliação. Será possível criar propostas inovadoras na universidade ou na formação docente nesse modelo nacional de educação?

As orientações de mudanças educacionais estão geralmente vinculadas às transformações no mercado de trabalho e profissional. Algumas palavras e expressões se constituem prioridade na formação, devendo ser cuidadosamente observadas na realidade escolar, reformas curriculares, projetos pedagógicos e cursos de formação de professores, pois podem gerar uma noção idealizada de educação, de formação, de professor e de aluno, além de levar a determinadas representações sobre a formação de professores, sobre o professor e sobre algumas práticas docentes na Educação Básica, que não se transformam.

A título de informação e reflexão, no novo PPC (UEMS, 2013) a base do texto continua sendo a mesma do projeto anterior, as maiores modificações encontram-se nas disciplinas, com o acréscimo de Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Metodologia de Ensino; a disciplina Tópicos Especiais em Educação foi substituída por Tópicos em Educação Especial. Os licenciandos tem Metodologia de Pesquisa apenas na 1ª série. Nessa proposta os alunos do Bacharelado não tem contato com nenhuma disciplina voltada à Educação.

Importante ressaltar que se deveria procurar um espaço real de articulação entre as Ciências Sociais e a Educação. A educação como objeto da Sociologia (ou das Ciências Sociais) é um conhecimento necessário para qualquer cientista social, independentemente da área em que ele irá atuar. A Sociologia da Educação, por seu conteúdo, seria uma das disciplinas que poderia fazer o vínculo entre Licenciatura e Bacharelado e deveria fazer parte da formação Bacharelado.

As mudanças em uma modalidade pode incidir na outra. Se de um lado, privilegia-se a formação intelectual específica para as Ciências Sociais no núcleo comum, de outro, omite-se a necessidade de o licenciando ter uma formação pedagógica mais aprofundada. Do mesmo modo, pode-se considerar que o cientista social deva ter conhecimento em temáticas relacionadas à educação. Este ponto leva à questão, controversa, de se pensar a separação (independentemente da forma que ela assuma) entre Bacharelado e Licenciatura. A pergunta

que se coloca é: existe saberes próprios da Educação e das Ciências Sociais que levam a separar (ou bifurcar) a formação do cientista social em duas modalidades distintas?

Qual dos modelos integra ou separa mais o Bacharelado e a Licenciatura? Qual responde melhor à formação do professor de Sociologia da Educação Básica? E qual permite ao licenciado uma formação científica que contribua menos para a marginalização deste intelectual dentro da academia, e fora dela?

Assim que, as duas primeiras turmas (da Licenciatura e do Bacharelado) ingressantes no curso com a vigência do novo PPC (UEMS, 2013) formar-se, haverá uma ótima oportunidade e subsídios de reflexão e pesquisa sobre os dois modelos de formação vivenciados pela unidade.

2.3 Perfil dos Participantes: em busca dos traços identitários

Esta seção tem por objetivo apresentar os sujeitos que participaram da pesquisa, bem como levantar os aspectos (sociais, econômicos, educacionais) de suas trajetórias pessoais que poderiam influenciar na construção das identidades profissionais docentes.

Buscaram-se os traços identitários do grupo a ser analisado, observando alguns que são comuns ao perfil dos estudantes que procuram o curso de Ciências Sociais, conforme pesquisas realizadas por cientistas sociais. Ao estabelecer relações com outras pesquisas é importante considerar a observação de Bourdieu (2010) a respeito do estudo de caso:

É ele [o raciocínio analógico] que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoquemos, como faz a idiografia empirista, e realizarmos a intenção de *generalização*, que é a própria ciência, não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. Este modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica pelo recurso ao *método comparativo*, que permite pensar relacionalmente um caso particular constituído em caso particular do possível. (BOURDIEU, 2010, p. 32-33, grifos do autor).

A identidade profissional se constrói ao longo da vida do sujeito e depende tanto de aspectos contextuais como de aspectos pessoais, trata-se de um processo no qual se é possível relacionar a trajetória pessoal e profissional do indivíduo. (DUBAR, 1997).

O estudo das Representações Coletivas (CHARTIER, 2002) impõe a contextualização dos sujeitos construtores das representações. Dialogando com este pressuposto, a apresentação do perfil socioeconômico e educacional dos participantes constituiu-se como primeira categoria de análise.

2.3.1 Perfil socioeconômico

Identifica-se, a partir dos dados levantados, que o grupo é constituído por maioria (dez) declarada do sexo feminino e dois do sexo masculino. Estes dados refletem o observado no Censo Ensino Superior 2012 (INEP, 2014, p. 39), em que as mulheres são mais frequentes na Educação Superior do que os homens, indicando mudança pelo público feminino nos últimos anos com a busca de melhores condições de vida, bem como em função da tendência de aumento da sua inserção no mercado de trabalho e, conseqüentemente, da exigência na elevação da sua escolaridade.

Um pouco mais da metade (sete) dos participantes é originária de Mato Grosso do Sul, sendo cinco da cidade de Paranaíba e dois de outras cidades, dois são de Minas Gerais e o restante de outros Estados, cada qual com um representante. Este dado corrobora com a observação contida no PPC (UEMS, 2006, p. 09) a respeito da localização da cidade, próxima a três estados (GO, MG, SP), que atenderia estudantes oriundos destas localidades, o que proporcionaria uma maior acessibilidade aos cursos ofertados, inclusive de Ciências Sociais.

O curso de Ciências Sociais vem se aproximando das tendências gerais de expansão do Ensino Superior, voltado para o interior dos Estados, apesar de ter um perfil de distribuição historicamente diferenciado (maior concentração nas capitais, oferecidos por instituições públicas, funcionava no período diurno) quando comparado ao padrão de outros cursos de graduação. (TORINI, 2012).

No quadro abaixo apresenta-se os dados referentes à idade, estado civil, renda familiar, escolaridade dos pais e trabalho:

Quadro 5 - Representativo do Perfil Socioeconômico dos Participantes

Idade	Estado civil	Renda familiar	Escolaridade pais	Trabalho
24	casado/UE	1 a 5 SM	EF incompleto pai EF completo mãe	atividade diversa
24	casado/UE	1 a 5 SM	ES completo	docência
24	casado/UE	6 a 10 SM	EF incompleto EM completo	docência
27	solteiro	1 a 5 SM	ES completo	docência
28	solteiro	6 a 10 SM	EF incompleto	não
36	solteiro	6 a 10 SM	EM completo	atividade diversa
41	casado/UE	6 a 10 SM	EF incompleto pai EM completo mãe	atividade diversa

Fonte autoria própria.

(continuação)

(continuação)

Quadro 5 - Representativo do perfil socioeconômico dos participantes

Idade	Estado civil	Renda familiar	Escolaridade pais	Trabalho
41	solteiro	1 a 5 SM	EF incompleto	atividade diversa
43	divorciado	1 a 5 SM	EM incompleto	atividade diversa
44	casado/UE	6 a 10 SM	EF incompleto	atividade diversa
44	casado/UE	1 a 5 SM	EF incompleto	atividade diversa
46	casado/UE	1 a 5 SM	EF incompleto	docência

Fonte: autoria própria.

Legendas: UE= união estável SM= salário mínimo
 EF= Ensino Fundamental EM= Ensino Médio ES= Ensino Superior

Apenas três (24 anos) corresponde à idade considerada ideal (ingresso aos 18 anos e conclusão aos 24 anos) para realização do curso superior. Observa-se que um pouco mais da metade (sete) dos pesquisados encontra-se na faixa entre 36 - 46 anos. O Censo do Ensino Superior 2012 (INEP, 2014, p. 39) indica que muitas pessoas estão na Educação Superior em faixas etárias superiores à ideal (“18 a 24 anos”), e que na região Centro-Oeste há mais pessoas estudando na Educação Superior fora da faixa etária de 18 a 24 anos.

Os dados concordam com as pesquisas (SCHWARTZMAN, 1995; VIANNA, CARVALHO; MELO, 1995) afirmando a idade avançada dos que procuram pelo curso de Ciências Sociais, como também o próprio PPC (UEMS, 2006, p. 08) constata “[...] que a idade média dos acadêmicos costuma ser acima da média dos outros cursos”. A partir desta constatação, pode-se perguntar se estes sujeitos intencionam seguir a carreira de cientista social ou docente? Observando que pode haver dificuldades para se conseguir um emprego por conta da idade avançada, principalmente, se o profissional não tiver um bom currículo (contendo uma ampla experiência, participações em eventos, realização de Pós-Graduação). É um fator que pode interferir na identificação profissional.

Metade (seis) dos participantes declarou estar casada ou em união estável, o que demanda outras responsabilidades – familiares e financeiras. Dos doze participantes, sete declararam ter uma renda mensal familiar de 1 a 5 salários mínimos e cinco de 6 a 10 salários mínimos. Estes dados mostram que um pouco mais da metade possui uma renda familiar baixa, exigindo uma maior preocupação com o mercado de trabalho em busca de melhorar a renda familiar.

Quase metade (cinco) dos participantes declarou que ambos os pais não completaram o Ensino Fundamental e três apenas o pai; um declarou que ambos não concluíram o Ensino Médio, e um que completaram este nível de ensino; dois declararam que os pais têm o Ensino Superior. Esse fator pode trazer uma maior expectativa em relação à obtenção do diploma de curso superior pelos filhos, inclusive a crença de que com o título, estes obterão bons empregos e melhores ganhos financeiros. Caso as expectativas não se confirmem pode causar frustração e a não identificação profissional.

Já foi visto em estudos de Sociologia da Educação que, o nível de escolaridade dos pais tem efeito significativo sobre a escolaridade dos filhos (BARBOSA; RANDALL, 2004). Além dessa questão da escolaridade dos pais, para Bourdieu (1998a), cada família transmite a seus filhos um capital cultural e um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar, que nem sempre garante a mobilidade social dos indivíduos.

Apesar das desigualdades de condições iniciais dos alunos ao ingressarem no curso, durante o período na universidade, alunos de classe social mais baixa vão se apropriando do conhecimento teórico-científico que lhe possibilitará melhorar seu capital cultural. Resta ser questionado se o curso de Ciências Sociais reproduz a posição dos estudantes, ou se eles encontram estratégias de sucesso em seus percursos escolares e em suas profissões?

Dos doze participantes, apenas um declarou não trabalhar. Entre os onze que declararam trabalhar, sete atuam em áreas diversas e quatro como professor. Estes dados permitem inferir que há uma concorrência entre trabalho e estudo, dificultando tempo para dedicação aos estudos. Tal fator pode demandar um maior tempo para conclusão do curso ou até levar à desistência.

Segundo Lüdke (1994) na configuração do perfil dos alunos que vêm ingressando nas Licenciaturas, em geral, são trabalhadores que dispõem de pouco tempo e poucos meios para desenvolver um curso de qualidade. Além disto, pode também interferir na identificação profissional com o curso, uma vez que dependendo da satisfação com o emprego que possuem podem não querer abandoná-lo e investir em uma nova carreira.

Apenas três participantes atuam como docente em escola pública, um lecionando Sociologia e História (não especificou o tempo, mas de acordo com a conclusão da Licenciatura em 2013, são dois anos), outro, Sociologia e Filosofia, além de cursos técnicos em Administração (04 anos), um Sociologia, História e Geografia (02 anos). Um dos participantes declarou ter ministrado aulas de História por 04 meses. Dos quatro, dois têm 24 anos, um 27 anos e um 46 anos. Estes dados apontam para profissionais jovens com pouca

experiência em docência, começaram a atuar assim que concluíram a Licenciatura; apenas um tem mais experiência em sala de aula, mas em outra área.

2.3.2 Perfil educacional

Detendo-se à trajetória educacional dos participantes anterior ao ingresso no curso, têm-se: ano de conclusão do Ensino Médio, categoria administrativa da escola frequentada, contato com a disciplina Sociologia no Ensino Médio, outra formação (técnico ou graduação) e/ou Pós-graduação.

Ressalta-se que não foram especificadas a graduação e a Pós-graduação para evitar informações que identifique os sujeitos, seguindo os princípios éticos de sigilo e confidencialidade da pesquisa científica com seres humanos.

O quadro abaixo apresenta o perfil educacional dos participantes, a partir dos dados levantados nos questionários:

Quadro 6 - Representativo do Perfil Educacional dos Participantes

Idade	Conclusão EM	Escola	Sociologia EM	Outra formação	Pós-graduação
24	2008	pública	sim		
24	2008	pública	sim		
24	2009	pública	sim		Educação
27	2005	pública	sim		
28	2002	pública	não		
36	1996	pública	sim	graduação	Educação
41	1990	privada	não	graduação	Educação
41	1993	pública	sim	técnico	
43	1993	pública	não	técnico	
44	2008	pública	não	técnico	
44	1988	pública	não	graduação	Educação
46	1995	pública	não	graduação	Educação

Fonte: autoria própria.

Dos doze participantes, oito concluíram o EM sem interrupção (conclusão aos 17/18 anos de idade), quatro concluíram com idade acima do considerado ideal, com interrupção. A maioria (onze) estudou em escola pública, apenas um em escola privada.

Dos doze, sete tem outra formação, sendo quatro em nível de graduação e três em nível técnico, para oito deles trata-se da primeira graduação em nível superior. Este dado corrobora com pesquisas (SCHWARTZMAN, 1995; WERNECK VIANNA; CARVALHO; MELO, 1995) apontando que indivíduos com outra graduação procuram o curso de Ciências

Sociais. Este fator pode dificultar a identificação profissional, conforme também observado por Schwartzman (1995) em suas pesquisas, e em especial, se o que motivou o ingresso no curso foi a busca de “aperfeiçoamento humano” pela “formação generalista” oferecida, conforme exposto no PPC (UEMS, 2006, p. 08). Entretanto, observa-se que três cursaram e dois estão cursando Pós-Graduação voltada à Educação, o que pode indicar interesse pela área educacional, favorecendo uma identificação profissional com a formação em Licenciatura.

Quase metade (cinco) dos participantes teve contato com a Sociologia no EM, ou seja, tinham alguma noção sobre as Ciências Sociais ao escolher o curso. Pode-se observar que quem concluiu o Ensino Médio em 2009 e 2008, teve aulas de Sociologia, com exceção de um, uma vez que em 2008 ocorreu a aprovação da lei que determinou seu retorno neste nível de ensino. Percebe-se uma irregularidade, há quem o concluiu em 1996 (um) e em 2005 (um) e teve contato com a disciplina, assim como o participante que cursou o CEFAM (1993). Como visto no capítulo um, isto se deve ao fato de sua inclusão nos currículos escolares ter ocorrido diferentemente em todo o Brasil, nas realidades estaduais e locais, após os anos 1980 (SARANDY, 2011); além de ter permanecido nos cursos de formação de professores. Será que este contato influenciou a escolha?

O quadro 7 apresenta os dados relacionados ao curso de Ciências Sociais: ano de ingresso no curso, ano de conclusão da Licenciatura, informações procuradas a respeito do curso antes de decidir ingressar nele, participante de Programa de Iniciação Científica.

Quadro 7 - Referente ao Curso de Ciências Sociais

Ingresso	Conclusão	Informações sobre o curso	Bolsista
2009	2012	Gerais	não
2009	2012	perfil do curso/ mercado trabalho	sim
2009	2013	grade/docência	não
2009	2013	não especificou	não
2009	2013	não especificou	sim
2009	2014	grade/atuação profissional	não
2009	-	grade curricular	não
2009	-	não procurou	não
2010	2013	mercado trabalho	sim
2010	2013	docência	sim
2011	2014	não especificou	sim
2011	2014	não procurou	sim

Fonte: autoria própria.

Nesse grupo encontram-se oito alunos da primeira turma (ingresso em 2009), dois da segunda (2010), dois da terceira (2011).

O intervalo entre a conclusão do EM e ingresso no curso é bem variado, três sem interrupção (sendo que um destes cursou o EM tardiamente e ingressou no curso assim que o concluiu), um com um ano de interrupção, um com três anos, o restante ocorreu em um intervalo acima de nove anos. Todos iniciaram o curso na própria unidade, não houve transferência.

Observa-se que a metade (seis) realizou a Licenciatura sem interrupção ou dentro do prazo ideal (dois de cada turma), sendo que, destes, apenas dois participantes que ingressaram no curso em 2011 estavam realizando no período previsto de cinco anos as duas modalidades (Licenciatura e Bacharelado), lembrando que esta pesquisa de campo ocorreu no ano de 2015. Dois participantes não concluíram a Licenciatura, apenas devendo TCC, estão com um período de dois anos além do previsto; três (2009-2013) concluíram a modalidade um ano depois do período previsto de quatro anos. Grande parte dos alunos permanece no curso por mais tempo que o período ideal. Este cenário de permanência no curso maior que quatro anos foi também observado por Werneck Vianna, Carvalho e Melo (1995) em sua pesquisa.

Dos doze participantes, apenas quatro são estudantes frequentes nas aulas do Bacharelado, um desistiu de cursá-lo e o restante, seis faltam entregar o TCC, um o TCC e realizar o estágio para concluí-lo. Destes sete participantes restantes, quatro desistiram. É significativo que estes alunos tenham desistido de concluir as duas modalidades apenas faltando entregar o TCC.

Dos doze sujeitos, cinco obteve informação sobre o curso na mídia local, demonstrando a importância desta nas cidades, enquanto outros revelaram ter obtido na Internet, site da UEMS, em divulgação pela UEMS na escola e de forma pessoal.

A maioria declarou ter procurado informações sobre o curso antes de ingressar nele, apenas dois alegaram não ter procurado. Dentre as informações mais pesquisadas têm-se: grade curricular (quatro) campo de atuação profissional/mercado de trabalho (três), e mais especificamente sobre a docência (dois), gerais (um); cinco não especificaram.

Alguns especificaram as informações obtidas sobre o curso da seguinte forma:

Estaria me preparando para dar aulas de Sociologia e ampliando meus conhecimentos sobre Política, Economia, Filosofia. (8)

Que o curso nos habilitaria a sermos professores de Sociologia. (10)

Que o curso era bom e tinha grande oportunidade de emprego. (11)

A metade (seis) declarou participar em eventos tanto para cumprir a carga horária como em busca de aperfeiçoamento, cinco declararam ter participado em eventos apenas para cumprir a carga horária e um não especificou. A maior participação foi em Eventos – Jornadas, Encontros, Congressos (oito), seguida de grupo de estudo (cinco), grupo de pesquisa (três), apenas um registrou estágio extracurricular. O que chama atenção é o fato de quase metade dos entrevistados participar dos eventos com o exclusivo interesse em cumprir a exigência de carga horária, uma vez que essas atividades acadêmicas são importantes na formação profissional.

Dos seis³² que declararam ser bolsistas do curso e participaram do PIBID, apenas dois estão na carreira docente e um exerceu a docência por quatro meses. Mesmo não sendo objetivo desta pesquisa, foi importante verificar como o programa foi vivenciado e percebido pelos bolsistas, a sua efetividade na formação da identidade docente.

Declararam utilizar a Internet todos os participantes: todos utilizam o *Scielo* para suas pesquisas, sete o Google Acadêmico, seis o Google, quatro os periódicos. Estes dados demonstram que ela tem sido cada vez mais um instrumento importante nos dias atuais, inclusive para acessar artigos científicos, livros. Parece não haver ainda uma prática de leitura em periódicos, que é um material bastante utilizado quando se desenvolve atividades de pesquisa.

Com relação à frequência de leitura, oito dos participantes declararam uma frequência de leitura esporádica (às vezes), enquanto que quatro revelaram ler com frequência. Dos que exercem a docência, apenas um refere ler com frequência, o restante às vezes. As leituras estão relacionadas em sua maioria às áreas das Ciências Sociais – Antropologia, Ciência Política, Sociologia, sendo as duas últimas as de maior interesse. As leituras relacionadas à Educação são foco de interesse de três participantes. Os que exercem a docência referem interesse por leituras ligadas às áreas de Sociologia e Política. As escolhas se relacionam provavelmente, às necessidades concretas da vivência profissional de desenvolvimento dos conteúdos no EM.

Conforme já apontado por alguns cientistas sociais Schwartzman (1995) e Werneck Vianna, Carvalho e Melo (1995), o perfil do estudante de Ciências Sociais é bem heterogêneo. O grupo estudado também se mostra heterogêneo. Como principais características: maioria feminina, com idade acima da ideal, trabalha, tem uma renda familiar entre baixa e média, mais da metade é oriunda de outras localidades. A maioria cursou o Ensino Médio em escola

³² Dois esqueceram-se de registrar no questionário, mas informaram na entrevista, então se optou por constar nesta seção para evitar um perfil incorreto.

pública, um pouco mais da metade tem outra formação em nível de graduação ou técnico, para mais da metade o curso é a primeira formação em nível superior. Há uma trajetória educacional de interrupções/demora na conclusão tanto na realização do Ensino Médio como da graduação.

Os participantes que responderam ao questionário preencheram os requisitos para participar da segunda etapa da pesquisa: pertencem às três primeiras turmas que ingressaram no curso e cursaram a Licenciatura. Dentre eles, dois não concluíram a Licenciatura, faltando apenas o TCC, mas realizaram todas as atividades de estágio em docência e, em virtude disto, preencheram o requisito de experiência em docência. Além disto, três participantes estavam atuando como professor de Sociologia no Ensino Médio. Assim, têm-se participantes com experiência de estágio e também profissional, o que propiciará perspectivas diferenciadas de vivência de estágio *versus* vivência profissional. Outro aspecto interessante refere-se à possibilidade de verificar como se estabelecia, na perspectiva dos participantes, a relação entre estar atuando como professor e estar cursando o Bacharelado, bem como as contribuições desta formação no exercício docente e identificação profissional.

Tem-se um grupo estruturado por um vínculo institucional que se construiu a partir do ingresso no curso de Ciências Sociais, mantiveram um contato pessoal, receberam uma formação técnica na área, participaram de uma vida acadêmica comum, bem como escolheram ingressar neste curso. Tais aspectos marcam pontos de encontro entre estes graduados, importantes para constituição da identidade profissional e das representações coletivas (compartilhadas).

3 REPRESENTAÇÕES E IDENTIDADE: os olhares e significados dos estudantes

[...] devemos perfurar as muralhas do óbvio e do evidente, da moda ideológica do dia cuja trivialidade é tomada como prova de seu sentido. (Zygmunt Bauman).

Ao tomar como base as transformações ocorridas na formação em Ciências Sociais e as principais questões teóricas que envolvem a temática da identidade profissional do professor de Sociologia em Ensino Médio, em sua relação com a institucionalização, formação e desafios postos ao exercício profissional, procura-se analisar de que maneira esses elementos podem ser observados nas falas dos entrevistados que se formaram nas três primeiras turmas do curso, buscando compreender as representações sobre ser professor de Sociologia no Ensino Médio, e quais os aspectos mais relevantes que marcam o processo de construção de suas identidades profissionais.

Após o levantamento do perfil dos participantes, a preocupação neste capítulo é aprofundar a pesquisa por meio da técnica de entrevista. O recorte de entrevistar os matriculados na 5ª. série de Ciências Sociais, referente ao Bacharelado, se deve ao fato destes terem terminado a Licenciatura em Ciências Sociais, que é o centro da análise neste trabalho.

As questões abertas possibilitam respostas múltiplas, assim, busca-se analisar cada aspecto da resposta dos entrevistados ao invés de considerar um como mais importante, entendendo que cada um deles compunha uma parte importante da fala.

Conforme assinala Hall (1997b), as representações não possuem um sentido único, fixo e de fácil identificação, modificam-se conforme o lugar, os grupos sociais, as comunidades, a cultura e as relações sociais existentes. A vida social torna-se mais complexa e dinâmica, modificando-se a cada instante e, com ela, também os sujeitos e os significados, em constante ressignificação. Fica cada vez mais difícil obter respostas únicas e tecer afirmações exatas, ou verdades sobre um mundo que está em constante modificação e, com ele, as relações sociais.

É importante também entender que tais processos de significação do mundo e de si não são necessariamente dados de forma pacífica, ou de cima para baixo sem resistências.

Hall (1997a) explica que:

[...] o significado não é direto, nem transparente e não permanece intacto na passagem da representação. Trata-se de um cliente escorregadio que muda e se adapta conforme o contexto, o uso e as circunstâncias históricas. Jamais é definido. Está sempre adiando, seu encontro com a Verdade Absoluta. Está sempre sendo negociado e inflectido, para ressoar em novas situações. (HALL, 1997a, p. 09).

Hall (1997b) ressalta que, para analisar a representação, é necessário interpretar os sinais, figuras, imagens, narrativas, palavras, símbolos, ou seja, a materialidade do significado. Mas, também, enfatiza que não se encontrará uma resposta única, conclusiva, mas sim, uma interpretação razoável que não está isenta de modificação (HALL, 1997b). Não há conclusão, finalização, mas sim, considerações, reflexões.

O capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentam-se os conceitos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Nas seções seguintes analisam-se: os motivos de escolha do curso incluindo a opção pelo Bacharelado; as percepções acerca da Sociologia no Ensino Médio - o significado de ser professor de Sociologia e seu papel no Ensino Médio, a importância da Lei que marca o retorno da Sociologia no Ensino Médio, mercado de trabalho para o professor de Sociologia no Ensino Médio, expectativas e perspectivas; as percepções acerca da formação - satisfação com o curso, estágios realizados, saberes necessários à docência, preparo profissional para o exercício da docência no Ensino Médio, mudanças a respeito do curso e em concepções propiciadas pelo curso. Por fim, na quinta seção, apontam-se os elementos constitutivos e as representações da identidade profissional docente.

3.1 Identidade e Representação Coletiva: estabelecendo uma relação

Nesta pesquisa, para construir um conhecimento sobre a identidade profissional docente dos licenciados de Ciências Sociais, considerou-se o contexto social atual, em que os sujeitos estão inseridos, marcado por transformações e descentramento dos modelos de referências. Segundo Hall (2006), a questão da identidade está associada às mudanças provocadas pelo processo de globalização e seus impactos.

As transformações sociais que vêm ocorrendo promoveram uma descentralização do sujeito, definindo-o como um indivíduo que não possui uma identidade única, fixa e permanente, mas uma multiplicidade de identidade. Na sociedade pós-moderna, como mostra Hall (2006, p. 12), a ideia de uma identidade homogênea, coerente e estável dá lugar à ideia de um sujeito fragmentado, contraditório, em alguns momentos, deslocado de si mesmo e de seu lugar no mundo, com uma identidade em constante transformação.

O conceito de identidade deixa, de acordo com Hall (2006), a visão iluminista e sociológica, essencialista e unificada de sujeito, e assume a de sujeito pós-moderno, possibilitando novas formas de se conceber identidades. Assim, o sujeito possui múltiplas

identidades: identidades contraditórias que se cruzam e se deslocam mutuamente, que podem mudar dependendo do modo como o sujeito é interpelado ou representado. (HALL, 2006).

Silva (2000) defende que a identidade tem origem a partir de um processo de diferenciação, ou seja, ela se constitui pela diferença, pois ao afirmar que “sou”, estou definindo inúmeras possibilidades de “não ser”.

Seguindo nessa direção, Dubar (1997) assinala que a identidade é um processo socialmente construído e simultaneamente inacabado. Assim, o indivíduo socializa-se na sua trajetória de vida, incorporando normas e valores, princípios e comportamentos em congruência com a matriz identitária herdada a partir de um processo de socialização primária, facilitando ao mesmo tempo a sua integração social.

Dubar (1997, p. 186) deixa claro que as formas identitárias resultam da articulação entre o objetivo e o subjetivo, caracterizando estados de continuidade ou ruptura entre a identidade herdada e a buscada no âmbito subjetivo, e os estados de reconhecimento e não reconhecimento social no âmbito objetivo, bem como entre a identidade atribuída pelo outro e identidade incorporada para si. Dessa forma, os processos identitários são intensamente vividos pelos indivíduos tanto em termos de definição de si como de rotulagens feitas por outros. (DUBAR, 1997).

Portanto, o processo de construção da identidade envolve o indivíduo e o grupo com o qual convive, como aponta Dubar (1997, p. 04): “O indivíduo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de sucessivas socializações”.

Dubar (1997/1998) afirma que: “Nas sociedades contemporâneas, a trilogia formação/emprego/trabalho parece ser a mais estruturante dos ‘espaços-tempos’ individuais e, portanto, da maneira segundo a qual as pessoas [...] narram sua vida [...]”.

A importância da profissão na constituição da identidade é explicitada por Dubar (1997):

Entre as múltiplas dimensões da identidade dos indivíduos, a dimensão profissional adquiriu uma importância particular. Porque se tornou um bem raro, o “emprego” condiciona a construção das identidades sociais; porque sofreu importantes mudanças, o trabalho apela a sutis transformações identitárias; porque acompanha intimamente todas as mudanças do trabalho e do emprego, a ‘formação’ intervém nas dinâmicas identitárias muito para além do período escolar. (DUBAR, 1997, p. 04).

Assim, as formas identitárias profissionais propostas por Dubar (1997) envolvem três dimensões de análise: o mundo vivido do trabalho; a trajetória socioprofissional e a formação.

Cada configuração resulta de uma dupla transação: entre o indivíduo e a instituição, e entre o indivíduo e o seu passado. As formas identitárias são produzidas pela articulação entre uma identidade atribuída pelo outro e uma identidade para si, construída pela sua trajetória.

Dubar (1997) considera a identidade profissional como articulada entre duas transações: uma interna ao indivíduo e a outra externa, que se constrói nas relações entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage. Por conta disto, diferencia-se a identidade para si e identidade para o outro, identidades que, mesmo sendo inseparáveis, articulam-se de forma problemática e, por vezes, paradoxal.

Considera-se que a identidade profissional se constrói por meio de sucessivas interações que acontece entre o sujeito e o meio sociocultural no qual se insere. A forma como os sujeitos pensam a si próprios como professores e a imagem que constroem de si como professores constituem a base da identidade docente, já que incluem as dimensões tanto da personalidade como da profissionalidade. A identidade profissional se constrói ao longo da vida do sujeito e depende tanto de aspectos contextuais como de aspectos pessoais, visto que se relaciona ao modo como cada um percebe os demais, bem como às diversas representações pessoais e profissionais que cada um tem de si próprio.

Conforme sinalizado na introdução, utilizam-se alguns princípios da Teoria das Representações Coletivas para construção do objeto de estudo e desenvolvimento desta pesquisa. Ao privilegiar as Representações Coletivas (CHARTIER, 2002) como referencial teórico insere a pesquisa na busca dos sentidos, dos valores, das experiências, bem como dos saberes que legitimam suas decisões e prática no mundo social.

As representações são entendidas, de acordo com Chartier (2002, p. 17), como “[...] classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepção e apreciação do real”. Elas são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais, aspiram à universalidade, mas “[...] são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam”. Em concordância com Chartier, Hall (1997b) afirma que as representações modificam-se conforme o lugar, os grupos sociais, as comunidades, a cultura e as relações sociais existentes; os significados estão em constante ressignificação.

O papel e a origem das representações são definidos pela sociedade na qual elas se encontram. Não deixa de ser significativo, como aponta Chartier, que as representações podem surgir do contexto contemporâneo, das relações sociais, das manifestações culturais e das relações econômicas em vigência, mas podem também ter uma origem histórica anterior, que chegaram até a atualidade, construindo “o mundo como representação”. (CHARTIER, 2002, p. 28).

Como assinala Hall (2000, p. 108-109), as identidades “[...] parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência”. Entretanto, as identidades têm a ver com a utilização de recursos da história, da linguagem e da cultura para produzir o que “nos tornamos” e não o que “nós somos”. Ao invés de buscar por uma origem, deve-se questionar como a Sociologia na Educação Básica tem sido representada e como essa representação afeta a forma como ela pode se representar.

E é precisamente, como explica Hall (2000, p. 109), “[...] porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos [...]”.

Para Chartier (2003), o discurso se vale de uma história das práticas que são, elas também, invenções de sentido, de representações delimitadas pelas determinações múltiplas (sociais, religiosas, institucionais etc.), que definem, para cada comunidade, os comportamentos legítimos e as normas a incorporar. Dentro da lógica chartieniana, que de um lado constata que toda construção representativa pelos discursos é ela própria socialmente determinada, limitada pelos recursos desiguais (de linguagem, conceituais, materiais etc.) de que dispõem os que a produzem; de outro, propõe a compreensão da lógica prática que regula as condutas e ações dos sujeitos.

Nesse sentido, as representações construídas ao longo da trajetória da Sociologia na Educação Básica adquirem um papel importante, uma vez que permitem refletir sobre o imaginário e as expectativas que têm sido difundidas a respeito de sua especificidade, bem como importância (ou não) na educação.

O sujeito não nasce com uma identidade, elas são construídas socialmente e são formadas e transformadas no interior da representação (HALL, 2006). Assim, a identidade docente é construída tal como representada culturalmente, inclusive nos discursos científicos, acadêmicos e educacionais, que interpelam e comunicam aos sujeitos o que é ser professor. Dessa forma, o processo de priorização de alguns conhecimentos, como por exemplo, das áreas Exatas em detrimento de outros, das áreas Humanas, talvez influencie nas representações que os sujeitos têm.

O curso de Licenciatura ao produzir sentidos sobre ser professor de Sociologia, sentidos com os quais os estudantes podem se identificar, contribui para construção das identidades docentes. São sentidos contidos nos conhecimentos teóricos, nos saberes e discursos acadêmicos que atravessam o imaginário do estudante influenciando na sua configuração identitária.

Assim, a identidade docente consolida-se pela representação que cada docente constrói acerca de sua prática e que confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, angústias, saberes e anseios, como também nas relações que estabelece com outros docentes, nas escolas, nas universidades, nos sindicatos e em outros grupos sociais.

Como expõe Garcia (2010, p. 01), a identidade docente “[...] refere-se a um conjunto de características, experiências e posições de sujeito atribuídas (e autoatribuídas) por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes no exercício de suas funções, em instituições educacionais mais ou menos complexas e burocráticas”.

A construção das identidades profissionais envolve as representações, relacionadas à formação técnica que os sujeitos receberam, bem como às expectativas sobre seus lugares de pertencimento no meio social. A imagem que o sujeito tem dos outros, dele mesmo e do mundo que o cerca está associada às suas vivências nos diferentes contextos e vivências sociais.

Pode-se compreender dentro desse contexto que a construção da identidade profissional é um processo complexo e quase sempre incompleto, no qual se é possível relacionar a trajetória pessoal e profissional do indivíduo (incluindo a sua formação acadêmica). Por outro lado, seu entendimento pode decorrer do sentido que o indivíduo confere à sua atividade profissional articulado ao reconhecimento sociocultural da profissão, ou seja, em termos de prestígio social, importância na educação e sociedade, valorização no mercado de trabalho – ofertas de vagas, condições de trabalho e salariais.

Em diálogo com a essa perspectiva procurou-se contemplar a dinamicidade das representações, observando o contexto onde as dinâmicas representacionais ocorrem.

Procurou-se até aqui constituir algumas noções que possibilitassem construir um entendimento do objeto desta pesquisa. Segue-se então, para a apresentação dos dados analisados nas entrevistas.

3.2 Motivo de Escolha do Curso

Com relação ao motivo que impulsionou a ação dos entrevistados em procurar o curso de Ciências Sociais, habilitação em Licenciatura, as entrevistas abaixo permitem refletir sobre diversos aspectos da realidade objetiva e das influências próprias de suas vivências que os motivaram a ingressar nesta graduação.

Na escolha pelo curso de Ciências Sociais podem-se identificar quatro fatores presentes nos motivos que levaram à escolha pelo curso: conhecimento sobre o curso,

percepção das Ciências Sociais, compatibilidade com horário de trabalho e por oferecer Licenciatura.

Com relação ao primeiro fator – conhecimento sobre o curso, as referências com as quais chegam a maioria dos participantes ao curso foram obtidas na internet ou site da universidade, bem como pelo contato com a disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

Os participantes procuraram informações em relação ao curso antes de decidir fazê-lo, conforme afirmaram na primeira fase da pesquisa (questionário), e estas contribuíram na escolha, como se pode constatar nas suas falas ao abordarem o que motivou ingressar em Ciências Sociais:

[...] eu optei pelas Ciências Sociais. Basicamente, não conhecia o curso; mas, basicamente pela grade [...]. (4)

[...] quando abriu Ciências Sociais eu vim a conhecer. Na verdade, eu não tinha muita noção do que era Ciências Sociais, mas quando eu fiquei sabendo [...]. (6)

[...] eu conhecia pouco sobre a área de Ciências Sociais, mas por entender que haveria Filosofia, Antropologia, esses conteúdos me chamaram atenção; foi meu interesse pelo curso. (8).

Observa-se nas falas dos entrevistados que eles tinham pouco ou nenhum conhecimento sobre as Ciências Sociais. São poucas as referências para quem busca se profissionalizar na área dada a pouca visibilidade desse campo científico na sociedade. Uma das poucas referências pode estar ligada, conforme foi visto no primeiro capítulo, ao fato dos cientistas sociais terem ganhado visibilidade na mídia, bem como pela participação ativa em associações, partidos políticos e sindicatos a partir da década de 1970 (MACIEL, 1986), com destaque para Florestan Fernandes e depois, Fernando Henrique Cardoso ao assumir a Presidência da República.

Essa visibilidade, considerando-se a ocupação por sociólogos em cargos de destaque na sociedade, em especial na esfera pública, não estimulou a ampliação do mercado de trabalho e nem contribuiu para esclarecer sobre seu papel na sociedade (TORINI, 2012). Conforme observado no primeiro capítulo, o curso de Ciências Sociais não possui um prestígio social elevado no conjunto das profissões reconhecidas no mercado de trabalho: o número de matriculados e formados em Ciências Sociais/Sociologia é menor do que em outras áreas similares. (SCHWARTZMAN, 2009).

Há um desconhecimento das atribuições do cientista social, que tem disputado espaços de atuação profissional com áreas afins (TORINI, 2012); a falta de perspectiva de inserção profissional na área gera desprestígio e diminuição do número de ingressantes no curso

(TAKAGI; MORAES, 2007); além disso, o ensino de Sociologia e, sobretudo, o professor formado em Ciências Sociais se configuraram como instâncias muito recentes no imaginário dos sujeitos e na prática escolar.

Como aponta Chartier (2002), as representações podem surgir do contexto contemporâneo, das relações sociais, das relações econômicas em vigência, mas podem também ter uma origem histórica anterior, que chegaram até a atualidade.

Considerando-se os conteúdos da disciplina de Sociologia, o contato inicial de alguns dos entrevistados com os saberes sociológicos, antropológicos e políticos durante o Ensino Médio, parece ter influenciado na escolha do curso de Ciências Sociais. Dos 12 participantes, seis tiveram contato com a disciplina (sendo um no CEFAM), e entre estes, dois relacionaram sua identificação com as Ciências Sociais a partir desta experiência e apontaram a influência direta na sua escolha:

Eu sempre gostei da Sociologia no Ensino Médio. Então, eu pensei, esse eu vou gostar. Eu não tinha interesse em Direito e nem Pedagogia. (1)

[...] foi ali (EM) que eu gostei de Sociologia, me identifiquei com os temas, com a reflexão da área de Ciências Sociais. Mas, é interessante que a professora de Ciências Sociais era, na verdade, uma engenheira civil, que tinha feito também o curso de Física na universidade pública; então, ela teve uma formação, em Filosofia. E foram boas aulas de Ciências Sociais que eu tive; e comecei ali a gostar; e desde o 1º. ano do Ensino Médio, já coloquei na cabeça que eu queria fazer Ciências Sociais, que eu me identificava com aquilo; quis sair do Ensino Médio querendo fazer o curso. (7).

As falas demonstram que a afinidade com a disciplina, suas temáticas, assim como o desejo de seguir a carreira foi sendo construída no Ensino Médio. Nesse sentido é possível afirmar que a inserção da Sociologia no Ensino Médio vem favorecendo o acesso dos alunos deste nível de ensino aos temas, teorias e conceitos das Ciências Sociais, bem como na sua consolidação e divulgação na sociedade. Conforme Moraes (2007, p. 401), a presença da Sociologia na Educação Básica é condição para a existência dos cursos de Ciências Sociais e para sua democratização.

Um aspecto da fala do entrevistado 7 a ser destacado é que sua experiência com a Sociologia no Ensino Médio foi com um profissional formado em outra área (Engenharia Civil), e mesmo não sendo habilitado, ministrou aulas interessantes na percepção dele.

Outro fator presente nos relatos dos entrevistados que influenciou na escolha se refere à percepção de que o curso de Ciências Sociais proporcionaria uma formação intelectual, conhecimento da realidade social e pessoal. A busca por maior conhecimento esteve presente

entre os sujeitos que já tinham uma situação profissional definida (concurso público, autônomo), sem intenção de se profissionalizar na área antes do ingresso:

[...] mais para adquirir conhecimento do que para trabalhar em si. (2)
 [...] buscando conhecimento [...] (o curso) ia fazer eu refletir bastante acerca de tudo, até mesmo na minha vida pessoal, da vida social [...]. (5)

[...] não há da minha parte um interesse em me profissionalizar, ser um profissional da área, mas sim a título só de conhecimento, de estudo mesmo [...]. (9)

Apenas um participante que não trabalha declarou ter escolhido o curso em busca de conhecimento interior e da realidade social:

Escolhi o curso de Ciências Sociais porque sempre estive próximo da, da área das Ciências Humanas [...] eu acho que as Ciências Sociais me ajudaria a compreender algumas coisas relacionadas a mim mesmo, mas também as temáticas mais amplas relacionadas à sociedade. (12)

As falas evidenciam uma imagem da formação em Ciências Sociais propiciar uma formação intelectual, o conhecimento da realidade social. Esta imagem pode estar relacionada às informações divulgadas no site da universidade a respeito do curso³³, que alguns entrevistados declararam ter acessado: “formação teórico-metodológica básica consistente”; estimular “autonomia intelectual, a capacidade analítica dos alunos e uma ampla formação humanística”; compreensão “da realidade social e a busca de respostas para problemas da sociedade contemporânea”; “desenvolver o senso crítico”. Essa concepção das Ciências Sociais se relaciona com a visão dos seus próprios criadores (COMTE, DURKHEIM, MARX, entre outros) e também se encontra no PPC (UEMS, 2006), conforme visto nos capítulos anteriores.

Pela ótica das representações de Chartier (1991) observa-se que os textos divulgados pela universidade contribuem para a formação de representações a respeito do curso e pode ser diversamente aprendido, manipulado, compreendido.

Compreender a sociedade e a partir dela refletir sobre sua condição enquanto ser individual e social é uma das atribuições das Ciências Sociais, e é esta a perspectiva científica que buscam os entrevistados 12 e 5.

A busca por conhecimento continuou como motivação para a escolha por continuar e completar o Bacharelado:

³³ Fonte: Curso de Ciências Sociais Licenciatura. Disponível em: < www.uems.br. >. Acesso em: 20 maio 2016.

Bacharelado eu resolvi fazer para ter mais conhecimento. (1)

[...] desde o começo eu queria era o Bacharelado mesmo, nunca pensei na Licenciatura (continuar em busca de conhecimento, sem interesse em trabalhar na área). (5)

[...] eu entendi que na verdade deveria continuar até prá adquirir mais conhecimento. (9)

As falas revelam que não houve uma mudança durante o curso em relação aos objetivos iniciais de “busca de conhecimento” dos entrevistados 5 e 9, e interesse pela área do entrevistado 1, uma vez que a escolha em fazer o Bacharelado ocorre ao final da Licenciatura, conforme estabelecido no PPC. (UEMS, 2006).

Dessa forma, torna-se evidente que as bases da representação dos entrevistados se estabelecem ainda nos primeiros anos da formação inicial, uma vez que ingressam em um curso cientes dos objetivos de tal formação, ou ainda, sem distingui-los. Entretanto, a escolha de seguir o Bacharelado foi mais consciente, pois eles já tinham informações suficientes para tal decisão. A visão inicial do curso de Ciências Sociais propiciar uma formação intelectual se confirmou durante a graduação.

Alguns dos entrevistados afirmaram ter tentado ingressar em outro curso superior (Direito e Psicologia), justificando a desistência por não terem sido aprovados ou pelo horário incompatível com trabalho (não ser período integral):

Na realidade eu escolhi por falta de opção porque eu gostaria de fazer Psicologia, mas como é período integral, eu trabalho, não tinha como fazer. (3)

[...] eu tentei Direito no vestibular não passei. E quando abriu Ciências Sociais eu vim a conhecer [...]. (6)

[...] era simpatizante com o curso de Psicologia que eu tinha prestado e não tinha conseguido; aí, foi por isso que eu decidi [...]. (11)

Outro fator que motivou a escolha pelo curso diz respeito ao fato de ser ministrado no período matutino, o curso apareceu como um dos disponíveis para ingresso no Ensino Superior, já que a maioria dos entrevistados, sendo constituída de trabalhadores, precisava conciliar os estudos com trabalho. É interessante notar que, geralmente, o horário noturno seria o mais procurado para quem trabalha:

[...] porque o curso oferecia o ensino matutino e esse era o único período que eu poderia me dispor a fazer (pelo horário do seu trabalho). (4)

[...] eu estava um pouco ociosa na parte da manhã e... trabalhava somente na parte da tarde [...]. (5)

As respostas para o questionamento gravitam em torno de elementos que remetem às escolhas demandadas pelas condições objetivas dos sujeitos, pois ingressam no curso pela compatibilidade com o horário de trabalho, ou por não ter logrado êxito em seus desejos primários de graduar-se em outro curso.

Entre os entrevistados, há quem ingressou no curso pela certeza de que a carreira em Ciências Sociais correspondia aos seus anseios, pelo desejo de seguir a carreira profissional docente com a intenção de construir um projeto profissional. Mesmo aqui, a preocupação com a inserção no mercado de trabalho aparece.

[...] Mercado de trabalho, a princípio, seria a docência porque foi a primeira coisa que me veio quando eu busquei o curso, a possibilidade de trabalhar na docência [...]. (6)

[...] eu pensei no mercado de trabalho [...] Na Licenciatura, para dar aula, prá ser professor (Ensino Médio). (11)

Como também a intenção em conciliar trabalho e ministrar aulas:

Eu pensava em conciliar o meu trabalho com 22 aulas no estado ou no município ou numa escola particular. (8)

A explicação para esse interesse seria a facilidade de alocação que a formação docente daria em relação ao mercado de trabalho, como se verá mais adiante, o primeiro entrevistado (06) já atuava como professor, o segundo (11) já tinha um provável local para trabalhar, e o terceiro, refere-se à flexibilidade de horário que a profissão docente oferece podendo conciliar outro trabalho/emprego.

Como explica Bourdieu (1998d), o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho mas também nos diferentes mercados simbólicos.

As respostas para o questionamento também gravitam em torno de elementos que remetem às escolhas demandadas pelas condições subjetivas dos sujeitos. Desta forma, os entrevistados disseram ter eleito o curso em função da afinidade com a docência.

[...] eu fiz UEMS Paranaíba e fiz para UFMS de Campo Grande, passei, tive o êxito de passar nos dois vestibulares. Quando foi para decidir, pesou muito ir para Paranaíba, porque o curso oferecia as duas modalidades, Licenciatura e Bacharelado, enquanto Campo Grande era, e ainda é, somente Bacharelado. Como eu queria também estar na sala de aula, eu vim para Paranaíba. (7)

Eu acho que a docência é algo que está em mim, assim, eu me sinto bem de ministrar aula [...]. (8)

Dos quatro entrevistados que declararam ter ingressado no curso pela docência, apenas um não a exerce, os outros são professores de Sociologia no Ensino Médio. Um dos entrevistados (10) afirmou ter procurado informações sobre a docência na primeira fase da pesquisa (questionário) e que a exerceu por quatro meses (lecionou a disciplina História), mas ao responder sobre o que motivou a escolha, esta intenção não aparece.

Importante ressaltar que a escolha é pela docência e não especificamente em lecionar Sociologia, com exceção do entrevistado 7, que deixa claro seu interesse pela área, iniciado no contato com esta disciplina no EM.

Os entrevistados ao ingressarem no curso já possuem suas representações sobre a docência e ensino, uma vez que já foram alunos e tiveram professores como modelo. São as disposições herdadas/apreendidas do meio social, de suas vivências enquanto aluno, ou seja, o seu *habitus* (BOURDIEU, 1998c); e é por meio deste que percebem a si e aos demais, podendo agir e distinguir-se em seu grupo. Tais representações incidirão sobre suas identidades docentes e a forma como representam a docência.

Há quem viu no curso uma oportunidade de ingressar em um curso superior e em uma universidade conceituada:

[...] eu sou formado em (outra graduação)... e meu sonho era fazer faculdade. E quando eu mudei prá cá, prá Paranaíba, descobri a possibilidade de estar estudando na faculdade. (9)

Na realidade eu acredito que o curso me escolheu, porque como eu fui aprovada eu não esperava que eu ia ser aprovada [...] Essa é uma oportunidade que eu vou ter para fazer uma faculdade, e numa universidade bem vista pelas pessoas [...]. (10)

Para alguns o Bacharelado significou apenas obter mais um diploma, mais uma especialização:

[...] era uma ótima oportunidade, porque os outros não dão essa opção de sair com duas especializações, que é Licenciatura e Bacharelado. (2)

[...] o Bacharelado era uma oportunidade muito rica prá mim, ter mais um diploma em um ano, eu fiquei pensando, poxa a chance taí. A oportunidade taí. Porque não fazer o bacharel, né? E, e a carga ia ser menor, os dias na semana, idas na faculdade iam ser bem menos [...]. (10)

Eu fui prá fazer o Bacharelado pelo diploma, mas acabou que coincidiu, que eu consegui mais aulas aqui, aí, eu deixei. (11)

As falas sinalizam uma valorização do diploma, “um capital simbólico institucionalizado”, nas palavras de Bourdieu (2010), e ter dois aumentaria as chances de conseguir um lugar no mercado de trabalho:

[...] para ter mais uma opção, para prestar concurso público. (3)

A escolha por seguir o Bacharelado, para alguns, esteve relacionada ao desejo de aprofundar os conhecimentos em pesquisa:

Eu achei que o Bacharelado, ele, é um complemento do curso, não tem como parar na Licenciatura, fica assim uma coisa interrompida, porque o bacharel é a área própria da pesquisa, o nosso curso ele é pautado na pesquisa [...]. (4)

[...] vi no Bacharelado a oportunidade, o caminho para aprofundar na pesquisa em Antropologia. (7)

[...] eu achei que com o Bacharelado eu poderia me aprofundar mais em técnica de pesquisa [...]. (12)

As falas evidenciam uma visão da Licenciatura como um curso de formação de professores e, desta forma, a clara distinção entre esta e o Bacharelado, que na visão desses entrevistados, forma pesquisador. Entretanto, o caminho ideal para aprofundar os conhecimentos em pesquisa seria a Pós-graduação *Stricto Sensu*. O entrevistado 7 atua como professor de Sociologia no EM e demonstra interesse por especializar-se em Antropologia, podendo significar um conflito entre continuar ou não na carreira docente.

A partir dos relatos dos participantes identificaram-se diferentes expectativas em relação ao curso. As expectativas surgiram a partir do conhecimento a respeito do curso e de uma imagem ligada às Ciências Sociais de propiciar uma formação intelectual, bem como de possibilidade de inserção no mercado de trabalho, em especial na docência.

Conforme afirma Bourdieu (1998c) cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constituiria um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*.

Assim, segundo Nogueira e Nogueira (2004), pelo acúmulo histórico de experiências de sucesso e fracasso, os grupos sociais vão construindo um conhecimento prático, não plenamente consciente, relativo ao que é possível ou não ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo.

A escolha do curso representou o primeiro momento de identificação profissional com as Ciências Sociais, seja pela afinidade com a área de Humanas e com ela própria, seja pelo interesse em relação à grade curricular. O desafio é compreender como se constrói a identificação no decorrer das trajetórias individuais e formação inicial, analisando o que

diferencia os que se identificaram profissionalmente como professor de Sociologia dos demais.

3.3 Percepções Sobre a Sociologia no Ensino Médio

No segundo momento de busca dos elementos constitutivos da identidade docente e das representações sobre “ser professor de Sociologia”, foram propostas as seguintes questões: o papel da Sociologia e do professor que ministra esta disciplina no Ensino Médio, percepção do impacto da Lei n.11.684/2008, dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Todos entrevistados concordam que a Sociologia como disciplina no Ensino Médio é importante. Um entrevistado acredita que ela deveria fazer parte de toda Educação Básica:

Não só no Ensino Médio, mas deveria ser trabalhada também no Ensino Fundamental [...]. (1)

Olha, não tive Sociologia no Ensino Médio. Eu fiz o Ensino Médio na Ditadura e ela foi retirada da nossa grade curricular [...] Eu acho que é importante, pois para mim fez falta tremendamente. (2)

Eu acho que é importante, é. Na minha época do Ensino Médio eu tive Sociologia e Filosofia. Então, assim, eu vi que tem um diferencial para quem não faz [...]. (5)

A importância da Sociologia no Ensino Médio, ou seja, o que justifica a sua inclusão é a ideia de que ela contribui para a formação do cidadão crítico, emancipação e reflexão sobre a sociedade, uma nova visão de mundo.

[...] a Sociologia tem um papel de fazer com que o aluno reflita sobre a sociedade [...]. (1)

[...] na formação crítica do ser humano em geral. (2)

É importante porque ela estuda a nossa sociedade; então, ela traz categorias, conceitos, que outras matérias não abrangem, conceitos sociais mesmo. (4)

[...] cria uma reflexão mais crítica da pessoa, em relação, das suas relações sociais, com o outro, com tudo. (5)

Porque isso vai preparar os alunos para ter um olhar crítico acerca do mundo. (9)

[...] faz a pessoa se emancipar, dá uma clareza pros estudantes, principalmente quando se fala da questão do trabalho, a questão quando eu entro um pouco, no primeiro ano, falo sobre Marx, ideologia [...]. (11)

[...] eu acho que o papel da Sociologia é importante nesse sentido de fortalecer e amadurecer, esse ponta pé inicial aí da redemocratização. [...] a Sociologia é importantíssima prá conscientizar do papel do jovem, dele conhecer os seus espaços [...] a conscientização do papel do aluno quanto futuro cidadão, quanto cidadão que ele já é [...]. (6)

Eu acredito que o professor habilitado em Sociologia, ele tem uma maior capacidade de desenvolver outras, outras áreas de reflexão, porque a Sociologia ela é uma disciplina que ela trabalha muito a reflexão dos conflitos, dos problemas sociais, políticos, econômicos [...]. (8)

A Sociologia ela tem um papel de trazer um, uma lucidez para o aluno, né, sobre questões políticas, econômicas, sociais, de uma forma crítica, ela vai desmaterializar a realidade do aluno, e construir uma nova [...]. (10)

Importante também porque contribui para o pensamento crítico dentro do EM, que estava sem já há muito tempo e trazer novas discussões [...] temas polêmicos que a sociedade trás, prá eles refletir a nova realidade social, no lugar que eles estão, refletir como a cidade deles funciona, quais as políticas públicas são aplicadas, quais direitos que eles tem que são efetivados, e também refletir sobre a família, enfim, temas já tradicionais, mas que podem ir além do já pensado. (12)

Como se pode observar nos recortes discursivos, os entrevistados acreditam que a Sociologia desenvolveria uma postura crítica frente à organização da sociedade, a emancipação, uma mudança de visão de mundo e de postura.

É uma característica do conhecimento sociológico o questionamento, que remete à ideia da contribuição da Sociologia ao desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo ao aluno estabelecer relações entre algumas situações relativas à vida em sociedade. Sarandy (2004, p. 122) destaca que o desenvolvimento do pensamento crítico não é necessariamente propriedade dos conhecimentos sociológicos e “[...] não devemos pensar de modo messiânico na Sociologia, nem o pensamento crítico se desenvolve devido à aprendizagem de algum tipo especial de conteúdo ou disciplina”.

Igualmente para Mota (2005), essa compreensão reproduz o discurso das reformas no ensino, bem como as expectativas sociais recorrentes em torno da Sociologia:

[...] quando impera aquele raciocínio ‘messiânico’ do qual fala Sacristán (1996), a crítica e a cidadania apresentam-se constituídas pela sua dimensão conteudista, de depósito mesmo de informações e conhecimentos que conduziriam os jovens a uma formação daquele tipo. Ao que parece, tem sido esse, essencialmente, o fundamento da prática docente de professores de Sociologia, uma vez que o potencial formador dessa ciência é explicado pelos seus conteúdos de ensino. (MOTA, 2005, p. 101).

A ideia de cidadania e a criticidade são argumentos bastante explorados em defesa da Sociologia, como se pôde observar. Desenvolver o pensamento crítico é citado pela maioria como justificativa da Sociologia ser inserida no EM. A partir dos discursos dos entrevistados em relação à criticidade, à cidadania e até mesmo da defesa da imposição comportamental e moral, se observa o caráter supostamente transformador da realidade social a partir dos conhecimentos ministrados por meio das aulas de Sociologia. No entanto, nesta perspectiva os

entrevistados entendem que somente por meio das aulas de Sociologia os estudantes se situarão enquanto cidadãos críticos.

A Sociologia surgiu com uma imagem, ou melhor, representação de si, de ser a ciência do conhecimento crítico e da ação transformadora conforme visto no primeiro capítulo. Entretanto, Silva (2009) relembra que, muitas vezes o ensino da Sociologia foi direcionado como um mecanismo de introjeção de valores, sejam eles conservadores, progressistas, democráticos, socialistas, ou revolucionários:

O ensino da sociologia, muitas vezes, foi direcionado como um mecanismo de inculcação de valores, sejam conservadores, no antigo curso Normal, em que imperava o positivismo; sejam progressistas, muito comum nos anos de 1980, no Brasil, que na ansiedade de romper com o autoritarismo dos governos militares, os professores passavam a fazer discursos em favor das mudanças, ora mais democráticas, ora mais socialistas-revolucionárias. (SILVA, 2009, p. 12).

A necessidade de firmar espaço, de se estabelecer como um conhecimento necessário, fez com que a Sociologia adotasse um discurso que simplifica demasiadamente a importância de sua inclusão na Educação Básica, permitindo a existência de questionamentos sobre os motivos da sua permanência nos currículos.

Para o entrevistado 7 a inserção da Sociologia muda o EM no sentido de desenvolver uma nova visão de mundo e questiona a visão de que a Sociologia forma o cidadão crítico:

Não estou só defendendo nosso peixe, mas eu acredito que o retorno da Sociologia marca um EM com uma proposta acho que mais humanista [...] tornou-se clichê falar que a Sociologia contribuiria para a formação de um aluno crítico, de um aluno mais cidadão [...] acho que a construção, de um olhar social sobre a escola, sobre a vida, sobre a sociedade. (7)

A fala acima reflete o apregoadado nas OCNEM (2006) sobre o ensino da Sociologia, sendo o único, dentre os que exercem a docência, a apontar para o questionamento do *slogan* que se tornou “clichê”, demonstrando um conhecimento de um documento importante para quem ministra aulas desta no EM. Outro aspecto de sua fala “sobre a construção de um olhar social”, Illeizi Silva (2009) lembra que:

Os olhares dos alunos deverão ser alterados pelos “óculos” das teorias sociais. Seus olhares deverão se desprender das imagens já construídas sobre a escola, os professores, os pobres, os ricos, as igrejas, as religiões, a cidade, os bairros, as favelas, a violência, os políticos, a política, os movimentos sociais, os conflitos, as desigualdades, entre outros. (SILVA, 2009, p. 11).

Sempre vale lembrar Florestan Fernandes (1976) que, em sua obra **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**, elenca algumas funções universais da Sociologia no sistema educacional brasileiro:

O seu escopo deve ser, antes de tudo, munir o estudante de instrumentos de análise objetiva da realidade social; mas também, complementarmente, o de sugerir-lhe pontos de vista mediante os quais possa compreender o seu tempo, e normas com que poderá construir a sua atividade na vida social. (FERNANDES, 1976, p.108).

Para a maioria dos entrevistados o professor de Sociologia tem um papel diferenciado dos demais; alguns até acreditam que não deveria ter, mas acabam evidenciando a diferença:

Não considero que seja diferente, porque todo professor tem que levar, estimular o aluno a fazer uma reflexão, mas outras disciplinas, talvez seja mais difícil o aluno fazer uma reflexão social. Talvez outro professor não consiga, porque ele não é preparado para isso. (1)

Formação do indivíduo como um todo, para despertar a criticidade. [...] É de uma formação geral. Eu acho que o papel do professor de Sociologia a..., misturar os conteúdos. É esse o diferencial dele. (2)

O professor tem que passar a realidade para os alunos, a realidade social para que eles possam conhecer a realidade social. (3)

Não diria diferente, eu diria assim, vem para agregar um outro tipo de ensino, um ensino voltado para o cotidiano, para a vivência mesmo dessa pessoa, desse futuro profissional, ou futuro; enfim, dessa pessoa na sociedade [...]. (4)

[...] formar o pensamento crítico. (5)

O que eu vejo é que quando eu procuro trabalhar e o pouco que eu leio sobre o assunto, que o professor na área de Ciências Sociais, ele acaba tendo um envolvimento maior com a escola no sentido de percepções [...] o professor de CS, pelo menos eu busco fazer isso, é ter uma visão mais ampla da escola [...]. (6)

[...] mas eu acredito que o professor de Sociologia, habilitado em Sociologia, ele traz consigo, é, um germenzinho da, como é que eu vou traduzir (risos), ele é uma pessoa mais crítica; a criticidade de você fazer uma análise crítica de tudo o que está a sua volta, e não simplesmente consentir ou concordar, ou discordar por discordar, é pontuar caminhos [...]. (8)

Eu penso que a diferença está em que quando estudamos no curso de CS nós percebemos assim, muitas coisas ligadas à sociedade, onde é, o que tá posto, muitas vezes, não há uma crítica, não há uma análise, não há; as pessoas não pensam o mundo, é, às vezes fica com aquilo que é dado, aquilo que é apresentado e a Sociologia, o ensino de Sociologia na escola abre a mente do aluno para que ele possa pensar a sociedade, buscar melhorias, é, transformar esse mundo, é por meio de práticas, porque não é só a questão de ter a teoria mas também a partir da teoria é por em prática alguns princípios, alguns ideais, algumas ideologias, porque não dizer, prá que o mundo seja mudado, seja transformado. (9)

[...] a Sociologia ela te mostra, olha a educação, na realidade, ela tá sendo construída por um sistema, não é algo que vai preparar você prá se emancipar, prá ser um cidadão reflexivo, não, ela só tá te formando mão-de-obra e pronto [...]. (10)

A gente é um corpo, um corpo docente, cada um tem sua especificidade, eu acho que um complementa o outro [...] O papel do professor de Sociologia é trazer os meninos prá realidade, dar um chacoalhão neles, tentar por eles prá pensar que eles são; enquanto indivíduo, eles podem mudar muita coisa, não só ficar de braço cruzado [...] o professor, a disciplina de História, de Geografia que eu também ministro essas aulas, elas não dão esse despertar prá eles; agora, a Sociologia coloca eles de frente com a realidade [...]. (11)

[...] na verdade não acho que seja diferente, pois acho que todos tem esse papel de desencantar da realidade e a apresentar outras possibilidades [...] (papel do professor de Sociologia) fomentar o pensamento crítico e, também, para além das outras disciplinas, tentar ligar uma coisa com a outra, fazer um pensamento mais unitário sem tanta fragmentação como a gente tem hoje. (12)

O diferencial está no desenvolvimento, da reflexão, do pensamento crítico, do conhecimento da realidade social, da emancipação, da conscientização. Os entrevistados apresentam uma visão sobre o papel do professor atrelada à própria visão da Sociologia.

A disciplina aparece como portadora de conhecimentos reveladores de uma realidade que, sem eles, não seria possível alcançar. Os discursos sobre a importância da Sociologia como reveladora de outra realidade, que desenvolve a criticidade, presentes nas entrevistas, têm origem na tradição sociológica desenvolvida no Brasil, a partir dos seus principais expoentes e do referencial utilizado para o Ensino Médio.

Para Mascarenhas (2012, p. 84), esses discursos refletem o Dogmatismo, um discurso que atravessa o ensino de Sociologia, no qual ela é percebida como uma disciplina portadora de verdades absolutas, capaz de tornar o indivíduo mais consciente através do contato com o seu conhecimento, ou pelo fato de os professores assim a compreenderem como portadora de conhecimentos que “ensinam a pensar”, que desenvolve o senso crítico.

As falas denotam uma representação que tomam o professor de Sociologia como agente (ou agente mediador) de transformação a partir da conscientização dos alunos. A representação está atrelada a uma formação que o capacita conscientizar e transformar. Observa-se uma ênfase ao professor que ministra a disciplina de Sociologia ter formação em Ciências Sociais, evidenciando as qualidades deste profissional que o torna o único capacitado para esta função.

Schwartzman (1990) escreve a respeito:

O argumento de que ninguém é melhor do que o especialista para ensinar sua disciplina, que presidiu a reforma de 1968, é sem dúvida correto, mas incompleto: é necessário que este especialista, além de conhecer bem sua matéria, faça um investimento considerável para entender as necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos, assim como as características mais gerais dos cursos em que ensinam. (SCHWARTZMAN, 1990, p. 13).

Para exercer a profissão de professor, segundo Eras (2003), utilizando-se da perspectiva teórica de Freidson (1995), exige-se uma credencial que serve como uma estratégia de justificação e valorização do desempenho profissional. O professor de Sociologia ao trazer sua formação e qualificação convoca elementos de credenciais para justificar sua posição junto ao mundo do trabalho dentro do profissionalismo, e também para sustentar um lugar de reconhecimento entre as outras profissões.

Hobsbawm (2006, p. 19) afirma que mito e invenção são essenciais à política de identidade pelo qual grupos de pessoas ao se definirem tentam encontrar alguma certeza em um mundo incerto e instável, dizendo: “Somos diferentes e melhores do que os outros”.

Entretanto, é difícil se fazer reconhecer, valorizar as Ciências Sociais a partir da desvalorização das outras áreas de conhecimento. Em especial quando se acredita que as outras disciplinas não sofreram processos de transformação, que elas não desenvolvem o pensamento crítico, que continuam trabalhando de forma tradicional. É de se estranhar, pois algumas dessas disciplinas foram vistas no curso e provavelmente, mostrou-se que elas vêm revendo e reformulando seus conteúdos e metodologias. A Sociologia não é a única que discute o sistema de ensino.

Santos (2002) ao identificar as representações sociais dos professores sobre a Sociologia no Distrito Federal, a noção representacional do professor de Sociologia pelos licenciados confunde-se com o próprio objeto de sua prática:

Assim, parece que a busca de afirmação da Sociologia como instrumento de conscientização, também seria a busca de afirmação da identidade do professor dessa disciplina. Cabe salientar ser esse discurso, embora não exclusivo, típico do professor com formação em Ciências Sociais. Um profissional que talvez, em função dessa formação, se percebe detentor de um conhecimento especializado. Um saber científico que lhe propiciaria uma consciência mais ampla, sofisticada e sistematizada acerca da realidade social. (SANTOS, 2002, p. 118).

Outro aspecto relacionado à percepção do papel da Sociologia e do professor desta disciplina encontra-se na prática pedagógica, ou seja, na forma de ministrar a aula e abordar os conteúdos, percebida pelos entrevistados como diferenciada dos outros professores:

Quando eu entro numa escola, eu busco andar pelo pátio da escola, coisa que você não vê os outros professores fazer [...] eu busco estar sempre em contato dos meus alunos porque dentro da sala de aula a gente não consegue ver muitas coisas que eles fora de aula fazem [...] eu busco uma aproximação com esse aluno, é a gente descobre muitos problemas sociais [...]vai além da sala de aula; a gente, às vezes, é muito crítico, eu tento me policiar nesse sentido porque dentro da educação é um circuito muito fechado [...] quando a gente busca os problemas da escola, a gente não quer detonar a escola, a gente não quer detonar o trabalho do seu colega de trabalho, não é nesse sentido, busca a melhoria. Nesse sentido, eu procuro trazer

para mim os problemas à tona, os problemas escolares, os problemas que eu percebo; tem muita coisa que pode ser melhorada [...]. (6)

Eu acho que seria diferente nesse sentido, de dialogar com as várias áreas do conhecimento, quando você propõe a Sociologia do conhecimento, seria uma Sociologia que pensa a sua própria trajetória enquanto ciência, dialogando com as outras ciências, com o espaço da escola. (7)

Quando nós elaborávamos nosso plano de aula para a disciplina naquele dia específico, o próprio professor vinha nos cumprimentar depois; a forma como era abordado aquele mesmo conteúdo, é, dando outras possibilidades, outras análises daquele mesmo conteúdo, contextualizando ele, daquele ponto de vista de dado histórico à atualidade [...]. Então, com isso, a gente poderia fazer a diferença na sala de aula. (8)

[...] as disciplinas de Matemática, Física até Português é assim, explica assim de determinada forma e é daquela forma e pronto. A Sociologia não, ela lança questões para debater, discutir, refletir, então, eu acho que é essencial pro, prá formação do aluno. (9)

Um elemento que se destaca nas falas dos entrevistados como conformadores das expectativas docentes em torno da Sociologia para a crítica e para a cidadania é a metodologia de aula. Acreditam que uma aula de Sociologia deve ser à base de debates, uso de estratégias diferentes da aula expositiva.

Os recortes discursivos demarcam as representações sobre ser professor de Sociologia como lugar de possibilidade de transformação, de desenvolvimento de uma formação analítica e crítica; enfatizam o desejo em constituir um fazer diferente; como um professor dotado de um saber que lhe dá capacidade de fazer a diferença. Como explica Chartier (2002, p. 23), as Representações Coletivas direcionam “[...] as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição [...]”.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006, p. 127), em relação às metodologias de ensino, o professor de Sociologia deve ter uma postura dialogal, diferente da aula discursiva da escolástica, aberta, provocadora de questionamentos, bem como utilizar diferentes recursos (TV, vídeo, fotografias). As falas dos entrevistados refletem esta perspectiva.

Importante ressaltar que para além das metodologias e dos conteúdos, em consonância com esses, há uma postura desse professor diferenciada com o conhecimento; as próprias relações pedagógicas em sala de aula e fora dela devem ter como alicerces o não autoritarismo e o respeito pelo modo de pensar dos alunos.

Alguns dos entrevistados apontam que a diferença foi evidenciada no curso pelos professores:

Bom, a princípio, pela nossa experiência acadêmica recente da UEMS, eu acho que os nossos mestres, eles nos colocaram algumas pontuações que nos tornaria um pouco diferenciados dos professores de Geografia, de História que são mais embasados em conteúdos, é, e são mais tradicionalistas [...]. (8)

[...] foi o que eu aprendi com meus professores durante a graduação, porque nas outras disciplinas é muito exato, não só as disciplinas de Matemática, Física até Português é assim, explica assim de determinada forma e é daquela forma e pronto. (10)

Essas falas evidenciam que os discursos acadêmicos influenciam na construção das representações. O contexto universitário é, enquanto uma organização (tem profissionais formando futuros profissionais), um campo para constituição do processo de identidade profissional e do processo de construção de perfis identitários. Assim, os grupos e os seus membros são motivados a fazer, dentro do grupo ou com outros grupos, comparações que favorecem demarcações de identidade. O problema é que tais diferenciações podem produzir estereótipos profissionais.

A Sociologia, enquanto disciplina no Ensino Médio, deve ser pensada não em detrimento das outras, mas, sim buscando seus reais objetivos e papel neste nível de ensino, na medida em que, muitas vezes, os próprios professores não sabem explicar de fato as contribuições desta ciência. Percebe-se que ao defender o ensino de Sociologia jargões são repetidos, discursos são reproduzidos sem a problematização necessária.

A compreensão da identidade profissional requer pensá-la como dimensão que norteia e distingue uma profissão da outra, delimitando diferenciações, contornos, especificidades e complexidade. A identidade profissional articula-se ao sentido pessoal e social que a profissão tem para a pessoa na sua coletividade com os seus pares e aos significados que assume enquanto representação da profissão.

Chartier (2002, p. 112) afirma que “[...] a construção da identidade de cada indivíduo situa-se sempre no cruzamento da representação que ele dá de si mesmo e da credibilidade atribuída ou recusada pelos outros a essa representação”.

O papel do professor está atrelado à importância ou o próprio papel da disciplina no Ensino Médio: desenvolver o pensamento crítico, refletir sobre a sociedade. É, portanto, em torno dos termos criticidade, conscientização, reflexão e desconstruir (mudar a visão) que estão, no momento, se agregando elementos que poderão formar a identidade docente desse novo profissional que integra o corpo docente no nível médio com a tarefa representativa de formar para a cidadania e provocar transformações (como é próprio de qualquer cientista social).

Em decorrência da Lei n. 11.684 de junho de 2008, que determinou o retorno oficial das aulas de Sociologia no Ensino Médio, surgiu a necessidade da criação de cursos na área de Ciências Sociais, em especial na modalidade de Licenciatura, para responder às demandas por professores secundários que a lei criou.

Ao abordar como cada entrevistado analisa o impacto da lei sobre o mercado de trabalho para os cientistas sociais, observou-se que a maioria entende que ela vem favorecendo o mercado de trabalho:

[...] hoje agente vê alguns concursos [...] alguns lugares contratando cientistas sociais, a escola dando preferência para sociólogo para esta disciplina. [...] mas ainda é pouco [...]. (1)

[...] ela foi importante na medida de que a partir da lei foi que se abriram vagas para a universidade trazer o curso de Ciências Sociais, para formar profissionais para atender a demanda do mercado. (4)

[...] o impacto ainda é pequeno. Acredito que futuramente, daqui a alguns anos vai fazer diferença, vai ampliar mais, vai fazer uma diferença. (5)

A lei melhorou um pouco, porque começou a inserir esses profissionais no mercado, e colaborou também prá abrir mais cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, que eram muito poucos, eram mais Bacharelados [...]. (12)

Os entrevistados apontam para o aumento de cursos de graduação, em especial na modalidade Licenciatura e, conseqüentemente, de vagas com fins de atender uma demanda do mercado de trabalho, a abertura de concursos. Entendem que este aumento é “pouco” ou “pequeno”, mas que é gradual e a tendência é melhorar.

Torini (2012) em sua pesquisa na qual fez um levantamento de oferta de vagas para os cientistas sociais no período de 2009 e 2010, detectou um aumento desta relacionada à docência no nível médio de ensino em decorrência da Lei 11.684/2008. Para Oliveira (2014), a Lei tem colaborado para um fortalecimento das Ciências Sociais, uma vez que, segundo ele, além de haver a ampliação do mercado de trabalho para o cientista, significa também um aumento da formação docente nessa área e do número de professores de nível superior vinculados a cursos de Ciências Sociais, estimulando o desenvolvimento da produção do conhecimento/pesquisa na área, em especial relacionado ao Ensino de Sociologia.

Desde a promulgação da Lei 11.684/2008 entidades de classes de sociólogos estão se mobilizando através de eventos para discutirem os temas relacionados que envolvam a Sociologia como disciplina do Ensino Médio e há, atualmente, um estímulo cada vez maior para realização de pesquisas sobre a temática. (MASCARENHAS, 2012).

Alguns entrevistados entendem que a Lei tem contribuído para dar visibilidade às Ciências Sociais:

Eu acho a lei que determinou o retorno abriu mercado, mas em contra peso não tinha professores formados o suficiente prá preencher essas vagas. Acho que há dificuldade para esse professor, mas acho que as coisas estão mudando, mas estou vendo concursos públicos da Defensoria, uma das matérias é de Sociologia, e as pessoas estão encontrando dificuldade, pois não tiveram Sociologia no Ensino Médio. (2)

Melhorou, porque agora é obrigatório [...] a Sociologia hoje vem mostrado outra cara, né, que as pessoas não conheciam, achavam que era uma matéria superficial [...]. (11)

Um dos entrevistados (2) traz a inclusão da Sociologia em concursos públicos. Outro (11) faz referência à disciplina ser considerada “matéria superficial”. Esta fala pode ser confirmada quando da aprovação da LDB/96 que lhe conferiu um *status* de “conhecimentos” a serem trabalhados com os alunos em todas as outras disciplinas ao invés de disciplina obrigatória, uma interpretação equivocada, expressa nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), do Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica 15/98 e da Resolução CNE/CEB 03/98. Esta situação foi alterada pela Lei. n. 11.684 de junho de 2008 que tornando-a disciplina obrigatória.

Entretanto, outros entrevistados entendem que a Lei não trouxe reconhecimento e nem garantia de que o licenciado em Sociologia irá assumir as aulas:

[...] porém, esse profissional ainda não tem o seu valor reconhecido, porque visto que a Sociologia na maioria das escolas, é colocada para complemento de matérias em outras categorias, por exemplo, professor de Geografia que nunca passou por um curso de Ciências Sociais, que não tem essa formação, dá Sociologia, o professor de História que nunca fez Ciências Sociais, o professor de Matemática dá Sociologia. (4)

[...] Nesse período de ausência da Sociologia no EB, eu penso que a grande crise de quem fazia as CS era não contar que ele seria professor da EB, né, ele se formava para ser um pesquisador ou ser professor universitário, então, é um re... a Sociologia obrigatória, então, marca um retorno em lei. Então, traz essa esperança, de que nós estaríamos nos formando para o exercício na sala de aula da Educação Básica, mas o contexto que a gente tem, né, e esse aluno vai se deparar com isso no 4º. e 5º. Ano, é de que a de Sociologia acaba sendo ministrada por professores das áreas afins, de História, de Geografia, então, não é garantia de mercado de trabalho na sala de aula [...]. (7)

[...] até hoje eu acho que não ocorreu nada, houve simplesmente uma recolocação e não foi pensado nessa disciplina ainda, e talvez não houve um projeto à nível de governo estadual ou federal prá que se valorize essa disciplina, ela tem apenas uma carga horária ínfima, uma aula semanal e geralmente é colocada no último período que os alunos já tem mais interesse, então, ela tem um peso muito, vamos dizer, um peso mínimo; o professor que está na sala de aula, ele não está ali, acho que abriu concurso em 2014, 2013 e que eu saiba da nossa turma mesmo, só tem um aluno que está, que foi concursado, que está efetivo em sala de aula. (8)

[...] ainda não ficou cem por cento bom, porque a Sociologia é uma disciplina que no mercado de trabalho ela tem pouco... pouco o que se tem prá oferecer, é uma aula por semana! (10)

As falas dos entrevistados refletem algumas das problemáticas vivenciadas pelos egressos em suas experiências de estágio, bem como de trabalho, apontadas no primeiro capítulo: baixa carga horária, outros profissionais ministrando a disciplina.

Takagi e Moraes (2007) confirmam a existência da valorização de algumas disciplinas do Ensino Médio em detrimento de outras, em que o currículo mínimo não contemplaria disciplinas de menor prestígio, como a Sociologia. Isto pode ser observado pela atual grade curricular do Ensino Médio que atribui maior número de aula às disciplinas consideradas tidas fundamentais como Matemática e Língua Portuguesa.

Segundo o Censo Escolar de 2012 produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), havia 54.654 professores ministrando turmas de Sociologia no Ensino Médio. Os licenciados na área eram 10,3% do total. O número de docentes de Sociologia mais do que dobrou entre 2008 e 2012, mas a participação dos licenciados em Ciências Sociais/Sociologia reduziu-se. Isso decorre da não exigência na Lei sobre o profissional a ministrar as aulas ser graduado em Ciências Sociais. Na LDB em vigência, para ministrar aulas no Ensino Médio, é exigido o título de Licenciatura, contudo, esse critério não demarca um espaço específico para a área de atuação.

Alguns entrevistados não vêem um impacto da lei no sentido de melhorar o campo de trabalho:

Eu acho que tem muito a desejar, ainda porque a Sociologia não tem muito campo de trabalho, está bem dificultoso. Acho que tem pouca vaga mesmo, só uma aula por semana, tanto para alunos aprenderem, tanto para área de trabalho para os profissionais. (3)

[...] eu creio que assim, tem nos faltado oportunidade no mercado de trabalho [...] a gente percebe os colegas que formaram, é, muito deles não estão trabalhando nesta área, até porque tem havido, é, entraves em relação à oportunidade que eles possam estar trabalhando nas escola. (9)

[...] nossa realidade estadual, não tem professor ainda formado na área de Sociologia, os poucos formados ainda não conseguem, pelo menos, aqui em Paranaíba, nós somos a primeira turma, os nossos colegas não conseguiram ainda alcançar o espaço [...]. (6)

As falas refletem a dificuldade de inserção no mercado de trabalho para os licenciados. Situação vivenciada por eles ao se deparar com a realidade escolar.

Todos apontam dificuldades de inserção no mercado de trabalho e detectam como fatores: falta de uma seleção adequada para o ingresso do profissional na escola, carga horária

reduzida (uma hora semanal em cada uma das três séries do Ensino Médio), falta de reconhecimento da disciplina, e esta ser lecionada por profissionais de outra área.

Nas entrevistas aparecem relatos sobre a dificuldade de inserção por não ocorrer uma seleção mais adequada para o ingresso do professor nas escolas, elencando como impeditivos a falta de conhecimento com a direção, as questões políticas e apadrinhamento:

Se você não conhece o Diretor da escola, se você não conhece um professor, conhecer o pessoal da escola, você é barrado, se não tiver algum vínculo com as pessoas da escola. (1)

[...] a gente vê é muita política, as pessoas aqui, que já estão nas escolas, muitas delas estão ali porque tem um padrinho, teve alguém que a apoiou, ajudou e de fato é isso que tem que cair por terra aqui em nossa cidade. (9)

[...] eles tem aquela questão de indicar pessoas; aqui não é tipo eu tenho mérito, eu tô analisando o diploma dela, o desempenho, o que que ela fez, ela tá capacitada prá isso, não; aqui, o fulano é gente boa, é meu parente, eu vou colocar ele lá dentro, então, eu conheço pessoas com diploma rico, colegas minhas que estudaram comigo que a gente sabe tinha competência sim muito, muito boa prá estar lá dentro e sabe, enquanto que tem pessoas que estão no mercado de trabalho e não tem competência pra estar fazendo o que tá fazendo. (10)

As falas apontam para uma situação em que os interessados ao cargo de professor não terão oportunidades iguais de inserção no mercado de trabalho e demonstram uma não preocupação pela Direção da escola com a qualificação técnica dos mesmos, uma vez que o critério utilizado é “ser conhecido” (além da graduação exigida por lei). Essa situação pode provocar uma desmotivação para aqueles que desejam exercer a docência e se empenham nos estudos. Um dos entrevistados confirma a sua ocorrência ao relatar que não teve dificuldade em conseguir ministrar as aulas, por ser conhecida de um profissional da escola:

Porque eu já era conhecida da Diretora, né. Assim, tanto é que foi ela que me incentivou a continuar com o curso de CS [...]. (11)

Conforme apontado anteriormente na subseção 3.2, o entrevistado (11) ingressou no curso como segunda opção de graduação e pela possibilidade de inserção no mercado de trabalho da docência, e continuou nele motivado por poder trabalhar como professora de Sociologia no Ensino Médio. São demandas objetivas inicialmente, que o motivaram a estar no curso.

Para alguns entrevistados a dificuldade está no não reconhecimento da disciplina pela direção da escola e a alocação de profissionais de outras áreas para assumir a cadeira de Sociologia:

[...] ela não é considerada matéria, não há reconhecimento pelos diretores. Esses que, eles acham conteúdos de maior importância eles encaixam no de Sociologia. Acho que o professor de Sociologia está bastante prejudicado porque as cadeiras são tomadas por professores de Geografia, História. A Sociologia ainda não é encarada com seriedade no Ensino Médio. Eu vejo que ela é como preenchimento de aula, faltou uma aula de Matemática vamos pôr uma aula de Sociologia. (2)

Há essa dificuldade visto que como essa matéria foi agregada para outros profissionais, entendeu? Então, esse mercado ficou escasso para o profissional devidamente profissional de Sociologia [...]. (4)

Eu tive muita dificuldade, eu tive que ir nas escolas, ter deixado currículo e depois ir às escolas dizer que eu estava habilitada, que a preferência era, é de profissional habilitado, formado em CS, foram várias idas à Supervisão de Gestão Escolar, que é quem regula, que é quem que fiscaliza o processo de contratação de professores. Então, foram muitas idas, muitas lutas prá encarar a sala de aula, caso contrário eu não entraria. (7)

[...] deveria ter um maior reconhecimento, mas simplesmente havia outro professor de outra disciplina, ocupando aquela carga para preencher essa carga horária semanal que uma aula semanal não seria atrativo para ninguém. (8)

[...] as escolas tem um, uma certa trava em contratar esses profissionais elas preferem pegar esses profissionais que já estão lá, de História; enfim, eles acham que não precisa da especificidade de ser um professor de Sociologia [...]. (12)

As falas apontam para dois problemas relacionados ao ensino da Sociologia no Ensino Médio: falta de reconhecimento Sociologia como uma disciplina importante na formação do aluno e ser ministrada por outros profissionais.

Em relação ao primeiro, a interrupção do ensino dessa disciplina nas escolas, em diversos momentos da história educacional brasileira, dificultou o desenvolvimento do seu saber pedagógico e contribuiu para o desconhecimento do seu papel na formação do aluno de nível médio, conforme analisado no primeiro capítulo.

Com relação ao segundo, a jornada integral da rede pública de ensino compreende 22 horas-aulas semanais e a grade curricular atual apresenta somente uma hora-aula semanal de Sociologia, em cada uma das três séries do Ensino Médio:

[...] já que Sociologia é uma sala de aula, uma aula por semana, o espaço é mínimo [...]. (6)

Dessa forma, o professor de Sociologia, para obter uma jornada integral, precisaria ministrar aulas em dois ou mais turnos e, às vezes, em mais de uma escola, bem como assumir outras disciplinas. O que acontece, conforme relatado pelos entrevistados, é que a disciplina servirá para complementar a carga-horária dos professores que já fazem parte do corpo docente da escola.

O entrevistado 11 aborda a problemática da carga horária, pois, tem que assumir outras disciplinas para um número suficiente de horas-aulas. O profissional formado em Ciências Sociais também tem ministrado aulas de outra disciplina:

É a quantidade de aulas que é pouca, a gente só tem uma aula no EM, uma aula por semana; isso dificulta muito, tanto é que a maioria das minhas é de outra disciplina, só tem duas aulas da minha disciplina. Se eu fosse ficar só com as aulas de Sociologia, eu teria só duas aulas. (11)

Nesse sentido, talvez seja por isso que um dos entrevistados relatou que não foi bem recebida na escola pelos docentes, ficando com a impressão de que estes a viram como alguém a lhes tirar as aulas:

[...] eu senti dificuldade, inclusive, quando eu fui procurar a escola para fazer o estágio, que eles assim, não fui bem recebida, não fui bem-vinda na escola, com medo da gente pegar algum cargo dos professores que estavam lá, que não são formados em Ciências Sociais. (5)

O entrevistado 7 relata sua luta para conseguir assumir as aulas de Sociologia na escola, demonstrando que era qualificada para o cargo e tendo que recorrer à Supervisão de Gestão Escolar para fazer valer o seu direito. Esta situação exigiu determinação e conhecimento do funcionamento do sistema de ensino. Isto mostra que não basta ter a lei, é preciso lutar para que seja cumprida.

Um dos entrevistados percebe as Ciências Sociais e a Licenciatura com um campo de trabalho restrito:

Dificulta é a pouca oportunidade, é um campo muito restrito, não tem grande variedade para trabalho, não. (3)

Essa fala vai de encontro com o apontado por Schwartzman (2009), que em estudo sobre a profissão de sociólogo, não observou mudanças no mercado de trabalho desde seus estudos de 1990, e mesmo com a obrigatoriedade do ensino da Sociologia no Ensino Médio ter ampliado o mercado de trabalho, o magistério secundário não está, na sua perspectiva, se tornando uma opção profissional privilegiada para os sociólogos.

Um dos entrevistados, que atua como docente, refere a existência de um “preconceito” em relação ao sociólogo:

[...] tem sempre aquela desconfiança com nós da Sociologia, porque alguns colegas são um pouco radicais e a gente percebe que a direção ou coordenadores, a equipe, ali tem um tipo de preconceito, um pé atrás com a gente, nesse sentido de detonar a escola, de tentar fazer revolução na escola; eu não vejo que seja esse o papel da Sociologia, nesse sentido, esse papel revolucionário não é o papel do cientista social. [...] é a resistência das instituições escolares com esse novo profissional, há uma

resistência grande [...] que é aquela ideia do sociólogo, aquela pessoa ideologicamente falando transformador social [...]. (6)

O recorte discursivo apresenta uma imagem da Sociologia que vem influência do pensamento de Marx na formação do cientista social. Ele despertou a visão crítica desta ciência e propôs a junção entre teoria revolucionária e atividade prática com fins de transformação da ordem existente (MARTINS, 1994). Esta visão teve início, no Brasil, antes da Ditadura Militar (GIGLIO, 1999) e como se pode ver pela fala do entrevistado, vigora até hoje.

As falas acima são reveladoras da discriminação e da desvalorização que a disciplina e o professor de Sociologia vivenciam na escola. Esse processo de desvalorização e de rejeição vivenciado por tais professores está relacionado às formas de tratamento que a disciplina vem sofrendo ao longo dos anos, uma consequência direta de sua inconstante presença no currículo das escolas de nível médio no Brasil, bem como dos sentidos a ela conferidos, conforme visto no primeiro capítulo.

A escola, local em que o professor desenvolve suas relações de trabalho, constitui uma fonte de situações complexas, por ser nela onde o professor se depara com os problemas, as dificuldades referentes ao exercício da docência e uma diversidade de situações que fragiliza e fragmenta a sua identidade docente, levando a um descrédito por parte de si mesmo e seus pares.

Dubar (1997) considera a identidade profissional articulando-se entre duas transações, uma interna ao indivíduo, e a outra externa, entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interage; assim, os processos identitários são intensamente vividos pelos indivíduos tanto em termos de definição de si como de rotulagens feitas por outros. A identidade para si e identidade para o outro se articulam de forma problemática, conflituosa.

A construção da identidade profissional pode decorrer do sentido que o indivíduo confere à sua atividade profissional articulado ao reconhecimento sociocultural da profissão. Os entrevistados por um lado, têm uma imagem que construiu durante a sua formação sobre a importância da Sociologia na formação do aluno do Ensino Médio, ou seja, do sentido que confere à sua atividade profissional e, de outro, uma imagem construída em suas experiências na instituição escolar da falta de reconhecimento e valorização da disciplina de Sociologia, que se trata do pouco reconhecimento sociocultural da profissão.

Ao serem questionados sobre o que se poderia fazer para mudar a situação acima relatada, os entrevistados apontam para o papel da universidade e dos profissionais.

Para alguns dos entrevistados, a universidade deveria divulgar e promover o reconhecimento da profissão como forma de contribuir na inserção do profissional:

Seria interessante a faculdade fazer alguns vínculos com algumas empresas, fazendo com que os alunos tenham oportunidades de fazer estágios, melhorando os estágios da Licenciatura e do Bacharelado. Para que as pessoas tenham mais conhecimento do que é a Sociologia, de qual o seu papel na sociedade, de que forma ele pode estar contribuindo na sociedade. (1)

É repensar essa questão, é até mesmo dentro da própria universidade, discutir a cidade, discutir como que a nossa cidade funciona e propor mudanças, trabalhar de forma política, creio, é, a direção da faculdade entrar em contato com a prefeitura, com o próprio estado e assim, então, haver um acordo, uma conversa, um diálogo afim de que seja dado oportunidade a esses alunos. (9)

[...] a universidade poderia trabalhar um pouco mais na consolidação do curso que ofereceu. Eu acho que ainda a universidade não tem feito o papel de divulgação do trabalho do sociólogo. (6)

As falas apontam para o papel da universidade na consolidação do curso, na abertura de campos de trabalho através da divulgação sobre as Ciências Sociais, tanto na sociedade como na escola, inclusive contribuindo para abertura de vagas para realização dos estágios.

Para alguns entrevistados são os profissionais que devem procurar os espaços de trabalho:

[...] os profissionais deveriam buscar mais oportunidades [...]. (3)

[...] acho que é a insistência do professor que sai agora formado da UEMS e novos concursos. (5)

[...] o profissional de Sociologia precisa fazer algo em torno de uma associação, ele precisa participar, ele precisa criar espaços [...]. (6)

E esse profissional precisa ser persistente e se organizar como categoria profissional. Dois entrevistados apontam a falta de uma união da categoria profissional em torno de uma associação, sindicato como fator que dificulta a luta por espaços de trabalho e de reconhecimento da profissão:

[...] seria os professores, todos habilitados em Sociologia, se fazer presente e exigir que ele ocupasse essa sala. E não há essa união, essa luta de categoria. Acho que dentro da própria instituição da UEMS não tem muito essa representatividade aqui no nosso município. Quando você diz que se formou em Sociologia há um espantamento, dentro da própria classe de professores eles te acham um pouco que, você estudou mesmo? Prá que você se formou mesmo? Talvez eles não conheçam a relevância do curso e nós não nos fazemos presentes, nós não ocupamos nosso espaço [...]. (8)

[...] a falta de um sindicato específico das Ciências Sociais que brigaria para colocar esses profissionais habilitados na área de atuação [...] já tem alguns professores da UNICAMP, da USP se unindo prá tentar montar um sindicato, mas como a área das

Ciências Sociais, ela é meio rachada em Ciência Política, Sociologia e cada vez mais especializações, alguns não querem ser cientistas sociais, já se definem como antropólogos, sociólogos. Aí, fica difícil essa junção desses profissionais. (12)

A fala acima reflete a dificuldade dos cientistas sociais em se organizar, além de ser uma categoria profissional heterogênea com divisões internas (Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas), cada qual lutando por sua autonomia, conforme visto no primeiro capítulo. A categoria profissional dos professores é bem mais organizada e com perfil de trabalho claramente delimitado, enquadrando-se neste grupo o professor de Sociologia, mas cuja disciplina não é reconhecida.

Atualmente, observa-se um número diversificado de atividades profissionais contando com associações profissionais ou conselhos regionais e/ou federais, dotados de um código de ética, que garantem a autonomia profissional e a auto-regulação das profissões (ANGELIN, 2010). O título profissional para Bourdieu (2010) é uma espécie de regra jurídica de percepção social, é um capital simbólico institucionalizado, legal; e os que detêm o mesmo título procuram se constituir em grupo, criando organizações permanentes (ordens, associações, conselhos) para manter a sua coesão e lutar pelos seus interesses materiais e simbólicos.

O discurso da obrigatoriedade da Sociologia, a partir do “peso” jurídico da legislação protagonizada pelo Estado e Ministério da Educação aparece nas entrevistas. A lei é importante para melhora do mercado e reconhecimento da disciplina, conforme a fala de um entrevistado:

E eu acho que uma das principais formas para sanar isso é esse profissional ser reconhecido, e essa matéria ser dada especificamente por quem tem essa formação. Eu acho que aí, é através das leis, não só elas com certeza, não só isso, mas uma conscientização dos coordenadores, dos diretores escolares, pois é a partir deles que se tem essa perspectiva [...] claro uma fundamentação da lei, a partir do momento que você tem uma lei reconhecida e devidamente atendida, você sana esse e demais problemas. (4)

O entrevistado 7 aponta a necessidade do aluno de Ciências Sociais ter conhecimento da Lei 11.684/2008, de lutar pelo espaço de trabalho e que este tema deveria ser debatido pela universidade, inclusive com os órgãos responsáveis pela Educação:

Primeiro, esse aluno ter a consciência de que existe uma lei que reconhece a Sociologia como disciplina obrigatória, que a preferência é do profissional habilitado; então, esse aluno tem que recorrer mesmo e procurar essas aulas e se inserir, até pela consolidação da disciplina. É papel nosso, não é apenas de ter aulas, de ter o emprego, mas a consolidação da Sociologia como disciplina ela passa por isso, estar sendo trabalhada, ministrada por um profissional que se formou prá isso, o profissional que está habilitado prá isso. Então, eu acho que essas discussões no

curso, elas colaboram para que a gente coloque realmente em exercício o que tá na lei, discutir as dificuldades de inserção no mercado de trabalho dentro do curso. E a instituição tomar providência em relação a isso eu considero que seja importante [...] modificar as instâncias, é, responsáveis pela Educação, a Secretaria de Educação, Supervisores de Gestão Escolar dos municípios notificar que o curso é quem forma o profissional habilitado e exigir [...] (a universidade deveria) exigir que essa habilitação seja reconhecida, que esses profissionais estejam em sala de aula. (7)

A fala acima reflete um posicionamento ligado à experiência pessoal do entrevistado de luta para conseguir assumir as aulas de Sociologia no Ensino Médio, relatado anteriormente. A sugestão de a universidade esclarecer junto aos órgãos da Educação, com fins de esclarecimento sobre as Ciências Sociais, é interessante e deveria ser acatada, inclusive estendendo-se para a comunidade.

O entrevistado 10 aponta para a necessidade de uma transformação maior, da cidade como um todo, pois se trata de uma questão ética:

[...] a visão da cidade deveria ser mudada. Eu acho que se a gente fosse levar a sério mesmo essa questão e escolher pessoas qualificadas para estarem lá e não porque ela é legal, porque é meu parente, se a gente colocasse questões de valores e princípios morais e éticos, porque é uma questão de ética [...] refletir na consciência [...] na verdade, eu acho que as pessoas não querem desenvolver essa reflexão [...] nós mesmos acadêmicos da Sociologia, a gente deveria mudar a nossa postura na hora de levar esses currículos lá dentro das escolas [...] e eu quero ver quem é esse professor, eu quero saber se ele é mesmo esse professor de Sociologia, porque acontece muito de colocar um professor que não é da disciplina no lugar. Então, lutar por aquilo, igual a (referência ao entrevistado 7) fez, parece que ela tá nas aulas de Sociologia porque ela foi atrás de saber como que ela poderia prevalecer com esse direito dela, mas infelizmente, a gente tem medo e não vai atrás disso. (10)

Entretanto, o entrevistado não vê como mudar, pois os outros não querem mudar, chega a propor uma reação, citando o exemplo de um colega que conseguiu assumir as aulas de Sociologia por ter “lutado pelo seu direito”, que no final não terá.

Um dos entrevistados acredita que basta aumentar o número de aulas para melhorar o mercado de trabalho:

Aumentar a grade [...] o sistema já manipula isso, não quer deixar o aluno pensar; colocar um professor de Sociologia, um professor de Filosofia, dar esse despertar; então, é muita coisa que tem que acontecer, mas não é impossível [...] acho que lá em cima, tá na estrutura. (11)

Observa-se na fala um posicionamento contraditório. Apesar de falar em promover a emancipação do aluno como papel da Sociologia, citando Marx como referência nesse sentido, conclui que a mudança tem que vir de cima, ou seja, retira o papel do indivíduo, dos profissionais em lutar pelo reconhecimento profissional.

Nesse sentido, um dos entrevistados, acreditando que aumentar a grade da disciplina contribuiria para aumentar as possibilidades de inserção do profissional, tentou discutir esta possibilidade em uma escola pública junto à Direção e aos pais:

Bom, o primeiro passo, aumentar essa carga horária; há um impasse. Inclusive, eu conversei com uma professora da Escola Aracilda, ela me pontuou interesse da escola. Ela, como representante, reuniu com as mães e passou a necessidade de ter mais um período de Sociologia. Ela foi até bem esclarecedora, só que na reunião com as mães, como que os alunos já saiam do período matutino quinze para meio dia, no período noturno, acho que 10h45min, quase 11hs, os alunos teriam que sair muito tarde ou então, teriam que ter uma aula extra aos sábados. Você acha que é viável? Quem vai assistir a uma aula de sábado? (8)

Ao conversar com pais e Direção, o entrevistado entendeu que o aumento do número de aulas da disciplina levaria ao aumento do tempo de permanência dos alunos na escola, o que pareceu inviável. Este debate deveria ser realizado em nível estadual, já que é nesta instância que se define a carga horária das disciplinas. Aumentar o tempo de permanência do aluno poderia ser uma estratégia interessante, mas envolve um gasto maior do governo. Por outro lado, poderia haver a diminuição da carga horária de outras disciplinas como Português e Matemática, detentoras de um maior número de horas-aulas; mas isto, envolve a valorização de outras ciências, entre elas, as Ciências Sociais, conforme exposto por Takagi e Moraes (2007).

As propostas dos entrevistados refletem apontam para a importância do mercado de trabalho na constituição da identidade profissional. Esta relação é explicitada por Dubar (1997):

Esta construção de identidade para si no confronto com o mercado de trabalho ou com os 'sistemas de emprego' é hoje coincidente com o "drama social do trabalho" [...] já que, para uma fracção dos jovens, ela implica o risco de uma exclusão durável de um emprego estável [...] e, para todos os jovens, ela exige a invenção de estratégias pessoais de apresentação de si ("aprender a vender-se"), que ameaçam ser determinantes para o desenvolvimento futuro da sua vida profissional. Não se trata somente de uma situação de "escolha do ofício" ou de obtenção de diplomas, mas da construção pessoal de uma estratégia identitária que põe em jogo a imagem do eu, a apreciação das suas capacidades, a realização dos seus desejos (DUBAR, 1997, p. 91).

O processo de construção da identidade decorre das atividades desempenhadas e das experiências vivenciadas cotidianamente nos espaços sociais, já que estas dão concretude a tais atividades e contribuem na constituição da identidade profissional. Na instituição escolar, o professor vai construindo a sua identidade docente de acordo com as concepções que tem de si mesmo e com as expectativas da sua profissão docente.

É preciso olhar os conhecimentos internalizados pelos professores durante sua formação inicial e as experiências adquiridas por meio daquelas vivenciadas no cotidiano da escola como as propiciadas pelo estágio, uma vez que a identidade profissional é construída a partir de valores, idealizações e percepções acerca de seu papel social. (DUBAR, 1997).

Na medida em que vão se envolvendo com o curso, compartilhando experiências com professores formadores e colegas, os indivíduos passam a se perceber parte de um grupo de futuros profissionais e/ou professores. Interessa compreender em que medida a formação inicial contribuiu ou não com a identificação dos entrevistados com a docência em Sociologia.

3.4 Percepções Acerca da Formação

No terceiro momento de busca dos elementos constitutivos da identidade docente e representações, foram propostas as seguintes questões relacionadas à formação inicial: nível de satisfação; dificuldades enfrentadas durante a graduação; percepção a respeito do curso; mudanças pessoais propiciadas por este; experiência de estágio na Licenciatura; saberes necessários à prática docente; efetividade do curso em preparar para a docência. Ao final, buscam-se as perspectivas de atuação profissional.

Procura-se pensar a formação docente a partir “[...] dos significados subjetivos que os sujeitos dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 1999, p. 38), entendendo o currículo como experiência vivida. Neste sentido, levanta-se a questão: quais os significados que os estudantes dão às suas experiências formativas?

No geral, os entrevistados demonstram satisfação com o curso tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional:

[...] de uma forma geral, ele contribuiu muito para minha formação, porque aquilo que eu tinha como lacuna do Ensino Médio melhorou. Mas, eu gostei, de um modo geral [...]. (2)

Eu gostei muito do curso, foi muito válido prá mim, prá minha formação tanto pessoal, quanto profissional; embora, eu ache, assim, que faltou mais História. Agora, depois das mudanças que teve na grade, acho que ficou bem melhor [...]. (11)

O entrevistado 11 cita o novo PPC elaborado em 2013, entendendo que houve melhora em relação às mudanças da grade curricular. Conforme exposto no capítulo 2 sobre o novo PPC, as mudanças se referem ao aumento das disciplinas voltadas ao conhecimento pedagógico, além da separação entre as modalidades Licenciatura e Bacharelado. Entretanto, o entrevistado aponta apenas a falta de mais aulas de História, provavelmente, por ser uma das

disciplinas que leciona no Ensino Médio, conforme declarou no questionário, ou seja, mais por uma necessidade pessoal do que propriamente do curso.

A maioria dos entrevistados pertencentes à primeira turma, que ingressou no curso no ano de 2009, apesar de demonstrar satisfação com o curso, relaciona eventuais problemas com o fato de serem os primeiros, ou seja, ser o primeiro ano de funcionamento do curso:

Estou satisfeita. Eu aprendi muito. O meu conhecimento foi muito amplo. É claro que, como é uma primeira turma, as mudanças vêm ocorrendo aos poucos. É melhor do que na época que eu iniciei. Tive bons professores. Tive muitas oportunidades e foi bom. (1)

Eu fiquei satisfeita, mas assim, eu acredito que como era primeira turma, assim como todas primeiras turmas de todos cursos, elas vão se adequando com o tempo. Acho que já tá melhorando bastante. Mas eu fiquei satisfeita. (5)

[...] estou satisfeito sim, eu acho que eu aprendi bastante. É lógico que nós somos a 1ª. turma, tem muito a melhorar, tá. O curso de Ciências Sociais precisa se consolidar. Penso que os alunos devam ser mais atuantes na formação [...]. (6)

Eu sou da primeira turma que iniciou o curso em 2009. Então, nós tivemos todos aqueles problemas de falta de infraestrutura, os professores efetivos eram pouquíssimos, falta de professores. Mas, olhando quando eu saí ao final do 4º. ano satisfeita com a minha formação, satisfeita, também, com a formação na área de Didática. Acredito que é satisfatório. O curso tem uma qualidade [...]. (7)

[...] eu penso que as primeiras turmas, nos primeiros anos quando começou o curso, estava de fato defasado, mas a gente percebe que com a vinda de professores formados na área de Ciências Sociais tem dado corpo ao curso, e tem melhorado muito [...]. (9)

As falas evidenciam que um curso recém-criado não estaria consolidado, teria problemas como, por exemplo, conforme citado pelos entrevistados 7 e 9, de falta de infraestrutura, na constituição do corpo docente especializado e efetivo. Há nas falas dos entrevistados 1, 5 e 9 a percepção de que o curso foi melhorando para as outras turmas.

A fala do entrevistado 7 aponta uma satisfação com a formação (mesmo diante dos problemas relacionados ao curso) voltada à docência – área Didática. A sua percepção do curso se relaciona ao fato de estar atuando como docente, e entender que o curso a preparou para tal.

Outro aspecto ligado à estrutura da instituição - o acervo bibliográfico disponibilizado aos alunos, segundo a fala do entrevistado 12, há carência de um acervo maior, observada desde o seu ingresso no curso (2011) até no Bacharelado (2015):

Eu fiquei satisfeito apesar dos déficits que a gente tem na UEMS, campus de Paranaíba, a questão da falta de livro, da estrutura precária; mas, apesar disso, os professores são bons e isso acabou meio que balanceando a outras faltas, mas no quinto ano (Bacharelado) os déficits são ainda maiores, né, tivemos alguns professores que foram embora [...]. (12)

O entrevistado refere satisfação com o curso por ter uma equipe docente empenhada em proporcionar aulas diferenciadas, por meio de debates nos quais todos os alunos participavam:

Sim, eu acho o curso, todos professores, no geral, eles se empenham bastante prá trazer prá gente, trazer diálogos [...] os debates, os discursos. Eu acho interessante por ser Ciências Sociais, porque ele não é só o professor falando o tempo todo [...] é uma aula expositiva em que todos participam, só não participa aquele que realmente não quer [...]. (10)

Dois entrevistados declararam estar parcialmente satisfeito com o curso. Um, em razão do contato com a desvalorização profissional no mercado; o outro, pelo não aprofundamento dos conteúdos abordados no curso:

Não totalmente, porque, é claro que, sempre você nunca vai estar satisfeito, você acha que sempre o curso poderia te oferecer mais, mais coisas, poderia te oferecer outras perspectivas. Talvez seja por causa do cenário do mercado, influencie na sua questão acadêmica, pois, como esse profissional não é valorizado, não é devidamente reconhecido, o curso passa a sofrer uma desmotivação, ou mesmo, evasão por parte dos alunos que ali está. (4)

Em partes. O nosso curso, por ser a primeira turma, eu vou repetir, eu acredito que isso não seja um descuido da instituição em nos oferecer a grade de conteúdo, os tópicos a serem estudados e a própria seleção dos professores; então, nós fomos, às vezes, cobaias, entre aspas. Não era necessário que se fosse assim, a própria coordenação do curso era tudo muito novo. Então, com base em outras instituições como é feito, como é aplicado o curso, com que é desenvolvido a temática, a dinâmica do curso [...] muito conteúdo que foi não aprofundado, que poderia ter sido melhor desenvolvido [...] alguns professores até comentavam [...] que havia um rótulo de que Sociologia no MS era meio, não sei se era para os caipiras da cidade, não sei se algo assim, que ele deveria ser formatado de uma outra forma, não poderia exigir que eles lessem tanto, que eles tivessem tantos conhecimentos gerais, que eram pessoas despreparadas. Isso eu achei um estigma que a gente carregou [...]. (8)

O entrevistado 4 entende que é difícil ficar completamente satisfeito, sempre se espera mais, pois o ingresso no curso é acompanhado de expectativas que diminuem ao se deparar com a realidade do mercado e a desvalorização profissional.

O entrevistado 8 aponta para uma insatisfação em razão da falta de aprofundamento teórico, especialmente porque, de acordo com o entrevistado, os docentes do curso de Ciências Sociais achavam que os alunos teriam limitações intelectuais para aprender as suas complexas teorias. Trata-se para o entrevistado de uma representação a respeito dos alunos que circulou no ambiente acadêmico através dos discursos de alguns professores, uma imagem que o fez sentir-se estigmatizado.

Os discursos difundidos nos espaços da universidade e encontrados nas falas dos professores podem tornar-se representações de “verdades para os que deles se apoderam ou os recebem”, como explica Chartier (1991, p. 181).

Outro aspecto da fala do entrevistado 8 refere-se ao conteúdo trabalhado em sala de aula, ou seja, à própria construção do currículo. O currículo reflete escolhas feitas por diferentes sujeitos com diferentes fins, interesses e poderes; produz conhecimento e articula diferentes sujeitos, dentre os quais professores e alunos. Os professores atuam de diversas formas na configuração do currículo praticado, que refletem suas identidades, culturas, formação, experiência profissional, expectativas em relação aos seus alunos, e os próprios contextos onde atuam.

Nesse sentido, o conhecimento que constitui o currículo, de acordo com Silva (1999, p. 15), “[...] está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade”. O currículo é uma forma de representação e produz identidades sociais; é nele que se efetiva o nexo entre representação e poder. (SILVA, 1995).

Apenas um dos entrevistados declarou que não ficou satisfeito com o curso:

Eu acho que não, porque faltam muitas coisas para serem mudadas, é um curso novo, ainda tá crescendo, não tá completo ainda. (3)

A insatisfação do entrevistado 3 relaciona-se com a percepção de que o curso precisa mudar, justificando não estar completamente satisfatório por ser um curso implantado há pouco tempo. Este entrevistado também pertence à primeira turma que ingressou no curso.

Durante a realização do curso todos declararam ter apresentado dificuldades em relação à: grande carga de leitura exigida, conciliar trabalho e estudo, dificuldade de aprendizado dos conteúdos abordados e de acesso aos livros.

Como a maioria dos entrevistados trabalha, alguns apontaram o fato de trabalhar associado à exigência de muita leitura e contato com novos conteúdos como uma dificuldade para um melhor desempenho acadêmico:

Achei pesado (leituras exigidas), eu trabalhava, o meu dia era corrido e o meu tempo escasso [...] o meu tempo era escasso, minhas atividades tinham que ser realizadas no período noturno, nos finais de semana [...]. Segundo, eu tinha muitas lacunas do Ensino Médio [...] tive dificuldades de realizar as atividades propostas. Os temas abordados, tudo era muito novo. (2)

Sim, visto que esse é um curso pesado, ele não é um curso fácil. Eu trabalho à noite e estudo de manhã. Então, tive uma dificuldade a mais [...] Ele é pesado no sentido de um curso que exige muito de você, exige muito conteúdo, tem muito conteúdo,

tem um vasto conteúdo e são conteúdos relativamente novos [...]. Os clássicos são leituras muito difíceis de fazer, então, exige uma carga de leitura muito grande e é claro, nossa cultura, como não faz parte da nossa cultura ter grandes cargas de leitura; então, a gente sente sim uma dificuldade. (4)

[...] dificuldade o meu trabalho, conciliar o trabalho e a faculdade, é isso [...]. Assim, o curso de Ciências Sociais, eu queria muito ter assim, não trabalhar e fazer o curso como ele deveria ser feito porque o conteúdo é denso e assim, acho que o tempo que sobra ainda estava sendo pouco para me dedicar à faculdade. (5)

[...] por trabalhar e estudar, meu curso foi às madrugadas, isso é muito prejudicial, um curso matutino que requer muita leitura [...] e acredito que mesmo no meu espaço de tempo, eu consegui muita coisa, conheci muito [...] As minhas maiores dificuldades foram as econômicas [...] para eu me manter, é, no curso de Ciências Sociais, eu tenho que abrir mão de algo, então, eu abri mão das minhas madrugadas, eu precisava trabalhar, eu sou pai de família, já vim para a escola, para a universidade um pouco mais tarde que a média [...]. (6)

A dificuldade que eu tive, é, foi tudo no 5º. ano [...] porque eu conclui a Licenciatura [...] eu estava em duas escolas, eu tive dificuldade de realizar a pesquisa do Trabalho de Conclusão do Curso [...] conclui as disciplinas, tive dificuldade de estágio, de conciliar com o trabalho de sala de aula. (7)

Hoje em dia, quem trabalha, eu já tenho outra profissão na minha vida, o curso entrou como segunda opção e eu não ia, em detrimento do meu trabalho, é lógico, o curso era matutino, eu acredito que se fosse no noturno talvez a gente pudesse desenvolver um pouco mais. [...]. Com relação ao estágio e ao Trabalho de Conclusão do Curso; mas eu vou atribuir um pouquinho à orientação do curso da graduação [...] acho que houve uma não informação sobre pesquisa de campo ou uma coisa mais específica, os nossos suportes teóricos eram meio fragilizados. (8)

As falas acima apontam dificuldades em conciliar estudo e trabalho, sobrando pouco tempo para dedicar-se ao curso, realizar as leituras exigidas, atividades propostas, o estágio e o Trabalho de Conclusão do Curso. Esses trabalhadores-estudantes relataram o esforço empenhado para acompanharem o volume e ritmo das leituras exigidas pelo curso e a realização dos trabalhos e atividades acadêmicas. Para além da presença em sala de aula e das demais obrigações acadêmicas, pouco aproveitaram do ambiente acadêmico. Esta situação é preocupante, já que se trata de um curso com grande carga de leituras exigidas.

A dificuldade teve reflexos na conclusão do curso no período ideal (quatro anos para Licenciatura e cinco para Bacharelado) para os entrevistados 2, 5, 6, 7 e 8, exceto para o 4; os entrevistados 6 e 7, apenas no Bacharelado.

O entrevistado 6 expõe que por ter responsabilidade pelo sustento da família, não pode deixar de trabalhar para realizar o curso, inclusive ingressando nele tardiamente. O entrevistado 8 faz referência à falta de uma melhor orientação e suporte teórico na realização do estágio e do Trabalho de Conclusão do Curso.

A questão da não realização do Trabalho de Conclusão do Curso foi observada quando foi delineado o perfil do grupo pesquisado, em que alguns estavam apenas faltando entregá-lo

para concluir o curso - dois da Licenciatura e sete do Bacharelado, sendo que quatro haviam desistido de fazê-lo, entre eles, o entrevistado 8.

As dificuldades para compreender os textos se relacionam, para os entrevistados 2 e 5, também às lacunas da formação na Educação Básica, inclusive o não estímulo à leitura. Importante observar que a queixa da falta de um maior aprofundamento teórico apontada por um dos entrevistados (8) contrapõe-se às falas dos outros (2, 4, 5, 6) sobre as dificuldades, durante a graduação, em conciliar o trabalho com a grande carga de leitura exigida e a complexidade dos textos teóricos.

Para alguns dos entrevistados a dificuldade estava em apropriar-se do conhecimento:

[...] eu penso que faltou sim, por parte dos professores, mais ensino, por não ter preparo, alguns professores não ser da área dificultou um pouco, o entendimento mesmo, o aluno, a apropriação do conhecimento, na verdade, depende também do aluno buscar formação, buscar o conhecimento, mas eu creio que, também, o professor precisa contribuir na formação desse aluno [...]. (9)

No começo, minha maior dificuldade era com as leituras, eu não conseguia ler os textos com clareza, interpretar; eu não estava conseguindo acompanhar o ritmo dos professores; eu tive muita dificuldade; mas isso se dá por uma formação capenga lá de trás, eu não tive uma formação legal no Ensino Médio, então resultou nisso, então essa foi uma das minhas maiores dificuldades [...]. (10)

Eu tive dificuldade com [...] algumas disciplinas [...] entender o que o professor passava, a leitura, por ser uma leitura acadêmica [...]. (11)

Os entrevistados declararam dificuldades em compreender os conteúdos abordados em sala, as explicações dos professores. Na percepção deles, tais dificuldades se devem ao despreparo dos professores, inclusive, por alguns deles não serem formados na área, dificultando a assimilação dos conteúdos, além de apontarem o problema da formação deficitária no Ensino Médio e a complexidade dos próprios textos acadêmicos. Lembrando que apenas um entre os doze entrevistados estudaram em escola privada.

Há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o Ensino Médio o é mais ainda:

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 7).

A pesquisa³⁴ “Projeto de Vida - O Papel da Escola na Vida dos Jovens”, realizada em 2015, pela Fundação Lemann com jovens que terminaram o Ensino Médio, revelou que faltam aos jovens competências básicas em comunicação, raciocínio lógico e tecnologia, além de dificuldades de interpretar o que leram, de se expressar oralmente e de construir argumentos consistentes.

O sistema educacional brasileiro, a partir dos últimos anos do século XX, ampliou significativamente o quantitativo de vagas nos seus diversos níveis, aumentando de modo inédito o acesso ao Ensino Superior. Isto traz a necessidade de garantir na mesma proporção, a efetiva inclusão social através da aprendizagem dos alunos. Com efeito, o Documento Base da Conferência Nacional de Educação (CONAE) esclarece que:

[...] a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade [...]. (BRASIL, 2010, p. 57).

O ingresso no Ensino Superior de estudantes oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural, aliado às deficiências do Ensino Fundamental e Médio, estão fazendo com que haja um número cada vez mais elevado de alunos despreparados para enfrentar os desafios de um ensino mais complexo, apresentando rendimento irregular ou insatisfatório. É uma situação que gera conflitos e frustrações aos próprios alunos, aos docentes e às instituições de ensino. A amplitude do número de vagas nos níveis fundamental e médio não veio acompanhada de melhorias da qualidade no ensino.

Outros entrevistados apontaram problemas de acesso à bibliografia exigida pela carência de um acervo maior disponibilizado pela universidade como um fator que dificultou a realização do curso:

A dificuldade maior mesmo é material de auxílio. Eu acho que tem pouco material de auxílio na biblioteca, tudo [...]. (3)

Minhas dificuldades mais eram em acessar um acervo bibliográfico. Então, a gente tinha que se esforçar prá pegar uma bolsa, prá conseguir comprar os livros porque aqui não tinha, às vezes não tinha PDF que tinha a paginação correta que você tem que citar, você tem que acabar comprando. Então, acho que a principal dificuldade é no incentivo também à pesquisa; às vezes você faz a iniciação científica, mas eles não incentivam você ir num congresso, você não tem um fomento financeiro, agora que começou, prá você ir num congresso você tinha que pagar e as outras

³⁴ Fonte: Fundação Lemann. Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/projeto-de-vida>. Acesso em: 20 ago. 2016.

universidades, elas, geralmente, quando você tem um trabalho aprovado, ela disponibiliza pelo menos a passagem (risos). (12).

Ambos referem-se ao período de realização da graduação; o entrevistado 3 de 2009 a 2014, e o 12 de 2011 a 2015. A fala do entrevistado 12 aponta para a dificuldade em acessar os livros para leitura, uma vez que não tinha condições financeiras para adquiri-los, bem como os problemas relacionados aos livros que podem ser conseguidos na internet. Aponta também para a falta de incentivo por parte da universidade em enviar seus alunos para eventos científicos, o que ocorre em outras universidades.

O entrevistado 3 assinala a dificuldade de conseguir estágio no Bacharelado, o que pressupõe não ter sido difícil conseguir o estágio na Licenciatura:

[...] principalmente, na área de estágio, a gente não encontra campo para fazer estágio, então, estágio é que abre as portas para aprendizado. É, estágio para bacharel, no caso, para bacharel. (3)

A questão da idade avançada é percebida por um dos entrevistados como um aspecto positivo e não de dificuldade, em que sentiu estar mais preparado a absorver os ensinamentos:

[...] eu acho que isso foi bom, tá? Porque o que eu vejo é que quem está na idade normal de fazer universidade, não tem maturidade para receber toda carga de um curso de Humanas [...] acho que foi um privilégio, uma hora em que eu pude assimilar um pouco melhor essa carga. (6)

O entrevistado 10, além da questão da compreensão dos conteúdos, teve dificuldade em conciliar as questões problematizadas no curso com suas concepções religiosas:

[...] a outra dificuldade foi aprender a lidar com a questão da religião. Eu não vim de uma formação religiosa, mas eu acabei escolhendo um caminho que achei melhor. Houve momentos que eu entrei em crise, meu Deus! Será que eu não acredito mais? Será que acredito? [...] e na realidade esses conflitos acabaram acrescentando, porque foi aonde eu fui atrás de ler mais a Bíblia, porque até então, eu não lia, foi onde eu fui atrás de autores prá mim, eu fui me informando de muita coisa [...]. (10)

A fala acima é representativa das mudanças nas concepções de mundo quando o aluno ingressa no curso e entra em contato com os conhecimentos das Ciências Sociais. Os conflitos internos são inevitáveis, pois se tratam de concepções enraizadas. Essa mudança relaciona-se ao descrito nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 105-107), de que as Ciências Sociais promoveriam uma mudança das concepções de mundo, reconstruindo e desconstruindo os modos de pensar.

Na medida em que vão se envolvendo com o curso, entrando em contato com as disciplinas, textos, estágios os estudantes foram mudando a sua opinião a respeito do curso, identificando-se com a profissão.

As percepções a respeito do curso mudaram no sentido de promover uma maior identificação com o curso, em especial com a docência:

Sim. Não sobre ser professora. Hoje, tenho vontade de ser professora, contribuir com aprendizado dos alunos. Não tenho a mesma opinião de antes, pois as minhas informações eram muito vagas, por mais que eu tivesse pesquisado, não é o que vê na faculdade. (1)

Quando eu entrei no curso, eu entrei para adquirir conhecimento, não ficar tão parada de estudar. Ao longo do curso despertou várias curiosidades, me fez ter outras perspectivas. Gostaria de trabalhar na área, gostaria de exercer a profissão como docente. [...] quando eu entrei, como eu fiz (outra graduação), achei que era como o curso (que fez), bem manual, questões de manuais, de código. Com o decorrer do tempo, eu vi que era bem diferente, ele é mais abrangente, ele estimula seu pensamento crítico, ele meio que te coloca novas proposições, novas perspectivas. (2)

[...] eu cheguei pensando que tinha tudo a ver com Psicologia. Aí, depois, eu vi que não tinha tanta coisa assim [...] mas aí eu vi que é uma delícia, gostei muito do curso [...]. (11)

Os recortes discursivos acima revelam que no decorrer do curso os entrevistados foram se identificando com a docência. O entrevistado 11 não especificou o interesse pela docência, mas permite inferir que tivesse, já que começou a trabalhar como professor de Sociologia no Ensino Médio após a conclusão da Licenciatura. O curso contribuiu para a constituição da identidade profissional docente ao despertar o interesse em ser professor de Sociologia, mas para um dos entrevistados (1) manteve-se as representações sobre a docência que tinha antes de ingressar no curso.

A mudança nas percepções sobre o curso e a própria profissão estão relacionadas ao mercado de trabalho restrito, apontado por alguns entrevistados como um fator desmotivador de seguir a carreira:

A partir do momento que o curso é inserido na cidade, eu imaginei que fossem buscar campo de trabalho, trazer campo de trabalho para cidade, mas isso não foi feito no campo de bacharel, na Sociologia, Ciências Sociais mesmo. (3)

Porque no curso ele traz uma grade e traz aí um leque, uma possibilidade de que você vai atuar no mercado de trabalho. É claro que, quando você chega e faz o curso, você se depara com todas essas dificuldades, essas questões dos profissionais não ser reconhecido, questão desse profissional não ser inserido no mercado de trabalho, questão de outros colegas que terminaram o curso e não estão inseridos no mercado de trabalho. Então, tudo isso é claro que traz uma descredibilidade para o curso e claro, uma desmotivação para mim. (4)

[...] eu sabia pouco quando eu entrei no curso, sabia muito pouco e vim a saber durante a forma... mas acho que em relação ao trabalho mesmo em Bacharelado ainda é pouca a informação que o espaço também é pouco, acho que deveria ter mais profissionais em todas as outras áreas, dentro de uma prefeitura, dentro de um órgão judiciário. (5)

[...] eu não pensava muito (risos) sobre o curso, eu não conhecia o curso, sabia que eu queria fazer, que era esse que eu queria; aí, minhas perspectivas mudaram, conhecendo as matérias, você vê que, aí você conhece o mercado de trabalho, você vê as dificuldades de entrar, você vê que tem de fazer uma Pós-graduação pra conseguir se inserir [...]. (12)

As falas refletem as dificuldades de inserção no mercado de trabalho, tanto para o professor na Educação Básica como para o cientista social. A implantação do curso gerou expectativas no sentido de abertura de campo de trabalho para o profissional formado que foram frustradas. De um modo geral, percebem que há um amplo campo de trabalho, mas falta informação a respeito e que o profissional poderia estar inserido em vários setores, em especial, nos órgãos públicos.

Existe campo de trabalho para o sociólogo no Brasil, tanto para o bacharel, quanto para o licenciado, no setor público, em empresas e organizações não-governamentais, conforme percebido pelos entrevistados 4 e 5.

Schwartzman (2009, p. 277) confirma esse dado: “[...] os principais campos de trabalho para os sociólogos brasileiros, hoje, são as organizações não-governamentais da sociedade civil, o trabalho na administração pública e a carreira acadêmica [...]”. O mercado de trabalho para os licenciados é maior do que o número de formados anualmente nas universidades, conforme os estudos realizados pela Capes apresentados no primeiro capítulo.

Entretanto, de acordo com Schwartzman (2009, p. 276-277), existem poucos empregos para os sociólogos “na execução de planos, programas e projetos socioeconômicos”, e mesmo com a obrigatoriedade do ensino da Sociologia no Ensino Médio ter ampliado o mercado de trabalho para os graduados, o magistério secundário não está se tornando uma opção profissional privilegiada para os sociólogos, pelos problemas apontados anteriormente (carga horária reduzida da disciplina e outros profissionais a lecionando).

O entrevistado 12 entende que o caminho é prosseguir nos estudos na Pós-graduação *Stricto Sensu*, com fins de aumentar seu capital cultural (BOURDIEU, 1998d) e ter mais chances no mercado de trabalho. O capital cultural é uma aquisição importante no século XXI, segundo Eras (2003), porque se efetiva na ideia de conhecimento tão exigida na atualidade e tornou-se o argumento utilizado, a fim de se promover a identidade profissional, inclusive docente.

Para dois entrevistados a mudança ocorreu não durante o curso, mas quando teve experiência profissional com a docência:

Penso que mudou a partir do momento que eu fui para sala de aula, mudou muito, a experiência em sala de aula, ela te coloca em constante reflexão sobre aquilo que a gente aprendeu na graduação, sobre as teorias na graduação, as metodologias [...]. (7)

Mudou, quando eu ainda estava no quarto ano, eu tive oportunidade de pegar a bolsa do PIBID, me arrependi de não ter pegado antes, eu estava com medo e achando que não ia dar conta do recado [...] mas quando eu fui para o mercado de trabalho mesmo, prá valer, eu vi que a realidade não era como o PIBID propunha, era muito mais difícil, pois quando você está no PIBID, você tem o professor supervisor, você tem um outro colega estagiário te ajudando [...] eu tive bastante dificuldades, sabe, então, eu creio que eu tinha visão romântica que seria maravilhoso ser professor (risos), mas eu vi que era uma tarefa bastante árdua, não é tão simples assim [...]. (10)

A mudança, para o entrevistado 7, se relaciona à exigência de uma maior reflexão sobre a teoria e a prática, o aprendido na graduação e a realidade escolar. Para o entrevistado 10, a experiência de participar do PIBID proporcionou uma experiência positiva em relação à docência, mantendo uma idealização a respeito da profissão; mas ao assumir aulas (de História por quatro meses, de acordo com o declarado no questionário) em uma escola de nível médio, percebeu realmente as dificuldades de ser professor.

O futuro profissional permanece no curso de nível Superior de quatro a cinco anos, nos quais passa a ter contato com leituras específicas, a reconhecer valores específicos de seu campo profissional, com vocabulário técnico próprio, convive e se identifica com os profissionais bem-sucedidos e professores; existe também as vivências como aluno e como professor iniciante, em que cada um se ajusta à estrutura de funcionamento institucional do sistema educativo.

Entretanto, conforme expõe Paschoalino (2008, p. 05), ao ingressar nas escolas, o professor sente-se perdido e as imagens que tinha sobre educação “esfarelam-se”. As tensões e conflitos acumulados em sua formação teórica o fazem sentir-se desorientado em seu fazer prático. A identidade docente, de acordo com Dubar (1997) se refere a um conjunto de formas identitárias que resultam de processos de socialização dos professores, em uma tensão entre o ideal e o real.

A mudança seguiu-se após a conclusão da Licenciatura:

[...] não tinha muito esse conceito formado sobre o curso [...] eu vivenciei vida acadêmica; após a saída da faculdade, eu amadureci, no sentido de algumas concepções que eu tinha em relação à própria educação de Sociologia e reconheço a necessidade, que ela se faz urgente de se inserir no Ensino Médio e até no Ensino Superior [...]. (8)

Olha, se a gente falar do início do curso ao final, assim, após curso, acredito que mudou sim. Eu tive uma época que eu era revolucionário, mesmo, a gente tem uma carga muito, acho até que pela formação que a gente tem na UEMS, de que é muito voltada ao marxismo, praticamente o nosso curso de Ciências Sociais, estudamos algumas linhas, sim, até que sim, mas acho que a maioria do curso foi voltado ao marxismo [...]. Até que uma teoria só (risos) não resolve o problema da sociedade. (6)

As falas apontam para um aprendizado que não termina quando se conclui a graduação. Os egressos continuam refletindo sobre o apreendido durante sua formação inicial, relacionando-a com suas vivências após a sua conclusão.

As identidades profissionais encontram-se, de acordo com Dubar (1997, p. 15) “[...] centradas nas relações entre o mundo da formação e o mundo do trabalho ou do emprego”. Assim, a identidade implica também em um processo sempre em (re)construção, incompleto, inacabado (DUBAR, 1997). As múltiplas relações que envolvem o trabalho do professor se efetiva na interação com a realidade escolar.

Alguns entrevistados apontam a importância do Bacharelado na sua formação docente:

[...] penso que hoje eu tenho uma visão bem diferenciada, eu saí do curso de Ciências Sociais acreditando que Marx, pelo menos durante os quatro anos de faculdade, era a Bíblia do sociólogo. E, a partir do 5º ano, ter uma visão mais diferenciada, ler um pouquinho mais sobre Weber; é interessante nesse sentido ter lido, e aí, após o curso de Ciências Sociais, eu voltei a ler algumas coisas dos clássicos, eu já tenho uma visão mais aberta, no sentido de [...] nenhuma teoria vai resolver o problema da sociedade, pode nos auxiliar, pode ser ferramenta sim [...] hoje, eu tenho consciência de que as teorias estão assim, não jogadas na lata do lixo, mas elas estão incompletas, tanto que a sociedade está aí latente, transformando-se; são teorias do século XIX, pode ser que naquele momento davam conta da sua proposta, mas hoje já não dão conta, fazer uso de todo conhecimento algo que nos resolva as nossas ansiedades. [...]. (6)

[...] estar na sala de aula e, ao mesmo tempo, eu estava no 5º. Ano; foi um diálogo muito bom, construtivo, de fazer uma mediação dos conhecimentos, a mediação das práticas, o cientista social estando na sala de aula, e mudou também a minha forma de ser professora, a minha forma de dar aula. (7)

O entrevistado 6, após concluir a Licenciatura e assumir aulas de Sociologia, continuou a formação no Bacharelado, que lhe proporcionou uma maior reflexão sobre a amplitude teórica das Ciências Sociais. O entrevistado 7 afirma que, estar cursando o Bacharelado e atuando como professora foi uma experiência importante para o seu aperfeiçoamento profissional.

Um dos entrevistados refere conflitos entre suas concepções religiosas e as científicas:

Eu até assustei, porque, assim, você se sente, está voltado para o lado da ciência e eu tenho uma formação religiosa. Houve, no início, alguns debates, e algumas coisas pessoais que eu tinha em mente e que ao longo do curso foi mudando, preconceitos, por causa da religião, mas que caíram por terra. E eu, hoje, assim, eu tenho uma mente muito aberta, em relação a muitas coisas, muitas coisas relacionadas com a própria religião. E um detalhe, que agora no 5º. ano, nós temos uma matéria chamada Sociologia da Religião bastante interessante, inclusive, falei para o professor que ela deveria estar na grade curricular na Licenciatura. que é muito importante, que discute a religião. (9)

Para o entrevistado 9, ter a disciplina Sociologia da Religião no Bacharelado foi importante, já que Religião faz parte de sua vida profissional; e as Ciências Sociais, ao tomá-la como objeto de estudo, lhe proporcionou uma nova visão do próprio curso, bem como das próprias concepções religiosas.

É consenso entre os entrevistados a percepção de que o curso provocou uma grande mudança em sua vida pessoal, visão sobre a realidade social e no desenvolvimento da criticidade.

Para alguns entrevistados a mudança maior ocorreu no plano pessoal:

Muitas mudanças. Eu entrei aqui, eu era uma pessoa que mal falava, não falava com ninguém, ficava quieta no meu canto. Tinha dificuldade de falar, de me expor, trabalhar, de conversar. Hoje, tenho mais facilidade de falar. Intelectual, visão de mundo. (1)

[...] eu tinha que me manter, manter a minha família, eu não poderia me arriscar, tinha a ideia de que não poderia me arriscar, eu tinha medo. Então, o curso de Ciências Sociais, nesse sentido, me abriu um leque, olha, não precisa medo da vida, faz parte, não tenha medo de cair, que você levanta de novo, isso tudo é parte do meu conhecimento de Ciências Sociais, eu tinha medo do futuro, então, tinha medo do diferente, tinha muita vontade de manter as coisas como estavam, e é justamente um erro, a gente tem que fazer coisas diferentes; e isso, eu aprendi no curso de Ciências Sociais, eu jamais me arriscaria em outras épocas [...]. (6)

[...] eu acredito que ninguém entra ou sai de uma faculdade, de um curso superior, de uma graduação da mesma forma, pelo menos, o mínimo, uma mudança ele já ocorreu [...] eu, hoje, tenho um olhar um pouco mais reflexivo sobre tudo, eu sempre pondero mais, eu deixei de ser um pouco radical, eu sou mais reflexiva. (8)

As falas acima revelam mudanças na postura individual diante da vida, do outro: de conseguir expor suas opiniões, da perda do medo do novo e se arriscar em uma nova carreira, de se tornar mais ponderado e reflexivo.

Outros entrevistados percebem que a mudança ocorreu na forma ver o mundo, da realidade social:

O curso me proporcionou mudanças de perspectiva, de visão de mundo. Eu acho que ele só contribuiu. (2)

É um curso que te abre assim uma visão grande de mundo, de sociedade, de seu meio, de tudo [...] então, você passa a ver a sociedade de um outro modo, passa a ver as instituições públicas de um outro modo, você passa a ter uma outra visão do outro mesmo [...] o outro passa a ser importante, muito importante para você, visto que você estuda esse outro [...] determinados tipo de coisas você não entenderia se não fizesse esse curso, por exemplo, como funciona mesmo a nossa política, como é constituída nossa sociedade, porque a gente sofre determinados tipos de preconceito [...]. (4)

Eu sou uma pessoa antes e outra depois do curso [...]. Eu acho que em relação a tudo. Em relação a minha visão religiosa, em relação à minha visão social, com relação, com minha relação para com o outro. Tudo. (5)

[...] a gente acaba vendo os processos muito mais sociais [...] a gente passa a entender a sociedade como um complexo de relações que se dão em sociedade. Então, mudou muito, nesse sentido de concepção, de valores. (7)

[...] você tem que vir não com uma visão fechada, se você for com uma visão fechada você não vai aprender nada, mas ouvir o que o outro tem prá dizer, refletir sobre o que o outro tá dizendo, arrumar argumentos de sustentação prá contrariar o que o outro está dizendo e permanecer naquilo que você acredita, você aprende com o outro, mas vê que aquilo não vai te afetar, e você aprende com você mesma para contra argumentar o outro; então, isso, prá mim, mudou bastante minha vida, sabe, acho que o curso só teve a acrescentar mesmo [...] o curso abriu muito a minha visão, como por exemplo, eu não conseguia olhar, como eu vou dizer, imagina uma criança, a criança ela é ingênua, ela é pura, há uma inocência, é como se o curso, ele, tivesse assim escamas nos seus olhos e tirasse essas escamas dos seus olhos e abrisse sua visão para muitas coisas [...]. (10)

[...] pensar a família, como eu me posiciono na sociedade, a relação que eu também faço parte de um coletivo, não sou apenas um indivíduo, eu entrei em lutas, participei de coletivos; enfim, mobilizei uma unidade estudantil, enfim agregou totalmente o que eu era diferente do que eu sou hoje. (12)

As falas refletem a percepção dos entrevistados de que o curso “mudou” a forma de ver o mundo, as concepções, valores, “abriu” a visão, “tirou as escamas” que vendavam os olhos, permitindo uma relação de alteridade. São caracteres qualitativos das Ciências Sociais elencados pelos entrevistados que fazem parte das representações sobre seu papel social.

A fala do entrevistado 12, de se ver como parte de uma sociedade e buscar uma participação mais ativa nela, reflete a visão defendida por Marx que, segundo Martins (1994), despertou a perspectiva crítica da Sociologia e a busca pela transformação da ordem existente. Além disto, sua fala também reflete o desenvolvimento da cidadania.

O curso desenvolveu a criticidade na percepção dos entrevistados:

Acho que agora eu tenho um pensamento mais crítico agora. Eu analiso mais as coisas, bem mais, comecei a observar mais. A gente começa a ver coisas bem diferenciadas, a gente sai do senso comum. (3)

Até o meu olhar, minha visão crítica, me faltava isso, e o curso me ajudou muito de olhar acerca do mundo, acerca das pessoas, da sociedade [...] até percebe-se na, na

prática ali (no trabalho), mudanças, os próprios (colegas) perceberam isso, um discurso diferente, então assim, me ajudou muito esse curso de Ciências Sociais [...]. (9)

[...] a questão de religião me deu um choque assim, embora que eu fui entrar na Igreja depois que eu estava no curso, essa questão da dominação religiosa, isso aliena um pouco, eu sou evangélica, mas isso, eu lembro das aulas que eu tinha lá [...] eu vi diferente na faculdade, já tá tomando outra proporção. Então, mudou muito, foi muito válido [...] Será que isso é Deus que tá colocando ou é o homem que tá colocando? Esses questionamentos [...]. (11)

Os recortes discursivos revelam uma percepção pelos entrevistados que o curso contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico, no sentido de analisar melhor as situações (3), de ter um novo olhar sobre o mundo (9) e até questionar a sua própria religião (11). O entrevistado 9 refere também uma mudança no desempenho de suas atividades profissionais percebida pelos colegas. Assim, mesmo não atuando na área, a formação contribuiu na melhora da qualidade do seu trabalho.

A Sociologia, conforme observado ao longo desta pesquisa, está associada à formação analítica e crítica, com um posicionamento frente à realidade social, tendo como horizonte a transformação social. As ideias de crítica, cidadania e consciência parecem supor mudança, ou seja, uma transformação social e pessoal.

A percepção das mudanças que o curso promoveu está atrelada à própria visão ou representações das Ciências Sociais na formação do aluno do Ensino Médio e que justifica a sua importância neste nível educacional. Tais representações foram construídas ao longo da formação e reforçadas conforme percebiam as mudanças que os conhecimentos destas ciências promoviam neles mesmos. As Representações Coletivas sobre a Sociologia enquanto instrumento de capacitação dos indivíduos foram sendo incorporadas aos discursos e práticas. (CHARTIER, 2002).

Na busca dos elementos formadores da identidade docente, verificou-se como os entrevistados perceberam a experiência de estágio em docência. O estágio curricular é um momento importante da formação docente, em que o aluno passa a ter contato com a realidade escolar. Entendendo que a atuação do professor ocorre na escola em contextos sociais, econômicos e culturais diversos, o contato com esta realidade é condição necessária para a formação docente.

A maioria dos entrevistados entende que o estágio curricular foi importante para o contato com a realidade escolar, mas o período de estágio, em especial de regência, foi pouco para o preparo da docência:

O estágio eu vejo ele um pouco falho na primeira turma. Eu creio que deveríamos ter feito mais aulas lecionando e muito mais observações do que foram feitas, foram muito poucas. Então, as experiências foram muito poucas. Então, eu gostaria de ter tido mais experiências. (1)

Estágios que realizei na Licenciatura foram poucos, eu acho que participei de 8 horas, achei importante, não tinha contato com a sala de aula. Na verdade, quando fiz (outra graduação), que eu estive em sala de aula e dei algumas aulas, mas foi totalmente diferente, com outra visão de mundo. (2)

[...] foi uma experiência bem gratificante, o período de estágio. Eu acho, foi um período curto, eu até pontuei isso, no relatório final, que o estágio poderia ter sido melhor administrado, porque a nossa docência, as nossas aulas de docência foram muito poucas, eram duas aulas só. (8)

[...] me senti bem [...] no início, ficamos mais assim em nível de observação, de observar os alunos, a escola, a estrutura, mais o campo de observação [...] mas, as aulas dadas, é, pelo preparo que nós recebemos, eu creio que foi bem dada, com certeza, eu acho que o aluno deveria ter mais oportunidade, nesse estágio, pra desenvolver mais a prática da docência. (9)

Olha, na Licenciatura, eu acho, a parte teórica me enriqueceu muito. A professora que estava com a gente era muito competente, muito, muito dedicada, ela enriqueceu muito a minha vida, particularmente, só que eu acho, assim, que nem é um problema com o professor, é a ementa do curso, eu acredito que faltou mais a gente tá indo na prática, na regência [...] uma regência vai te oferecer alicerces pra você ser um professor? Não vai! (10)

Acho que faltou mais um pouco de prática, a gente saiu para o estágio já muito tarde; então, assim, o que a gente aprendeu lá era muito teoria. A gente chega aqui (na escola) e vê que não é nada disso [...] Teve muita teoria, deveria ter mais prática. (11)

O primeiro elemento destacado pelos entrevistados é o distanciamento da prática. As falas revelam que faltou mais atividade de observação e aulas/regências, foram apenas oito horas de estágio na escola ou duas regências. Um deles, apesar de achar que foi bem preparado para ministrar as aulas, também entende que faltou mais prática em sala de aula. Para os entrevistados a docência se relaciona com um aprendizado prático; assim a representam e, por isto, entendem a necessidade de inseri-lo mais vezes na formação docente.

Um dos entrevistados realizou o estágio no local onde trabalhava como docente:

[...] como eu já estava na área da educação, eu já tinha (outra graduação), trabalhando como professor em curso técnico, então isso, como o estágio era, pelo menos até o quarto ano, todo voltado para educação, então, eu já estava mais ou menos dentro da minha área [...] (o estágio) é mais que importante, é necessário. Não tem como você chegar e cair de paraquedas numa sala de aula, infelizmente, não tem. O que eu vejo é que as turmas, que estão saindo agora, estão tendo mais contato com a sala de aula; aí, estou até recebendo estagiário na minha sala de aula, não sei qual a carga horária, mas a universidade aumentou bastante a carga horária do aluno em sala de aula, do aluno como ouvinte, depois o aluno vai ministrar pelo menos duas aulas, que eu acho que é pouco, na verdade, o curso de Licenciatura tem que ter mais. (6)

Apesar de uma experiência de estágio diferenciada, uma vez que já atuava como professor e o realizou em um ambiente conhecido, o entrevistado entende que é necessário ter mais prática em sala de aula.

Alguns entrevistados, durante a realização do estágio, fortaleceram seu desejo de se tornar professor (a) de Sociologia:

Eu pensava que os alunos não iam me respeitar por eu não ser a professora regente, por eu ser apenas uma estagiária. Muito respeito por parte deles e isso me motivou a ser professora, a dar o melhor de mim [...] foi algo que eu não esperava que fosse dessa forma, tanto respeito, tanto carinho, porque é uma forma que você recebe carinho, é ouvindo que as pessoas participam da aula, que você sente uma retribuição [...]. (1)

Foi importante conhecer a realidade de uma escola pública, eu fiz um estágio numa escola pública de periferia. Foi importante para mim, pois eu tive acesso a essas novas crianças, adolescentes que estavam lá, a realidade deles, a realidade da escola, foram muito frustrantes, suas ideologias são colocadas abaixo, pois lá, a realidade é outra. Não me fez desistir, ficar decepcionada, ao contrário, me fez despertar (o desejo pela docência). Mas as desmotivações em determinados aspectos têm, porque você vê a precarização, você vê o professor não reconhecido [...]. (2)

[...] a Licenciatura foi muito importante, tanto o estágio de observação quanto o estágio dentro de sala de aula, foi muito importante assim; o professor, que estava também com a gente, passou essa segurança a cerca da minha regência; a minha orientadora, que era professora do estágio, passou essa segurança. Foi muito importante o estágio [...]. (11)

As falas acima confirmam a importância do estágio como um dispositivo de formação docente, como espaço de construção da identidade profissional. As experiências positivas favorecem o desejo de ser professor. O entrevistado 1 relata uma boa experiência relacionada aos alunos por se mostrarem respeitosos e participativos, tornando-se um fator positivo na sua autoestima enquanto professor-estagiário, bem como na constituição de sua identidade profissional docente; o aluno é a expressão de seu sucesso enquanto professor-estagiário.

Na constituição da identidade docente aparece na figura do aluno, o seu outro mais próximo e a *raison d'être* da profissão, isto é, formar alguém. O aluno é o principal motivo do professor estar ali, assim como promover seu aprendizado é o objetivo de ser de sua profissão. O aluno aparece como o ponto de referência mais próximo dentro da sala de aula e participa da construção da identidade profissional do professor.

O entrevistado 2 realizou seu estágio em uma escola de periferia, ou seja, crianças e adolescentes oriundos de camadas desfavorecidas, entendendo que foi uma experiência muito importante para conhecer uma realidade diferente da sua, ver a precarização do ensino, a falta de reconhecimento da disciplina de Sociologia. O entrevistado 11 relaciona a experiência positiva de estágio destacando o papel do professor-formador e do professor regente.

A experiência de estágio possibilitou observar alguns problemas relacionados ao ensino da disciplina de Sociologia voltado ao Ensino Médio:

Quando a gente faz estágio, a gente sente a experiência da prática. Eu tinha uma visão de dar aula bem diferente, porque eu já tinha dado aulas de outras disciplinas. E eu notei que a Sociologia é encarada como uma disciplina de pouca importância, acho que as pessoas não dão importância para a Sociologia, os alunos, não dão importância, os outros profissionais das outras disciplinas também não dão importância, os profissionais da escola não dão importância para a Sociologia. (3)

[...] você vai ver é como se dá as relações professor-aluno, como que é feito o ensino, enfim, toda essa parte. A minha experiência não posso afirmar que foi a melhor possível. É óbvio que, não porque todo nosso sistema de ensino sofre uma precarização muito grande, mas também isso não me desmotivou hora nenhuma a abandonar o curso, a realmente ficar frustrada. (4)

A importância eu acho que é grande pra gente... para saber como está hoje os alunos no Ensino Médio, é a realidade dos alunos [...] fiquei chocada mesmo mais com o professor que estava na sala de aula, a forma como ele conduzia, do que com os próprios alunos, eu vi que talvez os alunos estivessem ali, eles não tinham opção de melhorar, por conta do que estava sendo passado, da forma que estava sendo passado [...] não era nada do que eu vi sobre a Sociologia na graduação. (5)

O estágio foi extremamente importante, porque foi aquela primeira, na verdade não foi a primeira, eu já tinha o PIBID que eu participava, que é um programa de iniciação à docência; mas, enfim, o estágio colaborou nesse processo de inserção, que estudar teoria só e não ver como essa teoria é aplicada e se ela pode ser aplicada de fato nessa sala de aula foi uma questão importante que eu pude ver as dificuldades, professores não habilitados dando aula de Sociologia [...] foi muito interessante e também a questão dos alunos, como eles lidam com essas, essa disciplina de Sociologia específica, né, os debates que surgem em sala de aula foi muito interessante essa inserção, assim, conhecer a escola como ela é e se essas teorias que a gente aprende aqui, né, funciona de fato e podem ser aplicadas. (12)

As falas refletem os problemas que envolvem o ensino de Sociologia, já apontados pelos entrevistados anteriormente. O entrevistado 3 já teve experiência em sala de aula em outra área, mas percebeu a experiência com a disciplina Sociologia como diferente, inclusive pela falta reconhecimento desta. A experiência permitiu ao entrevistado 4 observar a precarização do sistema escolar, mas isto não o desmotivou. Na experiência do entrevistado 5 o que incomodou foi a postura do professor que ministrava a disciplina, por não proporcionar uma aula que estimulasse os alunos, algo bem diferente do que aprendeu na graduação. Aponta a importância do estágio para entrar em contato com a realidade escolar, inclusive a diferença entre teoria e prática. Para o entrevistado 12 o estágio proporcionou o contato com a realidade escolar, inclusive ver professores não habilitados ministrando a disciplina, como os alunos se comportam diante da disciplina, bem como a dificuldade para estabelecer uma relação entre a teoria aprendida na universidade e a prática.

Dos doze entrevistados seis participaram do PIBID, conforme descrito no capítulo anterior, no perfil do grupo. Para quatro deles, esta foi considerada uma experiência fundamental para o exercício da docência:

[...] eu entrei num programa chamado PIBID e o programa atende essa categoria de sala de aula, então eu aprendi a gostar (dar aula no EM). (4)

Eu tive [...] uma outra experiência de sala de aula que foi o PIBID, um programa de bolsa institucional de iniciação à docência, eu comecei [...] no 3º. ano da graduação, então, o [...] estágio obrigatório, quando eu fiz, eu acredito que, é, não tenha sido, é em quantidade e qualidade suficiente para eu dizer, olha, eu vivi a realidade da escola, eu vi, eu sei dar aula de Sociologia; o que contribuiu demais, eu digo que foi a minha formação para sala de aula foi o PIBID, a iniciação à docência, né, onde existe uma atuação, uma inserção mais contínua do aluno na sala de aula, vai na sala de aula, participa da produção das atividades, produção de materiais para levar para dentro da sala de aula com o professor regente, que é o professor supervisor. [...] se fosse só pelo estágio obrigatório, eu sentiria que foi pouco, né, foi pouco, foi limitado. (7)

[...] sorte que eu peguei o PIBID, né, que me ajudou [...] Na realidade a experiência foi maravilhosa, né. O PIBID na minha vida foi algo muito massa, pois no PIBID, eu tive oportunidade de ver como é o ambiente em sala de aula [...]. (10)

[...] eu tive a sorte de ter uma bolsa do PIBID que complementou o estágio, então, o PIBID, eu ia toda semana durante um ano e sentava com a professora, preparava os planos de aula, mas só o estágio, aquelas quinze observações e duas regências é muito pouco, não daria prá você ter uma relação com os alunos prá realmente conhecer aquelas pessoas, aquelas professoras, participar da reunião de colegiado que eles tem lá, então só o estágio não é suficiente, eu consegui isso através do PIBID [...]. (12)

Importante ressaltar que dos seis, três se interessaram pela docência (7, 10 e 11) e dois (7 e 11) estavam exercendo no período desta pesquisa. Mesmo que a experiência com o programa foi positiva, esta não implicou no desejo de se tornar professor. Entretanto, possibilitou um contato maior com a realidade escolar e com a experiência da docência, permitindo aos participantes se descobrirem ou não enquanto professores.

Indagados sobre os saberes necessários ao exercício da docência, a maioria aponta para a necessidade de mais disciplinas voltadas à formação pedagógica e da prática em sala de aula no curso:

Eu acho que o que mais faltou na Licenciatura foi a prática, alguns alunos tiveram oportunidade de participar do PIBID, mas foram poucos. Então, o que eu acho que faltou no curso foi essa questão da prática, porque você não aprende a ser professora numa sala de aula (universidade), você vai aprender na sala de aula, na prática, no dia-a-dia que você vai ter mais conhecimento. (1)

[...] falta assim na nossa na aula de estágio de Licenciatura. Eu acho que o professor deixou de abordar algumas coisas que são necessárias [...] um ano é pouco para quem quer ir para Licenciatura, para docência, professor [...] aumento da carga horária seria interessante (disciplina de estágio). (5)

[...] a Didática deve oferecer mais segurança para esse aluno estar em sala de aula, para ver essas problemáticas da escola, trazer mesmo as limitações da formação do aluno, precisam ser melhor trabalhadas na disciplina de Didática, na Estrutura da Educação nacional e o estágio [...] poderia ser melhor explorado, mais tempo de observações na escola, mais regência. (7)

[...] o aluno já deveria estar estagiando desde o primeiro ano, prá ele vivenciar; há um distanciamento entre a prática e a teoria. Então, é como você sair de um curso de Medicina e não fazer residência. Então, é, eu acho que seria pontual o aluno vivenciar a sala dos professores, a dinâmica da instituição [...] eu vou enfatizar a Didática, que seria a postura do professor, do conteúdo, em relação às Diretrizes Nacionais, em relação a uma hierarquia que o próprio sistema coloca [...]. (8)

[...] a questão da Didática mesmo, ficou um pouco a desejar, é, a questão da História mesmo, é, da formação do professor; elucidar isso, como que, ao longo da História, a questão da escola, dando fatos, assim, informações, eu acho, eu creio, pontos pautados na História e a própria Filosofia; eu sinto que falta muita, muita coisa ainda no curso em relação à História e a Filosofia [...] Porque isso te dá embasamento teórico [...]. (9)

Faltou mais prática. (10)

Acho que faltou mais um pouco de prática, a gente saiu pro estágio já muito tarde, então, assim, o que a gente aprendeu lá era muito teoria, a gente chega aqui e vê que não é nada disso, a gente tá aqui na sala de aula, igual falava [...]. (11)

As falas acima refletem alguns problemas relacionados à formação pedagógica: necessidade de mais aulas práticas na escola (1); abordagem de mais temas voltados ao estágio (5); discutir as problemáticas relacionadas à escola, ter mais tempo de observação e regência na escola (7); o estágio deveria iniciar no primeiro ano, uma maior ênfase em trabalhar a Didática em sala de aula, o sistema de ensino (8); necessidade de aprofundamento sobre a realidade escolar (história da instituição escolar, suas problemáticas) nas disciplinas de Didática, Estrutura da Educação e estágio, inclusive um maior embasamento teórico creditado às disciplinas História e Filosofia (9).

A necessidade de maior ênfase nas disciplinas voltadas ao conhecimento pedagógico já havia sido problematizada no segundo capítulo ao se analisar o PPC 2006. E provavelmente, tais necessidades foram percebidas pelo corpo docente, uma vez que o PPC foi reformulado em 2013 e houve um acréscimo de tais disciplinas. A necessidade de mais prática em sala de aula foi problematizada anteriormente, ao abordarem as percepções da experiência de estágio.

Um dos entrevistados percebe o modelo do PIBID ideal para a formação docente e deveria ser estendido a todos:

[...] acho que o PIBID deveria ser aplicado a todos alunos que tenha possibilidade de fazê-lo [...] A iniciação à docência é essencial até para quebrar esse vínculo aí, esse medo que as escolas têm do aluno de Sociologia [...] professor não se faz na faculdade, infelizmente a faculdade só pode te dar os primeiros passos, então, por isso eu penso que o PIBID, esses cursos, esse modelo do PIBID interessante, no sentido de formar professor mesmo. Tem que ter alguma coisa que faz a ponte entre o conhecimento de sala de aula da universidade e a prática do dia-a-dia do Ensino Médio [...] acho que ainda tem uma distância muito grande entre universidade e a prática do dia-a-dia no Ensino Médio [...] Professor de Ensino Superior faz parte da universidade, professor de Ensino Médio faz parte da escola estadual ou municipal, no caso nosso de estado, é escola estadual, então, como se fosse dois mundos [...] (6)

Em sua fala o entrevistado 6 entende que o programa pode contribuir para diminuir o distanciamento entre a universidade e a realidade escolar, impactando na aceitação do aluno de Sociologia pela escola. Entende que a Instituição de Ensino Superior não oferece uma formação de professor completa e o modelo do PIBID, em que há um maior tempo do aluno na escola (ele já é inserido desde o início da graduação), contribuiria para essa formação. Trata-se de uma visão da docência como aprendizado prático.

Outro aspecto apontado por ele se refere à existência de uma divisão entre professor do Ensino Médio e professor do Ensino Superior. Conforme abordado no primeiro capítulo, Moraes (2004) evidencia tal divisão e desencontro entre os professores de Sociologia (Licenciatura) e os sociólogos (Bacharelado):

[...] observa-se, antes de tudo que enquanto nas outras comunidades foi havendo um 'reencontro' entre 'pesquisadores-professores' e 'professores', isto é, entre professores universitários e professores da educação básica, [...] entre os cientistas sociais, a tendência tem sido de separação; pesquisadores em ciências sociais que raramente se identificam como professores, mesmo que universitários -, e professores de sociologia do ensino médio estão em mundos diversos: aqueles bem postos, legitimados no âmbito acadêmico; estes, desgarrados [...]. (MORAES, 2004, p. 50).

Um dos entrevistados aponta o conhecimento da teoria de Paulo Freire como um dos saberes importantes ao exercício da docência:

O maior saber é saber conviver, dialogar. O que eu mais foquei foi no saber do Paulo Freire, eu não gosto daquela educação bancária, não sou a favor. Então, eu acho que esse é um dos saberes mais importantes, que é esse diálogo, essa troca, respeitar esse contexto. Eu acho que isso é o mais importante não só na aplicação da Sociologia, mas das outras disciplinas, porque os conteúdos já vêm prontos nas apostilas, no manual. Não foi suficiente, não tem como a faculdade oferecer tudo, consciente e realista, eu tenho que correr atrás da minha formação. (2)

A fala da entrevistada 2 reflete uma concepção de educação que ela acredita ser a ideal e, por isto, deve ser enfatizada na formação docente. Trata-se de uma concepção de educação, baseada no pensamento de Paulo Freire (1967, p. 114), que promove o diálogo entre as

peças e propõe uma postura ideal do educador (no caso, do professor de Sociologia), com “atitude dialogal”, que cuida para não converter o outro (aluno) em objeto, que estimula o aluno a se tornar agente de sua própria recuperação, numa postura consciente e crítica diante de seus problemas. No PPC (UEMS, 2006), são citadas três obras deste autor nas referências teóricas das disciplinas Didática I e Tópicos Especiais de Educação.

O entrevistado entende que o curso não tem como oferecer todos os saberes, nem uma formação completa; é papel do aluno continuar a sua formação. Esta perspectiva relaciona-se ao apregoado no Parecer CNE/CES 492/2001 e no PPC (UEMS, 2006, p. 08) sobre a autonomia intelectual, em que o aluno assume a responsabilidade por sua formação, conforme exposto no segundo capítulo, na análise do PPC 2006. Uma questão equivocada, que o entrevistado aborda, é a não preocupação com os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, uma vez que poderão ser utilizados os manuais.

Em relação aos livros ou manuais didáticos de Sociologia, Moraes (2010) explica que, embora condenada a uma intermitência no currículo do Ensino Médio, a disciplina nunca deixou de ser ensinada em alguns cursos de nível superior (Administração de Empresas, Pedagogia, Jornalismo, Direito, Psicologia), o que manteve uma produção de livros didáticos, em sua maioria destinados ao Ensino Médio, mas usados em cursos superiores.

Moraes (2010, p. 03) assinala que muitos professores acabam por se tornarem “carregadores de manuais”, submetendo-se aos ditames do livro didático, usando-o sem uma análise crítica e sem conhecimento das pesquisas sobre os livros didáticos, seguindo as escolhas de conteúdos feitas pelo autor.

Apesar de grande parte dos entrevistados relatarem anteriormente, dificuldade no aprendizado dos conteúdos abordados no curso, apenas um dos entrevistados mostra preocupação em trabalhá-los com mais cuidado no Ensino Médio:

[...] você não consegue, às vezes, fazer uma transição do que você tá aprendendo aqui e colocar lá na prática da coisa. Eu penso que alguns professores têm a prática e montaram a teoria de acordo com as suas práticas e vice-versa, mas na hora de você tentar levar esses conteúdos [...]. Porque tem o livro didático que ajuda, só que o livro didático é muito superficial. Então, as teorias acabam ficando muito vagas e eles acabam não entendendo é nada. Então, como trazer essa coisa mais densa [...].
(12)

Como transmitir um conteúdo se teve dificuldade em compreendê-lo? Oliveira (2011) demonstra que o desafio de lecionar Sociologia no Ensino Médio é de caráter epistemológico, destacando a necessidade de articular o conhecimento teórico com a situação didática, a partir

de uma problematização da própria natureza do conhecimento sociológico, que se encontra estritamente ligado à legitimidade da disciplina no currículo escolar.

Os desafios epistemológicos se refletem, especialmente, em torno de como transformar, em termos de abstração teórica, o conhecimento sociológico presente no universo da pesquisa, da graduação e da Pós-graduação, para o ensino da Sociologia no Ensino Médio. A Sociologia possui um conjunto de conhecimentos científicos sobre a realidade social, um modo de produzi-lo, bem como de apropriar-se dela. Ela discute temas que fazem parte do dia-a-dia das pessoas, podendo se confundir com explicações do senso comum. Assim, ela tem como desafio mostrar uma explicação diferente, a partir do olhar sociológico baseado em teorias científicas.

Oliveira (2011) explica que:

[...] a produção do conhecimento e a apropriação da realidade, devem ser encaradas como dimensões desafiadoras para a prática pedagógica no ensino médio, tendo em vista que, é por meio da prática educativa é que realizamos uma transformação em termos de complexidade, linguagem, expressividade, e abstração para trazer o olhar sociológico para o Ensino Médio. (OLIVEIRA, 2011, p. 119).

Evidenciando que a teoria precisa dizer algo sobre a realidade do aluno, ou seja, é na articulação entre a teoria e a realidade, de acordo com Oliveira (2011, p. 119), “[...] que reside a necessidade de se realizar um salto epistemológico, no sentido de tornar as categorias sociológicas palatáveis ao Ensino Médio”. A Sociologia, enquanto ciência, transformada em disciplina escolar agrega aos saberes científicos os saberes pedagógicos, que são os modos de ensinar seus conhecimentos.

Para um dos entrevistados, há uma necessidade de maior empenho por parte dos professores da universidade no sentido de fornecer apoio aos estudantes:

Profissionais mesmo, que dão aula na faculdade, que não se importam com a gente. Acho que falta mais empenho dos professores. (3)

A fala acima permite inferir que a percepção do entrevistado 3 em relação à falta de empenho dos professores reflete sua vivência acadêmica. O entrevistado é um dos matriculados no Bacharelado que desistiu de cursá-lo, faltando apenas entregar o TCC.

O entrevistado 4 aponta a importância de conhecer o outro:

Então, o importante é você observar o outro, porque o ensino é uma extensão da sociedade [...] E, por eu não ser uma aluna tão jovem como as demais, eu levei vantagem nesse sentido, porque daí, você tem mais vivência. Eu me sobressai dos outros nesse sentido, por causa das minhas experiências. (4)

Como a profissão docente é relacional, envolve estar em contato com o outro, especialmente o aluno, a razão de ser de sua profissão. E, como evidenciado pelo entrevistado, a idade associada à experiência favoreceu seu desempenho. O entrevistado 6 compartilha desta visão, pois ao abordar as dificuldades na graduação, percebeu que sua idade o deixou melhor preparado para absorver a carga teórica do curso.

O entrevistado 8 aponta a necessidade de mudar a visão do professor de Sociologia como um revolucionário:

[...] o professor não pode ser um revolucionário [...] ele não pode achar que vai consertar o mundo e fazer a diferença somente em sua aula. Ele tem que interagir com o grupo, com as outras disciplinas. É, durante a nossa formação acadêmica isso foi colocado, isso foi questionado, nós tivemos muita, muitas aulas, seminários, vídeos, sobre o professor que faz a diferença, mas em nenhum momento havia um revolucionário lá [...]. (8)

A imagem de “revolucionário” do cientista social, que ainda perdura, aparece na fala do entrevistado 8. Conforme já abordado no primeiro capítulo e apontado pelo entrevistado 6, a existência desta imagem entre os profissionais que trabalham na escola tem dificultado a contratação do cientista social.

De uma maneira geral, os entrevistados entendem que o curso preparou parcialmente para o exercício da docência. Para alguns, há a percepção de que ser professor implica estar em constante formação:

Eu não posso falar completamente preparada [...]. Com relação ao conteúdo a gente estuda, você consegue passar o conhecimento, porque a gente nunca vai parar de estudar, sempre tem que estudar. Mas, o curso, em si, dá uma bagagem. (1)

Somada ao PIBID sim; somada à experiência do Programa de iniciação à docência sim [...] a nossa formação, que acredito que seja contínua. (7)

[...] eu tenho uma maturidade hoje, de passar os conteúdos, de dominar, avaliar o conteúdo. Acredito que você se prepara ao longo dos quatro anos do curso, e é uma preparação contínua; você tem que sempre estar buscando se atualizar. (8)

As falas evidenciam a necessidade de continuar estudando, em contínua formação. O entrevistado 7 lembra a importância do PIBID no preparo profissional. Os professores são cobrados a todo o momento a uma formação continuada, de atualizações constantes, em uma tentativa de acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, de conhecimento cada vez mais especializado e de um amplo conhecimento. A busca pelo conhecimento é uma exigência central na manutenção de sua profissão. (ERAS, 2003).

O curso preparou em parte, uma vez que alguns entrevistados entendem que é através da prática que o professor vai se tornar um profissional completo:

A faculdade me dá esse preparo, porém, na prática e´... assim, a prática é que vai te possibilitar essa preparação, porque na academia não dá essa preparação. (4)

[...] nós nunca estamos totalmente prontos, a gente aprende com a prática. Então, de 2013 a 2015 são dois anos. Nesses dois anos, eu acredito que eu melhorei muito, melhorei, mas estou aprendendo, então, é, acho que professor é uma construção como qualquer outro profissional, a universidade dá essa, esse ponta pé inicial [...] ponte entre universidade e escola, esses primeiros passos após curso ou talvez o estágio, ainda é uma barreira, que eu penso sim, ainda pode ser melhorado. (6)

Sim, sim, porque você tem que pensar a questão da desenvoltura; alguns colegas tiveram dificuldades, não porque não tinham o conhecimento, mas não tinham prática de sala de aula, de estar de frente com o aluno ou com a turma; eu, por ser professor, por ter essa prática, não tive dificuldade. Talvez os colegas teriam nessa questão. Por isso que falei do estágio, ter mais aulas para serem ministradas [...]. (9)

Olha, o ano passado eu senti que estava muito imatura, esse ano eu já amadureci bastante, tanto com a turma quanto com o conteúdo. Bom, acho que é gradativo, conforme vai passando os anos a gente vai vendo que tá mais preparado [...]. (11)

Para os entrevistados há uma preparação realizada pelo curso que se completa com a prática, é um processo de construção que ocorre gradativamente na prática; o estágio é apontado como um importante momento da formação neste preparo. Ressaltando que dois deles (6, 11) atuam como professores.

Sobressai-se nas falas que “ser professor” constitui-se na prática, especificamente, em sala de aula. Eles representam a docência como um aprendizado prático. Importante ressaltar que “ser professor” se constitui pela tríade formada pelos conhecimentos específicos, pedagógicos e a experiência. Há também a necessidade da formação continuada, não elencada por eles, no processo de melhor preparo do professor.

Dois entrevistados declararam que o curso preparou para o exercício da docência:

Se tivesse que dar aula hoje eu conseguiria. (2)

Eu penso que sim, me sinto preparado, apesar das dificuldades muito grandes, principalmente, a escola que eu presenciei que era uma escola pública, o descaso, inclusive da própria escola com relação à disciplina, jogadas num sexta-feira, última aula, enfim, mas eu acho que eu me sentiria preparado sim. (12)

Ambos despertaram o desejo pela docência durante o curso, na realização do estágio (2) e do PIBID (12). O entrevistado 2 declarou que estava preparado para ministrar aula, lembrando que fez uma afirmativa equivocada sobre a facilidade com a transmissão dos conteúdos. O entrevistado 12 percebe-se preparado para o exercício da docência, inclusive

para lidar com a situação de desvalorização da disciplina no Ensino Médio, e, ao contrário do entrevistado 2, entende que a transmissão dos conteúdos sociológicos é difícil.

Três entrevistados não sentem que o curso o preparou para o exercício da docência:

Acho que ninguém se sente preparado para dar aula. Deu uma base (o curso). (3)

[...] eu não me sinto [...] eu acho que ainda falta para mim qualificação; preciso estudar muito para poder dar uma boa aula, para passar informações importantes. [...] a matéria que eu peguei (estágio) não foi tão difícil, mas eu acho que eu ainda fiquei um pouco despreparada, constrangida. Não estava, não estou preparada para isso (risos) [...] estratégia e de Didática para lidar. O conteúdo talvez, também. Acho que o conteúdo depende muito da gente se empenhar. Aí, conseguiria. (5)

Eu acredito, assim, preparada eu não estou, mesmo já tendo dado algumas aulas, eu acredito que eu só vou, acho que a gente nunca vai estar preparada; a prática e a experiência é que vai oferecer um respaldo para eu ajudar esses alunos [...]. (10)

Os recortes discursivos apontam para os limites do curso de formação de professores, que fornece “uma base”, sendo necessário “estudar muito”, buscar “qualificação” e aprendizado prático. A experiência de estágio confirmou a necessidade de um maior preparo. Trata-se de pensar a complexidade de habilidades exigidas para o exercício da docência que pressupõe possuir uma interface entre os saberes acadêmico-científicos e pedagógicos, que promovam a formação analítica e crítica, e o conhecimento dos usos sociais do Ensino de Sociologia.

Concluindo esta seção, procura-se abordar as perspectivas de atuação profissional, estabelecendo uma relação com os motivos de ingresso no curso, mudanças que levaram a uma identificação ou não com a área.

Os entrevistados pensam em: seguir a docência, continuar os estudos na Pós-graduação *Stricto Sensu*, manter-se na profissão anterior ao ingresso no curso.

Tem como perspectiva seguir a docência no EM:

Eu pretendo, nesse ano, pegar algumas aulas de Sociologia [...] ver se é o que eu quero, fazer Mestrado. (1)

[...] penso que posso atuar melhor no ensino público [...] por ter duas responsabilidades com a educação pública, eu tenho duas graduações em escola pública, então, penso que uma responsabilidade minha continuar trabalhando pela escola pública [...] acho que eu tenho um dever com a educação pública [...] E, eu penso um dia fazer Mestrado e talvez ir para universidade [...] porque eu não penso que eu deveria ter parado na graduação, eu penso que eu tenho que continuar, mesmo que eu continue no Ensino Médio, não vejo nenhum problema nisso, penso que o salário é ainda uma barreira para se manter no Ensino Médio, a gente tem melhores condições que eu vejo [...] de trabalho na universidade [...]. (6)

[...] eu sai muito empolgada em ministrar aulas no EM [...] Eu pensava em conciliar o meu trabalho com 22 aulas no estado ou no município ou numa escola particular. Eu acho que a docência é algo que está em mim, assim, eu me sinto bem, de

ministrar aula [...] eu acredito que seja esse o meu maior interesse [...] acho que a pesquisa é de suma importância, ela vai te nortear os rumos; mas a atuação em sala de aula, eu acho que a nossa sociedade de hoje está exigindo muito pessoas que tenham interesse, que tenham, eu não gosto muito da palavra vocação, mas que tenha, não sei, um interesse, uma vontade de fazer a diferença [...] Está nos meus planos (Mestrado). Neste ano de 2015, acabou me fugindo um pouco por questões de trabalho mesmo, mas não está descartado [...] Era o meu sonho (Doutorado). (8)

[...] eu pretendo fazer o Mestrado prá buscar mais conhecimento [...] Eu gosto do que eu faço, eu gosto de dar aula, de trabalhar, de estar no meio dos jovens [...] Acredito que vou ficar só com a Licenciatura. (11)

Eu estou pensando em dar aula na Educação Básica, no Ensino Médio, também estou estudando, tentando montar um projeto para o Mestrado, mas não sei se quero seguir a carreira de professor acadêmico, mas eu queria ser professor, mais da Educação Básica mesmo [...] primeiro, eu pensei em dar aula na Educação Básica, por isso que eu preferi esse curso que tinha a opção em Licenciatura e em Bacharelado [...] o meu foco é pesquisa dentro da escola com adolescentes [...] eu penso em Doutorado. (12)

O entrevistado 1 identificou-se com a docência durante a formação, conforme relatou ao abordar a mudança de percepção em relação ao curso, entretanto, ainda não tem certeza se realmente é o que deseja profissionalmente. No ano de 2015 (da realização da pesquisa) manteve-se afastada do ambiente universitário e desistiu de concluir o Bacharelado, faltando apenas o TCC.

O entrevistado 6 ingressou no curso pelo interesse em seguir a docência. Sua fala remete a uma visão da profissão como missão, de idealização profissional - do dever de ficar no ensino público como forma de retribuir a própria oportunidade que teve. É quase que um *ethos* profissional, algo que lhe é próprio na forma de entender o seu papel de professor. Entretanto, aponta para as dificuldades (condições de trabalho, salário) enfrentadas nessa escolha como fator desmotivador de continuar no EM.

O entrevistado 8 ingressou no curso por oferecer Licenciatura e pelo interesse na grade curricular, ainda pensa em seguir a docência. Para o entrevistado a docência envolve o desejo de fazer a diferença; o que o motivou a querer ser professor e como vê o sentido da mesma, mostra uma inclinação a um valor transcendente de “fazer a diferença”. No ano de 2015 (ano de realização da pesquisa) manteve-se afastado do ambiente acadêmico e desistiu do Bacharelado, faltando entregar o TCC.

O entrevistado 11 ingressou no curso como segunda opção e pelo mercado de trabalho na docência. No decorrer do curso se identificou com a profissão docente e, ao concluir a Licenciatura, assumiu aulas no Ensino Médio. Sente-se realizado profissionalmente em lecionar para a faixa etária do nível médio da educação, e não pretende deixar este trabalho.

O entrevistado 12 ingressou no curso para adquirir conhecimento da realidade pessoal e social. Durante o curso foi se identificando com a docência e com a atividade de pesquisa na Educação Básica, na qual pretende seguir profissionalmente.

O entrevistado 7 aponta as frustrações vivenciadas pelo não reconhecimento da disciplina e o desinteresse dos alunos como algo que o faz pensar em deixar o EM, e procurar novos desafios na profissão:

[...] confesso que a gente vai se deparando, vai encontrando algumas dificuldades no que diz respeito à aprendizagem do nosso aluno, é a participação do aluno, ao interesse pela própria disciplina, existe uma rejeição muito grande dos alunos em relação à Sociologia, isso tem, é uma naturalização dos processos sociais, aquilo que a Sociologia retrata, o aluno acaba tratando como óbvio, que não precisaria ser retratado como disciplina, então, a gente se depara com isso, se frustra um pouquinho, mas aí, você vai entender, vai fazer uma perspectiva sociológica, que tem suas razões, tem seus porquês, a forma como nossa sociedade se organiza, aquilo que ela valoriza, aquilo que ela não valoriza, então, você acaba fazendo uma reflexão sociológica sobre esse problema. Eu gosto de sala de aula, mas tô procurando outras coisas, vou tentar Mestrado, quero fazer o Mestrado em Antropologia [...] eu fiz um concurso para Organização de Proteção Ambiental no Rio Grande do Sul em Sociologia [...] fiz no Estado do Paraná, para Companhia Energética Paranaense [...] e vou tentar um no estado de SP, vaga para sociólogo [...].Eu gosto muito da sala de aula [...] a gente não deve fugir da Educação Básica [...] Quando eu terminei a graduação [...] nunca pensei em terminar, ah, quero o fazer o Mestrado, eu queria esse tempo, fica difícil conciliar o Mestrado e dando aula, em três escolas [...]. (7)

O entrevistado 8 ingressou no curso por oferecer Licenciatura e afinidade com as Ciências Sociais e, ao concluir a Licenciatura, assumiu aulas no Ensino Médio. As frustrações vivenciadas pelo não reconhecimento da disciplina e o desinteresse dos alunos o faz pensar em deixar o Ensino Médio e procurar novos desafios na profissão, tendo, inclusive, prestado concursos em outras áreas que não a docente. Percebe a problemática da profissão no outro mais próximo, o aluno, razão de ser da profissão docente, na falta de interesse pela disciplina como um fator desmotivador. Mas, logo muda o discurso e passa a falar do lugar do sociólogo/cientista social, fazendo uma leitura pelo olhar sociológico sobre o contexto social no qual o aluno (e ele) encontra-se que permite compreender sua postura. Há um conflito ideológico na decisão de permanecer ou não no Ensino Médio “não se deve fugir da Educação Básica”, como se fosse trair seus princípios ao buscar outros caminhos mais atrativos profissionalmente.

O entrevistado 10 tinha intenção de seguir a carreira docente, mas uma experiência profissional negativa a fez mudar de ideia:

[...] as experiências que eu tive foram traumáticas, o ambiente escolar é totalmente insalubre [...] depois dessas experiências eu achei que assim, prá mim, eu acho profissão tem que envolver amor, não tem que envolver só necessidade [...] Olha, por enquanto o meu plano, eu não tenho outra nenhuma fantasia de vou fazer Mestrado, não, meu objetivo, no momento é terminar esse bacharel, terminar essa Pós-graduação, terminar essas etapas que eu já me sinto sobrecarregada [...] (fazendo Bacharelado e Pós-graduação *Lato Sensu*). (10)

O entrevistado 10 ingressou no curso com interesse pela docência. Teve uma experiência profissional em ministrar aulas de História por quatro meses, após a conclusão da Licenciatura. Este entrevistado relatou, anteriormente, ao abordar a mudança de visão em relação ao curso, que teve uma experiência positiva com o PIBID; mas ao ir para a escola como professor contratado, encontrou muitas dificuldades.

Observa-se na sua fala que a experiência profissional deixou marcas que fizeram com que desistisse da docência, e a única coisa que deseja é concluir o curso e a Pós-graduação *Lato Sensu*, não faz referência a projetos futuros.

Sendo a identidade construída não somente durante a formação inicial, mas também no exercício profissional, é um processo inacabado, “[...] é sempre construída e deverá ser (re) construída numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 82).

Dois entrevistados apontam o baixo salário como fator que torna difícil seguir a docência:

Minhas expectativas é terminar o Mestrado, conseguir fazer o Doutorado. E eu quero sim dar aula. Já cogitei em abandonar o (trabalho atual) e me dedicar a isso, mas a gente vive num mundo materialista, não tenho como fugir disso, apesar de eu ter feito Sociologia. Preciso de um salário, preciso sobreviver. Se eu conseguir sobreviver disso sem sombra de dúvida é o que eu quero para minha vida. Sinceramente, se eu pudesse sobreviver com dignidade eu preferia dar aula no Ensino Médio, que é a parte que eu mais gostei. (2)

[...] mas o desafio do Ensino Médio, da escola pública do Ensino Médio, as condições de trabalho de um professor de escola pública do Ensino Médio do Mato Grosso do Sul e eu acho que do Brasil como um todo [...] eu acho que o campo salarial do professor ainda é a grande barreira para ter mais educação, chamar mais profissionais prá área, eu acho que o salário é hoje essencial quando você vai escolher uma profissão, e quem está na educação não está pelo salário [...] você poderia vender cachorro-quente hoje numa praça pública e poderia ganhar melhor que professor, então, acho que o salário ainda é um grande entrave para a educação como um todo, tá, precisa valorizar mais o professor. O professor também precisa se valorizar [...] os profissionais também não se valorizam, como em toda área tem os bons e maus profissionais, nós temos na educação alguns profissionais que não se valorizam. (6)

As falas acima apontam para uma queixa constante dos professores, conforme visto no primeiro capítulo, em decorrência de um piso salarial baixo e que nem sempre é cumprido. A remuneração é um ponto importante da identidade profissional docente, vem dela a maior

reivindicação de reconhecimento. O valor remunerativo é um dado objetivo de aferição pública de valor do professor expresso no salário, como deixa claro o entrevistado 2, ao comparar a renda de um professor assalariado a de outro trabalhador.

O entrevistado 2 gostaria de seguir a docência no Ensino Médio, ingressou no curso para adquirir conhecimento e no decorrer da formação identificou-se com a profissão docente, conforme relatou sobre a mudança na percepção do curso. Entretanto, o baixo salário impede de abandonar a profissão atual, que oferece uma renda melhor; ingressou no Mestrado após conclusão da Licenciatura.

Dos doze entrevistados, quatro entrevistados não pretendem trabalhar na área:

Pretendo prestar concurso dentro da área e fora. Se for esperar da nossa área. Não tenho vontade de dar aula. Não gostei dos dois (Licenciatura e Bacharelado). Gostaria de fazer Psicologia. (3)

[...] quando eu entrei, eu não tinha, eu já sabia que eu ia fazer o bacharel em Política, é o meio que eu gostaria de entender muito. (4)

Não, porque desde que eu entrei para fazer CS nunca foi minha pretensão. (5)

[...] se houver uma necessidade [...] se eu for prá um outro lugar, para outra cidade, onde não tenha condições financeiras de me manter, claro, é, vou pôr em prática tudo aquilo que aprendi, vou ser um professor [...] E a intenção minha é depois de fazer o Bacharelado, quem sabe se, se eu permanecer aqui na cidade eu fazer também o Mestrado e prosseguir por aí, um Doutorado [...] a gente quando começa a estudar [...] é uma coisa muito gostosa [...]. (9)

Os recortes discursivos mostram que não ocorreu uma identificação com o curso no sentido de profissionalizar-se na área. Três entrevistados (4, 5, 9) ingressaram no curso sem intenção de se profissionalizar e mantiveram-se nesta perspectiva. O entrevistado 4 pretende concluir o Bacharelado, afirmando o interesse pela Ciência Política; ingressou no curso pelo horário possibilitar trabalhar e estudar, além do interesse pela grade curricular. O entrevistado 5 não se identificou com o curso, ingressou para adquirir conhecimento e pelo horário possibilitar estudar e trabalhar, não tinha intenção de trabalhar, pois tem uma profissão com a qual se identifica; inclusive não concluiu nenhuma das modalidades. O entrevistado 9 também tem uma profissão com a qual se identifica, e ingressou no curso para adquirir conhecimento e pelo horário permitir conciliar estudos e trabalho.

O entrevistado 3 ingressou no curso pela possibilidade de conciliar trabalho e estudo e foi sua segunda opção de graduação; mas ao abordar a mudança a respeito do curso, revelou ter expectativas de que a criação do curso proporcionaria abertura de um novo campo de trabalho. Apesar de ter participado do PIBID e perceber a contribuição do curso em

desenvolver seu pensamento crítico, não achou o curso satisfatório e nem viu perspectivas de atuação no mercado de trabalho.

Outro aspecto relacionado às perspectivas futuras, a maioria dos entrevistados (1, 2, 6, 7, 8, 9, 11, 12) pretende seguir os estudos em cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, apenas quatro que não (3, 4, 5, 10). Este parece ser o caminho seguido pela maioria que ingressa nos cursos de Ciências Sociais, pois, de acordo com Schwartzman (2009, p. 276): “[...] aproximadamente um em cada dois formados em sociologia busca fazer pós-graduação, comparando com um em cada dezenove em direito, ou um em cada seis em economia”. É a mesma proporção encontrada neste grupo.

É importante afirmar que a decisão de fazer a Pós-graduação não está atrelada a seguir uma carreira acadêmica. Esta tendência pode ser explicada, em parte, pelo crescimento e consolidação que a Pós-graduação em Ciências Sociais vivenciou nos últimos anos, aumentando o número de programas e vagas, e facilitando o seu acesso pelos graduados (TORINI, 2012).

Outro aspecto a ser considerado refere-se à exigência cada vez maior diante da competitividade pelo maior nível de qualificação do profissional, ou seja, a formação de nível superior, hoje em dia, não é o suficiente para inserir ou manter um profissional no mercado de trabalho. Diante disso, como expõe Bourdieu (2010, p. 149), “[...] o mesmo trabalho pode ter remunerações diferentes, conforme os títulos daquele que o exerce [...]”.

Atualmente, é imprescindível que, além da formação superior (nível mínimo de exigência), o profissional se qualifique constantemente através de cursos de aperfeiçoamento e de Pós-graduação.

3.5 Os Elementos Identitários e as Representações

Na organização das respostas obtidas nas entrevistas, procurou-se identificar além das representações, o processo de construção da identidade profissional que perpassa três momentos distintos, porém inter-relacionados: 1) a escolha do curso e suas fontes de referência; 2) o ser professor de Sociologia e o curso de Ciências Sociais; e 3) as expectativas e perspectivas profissionais futuras.

A identidade, de uma forma geral, se refere, preferencialmente, a pertencimentos (DUBAR, 1997). Dessa forma, quando uma pessoa ingressa numa profissão acaba assumindo

para si e para os outros os elementos identitários que pertencem ao grupo profissional. A escolha pelo curso trata-se do primeiro elemento de identificação profissional.

Assim, a escolha do curso representou o primeiro momento de identificação profissional com as Ciências Sociais, seja pela afinidade com a área de Humanas ou com o próprio curso, seja pelo interesse em relação à grade curricular. Alguns graduados ingressaram no curso com intenção de profissionalizar-se como docente (6, 8, 10, 11), e um (7), especificamente como docente em Ciências Sociais; alguns ingressaram pela afinidade com a área (1, 12); outros sem intenção de trabalhar na área (2, 4, 5, 9); e um (3) como segunda opção e por falta de outra.

As fontes de referência em relação à docência se ligam a uma imagem dela própria e não especificamente sobre a disciplina Sociologia (com exceção do entrevistado 7, que deixa claro seu interesse pela área), uma vez que o ensino de Sociologia e, sobretudo, o professor formado em Ciências Sociais, se configuram como instâncias muito recentes no imaginário dos sujeitos e na prática escolar.

Para compreender como foi se construindo a identificação profissional com a docência no decorrer das trajetórias individuais e formação inicial, buscou-se um dos elementos constitutivos do “ser professor de Sociologia”, que se refere às percepções sobre a Sociologia e o papel do professor desta disciplina no Ensino Médio. A identidade profissional é construída a partir de valores, idealizações e percepções acerca de seu papel social durante a formação inicial e as experiências adquiridas no cotidiano da escola, através do estágio ou no exercício profissional. (DUBAR, 1997).

Na medida em que os estudantes vão se envolvendo com o curso, entrando em contato com os conteúdos das Ciências Sociais, compartilhando experiências com professores formadores e colegas, passam a se perceber parte de um grupo de futuros profissionais e/ou professores; e neste compartilhar, constituem e são constituídos, representam e são representados, estruturam e são estruturados. (MELO; OLIVEIRA, 2013, p. 211).

Conforme se identificou na análise, entre os entrevistados há o entendimento de que a Sociologia, tal como enfatizada nos documentos oficiais (OCNEM, 2006) e da universidade (PPC 2006), é importante para que os jovens compreendam o mundo em que vivem e sejam capazes de nele se inserir. A importância da disciplina está atrelada ao desenvolvimento do pensamento crítico, do conhecimento da realidade social por outras perspectivas, da emancipação, da conscientização, possibilidades que pressupõem o seu caráter transformador.

O papel do professor está atrelado à importância ou o próprio papel da disciplina no Ensino Médio: desenvolver o pensamento crítico, refletir sobre a sociedade; e, para tanto, a

formação do professor na área é vista como necessária por ter um perfil analítico e crítico. É, portanto, em torno dos termos criticidade, conscientização, reflexão e desconstruir (mudar a visão) que estão, no momento, se agregando elementos que poderão formar a identidade docente desse novo profissional que integra o corpo docente no nível médio com a tarefa representativa de formar para a cidadania e provocar transformações (como é próprio de qualquer cientista social).

As características atribuídas a certos grupos para diferenciá-los uns dos outros são facilmente adaptadas por eles mesmos, e as representações que surgem delas, são incorporadas através de práticas coletivas, como os entrevistados percebem ser diferenciado o papel do professor de Sociologia, no seu perfil analítico e crítico e no modo de ministrar as aulas. Neste caso, a representação serve como marca de algo ou alguém, para dizer que determinada prática está inserida dentro de determinado grupo, e ela é, porque pertence e eles ou a ele. A representação e a prática neste caso, está para a representação que apresenta, segundo Chartier (1991).

A representação da identidade docente se confunde com a própria representação da disciplina e dos sentidos que os entrevistados constroem para ela; que se confunde com o próprio campo das Ciências Sociais. São representações que trazem caracteres mais da identidade docente e não especificamente da Sociologia, colocando o professor de Sociologia como o responsável pela conscientização, emancipação, formação crítica dos alunos, além de uma mudança no seu modo de ver a realidade social (cosmovisão).

Entretanto, na escola a imagem da disciplina é marcada pela falta do reconhecimento, pela presença de outros profissionais ministrando-a, pela desvalorização dentro da grade curricular, com menor carga horária em relação às outras de maior prestígio. As representações coletivas reproduzidas disseminam ideologias que valorizam as áreas exatas e desvalorizam as áreas humanas. Portanto, o sistema educacional acaba por dificultar e até mesmo impedir a entrada na escola dos novos professores de Sociologia, conforme explicitam os participantes.

A educação como um veículo de contestação e de crítica, na qual os indivíduos põem no mundo ações dotadas de sentido, de representação para eles (CHARTIER, 1991), e encontram em sua trajetória profissional as ações dos outros e as significações pensadas pelos outros.

Deste modo, entende-se que os entrevistados, ao trazerem as problemáticas vivenciadas pelo professor de Sociologia na realidade escolar do Ensino Médio, evidenciam caracteres que podem ser indicativos de uma identidade docente em construção, pois se

interligam entre si de forma imbricada, pela importância do conhecimento sociológico na formação dos alunos e a possibilidade de transformação que irá proporcionar, mas as dificuldades (como a desvalorização da disciplina) inerentes à docência da Sociologia atuam como obstáculos para se atingir tais objetivos.

Outro aspecto importante evidenciado neste estudo é que as Ciências Sociais são constituídas por três áreas – Antropologia, Sociologia e Ciência Política, apontando para uma dificuldade em construir uma única identidade coletiva. Para alguns entrevistados, a falta de organização profissional não contribui para o fortalecimento e delimitação do campo de trabalho profissional, inclusive na escola média.

No terceiro momento de busca dos elementos constitutivos do “ser professor de Sociologia” procurou-se compreender em que sentido a formação inicial contribuiu ou não com a identificação dos entrevistados com a docência em Sociologia. Em se tratando da profissão professor de Sociologia no Ensino Médio, os graduados absorvem os conhecimentos, a linguagem e os símbolos que estão arraigados no seu cotidiano e que compõem a sua identidade profissional.

A identidade docente é percebida por meio das atividades práticas, do discurso e da forma como os graduados representam a sua profissão, tendo por base seu arcabouço teórico, a forma como interpretam a realidade e suas perspectivas profissionais. As condições objetivas e subjetivas que envolvem as vivências dos graduados pesquisados atuam no modo como estes significam ser professor de Sociologia no Ensino Médio produzindo embates que estão em constante mudança.

Os entrevistados apontam problemas em relação ao curso, às dificuldades em assimilar os conteúdos, às poucas vivências práticas e reflexões sobre a mesma durante o estágio, sugerindo a necessidade de inserir na grade curricular mais disciplinas voltadas à formação pedagógica, mais aulas de regência e mais discussão sobre as vivências na escola.

Os entrevistados revelam que o curso preparou parcialmente para a docência, pois entendem que tal ocorre ao longo da trajetória profissional, no efetivo exercício da profissão. Entendem que o processo de construção da identidade decorre das atividades desempenhadas e das experiências vivenciadas cotidianamente nos espaços sociais que dão concretude a tais atividades. É na instituição escolar que o professor vai construindo sua identidade docente de acordo com as concepções que tem de si mesmo e expectativas da sua profissão.

Repercute nas falas dos entrevistados uma relação entre docência e prática. Sobressai-se que “ser professor” constitui-se efetivamente na prática de sala de aula. Representam a docência como um aprendizado prático. É um discurso difundido sobre a docência que não é

específico da Sociologia. A relação entre docência e prática revela uma identidade em contínua formação.

De modo geral, todos os entrevistados consideram o estágio importante, por ser o momento em que se conhece a realidade da escola. No entanto, ele é o único momento. Apontam para um distanciamento institucional entre universidade e escola, e neste espaço, o estágio se configura como um momento especial à construção da identidade docente; sendo um momento de pesquisa e reflexão sobre o contexto escolar, devendo possibilitar a relação entre teoria e prática, no sentido de produzir e ajudar a repensar os conhecimentos teóricos e as práticas educativas.

A construção da identidade docente passa por uma identificação com a docência. Assim, cada estudante foi, durante a formação, identificando-se ou não com a profissão docente. Dos 12 entrevistados, cinco (6, 7, 8, 10 e 11) tinham interesse pela docência ao ingressarem no curso; três despertaram interesse no momento de contato com a realidade escolar, na realização do estágio (1, 2) e ao participar do PIBID (12).

O PIBID é percebido como uma importante experiência prática da docência pelos seis entrevistados (3, 4, 7, 10, 11, 12) que dele participaram, como também por dois (1, 6) que não fizeram parte do programa.

Os sentidos e significados atribuídos a partir de como eles percebem as condições objetivas e subjetivas agem nas intenções de querer ser e não ser professor. Estas questões perpassam desde a relevância à desvalorização, da idealização à necessidade financeira, de continuar ou se tornar professor a seguir outro caminho, gerando discursos conflitantes sobre ser professor.

Pode-se observar que dos oito entrevistados que se identificaram com a docência: o entrevistado 11 pretende continuar professor no Ensino Médio; o entrevistado 6 deseja continuar professor no Ensino Médio, mas as condições de trabalho e baixos salários são desmotivadores; o entrevistado 7 apresenta dúvidas em continuar professor no Ensino Médio, a desvalorização da disciplina neste nível de ensino e a afinidade com outra área das Ciências Sociais (Antropologia) trazem a possibilidade de deixar a docência; o entrevistado 10 afirmou que queria ser professor, mas experiência negativa como profissional lhe desmotivou; o entrevistado 2 revelou ter despertado o interesse pela docência no Ensino Médio, mas o baixo salário é um “impeditivo”; o entrevistado 12 deseja atuar como professor na Educação Básica e desenvolver pesquisa neste nível de ensino; e os entrevistados 1 e 8 manifestaram desejo de atuarem como professor.

Os demais entrevistados (4, 5, 9) que ingressaram no curso sem interesse em se profissionalizar, mantiveram-se sem intenção de atuar como professor nem como cientista social. Um dos entrevistados (3) ingressou no curso como segunda opção e por falta de outra, não desenvolveu uma identificação profissional, não ficou satisfeito com a formação oferecida e não viu perspectiva de inserção no mercado de trabalho.

A identidade é tratada neste estudo como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. É nesse sentido que a identidade é vivenciada como aspecto consciente, inclusive com coerência e unicidade, quando verbalizada pelo sujeito. Há uma continuidade, uma elaboração da identidade como algo que se estrutura no passado, se atualiza no presente e se projeta no futuro, uma vez que a identificação com uma imagem ou representação (no caso, a categoria profissional escolhida) pressupõe um projeto para alcançá-la.

Assim, com relação ao projeto profissional de continuidade na área, entre os entrevistados interessados na docência, intencionam continuar os estudos e fazer uma Pós-graduação *Stricto Sensu* (1, 6, 7, 8, 11, 12), um deles (2) está fazendo o Mestrado em Educação e pretende continuar no Doutorado. O entrevistado 10 tem dúvidas sobre os caminhos a seguir profissionalmente, quer apenas concluir o Bacharelado e a Pós-graduação *Lato Sensu*. Entre os que não tinham intenção em se profissionalizar, um (4) foi se identificando com uma área das Ciências Sociais (Política) e pretende continuar estudos sobre esta; outro (9) deseja continuar os estudos na Pós-graduação para adquirir mais conhecimento; e um (3) ainda pensa em fazer a graduação de sua preferência inicial.

Os participantes desta pesquisa expressaram aprendizados, dificuldades, (in)satisfações, reconhecimento, desvalorização, idealizações e frustrações, marcas de uma identidade profissional em construção, em transformação, conformando traços de uma identidade em conflito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa foi marcado por leituras, orientações, diálogos com os entrevistados, resultando em um trabalho complexo com diferentes possibilidades de encaminhamentos e aspectos a serem analisados. São apontamentos que permitiram compreender as representações sobre ser professor de Sociologia, dentro de um curso de Ciências Sociais da UEMS.

Esta pesquisa buscou dar vozes aos licenciados do curso de Ciências Sociais problematizando o que significa ser professor de Sociologia no Ensino Médio, a partir dos seus depoimentos expressos nas entrevistas, e estabelecendo-se as inter-relações entre tais significações e a construção da sua identidade profissional docente.

Deve-se ressaltar que este estudo compreende a identidade como um processo de construção de sujeitos enquanto profissionais. É neste sentido que a identidade é vivenciada como aspecto consciente, inclusive com coerência e unicidade, quando verbalizada pelo sujeito, e pressupõe um projeto de continuidade na profissão, seja através dos estudos ou da atividade profissional.

Trata-se de um sujeito que não possui uma identidade única, fixa e permanente, mas uma multiplicidade de identidade. É um ser inacabado, composto por identidades abertas e contraditórias, justificadas na indefinição de suas fronteiras; com uma identidade em constante transformação. (HALL, 2006).

Pode-se compreender dentro desse contexto que a construção da identidade profissional é um processo inacabado (DUBAR, 1997). Por outro lado, seu entendimento pode decorrer do sentido que o profissional confere à atividade docente articulado ao reconhecimento sociocultural da profissão. Tem a ver com as formas pelas quais a profissão é representada e com as quais o sujeito se identifica. (HALL, 2000).

As representações foram concebidas como discursos, práticas de significação implicadas na construção de identidades profissionais docentes. (CHARTIER, 2002, 2003; HALL, 2000, 1997).

Em se tratando dos resultados da pesquisa em relação ao objetivo - apresentar uma análise histórica através de um estudo bibliográfico sobre as Ciências Sociais no Brasil; em especial, da Sociologia no Ensino Médio, com foco na institucionalização, formação e sentidos de sua importância social, situando os debates e desafios que permeiam seu retorno, observou-se que a institucionalização da Sociologia no Brasil ocorreu vinculada à Educação Básica, em um processo marcado por intermitências de sua presença e ausência.

A sua presença ou ausência na Educação Básica esteve relacionada ao contexto político do país, ao grau de mobilização dos movimentos sociais e, em especial, à visão dos seus propositores sobre relação entre ciência, educação e sociedade. (SANTOS, 2002).

A Sociologia surge com a moderna sociedade industrial e de classe com uma imagem de ciência do conhecimento crítico e de ação transformadora, com um caráter intervencionista. A justificativa da presença da Sociologia na escola vai além do *slogan* “formar o cidadão crítico” definido na LDB/96. Trata-se de promover a modificação das concepções de mundo, reconstruindo e desconstruindo os modos de pensar, provocando a desnaturalização e o não estranhamento dos fenômenos sociais, além de levar à aquisição de uma linguagem específica das Ciências Sociais, conforme explicitado nas OCNEM (BRASIL, 2006). A disciplina tem recebido muitas significações e tem sido o centro de muitos conflitos. (SARANDY, 2011).

A não constância da Sociologia nos currículos do ensino secundário, a institucionalização das Ciências Sociais em nível universitário e a consolidação dos Programas de Pós-graduação são fatores que contribuíram para um distanciamento dos cientistas sociais da Educação Básica, e consequente invisibilidade da disciplina (SARANDY, 2011; MORAES, 2003). Além disto, existem divergências entre professores da disciplina (Licenciatura) e sociólogos (Bacharelado) sobre a formação profissional (MORAES, 2004), evidenciadas no estatuto legal da profissão de sociólogo (Lei n. 6.888/1980), que habilita apenas os “bacharéis” para o seu exercício.

Florestan Fernandes (1976) entendia que a Educação Básica era um espaço para expansão e consolidação das Ciências Sociais. E para a legitimidade da Sociologia como disciplina obrigatória no Ensino Médio, único meio de garantir sua permanência, é necessário o envolvimento da comunidade acadêmica e dos profissionais, bem como da compreensão do seu lugar e relevância.

Alguns dos desafios enfrentados pelos professores de Sociologia na Educação Básica são: desvalorização da disciplina, carga horária de aulas reduzida, outros profissionais sem formação na área a lecionando, baixos salários. Outro aspecto importante é a falta de organização profissional para lutar por uma reserva de mercado de trabalho, regulamentando as atribuições do cientista social e garantindo ao professor formado em Ciências Sociais as aulas de Sociologia no Ensino Médio.

Em relação ao objetivo - analisar a legislação relacionada às Ciências Sociais – Licenciatura e as políticas públicas destinadas ao fortalecimento da docência em Sociologia, observou-se esforços a nível governamental em relação às políticas públicas no sentido de

fortalecimento da formação docente. A exigência da formação docente em nível superior (LDB/96) representou um importante fator no reconhecimento e legitimação da docência enquanto profissão, demarcando um campo de atuação profissional com saberes específicos.

A Lei n. 11.684 de junho de 2008 contribuiu para o retorno da Sociologia à Educação Básica, aumentou a oferta de cursos de Licenciatura em Ciências Sociais, o número de alunos ingressantes, a oferta de vagas de trabalho para professores (Ensino Superior e Ensino Médio), mas não garantiu mercado de trabalho ao cientista social no ensino da disciplina no Ensino Médio. (OLIVEIRA, 2014; SCHWARTZMAN, 2009).

Em relação ao objetivo - pesquisar o processo e contexto de criação do curso de Ciências Sociais de Paranaíba, bem como a sua contribuição na constituição da identidade docente, observou-se que este foi constituído no contexto político de aprovação da Lei 11.684/2008, para atender à demanda de professores habilitados em lecionar na Educação Básica, confirmando uma proposta voltada para a área de Humanas e Educação da Unidade Universitária.

Foi evidenciado nas falas dos entrevistados alguns problemas de infraestrutura, por ser um curso recém-criado, como a carência de acervo bibliográfico disponibilizado aos alunos, e na constituição do corpo docente especializado e efetivo.

Destaca-se que a universidade segue o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, estabelecido no artigo 207 da CF/88 (BRASIL, 1988), em especial, ao oferecer cursos de Pós-Graduação na área de Educação, além de proporcionar espaços de debates e divulgação de pesquisas. Entretanto, foram poucos os eventos voltados às questões da Sociologia no Ensino Médio.

Importante ressaltar que a oferta da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação vem motivando os estudantes a prosseguir nos estudos, conforme exposto pela maioria dos entrevistados ao exporem suas perspectivas futuras, contribuindo para a construção da identidade profissional.

Em relação ao objetivo - analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais elaborado em 2006, constituindo indicativos sobre o curso de Licenciatura no que se refere à formação docente, observou-se que ele foi elaborado procurando cumprir as exigências da legislação educacional. O PPC (2006) mantinha uma interligação entre a formação Licenciatura e Bacharelado; as disciplinas voltadas à Educação eram insuficientes para a formação docente; a carga horária do Bacharelado era maior que a da Licenciatura, apesar desta demandar mais disciplinas, uma vez que além das disciplinas de conhecimentos específicos, ainda tem as de conhecimento pedagógico.

Também ficou evidenciado na análise da estrutura curricular do curso de Licenciatura, bem como nas falas dos entrevistados, o contato com a realidade escolar estava restrito ao estágio supervisionado e a poucas horas de regência, exceto pelos estudantes que participaram do PIBID, resultando em um distanciamento entre a universidade e a escola básica. O PIBID foi apontado por alguns entrevistados como uma experiência positiva para a formação docente.

O PPC (2006) apresentava pontos que precisavam ser revistos com o objetivo de favorecer a construção de uma identidade profissional docente e foi reformulado em 2013. Neste sentido, é importante que a Licenciatura em Ciências Sociais deva ter uma identidade própria, para que os conhecimentos ali trabalhados sejam parte de um projeto para constituir a identidade do professor de Sociologia no Ensino Médio.

O curso tem como desafio: integrar as duas modalidades de formação – Bacharelado e Licenciatura; desenvolver estratégias que minimizem as dificuldades evidenciadas pelos entrevistados em assimilar os conteúdos teóricos do curso; buscar meios de divulgação das Ciências Sociais na comunidade, diminuindo o desconhecimento das atribuições do cientista social; envolver-se efetivamente na abertura de mercado de trabalho para este profissional.

São muitas as questões que pairam sobre o ensino de Sociologia e a formação docente em Ciências Sociais. Nesta pesquisa, procurou-se discutir algumas delas com foco na formação inicial. Ao debater a formação inicial não se pretendeu associar os dilemas do ensino de Sociologia apenas em torno desta. Entende-se que eles envolvem também a precarização das condições de trabalho do magistério.

É preciso compreender as influências dos discursos acerca da Sociologia veiculados na universidade, pelos professores, alunos, na mídia, nas Leis, nos Conselhos de Educação, nos criados e afirmados no Projeto Pedagógico do Curso e nos planos das disciplinas. Todos esses discursos em sua importância relativa estão na universidade e tensionam-se mutuamente. No entanto, só se percebe alguns deles e não se sabe como se organizam e tornam-se representações de verdades para os estudantes e professores formadores, que delas se apropriam. (CHARTIER, 1991).

Compreender os sentidos que os graduados atribuem à profissão docente, ou seja, como entendem o que significa ser professor de Sociologia e que sentidos conferem ao papel desta ciência no Ensino Médio, foi um aspecto especialmente destacado para caracterizar e analisar como vão emergindo traços da constituição da identidade docente.

Em relação ao objetivo - analisar as representações constitutivas das identidades que emergem no discurso dos graduados sobre ser professor de Sociologia no Ensino Médio,

concluiu-se que eles representam a Sociologia como importante na formação crítica, no conhecimento da realidade social por outras perspectivas, representação construída ao longo de sua trajetória de constituição como ciência e reforçada pelos discursos acadêmicos.

Os recortes discursivos fazem emergir Representações Coletivas do ensino de Sociologia como fundamental na formação do estudante do Ensino Médio. No entanto, tensões e angústias surgem à medida que essa imagem é marcada pela falta de reconhecimento da disciplina, desvalorização dentro da grade curricular e menor carga horária em relação às outras disciplinas. Os entrevistados ao significar a Sociologia encontram-se em um paradoxo: entre a constatação de que a disciplina Sociologia e a profissão docente estão desvalorizadas e de ter um papel especial na formação dos alunos no Ensino Médio.

A construção da identidade profissional pode decorrer do sentido que o indivíduo confere à sua atividade profissional articulado ao reconhecimento sociocultural da profissão. Os entrevistados por um lado, têm uma imagem que construiu durante a sua formação sobre a importância da Sociologia na formação do aluno do Ensino Médio, ou seja, do sentido que confere à sua atividade profissional e, de outro, uma imagem construída em suas experiências na instituição escolar da desvalorização da disciplina, ou seja, do pouco reconhecimento sociocultural da profissão.

Bourdieu (2010) permite compreender a figura do profissional cientista social/professor de Sociologia como um agente que se situa em relação aos outros, num espaço de luta por uma posição social, onde cria suas estratégias de sobrevivência e de monopólio no interior da profissão, tentando resgatar o seu prestígio e importância social. As transformações sociais constantes obrigam redefinições da identidade profissional pela luta por um espaço de reconhecimento efetivo junto ao público. O professor de Sociologia precisa disputar o seu espaço de reconhecimento.

Assim, os graduados vêem o professor de Sociologia com um papel diferente dos outros na formação dos alunos. Expõem a representação do professor de Sociologia como aquele que tem o perfil e conhecimentos necessários para desenvolver nos alunos do Ensino Médio o pensamento crítico, uma visão da realidade social por outras perspectivas, a conscientização, a emancipação. Essa visão reflete o desejo de fazerem a diferença, de proporcionarem uma forma diferenciada de ensino, revelando o papel social do professor.

As representações coletivas sobre o docente de Sociologia adquirem especificidades mais concretas confundindo-se com as representações coletivas da própria disciplina. Assim, o papel do professor está atrelado à importância ou ao próprio papel da disciplina no Ensino

Médio. É, portanto, em torno dos termos criticidade, conscientização, reflexão e desconstruir (mudar a visão) que vem se agregando elementos constitutivos da identidade docente.

A identidade do professor está diretamente atrelada à concepção de Sociologia que os participantes constroem. A Sociologia teria um papel conscientizador e transformador e tais características se efetivariam mediante a ação do professor habilitado. As representações coletivas sobre o professor de Sociologia estão atreladas a um conteúdo dotado da capacidade de conscientizar e transformar, sendo representações confirmadas pelas próprias percepções de mudança que o curso promoveu nas vidas dos entrevistados.

Com relação ao objetivo – verificar como cada graduado foi durante a formação inicial identificando-se ou não com a profissão docente, encontrou-se uma identidade em formação e transformação, configurando traços de uma identidade em conflito, construída por saberes dos conhecimentos da formação e dos saberes das experiências. Esta interação é parte importante da vida profissional e, por isto, é um campo de “negociações” entre os atores cujas representações, significações, sentidos são divergentes. É nessa efervescência de sentidos/significados que o indivíduo constrói sua identidade profissional. Daí ser fundamental o papel da formação inicial na constituição da identidade profissional docente, bem como da universidade na consolidação das Ciências Sociais.

As questões apresentadas demarcam os limites entre querer ser e não ser professor (inclusive cientista social), revelando modos diferentes de identificação e não identificação que emergem nos discursos dos entrevistados.

Os discursos revelam identidades construídas em um processo inacabado, em fluxo, menos rígidas e fixas (HALL, 2006), em um movimento de negociações de sentido, em um fazer-se em constante formação.

Pode-se compreender, dentro desse contexto, que a construção da identidade profissional é um processo complexo e quase sempre incompleto, no qual se é possível relacionar a trajetória pessoal e profissional do indivíduo. Sob este prisma, percebe-se que a identidade docente está em constante processo de transformação pelos sujeitos por meio do reconhecimento e sensação de pertencimento às atividades docentes. A identidade constrói-se e reconstrói-se no cotidiano, utilizando-se as percepções sobre os diferentes aspectos que compõem a realidade, juntamente com os sentimentos e as vivências pessoais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Introdução à sociologia**. São Paulo, SP: UNESP, 2008.
- ANDES-SN. **Proposta das AD's e da ANDES para a universidade brasileira**. 3. ed. atualizada e revisada. Brasília, DF: ANDES-SN, 2003. (Cadernos da ANDES, 2).
- ANDRADE, M. **O empalhador de passarinhos**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1972.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. p. 35-45.
- ANGELIN, P. E. Profissionalismo e profissão: uma análise teórica. **REDD - Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010.
- BARBOSA, M. L. O.; RANDALL, L. Desigualdades sociais e a formação de expectativas familiares e de professores. **Caderno CRH**, Salvador, v. 17, n. 41, p. 299-308, maio/ago. 2004.
- BARBOSA, M.V.; MEDONÇA, S.G.L. **Licenciatura em ciências sociais: problemas e perspectivas**. Marília, SP: UNESP, 1999.
- BARBOSA, M.V.; MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P. Formação de professores e prática pedagógica: Sociologia e Filosofia no ensino médio na escola atual. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 29 de Maio a 01 de Junho de 2007, **Anais...**Recife: UFPE, 2007.
- BIRMAN, P.; BOMENY, H. Introdução: As ciências sociais no Brasil. In: BIRMAN, P.; BOMENY, H. (Org.). **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ: Relume-Dumará, 1991.
- BOTTOMORE, T. B. **Introdução à sociologia**. 9. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC Editora, 1987.
- BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a. p. 39-69.
- _____. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b. p. 145-183.
- _____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998c. p. 81-126.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998d. p. 71-79.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, v.3, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 10 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Superior 2012**: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Censo da Educação Superior 2013**: resumo técnico. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 12 jul. 2015.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.

CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Revista Tempo Social**, São Paulo: USP, v. 18, n. 1, p. 271-301, jun. 2006.

CASTRO, A.M.; DIAS, E. **Introdução ao pensamento sociológico**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ediouro, 1978.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil**: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. 2 ed. São Paulo: Xamã: 2007. p. 73-84.

CHARTIER, R. **Formas e sentido, cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2003.

_____. **A história cultural entre práticas e representações**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2002. (Col. Memória e sociedade.).

_____. A história hoje: dúvidas, desafios, propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 13, p. 97-113, 1994.

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados/USP**, São Paulo, v.11, n.5, p. 173-191, 1991. Texto publicado com permissão da revista *Annales* (nov./dez., n. 6, p. 1505-1520, 1989). Disponível em: < <http://www.usp.br> >. Acesso em: 16 ago. 2014.

CHAVES, T. V. Formação Pedagógica em Cursos de Licenciatura: um relato sobre as produções acadêmicas encontradas nos Anais da ANPED e do ENDIPE. In: IX ANPEDSUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 29 de julho a 1 de agosto de 2012, **Anais...** Universidade de Caxias do Sul/UCS, Caxias do Sul, 2012.

COHN, G. Dos riscos que se corre nas ciências sociais. **Tempo Social**, São Paulo, 2001, v. 13, n.1, p. 39-47.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 51-66.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T. L.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000. p. 151-204.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Ed., 1997. Disponível em: <<http://search.4shared.com>>. Acesso em: 01 ago. 2013.

DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 62, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 08 jul. 2013.

DUBAR, C.; TRIPIER, P. **Sociologie des professions**. Paris: Armand Colin, 1998.

DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1978.

ERAS, L. W. **A produção de conhecimento recente sobre o ensino de sociologia/ciências sociais na educação básica no formato de livros coletâneas (2008-2013): sociologias e trajetórias**. 2014. 331f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Ciências Sociais, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

_____. Quem é você professor? Notas sobre a construção da identidade profissional do professor. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1 a 5 de setembro de 2003, **Anais...**Unicamp, Campinas, SP.

FALCON, F. História e memória: origens e desenvolvimento do programa de pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense. **História da historiografia**, Ouro Preto, n. 11, p. 15-23, abr. 2013.

FERNANDES, F. **A natureza sociológica da sociologia**. São Paulo, SP: Ática, 1980. V. 65.

_____. **A sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

FERRARI, A. T. **Fundamentos de sociologia**. São Paulo, SP: McGraw Hill, 1983.

FERREIRA, M. M. O ensino da história na Faculdade Nacional de Filosofia. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.19, n.2, p. 611-663, abr./jun. 2012.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões: institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 11, n. 31, p. 141-145, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1967.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens**. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/projeto-de-vida>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GARCIA, M.M. Identidade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1CD-ROM.

GIGLIO, A. **A sociologia na Escola Secundária: uma questão das Ciências no Brasil – anos 40 e 50**. 1999. 88f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro/IUPERJ, Rio de Janeiro, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.) **Pesquisa em Educação**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2006. p. 65-92.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, RJ: DPU&A, 2006.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

_____. Introduction. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London/California/New Delhi: Sage Publications/Open University, 1997a. p. 1-11.

_____. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London/California /New Delhi: Sage Publications/Open University, 1997b. p. 13-64.

HANDFAS, A. Formação dos professores de Sociologia: um debate em aberto. In: HANDFAS, A.; MAÇARIA, J. P. (Org.). **Dilemas e perspectivas da Sociologia na educação básica**. Rio de Janeiro, RJ: E-papers, 2012. p. 23-41 .

_____. O estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: um levantamento preliminar da produção acadêmica. **Inter-Legere**, Natal, RN, n. 9, p. 386-400, jul./dez. 2011.

_____. Formação de professores de Sociologia: reflexões sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. F. **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, FAPERJ, 2009. p. 122-129.

HOBBSAWM, E. **Sobre história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2006.

JINKINGS, N. Ensino de sociologia: particularidades e desafios contemporâneos. **Mediações: Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 12, n.1, p.113-130, jan.-jun./2007.

KOBER, C. M. Profissões e competências. In: XI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 1 a 5 de setembro de 2003; UNICAMP, **Anais...**Campinas, SP. Disponível em: <www.sbsociologia.com.br>. Acesso em: 24 mar. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 1996.

LARAIA, R. B. Ensino de ciências sociais, hoje. In: BIRMAN, P.; BOMENY, H. (Org.). **As assim chamadas ciências sociais: formação do cientista social no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ: Relume-Dumará, 1991. p. 57-63.

LIEDKE FILHO, E. D. A Sociologia no Brasil: história, teorias e desafios. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, n. 14, p. 376-437, jul./dez. 2005.

LEMO, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. 315f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2009.

LÜDKE, M. Entrevista com Pierre Bourdieu. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, Pannonica, n.3, p. 03-08, 1991.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Série Cadernos CRUB**, Rio de Janeiro, v.1, n.4, p. 5-95, 1994.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 19. ed. São Paulo, SP: Companhia Editorial Nacional, 2001.

MACHADO, C. S. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **Revista Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 115-142, jan./jun. 1987.

MACIEL, A. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988 – 2008**. 2010. 196f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba – SP, 2010.

MACIEL, M. L. **Tendências das ciências sociais no Brasil: do autoritarismo à redemocratização**. Brasília, DF: Fundação Universidade de Brasília, UnB/SOL, 1986.

MARTINS, C. B. **O que é sociologia?** 38. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

_____. Sociologia e ensino superior: encontro ou desencontro? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 100-127, jan./abr. 2012.

MASCARENHAS, A. G. **As representações dos professores e estudantes sobre a sociologia no ensino médio: investigando as comunidades virtuais do Orkut**. 2012. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Pelotas, Pelotas, 2012.

MAZZILLI, S. **Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória**. 1996. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MELO, E. S. N.; OLIVEIRA, K. M. Formação de professores em ciências sociais: identidades e representações. **Revista Inter-Legere**, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 13, p. 202-218, 2013.

MELO, V.; FERREIRA, V. R. A presença/ausência da (Nova) sociologia da educação nas dissertações sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 30, v. 6, p. 145-160, 2014.

MENDONÇA, A.W.P.C. A Universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 131-151, maio/ago. 2000.

MENDONÇA, S. G. L. Pesquisa sobre o ensino de sociologia na educação básica: a contribuição da UNESP. In: XV CONGRESSO DE SOCIOLOGIA, 26 a 29 de julho de 2011, **Anais...Curitiba (PR)**, 2011.

MEUCCI, S. **A institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. 2000. 158f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas/UNICAMP, Campinas, 2000.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORAES, A. C. Ensino de sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez., 2011.

_____. Desafios para a implementação do ensino de sociologia na escola média. **Cadernos do NUPPs**, São Paulo: Universidade de São Paulo/USP, ano 2, set. 2010.

_____. O que temos de aprender para ensinar ciências sociais? **Cronos**, Natal, RN, v. 8, n. 2, p. 395-402, jul./dez., 2007.

_____. O ensino de ciências sociais sob novas diretrizes. In: XXVIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. Fórum Filosofia e Sociologia no Ensino médio: rompendo fronteiras e preconceitos, 26 a 30 de outubro, **Anais...** Caxambu, 2004.

_____. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. **Revista Tempo Social**, São Paulo: Universidade de São Paulo /USP, v. 15, n. 1, p. 5-20, abr. de 2003.

MOTA, K. C. C. S. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 88-105, mai. /jun. /jul. /ago. 2005.

NEVES, C. E. B. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 14-21, jan./jun. 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, A. P. A formação inicial de professores de sociologia do nordeste: alguns breves apontamentos. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 06, n. 12, p. 285-299, jul./dez. 2014.

_____. Ensino de sociologia: desafios epistemológicos para o ensino médio. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá-PR, n. 119, ano X, p. 115-121, abr., 2011.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Coord.). **Educação superior no Brasil**. Porto Alegre, RS: CAPES/IESALC/UNESCO/Caracas, 2002. p. 24-37.

PASCHOALINO, J. B. Q. A complexidade do trabalho docente na atualidade. In: 1º. SENEPT – SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, **Anais...**Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.senept.cefetm.com.br>. Acesso em: 07 ago. 2012.

PUCCI, B. A indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão. **Impulso**, Piracicaba, São Paulo: UNIMEP, p. 33-42, 1991.

QUEIROZ, M. I. P. **O Brasil dos cientistas sociais não brasileiros**: ensaio metodológico. Sociologia da Cultura Brasileira. In: XIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, 1989.

RÊSES, E. S. **E com a palavra**: os alunos. Estudo das representações sociais dos alunos da rede pública do Distrito Federal sobre a sociologia no ensino médio. 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2004.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

SÁ, G. B. A formação e profissionalização dos licenciados em ciências sociais da UNIPLAC: dilemas e tendências. In: II SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO -REGIÃO SUL, Curitiba, 1999, Universidade Federal do Paraná. **Anais...** v.1, 1999.

SANTOS, M. B. **A sociologia no contexto das reformas educacionais: um século de idas e vindas da sociologia no ensino médio** (mimeo). 2002. Disponível em: <www.grupos.com.br.>. Acesso em: 04 jul. 2015.

SARANDY, F. M. S. **O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina**. In: 4º SEMINÁRIO DE PESQUISA DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO REGIONAL, Universidade Federal Fluminense/ UFF, RJ, março de 2011.

_____. **A Sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. 142f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

SCHWARTZMAN, S. A sociologia como profissão pública no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 22; n. 56, p. 271-279, maio/ago., 2009.

_____. Os estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, E. G. F.; VILLAS BÔAS, G. **Ciências sociais: ensino e pesquisa na graduação**. Rio de Janeiro, RJ: J.C. Editora, 1995. p. 55-82.

_____. O lugar das Ciências Sociais no Brasil dos anos 90. Trabalho apresentado à mesa redonda sobre “Teoria e Método e as Ciências Sociais Brasileiras da Atualidade” In: XIV ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS e SEMINÁRIO “Cientista Sociais Hoje”, Caxambu, **Anais...** outubro de 1990, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 29 de novembro de 1990.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, I. L. F. O ensino das ciências sociais/sociologia no Brasil: história e perspectivas. In: MORAES, A. C. (Coord.). **Sociologia: ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, 15).

_____. O papel da sociologia no currículo do ensino médio. In: II SIMPÓSIO ESTADUAL sobre a formação de professores de Sociologia. **Anais...**Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/.../ileizi >. Acesso em: 28 dez. 2015.

SILVA, I. L. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SILVA, I. L. F.; PERA; C. B. F.; SOUZA, K. O Ensino de ciências sociais: mapeamento do debate em periódicos das ciências sociais e da educação de 1940-2001. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE SOCIÓLOGOS, 1 a 4 de abril de 2002, Curitiba. **Anais...** v. 12, 2002.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. M. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 283-306, 2011.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

_____. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio F. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Cap.8, p.184-202.

TAKAGI, C. T. T.; MORAES, A. C. Um olhar sobre o ensino de sociologia: pesquisa e ensino. **Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 93-112, 2007.

TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. 2. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2010.

_____. Conversas sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCNs). Entrevista com Nelson D. Tomazi. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007.

_____. Introdução ao curso de Sociologia. In: TOMAZI, N. D. (Coord.) **Iniciação à Sociologia**. 2. ed. São Paulo, SP: Atual, 2000. p. 1-9.

TORINI, D. M. **Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de ciências sociais**. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto político pedagógico do curso de graduação de ciências sociais**. Paranaíba, MS: UEMS, 2006.

_____. **Projeto político pedagógico do curso de graduação de ciências sociais**. Paranaíba, MS: UEMS, 2013.

WERNECK VIANNA, L.; CARVALHO, M. A. R.; MELO, M. P. C. O perfil dos estudantes de Ciências Sociais. In: PESSANHA, E. G. F.; VILLAS BOAS, G. **Ciências sociais: ensino e pesquisa na graduação**. Rio de Janeiro: J. C. Editora, 1995. p. 21-54.

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 15/1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n. 492/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9/2001**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n. 38/2006**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 3/1998**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES n. 17/2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4/2006**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1/2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 2/2002**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2015.

_____. **Decreto-lei n. 11.90** de 04 de abril de 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. **Decreto n. 89.531** de 05 de abril de 1984. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-89531-5-abril-1984-439813-publicacaooriginal-1-pe>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Lei n. 6.888/1980**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6888-10-dezembro-1980-365941-publicacaooriginal-1-pl>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Lei 11.684/2008**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.4.024/1961**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 5962/1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br> >. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. **Projeto de lei 1446/2011**. Senado Federal. Disponível: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/124294>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL UFMS
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Pesquisador: Maria Cristina Leal de Freitas

Título da Pesquisa: Uma identidade em construção: os significados de ser professor de Sociologia no Ensino Médio

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 49082715.1.0000.0021

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.250.011

Apresentação do Projeto:

Pesquisa qualitativa com acadêmicos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, da UEMS-Paranaíba, acerca de sua atuação docente.

Objetivo da Pesquisa:

- 1) Analisar a identidade profissional construída no processo de formação dos discentes do curso de Ciências Sociais da UEMS de Paranaíba;
- 2) Verificar como cada estudante foi, durante a sua formação, identificando-se ou não com a profissão docente;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Pesquisa de pequeno porte, sem grandes riscos aos participantes. Os benefícios são compensatórios.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O instrumento de pesquisa apresenta questões de cunho objetivo, com questões não polêmicas ou constrangedoras, relativas à formação e atuação profissionais. A amostra, de 18 pessoas, será constituída de estudantes concluintes da Licenciatura matriculados e frequentes do 5º. ano, Licenciatura do curso Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Paranaíba.

Endereço: Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação/UFMS

Município: CAMPO GRANDE UF: MS

Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110

Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: bioetica@propp.ufms.br

Continuação do Parecer: 1.250.011

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta: 1º) Instrumento de pesquisa (questionário com questões fechadas e abertas); 2º) TCLE.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

CAMPO GRANDE, 29 de Setembro de 2015

Assinado por:

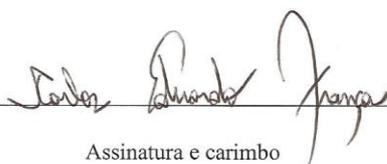
PAULO ROBERTO HAIDAMUS DE OLIVEIRA BASTOS (Coordenador)

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA A COLETA DE DADOS

Eu, Carlos Eduardo França, Coordenador do Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Paranaíba, autorizo a coleta de dados para a pesquisa intitulada UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO: OS SIGNIFICADOS SOBRE SER PROFESSOR DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DOS ESTUDANTES LICENCIADOS DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS da pesquisadora responsável Maria Cristina Leal de Freitas.

Paranaíba 22 de setembro de 2015.



Assinatura e carimbo

Prof. Dr. Carlos Eduardo França
Coordenador - Ciências Sociais
UEMS - Paranaíba (MS)

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Uma identidade em construção: os significados sobre ser professor de Sociologia no Ensino Médio dos estudantes licenciados do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – unidade Paranaíba

Prezado entrevistado (a),

A pesquisadora responsável Maria Cristina Leal de Freitas convida vossa senhoria a participar do projeto, que têm como objetivo investigar as representações sobre o ser professor de Sociologia no Ensino Médio que emergem no discurso de estudantes licenciados em Ciências Sociais e concorrem para a construção de suas identidades profissionais. Este estudo está sendo conduzido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, sob a orientação do pesquisador Carlos Eduardo França.

A pesquisa será realizada em duas etapas. Na primeira ocorrerá a aplicação de questionário e caso aceite você participará da segunda etapa, a entrevista. O período da pesquisa será de um ano e da aplicação dos questionários será de um mês.

É importante ressaltar que as informações colhidas fará parte da dissertação de mestrado e que os dados ora colhidos poderão ser amplamente divulgados em eventos científicos e imprensa, bem como, poderão ser utilizados em pesquisas futuras. Cabe enfatizar que em nenhum momento da pesquisa se fará uso dos nomes dos participantes, haja vista a não identificação dos respondentes que podem ao seu critério também deixar de responder alguma pergunta que considere inconveniente.

Cabe ainda informar, que pela sua colaboração nesta pesquisa você não pagará e nem receberá nenhum valor financeiro. Reforço ainda que a presente pesquisa preservará a identidade de todos os colaboradores, haja vista captar apenas a opinião dos informantes para fins científicos. Você pode escolher não fazer parte do estudo ou sair do mesmo a qualquer momento, sem prejuízo a você. Sua participação na pesquisa não incorrerá em prejuízo algum, da mesma forma que não gerará ônus ou bônus financeiro a sua pessoa.

Sua participação nesta pesquisa contribuirá com as atuais discussões e produções científicas sobre a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas ao Ensino de Ciências.

Apontadas as observações gerais aproveito para deixar o telefone para sanar quaisquer outras dúvidas que venham surgir no decorrer da pesquisa e para maiores esclarecimentos: Maria Cristina Leal de Freitas - celular 067-81322423.

Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187.

Este termo será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará em seu poder, podendo você a qualquer tempo cancelar sua participação.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto, fornecendo todas as informações solicitadas.

Assinatura do voluntário

_____ data: _____

Assinatura do pesquisador

_____ data: _____

Paranaíba/MS

16. Como soube do Curso de Ciências Sociais

Internet () Mídia local () Outro: _____

17. Obteve informações a respeito do curso antes de decidir fazê-lo

Sim () Não ()

Se sim, quais foram as informações? _____

18. Costuma ler livros, artigos relacionados às Ciências Sociais além dos solicitados

Frequentemente () Às vezes () Raramente () Não ()

Cite alguns que já leu: _____

19. Você utiliza Internet para realizar pesquisas dos trabalhos acadêmicos

Sim () Não ()

Se sim, marque quais:

Periódicos () Google () Scielo () Google acadêmico ()

Outros (). Especifique _____

20. Participa dos eventos/atividades relacionados à sua formação para:

Cumprimento da carga horária exigida ()

Aperfeiçoamento acadêmico e profissional () Ambos ()

Assinale quais:

Jornadas/Encontros/Congressos () Bolsista () Grupos de estudo () Grupo de
pesquisa () Estágios curriculares () Estágios extracurriculares ()

21. Está atuando em docência? Sim () Não ()

Se sim, há quanto tempo? _____

Em escola: pública () privada ()

Disciplinas que leciona: _____

Você aceita participar da segunda etapa desta pesquisa, que se trata de uma entrevista, que será agendada em horário de sua disponibilidade? () sim não ()

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: Uma identidade em construção: os significados sobre ser professor de Sociologia no Ensino Médio dos estudantes licenciados do curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato grosso do Sul – unidade Paranaíba.

Prezado entrevistado (a),

A pesquisadora responsável Maria Cristina Leal de Freitas convida vossa senhoria a participar do projeto, que têm como objetivo investigar as representações sobre o ser professor de Sociologia no Ensino Médio que emergem no discurso de estudantes licenciados em Ciências Sociais e concorrem para a construção de suas identidades profissionais. Este estudo está sendo conduzido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, sob a orientação do pesquisador Carlos Eduardo França.

Para isso, propõe-se a realização de entrevistas, as quais serão gravadas e transcritas, garantindo aos participantes o anonimato. O período de realização da pesquisa será de um ano e das entrevistas será de um mês.

É importante ressaltar que as informações colhidas fará parte da dissertação de mestrado e que os dados ora colhidos poderão ser amplamente divulgados em eventos científicos e imprensa, bem como, poderão ser utilizados em pesquisas futuras. Cabe enfatizar que em nenhum momento da pesquisa se fará uso dos nomes dos participantes, haja vista a não identificação dos respondentes que podem ao seu critério também deixar de responder alguma pergunta que considere inconveniente.

Cabe ainda informar, que pela sua colaboração nesta pesquisa você não pagará e nem receberá nenhum valor financeiro. Reforço ainda que a presente pesquisa preservará a identidade de todos os colaboradores, haja vista captar apenas a opinião dos informantes para fins científicos. Você pode escolher não fazer parte do estudo ou sair do mesmo a qualquer momento, sem prejuízo a você. Sua participação na pesquisa não incorrerá em prejuízo algum, da mesma forma que não gerará ônus ou bônus financeiro a sua pessoa.

Sua participação nesta pesquisa contribuirá com as atuais discussões e produções científicas sobre a formação docente e as práticas pedagógicas voltadas ao Ensino de Ciências.

Apontadas as observações gerais aproveito para deixar o telefone para sanar quaisquer outras dúvidas que venham surgir no decorrer da pesquisa e para maiores esclarecimentos: Maria Cristina Leal de Freitas - celular 067-81322423.

Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (067) 33457187.

Este termo será entregue em duas vias, sendo que uma delas ficará em seu poder, podendo você a qualquer tempo cancelar sua participação.

Declaro estar ciente do exposto e desejo participar do projeto, fornecendo todas as informações solicitadas.

Assinatura do voluntário

_____ data: _____

Assinatura do pesquisador

_____ data: _____

Paranaíba/MS

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Motivo de escolha profissional

Por que você escolheu o curso de Ciências Sociais?

Por que optou por seguir o Bacharelado?

Percepções acerca da docência

Lei que marca o retorno da Sociologia no Ensino Médio foi importante? A Sociologia é importante no EM? Em que sentido?

Qual o papel do professor de Sociologia no Ensino Médio? É diferente dos outros professores? Em que medida?

Como você analisa o impacto da Lei que determinou o retorno da Sociologia no Ensino Médio sobre o mercado de trabalho para os cientistas sociais/ professor de Sociologia?

O que significa ser professor de Sociologia?

Percepções acerca da formação

Você está satisfeito (a) com o curso na forma como tem sido oferecido? Comente.

Que dificuldades você enfrentou na graduação?

O que você pensava sobre o curso e a profissão (docência/cientista social) mudou ao longo de sua trajetória acadêmica?

O curso provocou mudanças (perspectivas, valores, pensamentos, atitudes) em você? Quais?

Comente suas experiências de estágio na área e importância desta para atuação profissional docente.

Quais seriam os saberes que você considera necessários à formação e prática profissional docente? Eles foram abordados no curso?

Você se sente preparado para atuar como professor de Sociologia no Ensino Médio? O curso atingiu esse objetivo?

Quais as suas expectativas de atuação profissional e perspectivas futuras?