



**A EXPERIÊNCIA DA DOCÊNCIA EM SOCIOLOGIA: NOTAS DE UM TEMPO FUGAZ**  
**THE TEACHING EXPERIENCE IN SOCIOLOGY: NOTES OF A FLEETING TIME**  
**LA EXPERIENCIA DOCENTE EN SOCIOLOGÍA: NOTAS DE UN TIEMPO FUGAZ**

Rosimeri Aquino da Silva<sup>1</sup>  
Amurabi Oliveira<sup>2</sup>

**Resumo:** O texto presente é resultante de dados qualitativos obtidos de uma pesquisa comparativa sobre a formação de professores que atuam com o ensino de sociologia, no ensino médio, em escolas da rede pública dos Estados de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. Através de entrevistas, observações e uso de questionários, a pesquisa verificou sobre o perfil desses professores, temas tratados em sala de aula, métodos, maiores desafios do ofício, das práticas e dos conteúdos que fazem parte de seus cotidianos, assim como implicações epistemológicas e metodológicas sobre a atual formação de professores. Verificamos que a ausência e a presença da disciplina nos currículos da educação básica em articulação com outros elementos forma um conjunto de questões que norteiam a narrativa dos professores sobre suas experiências pedagógicas.

**Palavras-chave:** Ensino de sociologia. Formação de professores. Narrativas. Experiência.

**Abstract:** The present text is the result of qualitative data obtained from a comparative research on the teachers training who work teaching sociology in public high schools in the states of Santa Catarina and Rio Grande do Sul. Through interviews, observations and the use of questionnaires, the research verified the profile of these teachers, topics addressed in the classroom, methods, major challenges of the craft, practices and content that are part of their daily lives, as well as epistemological and methodological implications about current teacher training. We found that the absence and presence of the subject in the curricula of basic education in articulation with other elements form a set of questions that guide the narrative of teachers about their pedagogical experiences.

**Keywords:** Teaching sociology. Teacher training. Narratives. Experience.

**Resumen:** El presente texto es el resultado de datos cualitativos obtenidos de una investigación comparativa sobre la formación de maestros que trabajan con la enseñanza de la sociología, en la

---

1 Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

2 Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.



escuela secundaria, en las escuelas públicas de los estados de Santa Catarina y Rio Grande do Sul. A través de entrevistas, observaciones y el uso de cuestionarios, la investigación verificó el perfil de estos docentes, los temas abordados en el aula, los métodos, los principales desafíos del oficio, las prácticas y el contenido que forman parte de su vida diaria, así como las implicaciones epistemológicas y metodológicas. sobre la formación docente actual. Descubrimos que la ausencia y presencia de la asignatura en los planes de estudio de la educación básica en articulación con otros elementos forman un conjunto de preguntas que guían la narrativa de los docentes sobre sus experiencias pedagógicas.

**Palabras clave:** Enseñanza de sociología. Formación de profesores. Narrativas. Experiencia.

## 1 INTRODUÇÃO

O foco do presente texto compreende narrativas feitas por professores de sociologia, atuantes no Ensino Médio, sobre suas vidas profissionais. Buscamos colher aqui a tonalidade autobiográfica dessas narrativas no que diz respeito às suas existências sociais, pautadas pela noção de experiência. Nelas, são conjugadas suas escolhas pessoais com o espaço profissional disponível em temporalidades diversas, assim como uma memória sempre revisitada para contar o que importa hoje para o ofício de professor. A hipótese é a de que todas essas narrativas dizem de histórias que produzem sentidos, talvez, em alguma medida, de um projeto político definido, de compreensões sobre o seu tempo de ação, numa profunda articulação com um entendimento de si. (BRUNER, 1986). Ou seja, as estruturas narrativas dos professores, embora seguindo a pretensa ordenação das questões a eles propostas, a partir dos objetivos do presente projeto de pesquisa, organizam sentidos outros ao formatarem, em alguma medida, suas experiências, de acordo com o que, provisoriamente, podemos denominar de um ritmo próprio da docência em sociologia. A ausência e a presença da disciplina nos currículos da educação básica, o acolhimento da disciplina e de seus atadores na escola, os conteúdos sociológicos pertinentes ao ensino e a ambivalência da incerteza e a certeza de sua continuidade, formam um conjunto de questões, nas suas narrativas, ancoradas pela noção de experiência.

Deve-se considerar ainda que apesar dos estados da região sul terem introduzido a sociologia antes de 2008 em seus currículos escolares, é apenas com a introdução em nível nacional que a disciplina passa a se consolidar no ensino médio (OLIVEIRA, 2016). Todavia, com a recente alteração trazida pela Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, que retirou a obrigatoriedade do ensino de sociologia do currículo escolar, soma-se a realidade destes docentes um conjunto de incertezas com relação à própria continuidade do trabalho pedagógico.



Compreende-se assim que o percurso da formação docente não é linear, na medida em que ela é tangenciada por distintos elementos que repercutem na trajetória dos professores. Desde a escolha pelo curso, passando pelo ingresso na docência da educação básica, passando pelos arranjos que são elaborados no processo de produção da prática pedagógica, para o qual se acionam elementos presentes na formação inicial, o compartilhamento de experiências coletivas etc.

## 2. SER PROFESSOR DE SOCIOLOGIA: MÚLTIPLAS NARRATIVAS

De acordo com professores com mais tempo de profissão, formados nos anos 80 e 90, a vivência no ofício percorreu rotas e possibilidades previamente impensadas. Era um trabalho que, desde seu início, quando eles se reconheceram como ingressantes na carreira, esteve sujeito a imprevistos e escolhas nem sempre pautadas em algo linear ou metodologicamente planejado, muito embora essas dimensões fossem consideradas em suas formações. A ausência da disciplina no Ensino Médio<sup>3</sup>, a presença incipiente em algumas instituições, e a sua consolidação na forma de obrigatoriedade exigiu-lhes, enquanto profissionais, a capacidade de adaptação aos seus movimentos. Movimentos tão transmutáveis quanto seu objeto, a sociedade e suas questões problemáticas no que diz respeito aos seus aspectos políticos, culturais e econômicos.

A disjunção entre teoria e prática, entendida como um real distanciamento entre o aprendizado da formação acadêmica e atuação docente propriamente dita em sala de aula e na microfísica das relações escolares é lembrada, assim como a sensação inicial da impossibilidade de estabelecimento de parcerias profissionais e a solidão do ofício que pareciam, constantemente, lhes interpelar. Dadas as peculiaridades, não são incomuns, no relato de suas histórias pessoais, esses aspectos que, em grande medida, se fizeram presentes no processo de elaboração e de prática dos conhecimentos sociológicos trabalhados. Podemos pensá-los como experiências iniciais nas quais esses sujeitos se depararam, com contradições próprias das realidades em que começavam a atuar.

Se nos dias que hoje correm, ser professor de sociologia significa caminhar no incerto – principalmente considerando o cenário apontado pela Reforma do Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular – é necessário também reconhecer, nessas falas, pautadas nas

---

<sup>3</sup> A inserção profissional mais recorrentes para estes professores era o ensino da disciplina de Organização Social e Política do Brasil (OSP/B), que esteve presente no currículo escolar do ensino médio brasileiro até 1993.



memórias das décadas passadas, espaços de pouca ancoragem para o que se costuma designar de bom desempenho docente. Em linhas gerais, esse bom desempenho pode ser pensado tecnicamente, ou seja, objetivos são traçados de acordo com determinados conteúdos elencados, são aplicadas formas de transposição didática, feitas avaliações, e o trabalho é concluído.

Há, nessa perspectiva, um enfoque próximo do que comumente se denomina como positivista, a experiência aqui é compreendida em termos de métodos apropriados, de métodos científicos que, quando bem aplicados, obtêm resultados exitosos. Entretanto, o objetivo central, cotejado pela justificativa da presença de uma disciplina como a de sociologia, dentro de uma estrutura curricular já consolidada e nem sempre acolhedora, tinha de ser constantemente explicado, portanto, a realidade do ensino parecia se apresentar como algo mais complexo que a correta aplicabilidade de métodos. A interrogação sobre o lugar da sociologia no Ensino Médio, externa e interna, carregava ideias de rejeição e implicava, por vezes, em desânimo nos seus agentes.

No que pese esses aspectos, arriscar e criar também eram seus verbos constituintes do ofício. Algo verificável em frases como *sair do planejado, mudar todo o conteúdo no calor do momento*<sup>4</sup>. Não se tratava de indisciplina, inadaptação às regras institucionais, desorganização ou inabilidade para a execução da tarefa proposta, e sim de uma dimensão de suas vidas profissionais, no que tange às peculiaridades da disciplina de sociologia, que se lhes apresentou na sua complexidade e luta.

Hoje, os professores informantes do presente trabalho, podem ser pensados como professores experientes, ou melhor, eles costumam receber essa denominação e assim muitos deles também se reconhecem. Mas o que significa ser um professor experiente? É uma aquisição singular? Significa ser um conhecedor de conteúdos e técnicas didáticas apropriadas para o bom desempenho docente no ensino de sociologia? Algo derivado de múltiplos entendimentos da vivência profissional? É a verificação de que tempo e experiência se conjugam na atuação docente? Trata-se de uma situação relativa aos aspectos geracionais, visto que o tempo é fugaz, como foi dito por um informante?

O conceito de experiência é pensado, no presente texto, a partir dos usos e entendimentos narrados pelos professores entrevistados, numa tentativa de cotejamento com algumas perspectivas teóricas que se dispõem à sua compreensão, especialmente no viés de estudos de Walter Benjamin. Na interpretação de Lima e Batista (2013), é possível estabelecer um itinerário,

---

4 As falas dos professores são escritas em itálico no decorrer do texto.



em linhas gerais, dos diferentes usos desse conceito na obra benjaminiana: um conhecimento tradicional, um saber em contínuo desuso na modernidade, assim como algo do campo da sensibilidade articulado à noção de vivência. Nessa acepção, a questão do conhecimento é situada historicamente e um olhar crítico sobre os diversos usos e significados da experiência se faz necessário, com vistas à compreensão do que se pretende entender mais. Em termos universalizantes, a pretensão é a de compreender a experiência da docência no ensino de sociologia. Dadas às condições reais, nos aproximamos de algumas narrativas e, sobre as pistas por elas fornecidas, ensaiamos alguns entendimentos, certamente parciais.

### 3. SOBRE UMA AUSÊNCIA PRESENTE

Sobre o último questionamento acima referido, geração e história conjugam para uma elaboração compreensiva das narrativas dos professores. Os aspectos contextuais da disciplina importam para a compreensão de parte dos conflitos narrados pelos professores, é preciso focar as lentes nos sujeitos e em suas dinâmicas, em um determinado tempo, por eles elaboradas, apesar da opacidade à primeira vista, ilustrada por frases como: *Eu entrei no Curso de Ciências Sociais em 1979, saí em 85, muitas greves no ensino público, eu dava aula de tudo; foi no início dos anos noventa? Sim, o conhecimento sociológico já estava presente, principalmente nos cursos de Magistério!*

Mapeamentos e dados demonstráveis por vezes são dispensáveis frente à riqueza de detalhes de suas singulares e coletivas histórias. Nos termos de Silva (2015, p.178): “[...] o verdadeiro personagem é a história, e o indivíduo é reflexo do contexto no qual se desloca”. A saber, em algumas escolas, contou um professor, ainda haviam resquícios das disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica. Essas disciplinas, para os incautos, formavam uma espécie de marca registrada do período ditatorial no Brasil. Elas estavam presentes na Educação Básica e no Ensino Superior. Até que ponto a situação histórica daquela ocasião exerceu influência com a vida profissional de cada um desses professores? *Sem dúvidas, disse um professor, sabíamos que estávamos vivendo o ocaso da Ditadura, mas ela ainda estava lá, como um fantasma, éramos jovens e não tínhamos medo de nada, apesar de que se ouvia muita coisa sobre tortura, violência, perseguições.*

Havia uma perspectiva crítica para a análise da sociedade, na formação em Ciências Sociais e nos grupos de atuação política. Ao mesmo tempo, o espaço de atuação profissional, como



professor na Educação Básica, era justamente esse das disciplinas criadas na Ditadura, Moral e Cívica e OSPB. Oliveira (2013, p. 184) argumenta que as reformas educacionais feitas pelos governos militares implicaram num duro golpe ao Ensino de Sociologia, muito embora sua ausência como disciplina escolar não significasse diretamente na ausência de seu ensino. Entretanto, ele avalia que esse momento representou algo já em curso desde os anos quarenta, um direcionamento significativo dos Cursos de Ciências Sociais para a pesquisa e, conseqüentemente, um afastamento das questões concernentes à educação<sup>5</sup>.

Esse afastamento implicou num desprestígio ao ensino de sociologia, algo sobre o qual professores sempre referem nas suas falas, refletido na ausência de materiais, de recursos didáticos, de aproximação com a realidade educacional, de pesquisa e, para alguns, na própria compreensão disseminada de uma não legitimidade do ensino sociológico na educação básica. Notadamente isso também teve implicações diretas sobre os cursos de formação de professores, que direcionavam a prática pedagógica principalmente para as disciplinas de OSPB e Educação Moral e Cívica, considerando os principais campos de inserção profissional dos egressos da licenciatura em ciências sociais até meados dos anos de 1990.

Nos cursos de Magistério havia a disciplina de sociologia, mas eram poucos cursos e as oportunidades eram escassas, e recorrentemente os professores que lecionavam nesses espaços eram egressos da licenciatura em pedagogia. Entretanto, professores de sociologia, formados em Ciências Sociais, onde não havia uma distinção muito clara entre bacharelado e licenciatura, também eram convocados para atuar com o ensino de história e em outras áreas tidas como afins, *tive que usar de muita imaginação sociológica, contou um professor, numa escola onde trabalhei me foi oferecida a disciplina de artes, não tive como recusar, precisava aumentar a carga horária.*

Outra professora lembra de ter trabalhado, no final dos anos 80 e início dos anos 90, com as disciplinas de OSPB, História, Geografia e Programação (em voga na época com a inserção da informática nas escolas e a própria informatização da sociedade, no seu conjunto), embora sua formação fosse em Ciências Sociais. Outro professor afirma que foi contratado para dar aulas de filosofia e inglês e, sempre que possível, ele utilizava de conhecimentos sociológicos para trabalhar os conteúdos dessas disciplinas: *minha forma de trabalho era interdisciplinar em uma época que nem se falava sobre isso.*

---

5 Para uma melhor análise da história da sociologia no currículo escolar vide Moraes (2011), Oliveira (2013) e Meucci (2015).



A ausência da disciplina de sociologia na grade curricular, indicam essas falas, não era um impedimento para que alguns professores com essa formação atuassem no ensino secundário. O culto ao hino, a bandeira e demais símbolos brasileiros de exaltação a nação, assim como o estudo de aspectos Morais, relativos a organização da família e a formação de cidadão portadores de direitos e deveres, constituíam a ementa das disciplinas de Moral e Cívica e OSPB, mas, afirmou uma professora, *certamente poderíamos problematizar, discutir sociologicamente esses conteúdos impostos, muitos professores faziam isso, outros repetiam manuais nacionalistas da época*. Se hoje é difícil para os jovens ingressantes na carreira, considerou a professora, atuar junto à docência em sociologia, frente aos avanços e retrocessos da disciplina na educação básica, *imagine naquela época*. Entretanto, segundo sua avaliação, não havia uma crise de identidade. *Nós sabíamos que o nosso conhecimento era diferenciado, assim como o da filosofia, tínhamos que encontrar nosso espaço e encontramos, nunca foi fácil, eram tempos difíceis*. É possível depreender dessa fala o vivido, nesse tempo referido, de um tipo de experiência de potencial emancipatório, visto as ações de resistência, de alguns professores, aos golpes que o ensino de sociologia sofreu.

Talvez não houvesse, entre os jovens ingressantes na carreira, uma clareza da importância dessas ações, nos termos da reflexão atual da professora. Entretanto, a capacidade de articulação dos acontecimentos, passados e atuais, com os objetivos e a importância da disciplina, são ilustrativos do que Bondia (2002, p. 22) conceitua como experiência: “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Nesse enfoque, a educação é pensada nos termos experiência/sentido. A narrativa não se concentra apenas nos aspectos descritivos de uma época, como algo que passou. A singularidade de uma experiência, justamente por ter tocado a profissional, no nosso entendimento, se amplia para outros sentidos, inclusive o de aconselhamento para os novos professores da atualidade.

O tempo pode ser entendido como “[...] formas de demarcação, de mensuração e de representação como construções histórico-sociais, parte dos sistemas simbólicos de distintas épocas e culturas, sistemas constituídos pelos agenciamentos humanos de longas cadeias de gerações” (TEIXEIRA, 2006, p.18). Nessa acepção, a concepção da experiência do tempo “[...] na condição de professor é uma complexa e plural arquitetura”. Seguindo os argumentos de Silva, referido anteriormente, relatos em tom autobiográfico resultam de memórias [...] constantemente negociadas e processadas, em que o indivíduo é entendido como representação de interesse de classe, ator estratégico, figura do habitus que atua como ator racional, ser histórico ou agente socializador” (Ibidem). Esses entendimentos vão decorrer das perspectivas teóricas do sujeito que



reflete sobre si, suas escolhas, caminhos profissionais, etc. Além disso, nessas narrativas, é possível perceber, como diz o autor, “(..) relações particulares com o tempo e espaço, relações que não simplesmente atos de resgate, mas de reconstrução do passado a partir de referenciais atuais (SILVA, 2015, p.178).

Ainda segundo um dos professores entrevistados:

*A Sociologia tem essa intermitência, então, ela estava muito tempo fora do currículo e, aqui no Estado de Santa Catarina ela se tornou obrigatória no final dos anos 90. E aí tinha pouca literatura, pouco material didático pra se trabalhar. A licenciatura oferece algum subsídio, mas na sala de aula, como que se dá a realidade é outra situação. E essa falta de material é um aspecto que agora não existe mais, agora nós temos os laboratórios, nós temos os datashows, computadores, tem livros. Antes se utilizava mais o quadro, produção de texto, mas não tinha o livro didático. Seria impossível trabalhar fora do livro didático, pela quantidade de aulas e de turmas que se têm, fica muito difícil se não tiver o material já pronto. Apostilado vamos dizer assim. Eu sempre digo, é meio uma linha de produção, ainda fordista, taylorista, tem que ser meio na linha, na correria. Eu já estou em vias de me aposentar, os problemas dos dias atuais são outros, os jovens professores ingressantes precisam descobrir quais são e enfrentá-los.*

Essa última assertiva do professor remete, na nossa avaliação, aos argumentos de Deleuze sobre a formação da sociedade de controle em substituição a sociedade disciplinar. Deleuze afirma que sua geração, os antecessores da época atual, descobriram, “não sem dor”, a finalidade das disciplinas. O que se compreende, nos dias atuais, como crise das instituições é, de fato, a “implantação progressiva e dispersa de um novo regime de dominação”. Cabe às novas gerações, portanto, “descobrir a que estão sendo levados a seguir”. Deleuze finaliza afirmando: “Os anéis de uma serpente são ainda mais complicados que os buracos de uma toupeira (Deleuze, 2019, p.4).

É possível, portanto, pensar que dessas considerações ressoam vozes para as gerações que vem a seguir. Não num sentido pastoral de aconselhamento, de meras narrativas anacrônicas de professores antigos, ou de um tipo de uso da noção de experiência, nos termos criticados por Benjamin na sua primeira concepção do conceito, como uma máscara, como uma justificativa para a opressão e a resignação dos jovens (LIMA e BAPTISTA, 2013, p.452). Mas, sim, de reconhecimento de que atuar no ofício sempre foi difícil, mas sempre existem brechas e elas têm de ser ocupadas. Trabalhar como professor de sociologia, comprometido com o conhecimento e a formação de seus alunos *não é para os fracos*, disse um outro professor. *Não é um percurso tranquilo, nunca foi, se alguém disse isso, ok, isso não significa que o projeto deva ser abandonado,*



*existem compensações difíceis de explicar, elas acontecem só na vivência da escola, na sala de aula. Uma professora afirmou, de forma categórica, eu sempre quis fazer Ciências Sociais!*

Para os professores de sociologia, lidar com a indefinição do lugar de seu conhecimento, na Educação Básica, exigiu-lhes disposição e resistência e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei n.º 9.394/96 e a posterior Lei nº 11.684/08, que tornou obrigatório o ensino da Sociologia, em todas as séries do ensino médio, lhes colocaram novos desafios. O prestígio e a credibilidade sobre a importância do ensino de sociologia teriam sido recuperados com a promulgação dessas Leis, no que pesam, por assim dizer, seus aspectos legais. Entretanto, a fugacidade é constituinte do ofício de professor de sociologia, nisso *nós somos muito experientes*, disse um narrador.

#### **4. O ACOLHIMENTO E OS CONTEÚDOS E MÉTODOS PERTINENTES**

Não é incomum encontrarmos narrativas nas quais os professores apontam para certa linearidade entre suas trajetórias pessoais e profissionais, destacando a afinidade com o campo de conhecimento das ciências sociais, e com a própria docência. Uma de nossas informantes nos apresentou a seguinte narrativa:

*Sempre fui das humanas. Na época da minha juventude eu não tinha isso muito claro, mas eu sabia que o meu perfil era História, Geografia, era o que eu mais gostava. Eu sempre fui muito crítica, sempre tive uma visão diferente, tinha uma inquietação muito grande sobre as injustiças sociais, sobre as questões sociais. Então, quando eu li naquela época – acho que ainda tem, ainda hoje deve existir – aquele caderno do estudante, onde você lê sobre as profissões, quando eu li sobre Ciências Sociais eu disse: “gente, esse é o meu curso! Não podia ser outra coisa!”*

Observar, pensar, refletir, relacionar, questionar, interpretar são verbos presentes, de diferentes formas, nessas narrativas, eles compõem suas histórias de vida. Eles também conjugam ações nas quais os professores de sociologia se veem implicados como sujeitos educacionais, mas também políticos. Coincidem, nas suas experiências pessoais, a delimitação de espaços de atuação profissional, em contextos sociais, cujas características são continuamente referidas: desvalorização profissional, desprestígio da educação básica, época de privatizações, busca de novas oportunidades, mudanças comportamentais, emergência de novos sujeitos de direitos.

A maioria dos professores entrevistados se alinham ao que se costuma denominar, no campo educacional, de perspectiva crítica, a complexidade do social, nesse modelo paradigmático,



é analisada através de ferramentas conceituais que também buscam transformá-la. Palavras como emancipação, reprodução, estrutura, totalidade, sociedade capitalista, desigualdade e autonomia formam seu repertório (SILVA, 2009). Entretanto, é notável que importantes argumentos e/ou temáticas da denominada vertente pós-crítica, etnia, gênero, sexualidade, identidade e diferença, por exemplo, também se alinham, ou são alinhadas pelos professores narradores, ao paradigma crítico.

Olhar para o mundo, ou seja, para a sociedade e tecer considerações críticas, a partir do que é aprendido, é fundamental para o ensino de sociologia. Com vistas a esses objetivos, às vezes, disse um professor, *eu me sentia uma fraude*. Era tanta a vontade de que eles, os alunos, aprendessem os conteúdos sociológicos, se interessassem pelas questões sociais, que os conceitos poderiam receber uma roupagem, na sua avaliação, simplificada, quase caricatural. Essas ações poderiam colidir com o também importante objetivo, sempre conflitante e presente para o ensino de sociologia, lutar pelo seu reconhecimento.

As ações pedagógicas poderiam seguir um certo pragmatismo, mas elas sempre esbarravam numa espécie de autocrítica, de um afastamento substancial dos conhecimentos acadêmicos, especialmente da forma como ele é ensinado nas universidades. *Como cruzar essa ponte? Da universidade localizada na ilha às escolas nem sempre localizadas no continente?*<sup>6</sup> Esse recurso literal foi utilizado por um professor para ilustrar o distanciamento que sentira entre a formação acadêmica e a prática sociológica que começara a experienciar na educação básica. Segundo outro informante, havia algo de impenetrável, ou assim lhe parecia de início, na relação com a instituição e suas regras burocráticas, no estabelecimento de diálogo com seus agentes com mais tempo de profissão e de outras áreas já consolidadas, na transposição didática junto aos alunos.

A capital Florianópolis é descrita pelos professores como uma cidade cosmopolita visto a diversidade populacional, isso é notável, inclusive, na educação básica. A escola pública acolhe filhos de trabalhadores de atividades com baixa remuneração, muitos deles vindos do interior, executam trabalhos domésticos, atuam na construção civil, alguns são autônomos. Também são acolhidos filhos de funcionários públicos, de comerciários, de trabalhadores informais. Alguns são alunos oriundos da rede privada, cuja mensalidade os pais não tiveram mais condições de arcar, outros somem das aulas pelos mais diversos motivos, inclusive a necessidade da família em buscar outros lugares de trabalho e sustento. Alguns decidem casar, têm filhos e abandonam os estudos,

---

<sup>6</sup> Esta metáfora é bastante recorrente em Florianópolis, considerando que as demais cidades da região metropolitana se localizam fora da ilha.



outros voltam depois de um determinado tempo. Muitos, dependendo da safra, comentou uma professora, são aprovados nos vestibulares para felicidade e orgulho de seus professores.

O interesse pelas aulas varia muito: têm os alunos conhecidos como CDFs, dedicados e disciplinados que só querem tirar 10,0 (nesse grupo muitas meninas se destacam) e há aqueles que claramente demonstram desinteresse, o que aponta para a profunda heterogeneidade existente no universo escolar. Na medida em que se apresentam muitas dificuldades de se trabalhar o conhecimento de forma puramente linear (por exemplo, clássicos, sociedade capitalista, estratificação social, política) os professores procuram fazer com que os alunos se apropriem dos conhecimentos justapondo questões históricas, questões teóricas, realidade brasileira e a realidade do aluno. Tais conteúdos são tratados, muitas vezes, de uma forma fragmentária para que se alcance, em alguma medida, o objetivo de que o aluno tenha alguma dimensão dos processos, dos movimentos da sociedade em que ele habita e que faça relações entre os conhecimentos teóricos e seu mundo singular.

No começo, narra um professor, ele procurou trabalhar teorias clássicas. Entretanto, as dificuldades de leitura, de compreensão dos conceitos, de estabelecimento de relações e conexões com a realidade se sobrepunham aos objetivos e métodos por ele adotados. Um novo caminho se fazia necessário, pois as dificuldades que se apresentavam eram inúmeras e as soluções tradicionais pareceriam se direcionar para algo infrutífero e ausente de sentido. Assim como um músico, ele diz, um professor também tem que aprender a lidar com a rejeição e a vergonha. Muitas vezes, a plateia é atenta, em outras, as pessoas agem como se você não estivesse ali, seus interesses são outros. Entretanto, a disciplina de sociologia pode ser muito boa de se trabalhar com jovens! Na sua avaliação, há uma potência crítica e uma vontade de conhecimento em muitos deles que, infelizmente, esbarram nos limites sociais e/ou institucionais sempre postos a elas e eles.

O professor avalia que suas aulas são muito diferentes das aulas ministradas no início da carreira. Hoje ele se vê lidando mais com a realidade dos jovens estudantes, falando a linguagem deles, utilizando gírias para articular com os conteúdos da Sociologia. São aulas dialogadas, com mais recursos audiovisuais, música, performances teatrais, contos. Ele diz que a recepção a esses métodos sempre foi boa e é notável a proximidade que eles podem gerar entre alunos e professores. Ele confessa sentir-se, nos dias atuais, mais jovem, motivado e à vontade no palco educacional, embora tenha envelhecido. Tal confissão ilustra um paradoxo, entretanto ele parece tornar-se mais claro na leitura de Lima e Batista sobre Walter Benjamim, quando esse apresenta o



caminho de permanecemos jovens como algo que poderá nos levar a uma outra sorte de experiências, onde a juventude é uma “atitude espiritual, um *ethos* - é o caminho através do qual se chegará a uma outra qualidade da experiência” (LIMA e BAPTISTA, 2013, p.454).

Nessa história havia um conhecimento, por assim dizer, disponível, mas ele só foi possível de se instituir como um saber, na relação entre as pessoas, professor e alunos, quando foi possível estabelecer proximidades e:

*[...] algo os tocou. Embora eu fosse jovem, eu agia como um velho professor desesperançado com tudo, quando resolvi sair do script e escutar, de fato, as pessoas com as quais eu trabalhava, não só alunos, todas as pessoas, colegas, e também aprender com eles, tudo ficou melhor. Não significa que não existam mais problemas, eles estão sempre por aí, mas sempre aprendemos algo novo, a vivência vai nos ensinando.*

Não são incomuns curiosidades sobre a vida pessoal dos professores. Uma professora contou que durante uma explanação que fizera sobre estrutura, estratificação social e desigualdade, uma aluna perguntou: onde a senhora mora, é casada, tem filhos? Apesar da surpresa, ela usou as perguntas para fazer relações com o conteúdo programado para aula, assim utilizou exemplos de histórias de vida, tanto as suas quanto as de outras pessoas. *Ah!* - disse ela - *minha vida não é muito interessante, mas vejam só [...]*. Então, a professora narrou aos alunos sobre a vida de dois jovens que nasceram na mesma cidade, têm a mesma idade, um deles é filho de uma diarista, o pai trabalhava numa empresa, mas perdeu o emprego, agora faz pequenos serviços de pedreiro e de marcenaria. Eles moram na periferia. O outro jovem é filho de empresários. Nas férias, costuma viajar para outras cidades, fala outros idiomas, reside num condomínio privado. A comparação sobre os dois é inevitável: os dois terão as mesmas oportunidades? Os dois têm as mesmas expectativas? E, se têm as mesmas expectativas, por exemplo, trabalho e acesso à universidade, os dois vão atingi-las? O objetivo desses questionamentos elaborados pela professora é dar maior dinamicidade e aproximação na abordagem de conteúdos sociológicos.

Dito isso, a professora aponta que é necessário fugir de um tipo de conhecimento petrificado em conceitos sociológicos tradicionais. Nesse sentido, narrar histórias (pessoais, inventadas, trazidas pelos alunos) contribuiria para os entendimentos dos conteúdos abordados.

Na compreensão dos professores entrevistados, as discussões podem ser difíceis, a questão da meritocracia se faz continuamente presente nas análises do grupo, assim como a sorte,



o talento individual etc. De início, pode ser bastante trabalhoso argumentar que o ensino de Ciências Sociais, conhecimentos e dados analisados se baseiam em pesquisas, em métodos, não se trata de gostos pessoais, de dar *likes e dislikes* sobre determinados temas sociológicos. A conquista do reconhecimento da disciplina como a possibilidade de acesso a um tipo de conhecimento importante, fundamental nesse ponto da formação no ensino médio também é laboriosa.

O ensino da sociologia se depara com obstáculos de diversas ordens, prevalecendo as dificuldades do tempo e do espaço que lhes são concernentes. O pouco hábito de leitura é comum, o celular e o fone de ouvido chamam mais a atenção do que aulas, algo que não se restringe à disciplina de sociologia. Na maioria das famílias não há um hábito de continuidade dos estudos - fato que relaciona escola e residência como realidades paralelas de difícil aproximação. Assim, as solicitações de pesquisas, de trabalhos escritos, de leitura de textos para a aula seguinte esbarram em uma espécie de resistência ao uso de outros espaços e tempos para atividade da aula propriamente dita, como se cada uma delas se encerrasse no seu determinado período. Retomar, relembrar conteúdo, combinações, acertos sobre datas, apresentação de trabalhos e avaliações se constituem em procedimentos rotineiros já tornados banais.

Obviamente que isso é percebido como uma faca de dois gumes, pois, ao mesmo tempo em que reconhece-se os limites estruturais encontrados, também se destaca o papel da escola como promotora do acesso a bens culturais, e da potencialidade desse processo na transformação das vidas dos estudantes.

Os alunos, segundo o relato de outra professora, na sua grande maioria, têm acesso a muitas informações superficiais, onde nada é aprofundado. No mesmo âmbito, há uma rápida apropriação e posterior esquecimento dos fatos e a memorização de conteúdos é tida como sem utilidade real. Na análise de Bondía (2002), o excesso de informação não deixa lugar para a experiência, ela passa e não nos toca, a informação é próxima a antiexperiência. A acepção, também desenha uma crítica ao sujeito moderno, como alguém que é informado e opina, ele seria alguém que “[...] tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação” (BONDIA, 2002, p.22). Nesse contexto, a atividade de ensino pode ser, por vezes, degradante e a referência à compreensão crítica de Benjamim sobre a cultura e a modernidade, no texto *Experiência e Pobreza*, ressoa:

Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma



prolixa, com a sua loquacidade, em histórias;[...] Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? [...] Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?” (BENJAMIN, 1986, p.14).

A pobreza da experiência seria uma nova forma de miséria, surgida com o desenvolvimento da técnica que se sobrepôs aos homens. De acordo com as considerações citadas anteriormente, é possível pensar, de forma análoga, que a sabedoria e a autoridade do professor podem ser, nos dias atuais, seguidamente contestadas, e por vezes aniquiladas, na medida em que elas vêm sendo “substituídas” pelas múltiplas informações disponíveis nas tecnologias, associadas às opiniões sempre multiplicadas. Ainda segundo um de nossos informantes:

*Essa é uma grande diferença do passado, agora, tudo gira em torno de celular, é difícil competir com o Android, ele te leva a vários lugares, é colorido, você pode mudar de canal, de site. O professor é o mesmo e alunos querem, ou são motivados ao encontro de novidades, o tempo todo.*

O professor ressalta, entretanto, que num passado não tão distante, se produzia o material para as aulas e hoje em dia há outras possibilidades de uso das tecnologias disponíveis: gráficas, estatísticas, dados. O acesso rápido a pequenos vídeos que abordem, por exemplo, questões de gênero, é de grande valia. Trata-se de incorporar as tecnologias, é necessário fazer uso desses novos dispositivos, não significa abandonar as leituras, as aulas expositivas, o quadro e os professores, *afinal, ainda somos necessários*, ele afirmou sorrindo. Pode-se inferir também que a própria introdução da sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2012 também impactou essa realidade.

Por fim, os professores entrevistados, especialmente atuantes no ensino médio da rede estadual, descreveram uma rotina de trabalho cuja dinâmica funcionaria na base do que eles denominam de *piloto automático, da linha de produção*, onde os conhecimentos trabalhados, visto o tempo escasso, tendem à fragmentação, à rapidez, a poucas oportunidades reais de aprofundamento. Um professor afirma: *Às vezes eu chego aqui às 7h30 (AM) e saio às 6h20 (PM), (passo por) doze turmas diferentes, há vários anos eu trabalho dessa maneira*. Isso significa, por exemplo, sair de uma sala de uma turma de terceiro ano, onde se discutiu questões de gênero, de sexualidade, ou sobre a importância de se ler a obra de Simone de Beauvoir e, na continuidade, dirigir-se para uma turma de primeiro ano, onde os conteúdos versam sobre socialização, controle social. Não são raras as tentativas de articulação entre os conteúdos discutidos em um e em outro



ano, isso pode acontecer, mas o excesso de turmas e de horas trabalhadas certamente comprometem a qualidade do trabalho.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A CERTA INCERTEZA DE SEMPRE (DO ESPAÇO PROFISSIONAL) – NÃO PARA RESIGNAÇÃO**

Nos dispomos, no presente trabalho, à busca da compreensão sobre a experiência da docência no ensino de sociologia. Ter mais ou menos experiência, numa primeira aproximação com a palavra, parece conduzir a um entendimento focado no tempo e nas habilidades técnicas (talvez didáticas e/ou pedagógicas, visto tratar-se do campo educacional) adquiridas ao longo do trajeto profissional. Entretanto, foi possível perceber, nas narrativas dos professores, a necessidade de se ampliar o entendimento do referido termo, nos diferentes usos que dele podem ser feitos e algumas de suas contribuições para a compreensão dos significados, elaborados pelos informantes, sobre ser professor de sociologia no ensino médio. A via benjaminiana, especialmente o uso de alguns aspectos da sua teoria da experiência, foi de grande valia para a elaboração dessa compreensão.

Com efeito, se de forma análoga à crítica elaborada por esse autor à modernidade, onde saberes e tradições são dizimados frente ao que ele denomina de nova barbárie; a experiência da docência no ensino de sociologia poderia ser pensada unicamente a partir de seus aspectos brutais. Afinal, como foi argumentado por uma professora, ela se inscreve num quadro de persistência de desigualdades, de se vivenciar na própria pele mais uma profissão resultante de um histórico processo de contínuas precarizações. A provisoriade profissional, nesse entendimento, é permanente, é constituinte da história da sociologia na educação básica. Muito embora se argumente que são novos tempos, de novas formas de organização do trabalho, o desmonte da educação, a desqualificação dos professores, os retrocessos educacionais são evidentes. Soma-se a essa condição uma cotidianidade onde opiniões são confundidas com conhecimentos, tecnologias se sobrepõem às pessoas, informações passam rapidamente, entre outros fatores, ilustrando o que Walter Benjamin denomina de pobreza da experiência.

Entretanto, esses aspectos importantes, acima referidos, não são os únicos. As experiências profissionais dos professores se reduziram, ao fim e ao cabo, num sentido benjaminiano, na ausência de sentido e num abandono às possibilidades de se visualizar outros aspectos e qualidades que também constituem essas caminhadas profissionais. *Apesar das queixas, também*



*aconteciam alegrias*, narra uma professora. Na sua avaliação, isso pode parecer piegas, mas como desconhecer aspectos outros que tornam a experiência profissional ampliada? Entendemos, desse questionamento, a necessidade de se reconhecer ambivalências constituintes do ofício, elas se sobrepõem ao maniqueísmo e podem ser importantes para o enfrentamento de conflitualidades.

A partir das narrativas dos professores e das professoras, o conceito de experiência foi elaborado de maneira polissêmica, o que também reflete as diferentes trajetórias que eles possuem. Por um lado, houve a constatação do infortúnio de sua própria experiência docente, no sentido vivenciarem a constante frustração de não conseguirem abordar o conteúdo sociológico como desejariam. Por outro lado, tal constatação não foi motivo para eles e elas colocarem em causa a sua competência profissional. Isso revela uma compreensão ampliada das dificuldades estruturais que atravessam a prática de ensino da sociologia. Se o sentimento de fracasso como docente era motivo de vergonha e habitava uma dimensão inerrável, como disseram alguns professores, agora o fato de poderem falar sobre isso sem se sentirem constrangidos releva como a experiência lhes aconteceu. Uma vez que, para Benjamin, a experiência acontece quando as situações vivenciadas marcam os indivíduos e permitem-lhes um recordar e um recontar, abrindo espaços para outros sentidos. Mesmo que tais sentidos sejam a reafirmação da incerteza do espaço da sociologia no ensino médio, acompanhados, é claro, da sua não resignação.

A arte de narrar e compartilhar experiências podem ter caído em desuso, mas nós, professores de sociologia, continuamos tentando.

## REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira da Educação**. s/v, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acesso em: 24 jul. 2020

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. (Obras Escolhidas, v. I). São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRUNER, Edward M. Ethnography as narrative, *In*: TURNER, Victor W. & BRUNER, Edward M. (Orgs.), **The anthropology of experience**. Urbana: University of Illinois Press, 1986, p.139-155.

DELEUZE, GILLES. **Conversações: 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência em Walter Benjamin. **Princípios: Revista de filosofia**, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7526> . Acesso em: 19 jul. 2019.



MEUCCI, Simone. Sociologia na Educação Básica no Brasil: um balanço da experiência remota e recente. **Revista Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, 251-260, set./dez. 2015. DOI: 10.4013/csu.2015.51.3.02. Disponível em: [http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias\\_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02](http://revistas.unisinos.br/index.php/ciencias_sociais/article/view/csu.2015.51.3.02) . Acesso em 19 jul. 2019.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011. DOI: 10.1590/S0101-32622011000300004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n85/04v31n85.pdf> . Acesso em 20 jul. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. A expansão dos cursos de formação de professores de ciências sociais na região sul do Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, n. 7, p. 241-264, 2016. DOI: 10.20336/rbs.156 . Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896087> . Acesso em: 20 jul. 2019.

OLIVEIRA, Amurabi. Revisitando a história do ensino de Sociologia na Educação Básica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 35, n. 2, p. 179-189, jul./dez. 2013. DOI: 10.4025/actascieduc.v35i2.20222. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/20222>. Acesso em 23 jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Wilton C L. Entre negócios, ócios e domingos: a ego-história de Boris Fausto. *In: KOFES, Seuely; MNICA, Daniela. (Orgs.) Vida & grafias: narrativas antropológicas, entre biografia e etnografia*. Rio de Janeiro: Lamparina & FAPERJ, 2015, p. 178-199.

TEIXEIRA, Linês Assunção de Castro. Arquiteturas do tempo nos enredos de professores/as. *In: OLIVEIRA, Valeska (Org.). Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2006, p. 17-47.

## SOBRE OS AUTORES

### **Rosimeri Aquino da Silva**

Doutora em Educação, UFRGS; Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil; Integrante dos grupos de pesquisa Violência e Cidadania e Grupo de Estudos Educação e Relações de Gênero.

E-mail: [rosimeriaquinodasilva@gmail.com](mailto:rosimeriaquinodasilva@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0550-9004>

### **Amurabi Oliveira**

Doutor em Sociologia, UFPE; Professor da Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil; Atua nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Interdisciplinar em Ciências Humanas, Sociologia e Ciência



Política; líder do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos da Educação e Juventude Contemporânea; Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, atualmente bolsista PVE Júnior CAPES na Universidade Autônoma de Barcelona.

E-mail: [amurabi\\_cs@hotmail.com](mailto:amurabi_cs@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7856-1196>

Recebido em: 19/11/2019

Aprovado em: 20/04/2020

Publicado em: 01/05/2020

