

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**Edgar Gomes Júnior**

**O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:**  
**um estudo em duas escolas da Rede**  
**Estadual de Educação de Minas Gerais**

FAE/CBH/UEMG  
Belo Horizonte  
2017

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE**  
**CURSO DE MESTRADO**

**O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: um estudo em duas escolas da Rede Estadual de  
Educação de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Trabalho, História da Educação e Políticas Educacionais

Aluno: Edgar Gomes Júnior

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Belo Horizonte  
2017

CIP – Catalogação na publicação

---

G633e Gomes Júnior, Edgar  
O ensino da sociologia na Educação de Jovens e Adultos: um estudo em duas escolas da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais/ Edgar Gomes Júnior. - Belo Horizonte, 2017. 150 f. enc.

Dissertação (Mestrado): Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia – Estudo e ensino. 2. Educação de Jovens e Adultos – Ensino médio – Belo Horizonte, MG. 3. Professores de sociologia – Educação de Jovens e Adultos – Condições de trabalho. I. Título. II. Musial, Gilvanice Barbosa da Silva. III. Universidade do Estado de Minas Gerais, Faculdade de Educação. IV. Escola Estadual Santos Dumont. V. Escola Estadual Professora Maria Inês Geralda de Oliveira.

CDD: 301.07

CDU: 301:37

**Edgar Gomes Júnior**

**O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS: um estudo em duas escolas da Rede Estadual de  
Educação de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em 17 de abril de 2017, pela banca examinadora constituída pelas professoras:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial – ORIENTADORA  
Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG / Universidade Federal da Bahia –  
FACED/UFBA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Selma Cristina Silva de Jesus  
Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Cláudia Godinho  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/UFRGS / Universidade do Estado de  
Minas Gerais – FAE/UEMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Nágela Aparecida Brandão  
Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sandra Maria Marinho Siqueira (Suplente)  
Universidade Federal da Bahia – FACED/UFBA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Santuza Amorim da Silva (Suplente)  
Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UEMG

Belo Horizonte, 17 de abril de 2017.

*Dedico este trabalho a todas as  
pessoas que não tiveram a oportunidade  
de acesso à educação, e àquelas que lutaram  
para estudar em programas  
de Educação de Jovens e Adultos.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço, primeiramente, a minha companheira Patrícia, por todo apoio neste trabalho, além de ter de suportar as várias noites sem dormir, minhas aflições, meus “fantasmas” durante a realização dele.*

*A toda minha família, nomeando a todos em nome da minha mãe Maria do Socorro, que, como valor primordial, sempre acreditou e apoiou a mim e meus irmãos nas empreitadas da vida e da educação.*

*À minha orientadora Gilvanice Musial, que, desde o início, se dedicou comigo na gestão desta pesquisa; que, mesmo nas mudanças em seus percursos e desafios na sua nova vida de docente na Bahia, optou por continuarmos juntos até o fim deste trabalho.*

*Aos meus amigos da Turma VII, que fiz nesta trajetória do mestrado. Nossas terapias coletivas no Edifício Malleta foram de muita importância para compartilharmos nossos progressos e também nossas angústias.*

*À Professora Dra. Ana Cláudia Godinho, que, além de ter contribuído na minha formação como aluno no PPGE – FAE/UEMG, foi muito gentil em aceitar participar das bancas de qualificação e defesa deste trabalho.*

*À Professora Dra. Selma Cristina, do novo ciclo de amigades da Gilvanice já em Salvador - BA, que aceitou gentilmente participar da qualificação e da defesa desta dissertação.*

*Aos docentes, que, cordialmente, com extrema paciência e seriedade, aceitaram participar comigo desta pesquisa. Compreendemos juntos que esse era mais um passo para o fortalecimento do campo de ensino da Sociologia.*

*Aos estudantes da EJA de ambas as escolas que aceitaram participar deste trabalho, com toda a dedicação e seriedade com que encararam esta pesquisa para me ajudar.*

*Ao amigo e diretor da EE Santos Dumont, Ricardo Alves, por todo apoio nesta pesquisa, e estendo, em seu nome, aos demais amigos que fiz nessa instituição.*

*Ao também diretor da EE Professora Inês Geralda de Oliveira, Frederico, que gentilmente me deu todo apoio necessário para a realização desta pesquisa. Estendo igualmente minha gratidão à Especialista de Pedagogia, a Sra. Cristiane.*

## RESUMO

O presente trabalho buscou analisar as especificidades do ensino da disciplina de Sociologia na EJA, no ensino médio, pela perspectiva dos docentes com formação na área. Teve como *locus* de investigação duas salas de aula de dois docentes da Rede Estadual de Ensino do Estado de Minas Gerais em duas escolas no município de Belo Horizonte - MG. A metodologia adotada foi o estudo exploratório qualitativo com a utilização de questionário, a entrevista semiestruturada e a observação *in loco* como estratégias para a coleta de dados. Desde o início da década de 1990, iniciaram-se as primeiras pesquisas sobre o ensino da disciplina de Sociologia no ensino médio, porém não foram encontradas pesquisas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (HANDFAS; MAÇAIRA, 2013; NEULHOLD, 2014). A revisão de literatura foi feita com base nas referências já constituídas sobre o histórico da formação dos campos do ensino da Sociologia e da EJA, buscando localizar e analisar o debate sobre esses campos na rede estadual de Minas Gerais. Mobilizamos as teorias de campo de Bourdieu (1996, 2011); as teorias críticas do currículo de Sacristán (2000) e Apple (2006); a história das disciplinas escolares de Chervel (1990), bem como as legislações que regulamentam a EJA e a disciplina de Sociologia no Brasil. O segundo momento buscou compreender o perfil da população pesquisada, relacionando os dados encontrados nos questionários aplicados com as estatísticas produzidas pelos órgãos oficiais de estado. No terceiro momento, buscou-se compreender, com base nas entrevistas com os docentes envolvidos, como tem se dado as condições de trabalho na disciplina de Sociologia na EJA presencial. Para isso, mobilizamos os trabalhos de Arroyo (2013), Tardif (2010), Soares (2008), Bourdieu (1996, 2014), dentre outros autores. Conclui-se que a recente inserção da disciplina de Sociologia na rede estadual na EJA presencial tem se dado de forma lenta e ainda em condições de precariedade tanto para os docentes quanto para os estudantes. Os professores ressaltam o significado dos estudos de Sociologia para os estudantes da EJA, os quais compreendem os conceitos, conseguindo contextualizá-los em suas vivências experienciais, porém encontram dificuldades com a transposição para a linguagem escrita, como já estudado em Kohl (1990), Cunha (1995) e Chervel (1990). Também, concluiu-se que as instabilidades na inserção dessa disciplina têm sido determinantes para a sua consolidação no sistema de ensino e na sua produção de efeitos nesse sistema. Esse é um campo que necessita de mais pesquisas e estudos que possibilitem possíveis políticas públicas que atentem à melhoria das condições atuais encontradas.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia. EJA presencial. Minas Gerais. Trabalho docente.

## ABSTRACT

This paper seeks to analyze the specificities of teaching Sociology in the Brazilian Youth and Adult Education Programme (YAE) at high school as seen from the perspective of two Sociology teachers. The *locus* of inquiry are two classrooms and their teachers working at the state of Minas Gerais network of education in the city of Belo Horizonte (BR). The methodology used is the qualitative exploratory study with the application of a questionnaire, a semi-structured interview & *in loco* observation as strategy for data collecting. The first researches about teaching Sociology at high school have started in the beginning of the decade of 1990. Nevertheless, any researches were found on the Youth & Adults Education modality (HANDFAS; MAÇAIRA, 2013; NEULHOLD, 2014). The literature review was based on constituted referrals concerning the education history of Sociology and of YAE, and it seeks to locate and analyze the debate concerning those fields in the state of Minas Gerais (BR). We have scrutinized the field theories according to Bourdieu (1996, 2011), the curriculum critical theories according to Sacristán (2000) and Apple (2006), and the history of school subjects as in Chervel (1990). Also, we have scrutinized the laws ruling YEA and Sociology discipline in Brazil. In the second stage, we have given a look at the surveyed individual's profile related in the data gathered in the applied questionnaires to the one of the state official statistics. In a third stage, we tried to understand, based on the interviews of the involved teachers, how have employment conditions influenced in the Sociology teaching at an in-class YAD. Thereunto, we have explored the theories of Arroyo (2013), Tardif (2010), Soares (2008), and Bourdieu (1996, 2014) among other authors. We concluded that the recent state insertion of Sociology in the education system concerning in-class Youth and Adult Education has been slowly implemented as well as it survives in precarious conditions. The interviewed teachers emphasize the meaning of Sociology studies to YAD students, who can understand concepts, and contextualize it in their daily lives, although, they find it difficult to make the transposition from oral to written language as already studied in Kohl (1990), Cunha (1995) and Chervel (1990). The study concludes that the instabilities in the insertion of this discipline have hampered its consolidation in that education system. This is a field that needs further inquiries and studies to make it possible the devising of public policies which effectively attend and improve Sociology teaching current conditions.

**Keywords:** Sociology teaching. In-class Youth and Adult Education. Minas Gerais. Teacher's work.

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1 - Distribuição das pesquisas por áreas do ensino da Sociologia .....	30
GRÁFICO 2 – Divisão das escolas estaduais no município de Belo Horizonte por Superintendências Regionais de Ensino – SRE .....	73
GRÁFICO 3 – Representação percentual por sexo e idades da turma EJA3 da EE PIGO.....	79
GRÁFICO 4 - Representação percentual por sexo e idades da turma EJA1 da EE SD.....	80
GRÁFICO 5 – Perfil percentual dos estudantes quanto a autodeclarações de cor/raça nas duas escolas pesquisadas .....	82
GRÁFICO 6 – Representação dos estudantes da educação básica de Belo Horizonte - MG por autodeclaração de cor/raça .....	82
GRÁFICO 7 – Situação de moradia dos estudantes da EE PIGO e da EE SD .....	84
GRÁFICO 8 – Perfil de renda familiar dos estudantes da EJA pesquisados da EE PIGO e da EE SD .....	85
GRÁFICO 9 – Escolaridade dos pais dos estudantes pesquisados da EJA da EE PIGO ....	86
GRÁFICO 10 – Escolaridade dos pais dos estudantes pesquisados da EJA da EE SD .....	86
GRÁFICO 11 – Representação dos estudantes que declararam executar trabalho com tipo de vínculo formal (CLT, Estatutário) .....	87
GRÁFICO 12 – Representação dos estudantes que declararam executar trabalho com tipo de vínculo Informal .....	88
GRÁFICO 13 – Principal meio de transporte utilizado pelos estudantes pesquisados da EJA da EE PIGO e da EE SD .....	89
TABELA 1 – Trabalhos apresentados nos Congressos de Sociologia – GT Ensino de Sociologia .....	26

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Trabalhos GT 07 – Ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino .....	38
QUADRO 2 - N.º de estabelecimentos na educação básica - ensino regular, especial e/ou EJA, por localização e dependência administrativa no município de Belo Horizonte – MG – 2015 .....	74
QUADRO 3 – N.º de estabelecimentos do ensino médio da EJA, ensino especial e/ou EJA, por localização e dependência administrativa em Belo Horizonte/MG – 2015 .....	74
QUADRO 4 - N.º de matrículas na educação básica - ensino regular, especial e/ou EJA, por etapa de ensino em Minas Gerais– 2015 .....	75
QUADRO 5 - N.º de matrículas na (EJA) - ensino especial e/ou EJA, por etapa de ensino e dependência administrativa de Belo Horizonte – MG – 2015 .....	76
QUADRO 6 - N.º de turmas da EJA - ensino especial e/ou EJA, por etapa de ensino e dependência administrativa em Belo Horizonte - MG– 2015 .....	77
QUADRO 7 - Número de docentes no ensino médio - ensino regular e/ou especial, por localização e dependência administrativa no município de Belo Horizonte - MG – 2015.....	90
QUADRO 8 –N.º de docentes no ensino médio na rede pública - ensino regular e/ou especial, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo no município de Belo Horizonte – MG – 2015 .....	90
QUADRO 9 - N.º de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública - ensino especial e/ou EJA, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo no município de Belo Horizonte – MG - 2015.....	92
QUADRO 10 - Dados gerais dos cursos de graduação presencial e a distância, por categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais e detalhadas e programas e/ou cursos - Brasil – 2013 .....	93
QUADRO 11 - Dados gerais dos cursos de graduação presencial e a distância, por categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais e detalhadas e programas e/ou cursos – Brasil 2013.....	94

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Recorte da estrutura das Superintendências Regionais de Ensino – SRE.....	71
FIGURA 2 - Mapa de abrangência da SRE Metropolitana C .....	72
FIGURA 3 – Distribuição das disciplinas para a EJA presencial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – Ano 2016.....	113

## LISTA DE SIGLAS

ABECS - Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais  
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais  
BA - Bahia  
CAPES - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais  
CAT - Certificado de Autorização Temporária  
CBC - Currículo Básico Comum  
CCHLA-UFPB - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEFET-RJ - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro  
CESEC - Centro Estadual de Educação Continuada  
CICALT - Centro Interescolar de Cultura Arte Linguagens e Tecnologias  
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
CRV - Centro de Referência Virtual do Professor  
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DF - Distrito Federal  
DIEESE - Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos  
EESD - Escola Estadual Santos Dumont  
EE PIGO - Escola Estadual Professora Inês Geralda de Oliveira  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
ENESEB - Encontro Nacional sobre o Ensino de Sociologia na Educação Básica  
FACED - Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Divinópolis  
FAE - Faculdade de Educação  
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação  
GO - Goiás  
GT - Grupo de Trabalho  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES - Instituições de Ensino Superior  
IFBA - Instituto Federal da Bahia  
IFG - Instituto Federal do Goiás  
IFMT - Instituto Federal do Mato Grosso  
IFPR - Instituto Federal do Paraná  
IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul  
IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação  
MG - Minas Gerais  
MP - Medida Provisória  
OCN - Orientações Curriculares Nacionais  
OSPB - Organização Social e Política do Brasil  
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PE - Pernambuco  
PEB - Professor de Educação Básica  
PEC - Proposta de Emenda Constitucional  
PECON - Postos de Educação Continuada  
PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PICDT- Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica  
PMMG - Polícia Militar de Minas Gerais  
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio  
PNCEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PNLD - Programa Nacional do Livro didático  
PPGE - UEMG - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais  
PR - Paraná  
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira  
REE/MG – Rede Estadual de Educação de Minas Gerais  
RMBH - Região Metropolitana de Belo Horizonte  
RJ - Rio de Janeiro  
RS - Rio Grande do Sul  
SBS - Sociedade Brasileira de Sociologia  
SEE-MG - Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais  
SEDUC – Secretaria Municipal de Educação  
SP - São Paulo  
SEPLAG - Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão  
SRE- Superintendência Regional de Ensino  
TCLE - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido  
TICs - Tecnologia da Informação e Comunicação  
TO - Tocantins  
UECE - Universidade Estadual do Ceará  
UEL - Universidade Estadual de Londrina  
UEM - Universidade Estadual de Maringá  
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais  
UFAL - Universidade Federal de Alagoas  
UFC - Universidade Federal do Ceará  
UFF - Universidade Federal Fluminense  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFT - Universidade Federal do Tocantins  
UFU- Universidade Federal de Uberlândia  
UFV - Universidade Federal de Viçosa  
UNB - Universidade de Brasília  
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas  
UNILASALLE- Centro Universitário La Salle  
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1.1 O objeto da pesquisa: o ensino da disciplina de Sociologia na EJA</b> .....	16
<b>1.2 Notas sobre o cenário atual da disciplina de Sociologia no currículo da educação básica</b> .....	18
<b>1.3 Descrição do percurso realizado para da revisão da literatura - primeiro momento: Grupos de Trabalho da ANPED</b> .....	21
<b>1.4 Segundo momento: Banco de dissertações e teses da CAPES</b> .....	21
<b>1.5 Terceiro momento: Grupos de Trabalho da ANPOCS</b> .....	22
<b>1.6 Pesquisas levantadas na ANPOCS que dialogam com a pesquisa proposta</b> .....	23
<b>1.7 Quarto momento: o ensino da Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) baseado nas produções publicadas no espaço dos ENESEBs</b> .....	25
<b>1.8 A produção do ensino de Sociologia – confrontando o estado da arte de Handfas e Maçaira (2013) com a tese de Neuhold (2014)</b> .....	27
<b>1.9 Dialogando as pesquisas sobre o ensino da Sociologia no estado de Minas Gerais com o presente estudo</b> .....	31
<b>1.10 Produções do GT - Ensino da Sociologia da SBS e o ENESEB</b> .....	36
<b>1.11 Referenciais teóricos de pesquisa</b> .....	39
<b>1.12 Problema da pesquisa</b> .....	45
<b>1.13 Objetivos</b> .....	46
<i>1.13.1 Objetivo Geral</i> .....	46
<i>1.13.2 Objetivos específicos</i> .....	46
<b>1.14 Procedimentos metodológicos da pesquisa</b> .....	47
<i>1.14.1 Tipo de estudo</i> .....	49
<i>1.14.2 Local da pesquisa</i> .....	49
<i>1.14.3 Critérios de escolha das escolas</i> .....	51
<i>1.14.4 Sujeitos da pesquisa</i> .....	52
<i>1.14.5 Critérios de inclusão</i> .....	54
<i>1.14.6 Critério de exclusão</i> .....	54
<i>1.14.7. Autorização para pesquisa</i> .....	54
<i>1.14.8 Período de coleta dos dados em campo</i> .....	54
<i>1.14.9 Comitê de ética em pesquisa</i> .....	55
<b>2 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MG</b> .....	56
<b>2.1 Breve histórico da luta pela inserção da disciplina de sociologia no cenário nacional</b> .....	56
<b>2.2 A afirmação da disciplina e a produção de efeitos no sistema educacional</b> .....	57
<b>2.3 Elementos estruturadores na formação do “campo” da disciplina de Sociologia</b> .....	58
<b>2.5 O currículo da/e a disciplina de Sociologia e os documentos oficiais</b> .....	63
<b>2.6 A institucionalização do ensino da Sociologia e da EJA presencial em Minas Gerais</b> .....	64
<b>2.7 Análise da regulamentação da EJA na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais nos anos 2012-2016</b> .....	66
<b>3 ANÁLISE DOS PERFIS DA POPULAÇÃO PESQUISADA: relações e correlações com os dados estatísticos oficiais</b> .....	70
<b>3.1 Descrição da estrutura da SEE-MG: onde se situam as escolas estaduais</b> .....	70

<b>3.2 Relacionando os dados das escolas da SEE-MG com o censo da educação básica 2015</b>	<b>73</b>
<b>3.3 As matrículas para a EJA no Censo do INEP de 2015</b>	<b>75</b>
<b>3.4 Perfis da população pesquisada: estabelecendo uma relação dos estudantes pesquisados (<i>micro</i>) e os dados oficiais de pesquisas (<i>macro</i>)</b>	<b>78</b>
<b>3.5 Perfil dos docentes no município de Belo Horizonte/MG: relação com número de matrículas dos estudantes</b>	<b>89</b>
<b>3.6 Relação de docentes por dependência administrativa e tipo de vínculo</b>	<b>90</b>
<b>3.7 Dados do Censo da Educação Superior de 2013 dos docentes de Sociologia: instituições, matrículas e tendências</b>	<b>92</b>
<b>4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA NA EJA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS: dois relatos</b>	<b>95</b>
<b>4.1 Carreira docente: tempo na função como docente de Sociologia</b>	<b>95</b>
<b>4.2 O processo de construção da identidade docente</b>	<b>99</b>
<b>4.3 Trajetória da formação acadêmica dos docentes: continuidades e discontinuidades</b>	<b>100</b>
<b>4.4 A ausência de conteúdos/disciplinas relacionadas à EJA na formação acadêmica</b>	<b>103</b>
4.4.1 <i>Há a possibilidade da presença da EJA como forma de formação continuada?</i>	104
4.4.2 <i>A formação na sua prática docente diária: a troca de saberes práticos entre os pares</i>	106
<b>4.5 Das condições materiais de lecionar Sociologia na rede estadual no ensino regular e na EJA</b>	<b>107</b>
4.5.1 <i>A regulamentação da função do docente de Sociologia para EJA na SEE-MG</i>	107
4.5.2 <i>Em que a divisão assimétrica das horas-aula nas disciplinas influencia no trabalho do docente de Sociologia</i>	111
<b>4.6. O livro didático de Sociologia para EJA</b>	<b>117</b>
4.6.1 <i>O livro como “controle” do currículo: O PNLDEJA e uma análise da obra</i>	117
4.6.2 <i>As percepções dos docentes sobre o livro didático ofertado</i>	118
4.6.3 <i>A visão dos docentes sobre os usos do livro: a relação dos estudantes da EJA com o livro</i>	120
<b>4.7 Percepções sobre as condições geracionais nas turmas da EJA</b>	<b>122</b>
<b>4.8 A percepção dos docentes sobre lecionar na EJA e no ensino regular</b>	<b>125</b>
4.8.1 <i>A questão da linguagem: as diferenças na forma de abstração do conteúdo</i>	126
<b>4.9 A percepção dos docentes sobre a inserção da disciplina de Sociologia</b>	<b>129</b>
4.9.1 <i>Está ocorrendo a legitimação da disciplina de Sociologia?</i>	133
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>140</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>146</b>

## **1 INTRODUÇÃO**

O relatório aqui apresentado é fruto de uma pesquisa que tem como objetivo geral analisar as especificidades do ensino da disciplina de Sociologia da Educação de Jovens e Adultos - EJA na perspectiva dos docentes com formação nessa área. Parte da inquietação deste pesquisador quanto às dificuldades no ensino-aprendizagem da disciplina de Sociologia na modalidade de ensino EJA. Outro motivador para o interesse no objeto da pesquisa foi a realização de um projeto-piloto, aplicado em maio de 2014, em uma aula de Sociologia para uma turma de 1º ano da EJA, na Escola Estadual Santos Dumont em Belo Horizonte, onde leciono a disciplina de Sociologia. A aplicação da experiência didática<sup>1</sup> deixou mais evidentes algumas deficiências decorrentes da falta de metodologias, materiais didáticos, estrutura e até mesmo de foco na formação docente, dentre outras fragilidades no ensino da disciplina de Sociologia para essa modalidade de ensino. Esta pesquisa se insere na busca de reflexões e sistematização de experiências na EJA, na perspectiva de contribuir para a produção de conhecimento nesse campo.

A atividade-piloto foi o eixo norteador para a elaboração do projeto de pesquisa e contribuiu para a delimitação do objeto a ser pesquisado. Também auxiliou na escolha da metodologia mais apropriada, tanto para o trabalho de campo quanto para a análise de dados e tratamento dos resultados.

### **1.1 O objeto da pesquisa: o ensino da disciplina de Sociologia na EJA**

O campo de ensino da disciplina de Sociologia apresenta-se na Base Curricular Comum, ou dentro daquilo que ficou estabelecido pelo documento legislativo norteador da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Base, Lei Federal 9.394/1996. Foi inserida no currículo da educação básica, juntamente com disciplina de Filosofia pela Lei Federal nº 11.864/2008, após um longo tempo de maturação e mesmo de luta entre os atores envolvidos tanto direta como indiretamente com a questão, como já descrito nas pesquisas de Meucci (2000), Ileizi Silva (2006) e Neuhold (2014).

---

<sup>1</sup>Essa experiência ocorreu em uma turma da EJA, na qual eu lecionei a disciplina de sociologia, em 2014, na EE Santos Dumont em Belo Horizonte – MG. O conteúdo da disciplina era o Trabalho na sua perspectiva histórica e sociológica. Foi realizada uma dinâmica na qual os alunos, primeiramente, levantavam suas condições reais de vida, de trabalho, de vínculos profissionais. Após, numa dinâmica de grupos, foram feitos rodízios entre os membros que se revezavam entre os grupos. Nos grupos novos eles tinham que responder a essas questões com base nas experiências, dos integrantes do novo grupo a que cada um deles se juntou. Após essa dinâmica, foi abordado o tema do trabalho contemporâneo, na perspectiva dos educandos, produzidas na dinâmica.

Contudo, por que falar de ensino de Sociologia na EJA? Pode-se considerar, com base nas revisões das bibliografias e de pesquisas documentais, que os campos da Educação de Jovens e Adultos e do ensino da sociologia estão se consolidando, mas consolidando em relação a quê? Lógico que não existe, aqui, a pretensão de desenvolver hipóteses futuristas ou de defesa baseadas na conveniência individual ou mesmo corporativista. Esse é um campo que apresenta raríssimas produções de pesquisa, tanto da EJA no ensino médio quanto do ensino da sociologia, já analisados em trabalhos que buscaram sistematizar essas produções recentemente (HANDFAS; MAIÇAIRA, 2013, NEUHOLD, 2014).

Segundo trazido por Silva (2006), Takagi (2013) e Neuhold (2014), pode-se apresentar as seguintes hipóteses: a) a licenciatura das Ciências Sociais apresentou-se ao longo da constituição histórica do campo das Ciências Sociais menos empoderado no interior dos cursos e departamentos no âmbito acadêmico brasileiro; b) em vários locais, criou-se um subcampo de empoderamento entre aqueles que se dedicavam ao bacharelado e aqueles que se dedicavam à licenciatura. Esse movimento irá ocorrer dentro de outros segmentos.

Pode-se indagar, sobre esse movimento de empoderamento no interior do campo das Ciências Sociais, se foram as condições, as possibilidades de inserção profissional e, possivelmente de obter mais ganho com o bacharelado no sentido atribuído pela sociedade, do valor socioeconômico atribuído aos diplomas, na perspectiva Bourdiesiana<sup>2</sup> quanto ao seu valor e sua legitimidade, que atribuíram maior prestígio às suas respectivas instituições.

Se se reconhece o movimento de um campo, não deixa de seguir uma lógica de inflação ou deflação mercadológica, com as Ciências Sociais não é diferente, não se distinguindo dessa lógica. Há elementos históricos, políticos, culturais, socioeconômicos que irão influenciar, inclusive, na diferenciação interna entre licenciatura e bacharelado nos cursos e departamentos desde o surgimento e prosseguimento das primeiras graduações. Assim como elementos externos, como as variadas conjunturas políticas no Brasil do século XX e XXI, assim como a expectativa da rentabilidade financeira, de possibilidades de prosseguimento nos programas de pós-graduações *scritu sensu*, atribuída diferentemente ao bacharelado e à licenciatura das Ciências Sociais.

Como exemplo dessas mudanças de cenários conjunturais, pode-se citar a entrada da disciplina de Sociologia como obrigatória, e uma nova reformulação desse campo nas

---

<sup>2</sup>Para um aprofundamento maior, ver o texto de Pierre Bourdieu. BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M.A. (Org.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2014.

faculdades e universidades, atribuído a um novo lugar profissional, dado a emergência das variadas redes de ensino de terem de contratar docentes com formação de licenciatura em Ciências Sociais.

Considera-se, ainda, que faltam questões para o ensino de Sociologia na EJA. A obrigatoriedade do ensino de Sociologia no ensino médio impôs, evidentemente, o ensino dessa disciplina na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, pergunta-se: a) considerando a especificidade do público da EJA, como tem sido o ensino da Sociologia nessa modalidade de educação?; b) em quais condições materiais tem se dado o ensino dessa disciplina na EJA?; c) como tem se dado a formação de professores?; d) a presença de professores com formação específica na área das Ciências Sociais altera as relações da escola com essa disciplina? Essas são questões trazidas por esses questionamentos que este trabalho buscou compreender e responder, de modo a trazer contribuições para esse campo que tem sido pouco pesquisado.

## **1.2 Notas sobre o cenário atual da disciplina de Sociologia no currículo da educação básica**

Não se pode deixar de mencionar a conjuntura política atual sobre o processo de impedimento (*impeachment*)<sup>3</sup> da presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores - PT, e a efetivação do vice-presidente da república, Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, na presidência da república. Esse movimento se deu via articulação de Michel Temer e seu respectivo grupo político com elites empresariais da indústria, como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo – FIESP<sup>4</sup>, de parcela das

---

<sup>3</sup> [...] O processo de *impeachment* de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaína Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. [...] No terceiro dia do julgamento, a presidente Dilma compareceu ao Congresso para se defender e negou ter cometido os crimes de responsabilidade de que foi acusada. Dilma classificou de golpe a aprovação do *impeachment* e acusou o então vice-presidente, Michel Temer, e o ex-presidente da Câmara, Eduardo Cunha, de conspiração. Após 6 dias de julgamento, o Senado concluiu, em 31 de agosto, o *impeachment* de Dilma Rousseff, cassando o mandato da presidente, mas mantendo os seus direitos políticos. Foram 61 votos favoráveis e 20 contrários no julgamento que ficará marcado na história do Congresso Nacional e do Brasil. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

<sup>4</sup> “**FIESP E CIESP DEFINEM APOIO A PROCESSO DE IMPEACHMENT** - Em reunião conjunta de suas diretorias, realizada nesta segunda-feira (14/12), a Federação e o Centro das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp e Ciesp) decidiram apoiar o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff. Esse posicionamento reflete o desejo dos industriais paulistas, demonstrado em levantamento feito pelo Departamento de Pesquisas e

redes de televisão de sinal aberto, como a Rede Globo<sup>5</sup>, além de parcela partidos políticos que, até antes do processo de *impeachment*, se apresentavam nesse cenário político como oposição, como PSDB, DEM, entre outros, que conseguiram efetivar no congresso nacional. A partir desse novo cenário político, houve mudanças significativas no direcionamento dos programas e políticas no sistema educacional nacional trazidas pelo novo governo.

Uma das mudanças trazidas no contexto da educação básica brasileira foi a reforma do ensino médio. Ela foi aprovada por Medida Provisória - MP n°.746 de 2016, que foi convertida na Lei Federal n°.13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Analisando o texto dessa lei, no que se refere à disciplina de Sociologia, foi suprimida a obrigatoriedade no ensino médio das disciplinas de Filosofia e Sociologia, que constava no Inciso IV do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No lugar, a nova lei (13.415/2017) trouxe o seguinte trecho, no 2º parágrafo do artigo 3º: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia”. (BRASIL, 2017).

Considera-se que existe uma diferença substancial, entre a garantia da obrigatoriedade de termos **estudos e práticas** na BNCC e da garantia da obrigatoriedade das disciplinas, trazida anteriormente pela Lei N° 11.684/2008 que alterava a Lei Federal n° 9394 de 1996. Considera-se, ainda, que essas mudanças visam flexibilizar o currículo, de modo que a menção desses termos não garante a presença das disciplinas nem dos respectivos docentes com formação nessas áreas, como já vivenciado anteriormente (AMURABI, 2013; FERNANDES; PONTE; JARDIM, 2006).

Essa condição tem sido discutida e provocado bastantes embates<sup>6</sup>, não somente entre os profissionais licenciados das diretamente afetados, mas também entre os estudantes, que se

---

Estudos Econômicos da Fiesp e do Ciesp (Depecon). A maioria (91,9%) dos entrevistados respondeu que a Fiesp deveria se posicionar a respeito do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff. [...]” Disponível em: <http://www.fiesp.com.br/noticias/fiesp-e-ciesp-definem-apoio-a-processo-de-impeachment/>. Acesso em: 20 mar. 2017.

<sup>5</sup> “[...] A Rede Globo há tempos não esconde seu desejo de retirar a presidente da República, Dilma Rousseff, do poder. Tática principal do grupo dos irmãos Marinho é o noticiário direcionado para o caos. Segundo o Manchetômetro da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), na semana passada foram 14 matérias negativas contra o governo federal e nenhuma neutra. No jornal O Globo, dirigido por João Roberto Marinho, não é muito diferente. Seis matérias negativas do governo, contra uma neutra. [...] O Diretor de Mídias Digitais da Globo, Erick Bretas, anunciou no Facebook que, no dia 15 de março, estará na manifestação pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, no Posto 5, em Copacabana, às 9:30h. [...]” Disponível em: <http://www.brasil247.com/pt/247/midiatech/170852/Diretor-da-Globo-defende-impeachment-de-Dilma.htm>. Acesso em: 20 mar. 2017.

<sup>6</sup>Para maiores detalhes ver a Nota sobre a tramitação da reforma do ensino médio publicada pela diretoria da

mobilizaram, no final de 2016, em ocupações em suas presentes escolas, posicionando-se contra a reforma do ensino médio, que foi aprovada no Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da república em exercício.

Salienta-se que esse processo tem sido acompanhado por intensa divulgação de propagandas institucionais nos principais meios de comunicação nacional, atribuindo a essa reforma a possibilidade de o estudante poder escolher aquilo que quer estudar, como ocorre nos países considerados desenvolvidos. Essas propagandas têm trazido linguagem, argumentos com clara intenção de produção de efeitos na opinião pública, citando, inclusive, as pesquisas realizadas, nas quais 72%<sup>7</sup> da população brasileira já aprovou as mudanças. Extrapolando os objetos deste trabalho, porém são totalmente discutíveis os métodos, as questões que foram utilizadas, assim como os objetivos com os quais foi realizada essa pesquisa citada.

Outro ponto que se relaciona diretamente à reforma é o fato do então governo do presidente Michel Temer, no mesmo período de tempo em que apresentou o texto de reforma, prevendo, por exemplo, um prazo para implementação de escola em tempo integral, apresentou um texto de Proposta de Emenda à Constituição Federal – PEC nº 241, prevendo um congelamento nos gastos públicos a partir do ano de 2017, alterando somente aos níveis inflacionários e que já foi aprovada pelo congresso nacional. Como exposto, pode-se inferir que os textos de ambas as propostas se anulam, pois como haverá ampliação de estrutura para escolas de tempo integral, se, de outro lado, há uma PEC que limita os gastos públicos ao nível da inflação anual, sem a possibilidade de ampliação dos investimentos?

O objetivo de se trazer essas notas sobre o cenário recente foi no intuito de atualizar o presente estudo às mudanças ocorridas na conjuntura das políticas educacionais e que afetam diretamente o ensino da Sociologia na educação básica. Quando se iniciou a presente pesquisa, no início do ano de 2015, vivenciavam-se contextos diferentes quanto ao ensino da disciplina de Sociologia na EJA no nível médio, àquele do fim desta dissertação. Dessa forma, julgamos necessário atualizar este trabalho com a inserção dessas notas.

---

Associação Brasileira para o Ensino das Ciências Sociais – ABECS, em dezembro de 2016. Disponível em: <<http://cafecomsociologia.com/2016/12/nota-sobre-tramitacao-da-reforma-do-ensino-medio.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

<sup>7</sup> Para a divulgação e defesa do posicionamento do governo federal, para essa medida provisória de Reforma do Ensino médio, tem sido divulgadas peças publicitárias institucionais atribuindo 72% de aprovação em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE.

### **1.3 Descrição do percurso realizado para da a revisão da literatura - primeiro momento: Grupos de Trabalho da ANPED<sup>8</sup>**

Uma primeira revisão da bibliografia produzida na temática sobre o ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos foi feita, primeiramente, em quatro etapas distintas. Na primeira etapa, pela filiação da pesquisa no programa de educação, assim como a filiação institucional à Associação Nacional de Pós-graduação em Educação – ANPED, foram realizadas pesquisas baseadas nos resumos dos trabalhos apresentados nos grupos de trabalhos – GTs das últimas cinco reuniões, sendo a 32<sup>a</sup>, 33<sup>a</sup>, 34<sup>a</sup>, 35<sup>a</sup> e a 36<sup>a</sup>. Foram pesquisados os seguintes grupos: o GT 02 – História da Educação; o GT 05 – Didática; o GT 06 – Educação Popular; o GT 08 – Formação de Professores; o GT 12 – Currículo; o GT 14 – Sociologia da Educação e o GT 18 – Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa foi realizada na página da ANPED<sup>9</sup>, na qual não foram encontrados trabalhos que tratavam sobre o ensino da disciplina de Sociologia na educação básica. Não foram encontrados estudos sobre o ensino dessa disciplina no ensino regular nem na modalidade da EJA.

### **1.4 Segundo momento: Banco de dissertações e teses da CAPES**

Na segunda etapa foi realizada uma pesquisa no banco de dissertações e teses, no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, na data de 17 de maio de 2015. Primeiramente a pesquisa foi realizada na opção "busca básica", contendo os dois descritores "Sociologia, EJA". Foram encontrados 12 trabalhos, porém nenhum relacionado com o ensino da disciplina de Sociologia na EJA. Um ponto a salientar é que esse

---

<sup>8</sup> “A ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação [...] Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPEd atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação.” Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sobre-anped> >. Acesso em: 10 de maio de 2015.

<sup>9</sup> Foram feitas as leituras de todos os resumos dos anais das cinco últimas reuniões realizadas, dos GTs citados, pelo endereço eletrônico <http://www.anped.org.br/anped/biblioteca-anped/anais>. Essa pesquisa foi realizada nos meses de maio e junho de 2015.

banco de dissertações e teses da CAPES<sup>10</sup> reúne grande parte da produção finalizada dos programas de pós-graduação do Brasil. Outro aspecto é que, na maioria das dissertações e teses contidas nesse banco, constam somente os resumos, contudo é indicado o espaço virtual em que está depositado o trabalho completo. A partir da leitura desses resumos pôde-se constatar que não foram encontrados trabalhos que se relacionassem aos descritores Sociologia e EJA.

Ainda no banco de dissertações e teses da CAPES, fazendo a busca avançada, no 1º campo, colocando "todos os campos", termo exato "Sociologia"; e no 2º campo, colocando "todos os campos", termo exato "EJA", foram apontados 352 trabalhos. Foram pesquisados os resumos e títulos dos 352 trabalhos listados e nenhum trabalho relacionava a disciplina de Sociologia na EJA.

### **1.5 Terceiro momento: Grupos de Trabalho da ANPOCS<sup>11</sup>**

A partir dessa constatação, partiu-se para a terceira etapa, que envolveu a busca pela temática na Associação Nacional de Pós-graduação em Ciências Sociais – ANPOCS. A pesquisa foi realizada pela internet na página ANPOCS<sup>12</sup> para tentar encontrar trabalhos relacionados à temática da pesquisa, na data de 24 de maio de 2015. Realizada a pesquisa nos Grupos de trabalho - Gts da ANPOCS, no intuito de encontrar trabalhos relacionados à EJA e que abordassem o ensino da disciplina de Sociologia. Foram pesquisados os Gts que mais se aproximavam do campo do ensino da Sociologia na educação básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Apesar de haver reuniões anuais da ANPOCS, a apresentação de trabalhos nos Gts ocorre de 2 em 2 anos. Nas reuniões intermediárias ocorrem debates, minicursos e formas variadas de apresentações de temas e debates. Atualmente a ANPOCS conta com 42 Grupos de Trabalho. Desses 42, somente no Gt- 08 consta no seu nome a palavra "educação".

---

<sup>10</sup> Endereço eletrônico do banco de dissertações e teses da CAPES. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

<sup>11</sup> Fundada em 1977, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), entidade de direito privado sem fins lucrativos, reúne mais de uma centena de centros de pós-graduação e de pesquisa em antropologia, ciência política, relações internacionais, Sociologia, de todo o Brasil. Diferentemente de outras associações científicas, a Anpocs é composta por sócios institucionais e não por pesquisadores individuais. Nossos afiliados contam com mais de 1200 professores universitários e pesquisadores, profissionais de alto nível, além de milhares de estudantes de mestrado e doutorado em centros localizados de norte a sul do país. Disponível em: < <http://www.anpocs.com/index.php/universo/institucional/sobre-a-anpocs>>. Acesso em: 20 de mai. de 2015.

<sup>12</sup> Pesquisa realizada nos anais dos Encontros da ANPOCS pelo endereço eletrônico: [http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=435&Itemid=77](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=435&Itemid=77). Todos esses encontros citados foram realizados na cidade de Caxambu – MG. Nesse portal podem ser visualizados todos os Gts e seus trabalhos produzidos.

Nessa etapa, foi feita a opção metodológica de pesquisar os últimos cinco anos e os trabalhos apresentados em grupos de trabalho. Excluindo o 34º encontro do ano de 2010, e o 37º encontro de 2013, quando não houve a apresentação de Gts, foram feitas as pesquisas nos anais do 38º encontro de 2014, do 36º encontro de 2012 e do 35º encontro de 2011.

Outro ponto a destacar sobre os Gts da ANPOCS é que há uma diferença em sua constituição se comparado aos Gts da ANPED. Os Gts da ANPED são constituídos em um processo em que os pesquisadores em suas instituições, em alguns casos com linhas de pesquisas e grupos de pesquisas no interior dos programas de pós-graduação, se articulam, e após comprovadas as produções e articulações políticas internas, conseguem aprovar e constituir um novo campo do saber, um GT que, de algum modo, se mantém fixo na estrutura da ANPED. Na ANPOCS, diferentemente da ANPED, os Gts são aprovados para cada encontro, em um processo em que também ocorre uma articulação entre pesquisadores, programas de pós-graduação, mobilizados a cada reunião. Nesse caso há uma mobilidade maior, e um determinado GT pode ter feito parte de um encontro, e no outro encontro ele pode não aparecer.

### **1.6 Pesquisas levantadas na ANPOCS que dialogam com a pesquisa proposta**

No 38º encontro de 2014, foram pesquisados os anais do GT 15 – Família e trabalho: configurações, gerações e articulações em contextos de desigualdade; GT 19 – Intelectuais, cultura e democracia; o GT 36 - Sociologia da adolescência e da juventude. No 36º encontro, foram pesquisados os GT 06 – Desigualdade e estratificação social; GT 08 – Educação e sociedade; o GT 29 – Políticas públicas; e no 35º encontro, foram pesquisados os GT 06 – Desigualdade e estratificação social; GT 08 – Educação e sociedade e o GT 29 – Políticas públicas.

Feita a pesquisa nos anais do 38º Encontro da ANPOCS, foram encontrados os seguintes trabalhos que se relacionavam com a pesquisa: no GT 19 - Intelectuais, cultura e democracia, o trabalho intitulado *Relevância pública da Sociologia no Brasil: Uma reflexão a partir da introdução da Sociologia no currículo escolar e da ideia de Sociologia Pública*, de Ana Olívia Costa de Andrade, do CCHLA da Universidade Federal da Paraíba.

Neste trabalho, a autora não entra especificamente na questão do ensino da Sociologia na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Em síntese, a autora busca discutir qual tem

sido o lugar do ensino da Sociologia na educação básica após a sua implementação em 2008. Ela também busca elementos para saber em quais das três tradições da Sociologia clássica está ocorrendo o ensino da Sociologia. Como foi um texto produzido em um programa específico da área, ela demonstra ter uma preocupação de como os conteúdos da Sociologia têm sido abordados na disciplina no ensino médio, e se esse ensino tem correspondido aos instrumentos normativos, que preconizam a necessidade da disciplina contribuir para a formação da cidadania.

E no GT 36 - Sociologia da adolescência e da juventude, o seguinte trabalho: *Os jovens na EJA: percepções, estranhamentos e significados*, de Vanessa Petró, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/IFRS). Neste trabalho não foi encontrada uma relação do ensino da disciplina com a EJA. Nele, a autora pesquisa o processo de juvenilização da EJA assim como tenta interpretar os significados que os jovens estudantes atribuem ao período que estão cursando na EJA. O processo de juvenilização nesta modalidade de ensino é um tema de relevância e que consequentemente será analisado. Essa pesquisa poderá contribuir no momento da definição de categorias de análise e no diálogo com estudos empíricos próximos do tema central de nossa pesquisa.

Na pesquisa realizada nos anais da 36º ANPOCS não foi encontrado nenhum trabalho que tivesse relevância para a pesquisa em curso.

Na busca feita nos Gts citados do 35º encontro foi encontrado o trabalho apresentado pela pesquisadora Roberta dos Reis Neuhold, da Universidade de São Paulo – USP, no 35º encontro, ano de 2011, no GT 08 - Educação e Sociedade o trabalho: *As contribuições do campo acadêmico-científico aos debates sobre a institucionalização da Sociologia na educação básica*. Este trabalho traça um panorama da evolução da disciplina da Sociologia no Brasil desde as primeiras aparições da década de 30, passando pelas demais décadas de forma descritiva. Posteriormente, ele vai trazer os dados da produção pesquisa no ensino da Sociologia no Brasil, analisando as pesquisas no campo do ensino da Sociologia nos Grupos de Pesquisa inscritos no CNPQ, do ano de 2000 ao ano de 2011, trazendo uma tabulação dos grupos de pesquisas, conseguindo separar, no caso do campo da Sociologia, aqueles que, de alguma forma, se relacionavam com a educação. Segundo Neuhold (2014):

[...] abordam questões relacionadas à Sociologia na educação básica. Com eles, objetiva-se reunir informações que contribuam para avaliar em que medida o meio acadêmico tem concebido o ensino de Sociologia na educação básica como um

objeto de estudo relevante e, mais do que isso, tem se reconhecido como um potencial agente capaz de interferir na formação de professores daquela disciplina, na produção de materiais didáticos, na definição de conteúdos, métodos e práticas de ensino. O foco do estudo recai sobre os grupos registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A coleta de informações nesta base de dados resultou no mapeamento, em um período de onze anos (2000 a 2011), dos grupos e linhas de pesquisa, na área de Sociologia, que abordaram temas ligados ao ensino daquela disciplina na educação básica.[...]. (NEUHOLD, 2014, p.2).

Posteriormente, ela separa os grupos de pesquisas dentro de quais linhas de pesquisas e de quais instituições esses grupos estavam vinculados, com o ano de sua criação<sup>13</sup>. Esse trabalho foi de fundamental importância para realizar a pesquisa e encontrar a tese de doutorado dessa pesquisadora pela mesma instituição USP.

Esse trabalho se constitui como parte da tese com o título *Sociologia do ensino da Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*, defendida no ano de 2014, sobre o percurso histórico de como se deram as produções do campo da academia sobre o ensino da Sociologia, e como se constituiu e organizou este campo do saber.

### **1.7 Quarto momento: o ensino da Sociologia na Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) baseado nas produções publicadas no espaço dos ENESEBs**

A partir dos trabalhos apresentados na ANPOCS, podem-se encontrar outros trabalhos relacionados na Sociedade Brasileira de Sociologia - SBS<sup>14</sup>. Esse percurso levou ao Grupo de Trabalho GT – sobre o ensino de Sociologia. Este GT está presente desde o congresso realizado no ano de 2005. De lá para cá houve seis congressos com trabalhos apresentados nessa temática. É importante salientar que, desse GT da Sociedade Brasileira de Sociologia, foi criado um subgrupo com uma abordagem mais específica sobre práticas do ensino da Sociologia na educação básica, que tem tido como produto principal a realização dos Encontros Nacionais de Ensino da Sociologia da Educação Básica – ENESEB. Feito esse

<sup>13</sup> O ano da sua criação é importante, pois se o grupo não tiver produção no período de 2 anos, ele é extinto pelo CNPQ.

<sup>14</sup> “Fundada em 1937, primeiramente como uma sociedade estadual, Sociedade Paulista de Sociologia, e rebatizada e transformada em sociedade científica atuante em escala nacional e internacional em 1950, como Sociedade Brasileira de Sociologia, a SBS é uma entidade jurídica sem fins lucrativos, de direito privado, que busca reunir institucionalmente pesquisadores brasileiros atuantes nas áreas de Sociologia e Ciências Sociais afins. Desde 1987, mantém a regularidade bienal de seus Congressos Brasileiros de Sociologia. Somando-se a outros eventos, apoiados e realizados em coparceria institucional, e a um leque de publicações editadas, a história da Sociedade Brasileira de Sociologia é marcada pelo constante debate e interação de sua pauta acadêmico-científica com os problemas e questões interpostos ao desenvolvimento do país.” Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=asociedade&metodo=0&id=1>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

esclarecimento, uma das questões levantadas por Neuhold (2014) foi a produção apresentada nos congressos de 2005 a 2013, do GT de Ensino da Sociologia sobre os trabalhos apresentados, dividindo por estados da federação.

Essa é uma divisão bem interessante, pois permite acompanhar como têm se dado essas pesquisas pelo Brasil, e quais estados e instituições estão produzindo pesquisa nesse campo. A partir deste estudo, no intuito de acompanhar o que tem sido produzido nos estados e principalmente no estado de Minas Gerais, elabora-se, com base nas tabulações realizadas por Neuhold (2014), acrescentando-se os trabalhos apresentados no congresso realizado na cidade de Porto Alegre, de 20 a 23 de julho de 2015. Segue abaixo a tabulação descrita.

**Tabela 01 - Trabalhos apresentados nos Congressos de Sociologia – GT Ensino de Sociologia**

Estado	Ano da Apresentação						Total	
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	Nº absoluto	Percentual (%)
São Paulo	3	4	7	8	6	5	33	21,15
Rio Grande do Sul	1	3	3	5	6	7	25	16,02
Rio de Janeiro	2	1	5	4	4	5	21	13,46
Paraná	-	3	3	3	2	6	18	11,54
Minas Gerais	-	3	1	1	2	2	8	5,13
Santa Catarina	2	-	1	1	3	5	11	7,05
Ceará	-	-	1	1	2	1	7	4,48
Sergipe	-	1	2	1	-	-	4	2,56
Alagoas	-	1	1	1	1	-	4	2,56
Pará	-	2	1	1	-	1	5	3,21
Paraíba	-	-	-	-	3	1	4	2,56
Maranhão	-	-	-	-	1	-	1	0,64
Bahia	-	-	-	1	1	1	3	1,93
Rio Grande do Norte	-	-	-	1	1	1	3	1,93
Distrito Federal	1	-	-	-	-	1	2	1,28
Espírito Santo	-	-	-	1	-	-	1	0,64
Goiás	-	1	-	-	-	-	1	0,64
Mato Grosso	-	-	-	-	1	-	1	0,64
Pernambuco	-	-	-	-	1	1	2	1,28
Rondônia	-	-	-	-	1	-	1	0,64
Lisboa – Portugal	-	-	-	-	-	-	1	0,64
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>21</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>35</b>	<b>37</b>	<b>156</b>	<b>100</b>

Fonte: Neuhold (2014) e Congresso Brasileiro de Sociologia 2015<sup>15</sup>. Elaboração do autor.

### 1.8 A produção do ensino de Sociologia – confrontando o estado da arte de Handfas e Maçaira (2013) com a tese de Neuhold (2014)

Nesse sentido, o percurso da pesquisa levou ao trabalho denominado *O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica*, apresentado por Handfas e Maçaira (2013). Ele apresenta um estado da arte sobre como estão se desenvolvendo as pesquisas no campo do ensino da Sociologia na educação básica, desde 1993 a 2012, focando nas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Neste último trabalho, as autoras apontaram que foram defendidas 41 dissertações de mestrado e duas teses de doutorado no período citado.

Confrontando esses dados com os dados apresentados no trabalho de Neuhold (2014), essa base passa a ser ampliada pelos trabalhos defendidos no ano de 2013, e a tese de doutorado desta autora defendida no ano de 2014. Outro fato a considerar neste confronto dos dados é que Neuhold considera mais três dissertações de mestrado, inseridas entre os anos de 1993 a 2012, e acrescenta mais sete trabalhos no ano de 2013, sendo mais cinco dissertações de mestrado e mais duas teses de doutorado. Considerando esses dados, somam-se três trabalhos não contabilizados aos quarenta e quatro levantados por Handfas e Maçaira (2013) e mais sete trabalhos produzidos em 2013 e o trabalho de Neuhold (2014), totalizando cinquenta e quatro produções sobre a temática do ensino da Sociologia na educação básica.

Analisando os trabalhos de Handfas e Maçaira (2013) e Neuhold (2014), além dos sete trabalhos produzidos no ano de 2013, foram as três dissertações apresentadas por Neuhold que não haviam sido citadas por Handfas e Maçaira (2013). A primeira, a dissertação de mestrado defendida por Luciano de Melo Sousa, no ano de 1999<sup>16</sup>, com o título: *Sociologia e Cidadania: A Sociologia no Ensino Médio*, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Foi realizada a pesquisa no banco de dissertações e teses da

---

<sup>15</sup> Disponível em: < sbs2015.com.br/wp-content/uploads/2015/03/GT10.pdf >. Acesso em: 25 jul. 2015.

<sup>16</sup> SOUSA, Luciano de Melo, 1999. SOCIOLOGIA E CIDADANIA: a Sociologia no ensino médio; 1; 75; Português; ANDRADE, Ilza Araújo Leão de (Docente); ESTADO E DESENVOLVIMENTO; POLÍTICAS PÚBLICAS; A PARTICIPAÇÃO NO NOVO FORMATO DE POLÍTICA SOCIAL; ANDRADE, Ilza Araújo Leão de (Docente); BOAKARI, Francis Musa (Outro Participante); GERMANO, José Willington (Docente); Bolsa CAPES - PICDT 24m. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b56m5yvm9VcJ:www1.capes.gov.br/estudos/dados/1999/23001011/034/1999\\_034\\_23001011004P0\\_Teses.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:b56m5yvm9VcJ:www1.capes.gov.br/estudos/dados/1999/23001011/034/1999_034_23001011004P0_Teses.pdf+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 24 ago. 2015.

CAPES e no *site* da Universidade de Brasília, porém não foi encontrada em nenhuma catalogação.

A segunda pesquisa foi a dissertação de mestrado defendida por Cilmara Ferrari Perez, no ano de 2002, com o título: *A formação sociológica de normalistas nas décadas de 20 e de 30*, pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, pelo programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação. Essa pesquisa foi encontrada em formato digital no banco de dissertações dessa instituição<sup>17</sup>.

O terceiro trabalho foi a dissertação de mestrado defendida por Shirlei Daudt Rodrigues Leal, no ano de 2007, com o título: *Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?*, pela Universidade de Brasília – UNB, pelo programa de pós-graduação em Ciências Sociais.

Neste sentido, optou-se por excluir esses três trabalhos acima, que haviam sido citados por Neuhold (2014) no seu levantamento. Explicita-se que houve, assim, a opção pelas categorias metodológicas utilizadas pelas autoras Handfas e Maçaira (2013), como abaixo:

[...] Para fins desse estado da arte consideramos somente aquelas pesquisas que trataram estritamente do ensino de Sociologia na educação básica. Tal opção exige que façamos um breve esclarecimento. A produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica tem se dedicado prioritariamente a analisar sob diferentes dimensões a presença da disciplina na escola básica, o que implica investigar sua história como disciplina escolar, os problemas concernentes à transposição didática dos conteúdos para o contexto escolar, ou ainda as questões relacionadas à formação do professor de Sociologia. [...] foram excluídas de nossa análise as pesquisas que trataram da Sociologia da educação em escolas normais ou aquelas que tangenciaram o ensino de Sociologia, ao focalizar os livros didáticos de Educação Moral e Cívica, as condições do trabalho docente em geral, a formação dos cientistas sociais ou o acompanhamento de egressos dos cursos de ciências sociais. (HANDFAS; MAÇAIRA, 2013, p.50, grifo nosso).

Feito esse esclarecimento, será feito o entrecruzamento dessas duas pesquisas, e acrescenta-se, dentro das categorizações já estabelecidas, tanto a quantidade de produções de pesquisas de mestrado e doutorado sobre o ensino da Sociologia na educação básica, porém agora dos anos de 1993 a 2015, quanto o enquadramento nas categorizações quanto a qual área essas pesquisas estão relacionadas a Handfas e Maçaira (2013). Neste sentido, analisa-se, primeiramente, as oito pesquisas acrescentadas, sendo as sete apresentadas por Neuhold (2014) e a própria pesquisa dessa autora já citada anteriormente.

---

<sup>17</sup> PEREZ, Cilmara Ferrari. **A formação sociológica de normalistas nas décadas de 20 e de 30**. Mestrado em Educação - FE, UNICAMP, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000248388&fd=y>>. Acesso em: 24 ago. 2015.

Contudo, antes de entrar na análise dos trabalhos, faz-se necessário apontar quais são as categorias estabelecidas pelas autoras:

[...] Tendo em vista os procedimentos metodológicos explicitados no item anterior, após a leitura dos resumos foram identificados seis grandes temas que contemplam as produções em nível de pós-graduação sobre ensino de Sociologia: (1) currículo; (2) práticas pedagógicas e metodologias de ensino; (3) concepções sobre a Sociologia escolar; (4) institucionalização das ciências sociais; (5) trabalho docente; e (6) formação do professor. (HANDFAS; MAIÇAIRA, 2013, p.52).

Cita-se, primeiro, a dissertação de mestrado defendida por Elaine Gonçalves Alves, em 2013, com o seguinte título: *Interface pedagógica virtual para a prática docente de Sociologia: o portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV)*. Essa pesquisa está realizada no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em Minas Gerais. Fazendo uma análise dessa pesquisa, pelas bases estabelecidas pelo levantamento feito por Handfas e Maçaira (2013), pela leitura do resumo desse trabalho, conclui-se que a pesquisa se insere na categoria “práticas pedagógicas e metodologia de ensino”, tendo sido adotado o estudo de caso exploratório como estratégia metodológica envolvendo 20 % dos professores de Sociologia da rede estadual de ensino no município de Uberlândia – MG.

O segundo trabalho é a dissertação de mestrado defendida pela pesquisadora Maria Clara Aguiar de Castro Fernandes, no ano de 2013, com o título: *A Sociologia na educação básica: educação para o trabalho ou o trabalho como princípio educativo no currículo de Sociologia*. Essa pesquisa foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, RJ. Analisando essa pesquisa, ela se insere na categoria de “currículo”, tendo como metodologia predominante a análise documental.

O terceiro trabalho é a tese de doutorado produzida por Rodrigo Belinaso Guimarães, no ano de 2013, com o título *A Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticos e biopotência em sala de aula*, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do de Sul – UFRGS, Porto Alegre – RS. Analisando esse trabalho, conclui-se que se insere na categoria “formação do professor”. Ele apresentou como metodologia predominante o estudo de caso.

O quarto trabalho é a tese de doutorado defendida por Cassiana Tieme Takagi Tedesco, no ano de 2013, com o título: *Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São*

*Paulo*, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo – SP. Essa pesquisa se insere na categoria de “formação docente”, tendo como metodologia predominante a pesquisa documental.

O quinto trabalho foi a dissertação de mestrado produzida por Letícia Bezerra de Lima, no ano de 2013, com o título: *A Universidade Aberta do Brasil e a formação do professor de Sociologia a distância*. Este trabalho foi produzido na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro – RJ. Após a análise, concluiu-se que essa pesquisa se insere na categoria “formação do professor”, tendo sido usadas, como metodologias predominantes, a análise documental e a pesquisa observação.

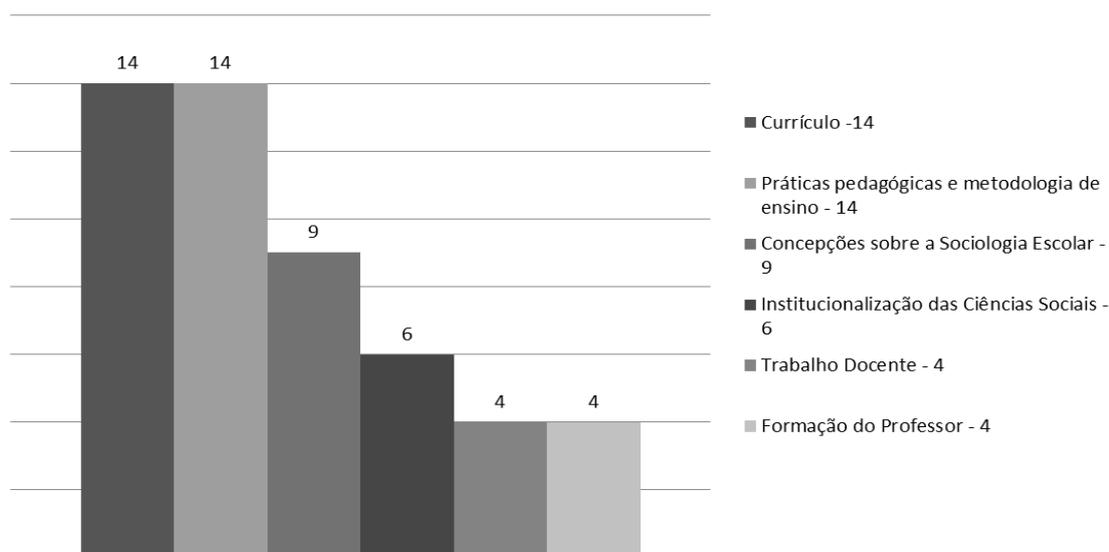
O sexto trabalho foi a dissertação de mestrado defendida por Gregório Antônio Fominski Prado, no ano de 2013, com o título: *Quando o ensino desafia a ciência: algumas questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia*, pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina – PR. Analisando a pesquisa, concluiu-se que ela se insere na categoria “concepções sobre a Sociologia escolar”, tendo como metodologia predominante o estudo de caso.

O sétimo trabalho foi a dissertação de mestrado defendida por Cláudio César Torquato, no ano de 2013, com o título: *Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de Sociologia*, pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará – UECE, Fortaleza – CE. Após a análise da pesquisa, concluiu-se que ela se insere na categoria “formação do professor”, tendo como metodologia predominante o estudo de caso.

A oitava pesquisa foi a tese de doutorado defendida por Roberta Neuhold dos Reis, no ano de 2014, com o título: *A Sociologia da Sociologia: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar*, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo – SP. Após a análise deste trabalho, concluiu-se que ele se insere na categoria “institucionalização das Ciências Sociais”, tendo como metodologia predominante a análise documental.

A partir das análises descritas acima, e relacionando aos trabalhos de Handfas e Maiçaira (2013) e Neuhold (2014), produziu-se este gráfico, abarcando as produções pelas categorias analisadas:

#### **Gráfico 01 - Distribuição das pesquisas por áreas do ensino da Sociologia**



Fonte: Handfas e Maiçaira (2013) e Neuhold (2014). Elaborado pelo autor.

Outro ponto observado é que nenhuma dessas produções<sup>18</sup> versou sobre o ensino da Sociologia na educação básica nas modalidades diferenciadas, em específico na Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, pode-se questionar por quais razões não houve pesquisa nesse campo do ensino da Sociologia na EJA.

### 1.9 Dialogando as pesquisas sobre o ensino da Sociologia no estado de Minas Gerais com o presente estudo

Como demonstrado acima, foram encontradas somente duas dissertações de mestrado sobre o ensino da Sociologia, a saber, de Tatiane Kelly Pinto de Carvalho, ano de 2012, com o título: *Ensino de Sociologia: Elementos da prática Docente no Ensino Médio*, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), mestrado em Educação; e da autora Elaine Gonçalves Alves, ano de 2013, com o título: *Interface pedagógica virtual para a prática docente de Sociologia: o portal Centro de Referência Virtual do Professore (CRV)*, pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), mestrado em Ciências Sociais.

<sup>18</sup> Após o levantamento bibliográfico realizado das pesquisas realizadas sobre o ensino de Sociologia na educação básica, foram apresentados vários trabalhos de pesquisas no campo, porém não foram encontrados títulos de pesquisas relacionando o ensino de sociologia na EJA, conforme se pode verificar no **Blog Café com Sociologia**, dos autores Cristiano Neves Bodart e Roniel Sampaio Silva.

Disponível em: <<http://cafecomsociologia.com/dissertacoes-e-teses-ensino-de-sociologia>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

O intuito da escolha desses dois trabalhos foi discutir e trazer elementos que serão abordados nesta pesquisa. Tendo como foco metodológico a inserção de ambos os trabalhos analisarem a prática sobre o ensino da Sociologia na rede estadual de Minas Gerais, esses trabalhos dialogarão com esta pesquisa, que tem como foco analisar o ensino da Sociologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de Minas Gerais, tendo como recorte geográfico duas escolas da Superintendência Regional de Ensino SRE – Metropolitana C, em específico o Município de Belo Horizonte<sup>19</sup>.

O trabalho de Alves (2013) abordou como tem sido utilizado o portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV), tendo como recorte os professores de Sociologia da Rede Estadual de Ensino, no município de Uberlândia. Nesse estudo, a autora parte da hipótese inicial de que tal plataforma é desconhecida pelos professores de Sociologia de Uberlândia. Ela acaba por rejeitar tal hipótese, como demonstrado:

[...] Devido à constatação de que a maioria dos professores entrevistados afirmou conhecer o portal CRV, outra vez refutando a hipótese inicial desta pesquisa, o objetivo de analisar como os docentes de Sociologia, que não conhecem o portal, planejam suas aulas foi estendido. Portanto, apresentam-se os recursos utilizados por todos os professores entrevistados e, não somente os que foram apontados pelos que declararam desconhecer o portal educacional. Essa decisão advém de outra constatação: os professores, mesmo aqueles que conhecem o CRV, não utilizam os recursos que esta interface pedagógica virtual oferece. (ALVES, 2013, p.209).

A importância desse estudo está em demonstrar como têm se dado as experiências dos professores de Sociologia que trabalham na Rede Estadual de Ensino com os mecanismos disponibilizados oficialmente pela SEE-MG para subsidiar o trabalho docente. Dessa forma, ele dialoga diretamente com esta presente pesquisa, pois, nessa rede de ensino, não há separação entre os docentes que lecionam nas diferentes modalidades de ensino, assim como a estrutura e materiais disponibilizados são os mesmos para todos os professores de todas as modalidades.

Nesse sentido, já existe um caminho trilhado pela pesquisadora Alves (2013), que demonstrou, empiricamente, como se tem dado a relação dos docentes de Sociologia com o portal oficial de apoio à prática docente, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, através do Portal CRV, com os docentes em Sociologia.

---

<sup>19</sup> As Superintendências Regionais de Ensino - SRE são subdivisões hierarquicamente inferiores dentro da estrutura da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE-MG. A Metropolitana C abrange as Regionais Norte, Nordeste, uma parte da Pampulha e Venda Nova, de Belo Horizonte, além dos municípios adjacentes a elas, como Ribeirão das Neves, Vespasiano, Santa Luzia, São José da Lapa, entre outros.

Outro ponto importante da pesquisa que dialoga com este trabalho é que Alves (2013) faz um histórico contextualizando a disciplina de Sociologia no ensino médio no Brasil, no sentido de trazer como se deram os percursos das lutas pelo reconhecimento das disciplinas de Sociologia e Filosofia na Lei 11.864-2008, assim como o papel que os campos de força e poder (Sociedade Brasileira de Sociologia, categoria em geral) tiveram no processo de empoderamento, bem como de participação dos espaços e as construções dos currículos oficiais. Aborda, ainda, como os currículos contidos atualmente nos documentos oficiais foram feitos por quem estava diretamente envolvido (sindicatos, associações e academia), buscando se estabelecer como espaço de afirmação da disciplina.

Na discussão que a autora faz sobre a evolução da luta pela obrigatoriedade da disciplina de Sociologia dentro dos instrumentos normativos e legais (LDB 1996, PCNEM, OCNs, CBCs), ela não aprofunda nas questões de ordem mais macro do currículo. Ela o faz de forma descritiva, com o intuito de contextualizar a inserção da Sociologia. Em seguida, ela remonta o trabalho de Ferreira (2011) pela Universidade Estadual de Londrina - UEL, que debate o texto da lei e a inserção da disciplina na educação básica. Sobre a Análise do PCNEM, e de como tem se dado a relação com os docentes pesquisados, ela conclui que:

[...] Enfim, relacionado à prática docente, o que se pode concluir é que além de não conhecerem a fundo a proposta dos PCNEM, os professores de Sociologia das escolas públicas de Uberlândia não entenderam o caráter generalizado do documento que, mediante um texto mais dissertativo e argumentativo, se propôs a orientar esses docentes atribuindo-lhes a responsabilidade de definir os eixos norteadores da disciplina. Ainda, percebeu-se que o documento desconsiderou o caráter introdutório da disciplina, nessa etapa da educação básica, relacionando o conhecimento de Sociologia como capaz de instrumentalizar o aluno para um “projeto” de sociedade – a *cidadania*. Portanto, a preocupação expressa nos PCNEM foi de caráter “instrumental”, com a finalidade de um ajustamento aos fenômenos considerados socialmente relevantes e não o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, capaz de conduzir o jovem estudante do ensino médio a uma participação mais consciente na sua realidade social. (ALVES, 2013, p.53-54).

Posteriormente, a autora apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida, demonstrando que os professores não conhecem profundamente o portal CRV, não conseguindo mobilizá-lo para apoio à suas práticas docentes. Analisando os resultados, Alves (2013), de forma prescritiva, comenta como os professores deveriam utilizar esses portais, que contêm os documentos e as instruções oficiais sobre o ensino da Sociologia. Nesse sentido, ela deixou de analisar o trabalho docente de forma mais aprofundada, principalmente no que diz respeito ao trabalho real e o trabalho prescrito, como elencado por Alves e Cunha (2012), seguindo Yvez Schwartz (2002):

[...] Para a Ergologia, se o trabalho tem sempre uma dimensão do prescrito, ele tem sempre também uma dimensão histórica que nos reenvia a uma experiência do *uso de si* que fazem os trabalhadores. E eles o fazem segundo suas próprias normas, seus valores e saberes, mesmo que em dimensões ínfimas e pouco visíveis. Nesse sentido, podemos falar também de produção e retrabalho dos saberes e valores contidos no trabalho prescrito em nível local, em função de exigências que são aquelas que se inscrevem nas diversas configurações das situações de trabalho. Assim, quando pensamos a competência humana no exercício profissional, os ingredientes dessa competência desvelam dimensões na relação entre o homem e o meio de vida e trabalho. Uma dimensão diz respeito aos protocolos estabelecidos *ex-ante*. (ALVES; CUNHA, 2012, p.26).

Outro ponto que Alves (2013) salienta, como resultado paralelo a partir das respostas dos participantes de sua pesquisa, é:

[...] Observando essas opiniões, sugerem-se possíveis questões a serem pesquisadas pelos interessados em temas relacionados à docência em Sociologia: a readequação do CBC<sup>20</sup> conforme as “diversas” realidades mineiras; a formação dos professores de Sociologia e sobre o número de aulas (carga horária) semanal da disciplina. (ALVES, 2013, p.209).

Com base nessa pesquisa, podem-se elencar alguns questionamentos: a) há um suporte mais específico, contido nesse portal CRV para os docentes de Sociologia para a Modalidade de Educação de Adultos?; b) quais são os materiais e ferramentas que estão sendo mobilizadas pelos professores de Sociologia para lecionarem na EJA?; c) Os CBCs conseguem atender de forma satisfatória, todas as realidades, e todas as modalidades, com a mesma padronização de documento?; d) a quantidade de aulas de Sociologia é compatível com os conteúdos e materiais de apoio didático (Livro, Orientações de Aula no CRV)?

Outro referencial de pesquisa escolhido para dialogar com o presente trabalho foi a pesquisa realizada por Tatiane Kelly Pinto de Carvalho, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – PPGE-UEMG, intitulada: *Ensino da Sociologia: elementos da prática docente no Ensino Médio*; dissertação de mestrado defendida no ano de 2012.

Essa pesquisa foi feita nos anos iniciais da implementação, no estado de Minas Gerais, da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na matriz curricular do ensino médio. Essa pesquisa teve o protagonismo de pesquisar os elementos formadores do *habitus* docente dos professores que lecionavam a disciplina de Sociologia na rede estadual de ensino nesse momento de implantação da disciplina. A autora trabalha suas análises pelo prisma da

---

<sup>20</sup> Conteúdos Básicos Curriculares do Estado de Minas Gerais. Os CBCs estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index2.aspx?id\\_objeto=23967#](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index2.aspx?id_objeto=23967#)

Sociologia da Educação, mais especificamente com os autores Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, além dos que escreveram mais especificamente sobre o trabalho docente, Maurice Tardif e Antônio Nóvoa, sendo os principais autores da construção do seu arcabouço metodológico, como cita Carvalho (2012):

[...] A articulação dessas leituras e estudos proporcionou uma reflexão mais profunda sobre os sujeitos que eu pretendia pesquisar, ou seja, professores habilitados e não habilitados em Ciências Sociais, tornando possível o recorte do objeto de pesquisa: o estudo das práticas docentes de professores de Sociologia. Assim, esta pesquisa é delimitada por um estudo sobre as práticas e fazeres docentes de quatro professores que lecionam Sociologia na Rede Estadual de Ensino em Belo Horizonte [...]. (CARVALHO, 2012, p.14).

Nesta citação, cita-se o recorte estabelecido pela autora. Mais adiante, ela apresenta os objetivos, geral e específicos, da sua pesquisa, como a seguir:

[...] Nesse contexto delineou-se como **objetivo geral** analisar a prática e o fazer docente desses professores, levando em consideração sua formação acadêmica e o *habitus* constituído ao longo da trajetória profissional. No entanto, **objetivos específicos** também se colocam: a) traçar um perfil dos professores que lecionam a disciplina Sociologia, levando em consideração sua formação acadêmica e suas práticas em sala de aula; b) analisar quais são suas estratégias analíticas para a seleção de suportes e/ou materiais didáticos mais pertinentes para o desenvolvimento de noções e conceitos sociológicos; c) avaliar a repercussão da trajetória acadêmica e profissional do professor na prática docente. (CARVALHO, 2012, p.17, grifo nosso).

Algumas questões interessantes que se apresentam, estabelecendo um diálogo entre as pesquisas de Alves (2013) e Carvalho (2012), é que ambas trabalham a categorização dos docentes de Sociologia da Rede Estadual de Minas Gerais. A primeira a partir do caso do município de Uberlândia – MG; e a segunda, no município de Belo Horizonte - MG, porém com recortes e objetivos dentro das pesquisas diferentes, e, ao mesmo tempo, complementares para este campo do saber.

A pesquisa de Alves (2013), na sua composição analítica dos dados preocupou-se mais com o perfil dos docentes, como idade, tempo na função, e a relação direta com o uso das tecnologias da Informação e Comunicação – TICs para as práticas docentes. Já a pesquisa de Carvalho (2012) se preocupa também com o perfil dos docentes, como idade, tempo da função, porém para trazer elementos para a construção do *habitus docente* para lecionar a disciplina de Sociologia, no sentido de compreender de que forma estão sendo constituídos e mobilizados os saberes docentes para a prática.

Outro ponto foi que ambas as pesquisas são estudos de caso. A pesquisa de Alves (2013) é um estudo de caso, utilizando tanto de métodos como entrevistas semiestruturadas, a demonstração quantitativa do universo de docentes pesquisados. A pesquisa de Carvalho (2012) também é um estudo de caso, porém predominando, agora, o método mais próximo da pesquisa etnográfica e, em alguns momentos da pesquisa, até mesmo de pesquisa-participante.

Ambas as metodologias se justificam pelo problema de cada pesquisa assim como o tratamento analítico realizado. Como essas são as duas primeiras pesquisas realizadas no estado de Minas Gerais sobre a temática do ensino da Sociologia no ensino médio, baseadas na rede estadual de Minas Gerais, torna-se necessária a produção de pesquisas com base em estudos de caso para a construção desse campo de pesquisa incipiente no Brasil e no estado. Nessa perspectiva, esta pesquisa justifica-se por pretender, em diálogo com os estudos já produzidos, investigar o ensino da disciplina de Sociologia na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Algumas questões de pesquisa que se estabelecem: a) a prática docente para a disciplina de Sociologia na rede estadual de Minas Gerais ocorre da mesma forma para as diferentes modalidades (ensino regular e Educação de Jovens e Adultos)?; b) quem são esses sujeitos da Educação de Adultos e quais são as políticas/programas na educação de Minas Gerais elaborados para eles?; c) como os sujeitos da EJA têm apreendido o ensino da Sociologia?; d) há diferenças com as pesquisas realizadas anteriormente, sendo que todas tratam especificamente do ensino da disciplina de Sociologia na modalidade de Ensino regular?

Dessa mesma forma, pretende-se inserir esta pesquisa dentro deste campo, o ensino da Sociologia no ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, na rede estadual de Minas Gerais, a partir tanto das práticas docentes quanto dos sujeitos da EJA e tentar compreender como têm se estabelecido essas relações no ensino da Sociologia.

### **1.10 Produções do GT - Ensino da Sociologia da SBS e o ENESEB**

O campo sobre o ensino da Sociologia é relativamente novo, se comparado aos demais campos de pesquisa já citados. As pesquisas realizadas no âmbito da Sociedade Brasileira de Sociologia, que, desde 2005, aprovou o GT – Ensino da Sociologia ajudaram a concentrar a pesquisa sobre essa temática. Como já levantado anteriormente, as produções desse GT vêm

umentando, como observado na Tabela nº1, ascendendo a cada edição do congresso de Sociologia.

De forma mais específica, o GT – Ensino da Sociologia desenvolveu o Encontro Nacional do Ensino da Sociologia na Educação Básica – ENESEB<sup>21</sup>, que teve sua primeira edição em julho 2009, realizado na UFRJ, no Rio de Janeiro – RJ. De lá para cá, houve mais 3 edições do ENESEB, sendo a última realizada em julho de 2015 na Universidade Vale dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo – RS. Para o desenvolvimento desta pesquisa, esse encontro contribuiu para a compreensão de como está ocorrendo a produção de conhecimento, bem como para entender como tem sido essa articulação política por parte da Sociedade Brasileira de Sociologia neste campo do saber.

Em consonância com as preocupações desta pesquisa, foi proposto e aprovado o GT 7- Ensino de Sociologia, nas modalidades diferenciadas de ensino, que foi coordenado por Rogéria Martins e Diogo Tourino, ambos da Universidade Federal de Viçosa – UFV, de Minas Gerais. Eles apresentaram, no resumo desse grupo, a questão das modalidades diferenciadas, assim como as licenciaturas, em específico das Ciências Sociais, fazendo os seguintes questionamentos e proposição:

[...] Entretanto, qual o investimento que as Ciências Sociais estão realizando com relação a essas modalidades diferenciadas? É possível protagonizar esse debate junto às licenciaturas, dispondo de uma formação conceitual e teórica próprios da formação do curso de Ciências Sociais? Como o ensino de Sociologia está sendo desempenhado nessas modalidades diferenciadas? A proposta desse Grupo de Trabalho é protagonizar esse debate a partir do conhecimento de pesquisas e experiências de práticas de ensino nesses contextos diferenciados, procurando encontrar reflexões que contemple esse pressuposto teórico-metodológico sociocultural. (IV ENSEB, 2015, p. 23).

Como citado acima, essa foi a primeira vez na história dos ENESEB que houve propostas e foi realizado um GT sobre o ensino da Sociologia nas diferentes modalidades de ensino. Cabe ressaltar que não foi específica para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. O quadro abaixo ilustra os trabalhos apresentados. Vários destes trabalhos foram

---

<sup>21</sup> I Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica -[...] O evento é uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Sociologia e tem como objetivo promover a reflexão sobre o ensino de sociologia na educação básica, tendo em vista a recente legislação que torna obrigatória a Sociologia como componente curricular em todas as escolas de ensino médio do país. Professores que atuam nas escolas, licenciados e pesquisadores da área poderão participar dos debates nos Grupos de Discussão, nas Oficinas Temáticas e ainda nas três Mesas-Redondas que discutirão questões relacionadas à formação dos professores e às metodologias de ensino de sociologia na educação básica. [...] Disponível em: <[http://www.ufrj.br/docs/em\\_pauta/2009/UFRJempauta\\_33.pdf](http://www.ufrj.br/docs/em_pauta/2009/UFRJempauta_33.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2015.

produzidos e realizados por estudantes de Ciências Sociais; alguns são trabalhos desenvolvidos como práticas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PBID, nas Ciências Sociais. Outros trabalhos são relatos de práticas docentes realizadas ou que estão em andamento no interior das instituições.

Neste sentido, constata-se que os trabalhos apresentados neste GT não eram resultado de pesquisas *stricto sensu* concluídas. Isso demonstra que esse é um campo do saber que apresenta uma lacuna. Considera-se essa lacuna, inclusive, dentro do campo do ensino da Sociologia na educação básica, como demonstrado anteriormente. Segue o quadro demonstrativo dos 17 trabalhos apresentados, com seus respectivos autor(es) e seus respectivos vínculos institucionais.

#### **Quadro 01- Trabalhos GT 07 – Ensino de Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino**

<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Reflexões acerca do ensino para jovens e adultos: versatilidade na docência, a contradição do elogio	- Renan Augusto Fernandes Silva - Bárbara Machado Alexandre - Thiago H. Faria de Brito	UEM – PR
O ensino de Sociologia e a juventude do campo: perspectivas de jovens matriculados em campus rural de instituto federal	- Silvana Colombelli Parra Sanches - Daniela Olinda Dalbosco	IFMT – MT
Especificidades da Sociologia no ensino médio integrado	- Jaqueline Russczyk	IFSC – SC
Quilombo São José da Serra (RJ) e a educação enquanto projeto de extensão	- Letícia Bezerra de Lima	CEFET-RJ
Experiência de ensino de Sociologia no curso popular ONGEP – organização não governamental para a educação popular	- Ricardo Cortez Lopes - Júlio César Baldasso	UFRGS – RS
Práticas docentes e ensino: um contraponto entre a escola regular e o ensino profissional	- Suianny Andrade de Freitas - Camila Maria Cunha de Souza	UFC
Escola estadual de ensino médio de tempo integral e profissional em alagoas: qual o lugar da Sociologia nessa estrutura de ensino?	- Fabson Calixto da Silva - Maria Amélia Florêncio	UFAL Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas
A experiência do Pibid indígena na UFT: algumas reflexões	- Mauro Meirelles - - Cesar Alessandro Sagrillo Figueiredo - Lidiane da Conceição Alves	UNILASALLE UFT
A construção da proposta de educação do campo na escola da ilha de Superagui: o cotidiano dos pescadores artesanais como princípio educativo	- Larissa Joice Silva Teles - Roberto Martins de Souza –	IFPR
Ensino de Sociologia entre modalidades de educação: o PROEJA	- Sandra Regina Gavasso Amarantes - Sidney Reinaldo da Silva	IFPR – PR
A arte de ensinar: um estudo sobre o processo de educação não formal, no ponto de cultura buracão da arte	- Adrieli, P. Jesus - Vanessa F. Oliveira - Ana Paula R. Vale	UFG – GO
A Sociologia na escola de jovens e adultos: algumas	- Adimilson Renato da Silva	UNISINOS – RS

problematizações		
Foucault para crianças: “vigiar e punir” aos olhos dos estudantes do nono ano do ensino fundamental	-Marília Márcia Cunha da Silva	Colégio Pedro II – RJ
O ensino de Sociologia no ensino médio das escolas estaduais do Bico do Papagaio – norte de Tocantins	- Lavina Pereira da Silva	UFT SEDUC – TO
Os desafios do docente “multimodal”: a experiência do ensino de Sociologia no Instituto Federal da Bahia	- Tatiane Pereira Muniz	IFBA-BA
“Sociologia só ensina o que a gente já sabe”: o desafio de ressignificar a realidade de estudantes de Sociologia na EJA	- Nilton Miguel Aguilar de Costa	Unb – DF
Produção de documentários como ferramenta metodológica para o ensino de Sociologia	- Eleusa Maria Leão	IFG – GO

**Fonte: Anais do IV ENESEB - 2015. Elaborado pelo autor.**

### 1.11 Referenciais teóricos de pesquisa

No Brasil, a inclusão da disciplina de Sociologia no ensino médio tornou-se obrigatória pela Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, modificando o inciso IV do artigo 36, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). O ensino da Sociologia chegou a ser implantado no Brasil nas décadas iniciais do século XX, porém os sucessivos governos autoritários, desde o presidente Getúlio Vargas, interromperam as tentativas de inserção da disciplina no ensino médio.

Pode-se considerar, segundo Meucci (2000), que esses movimentos de idas e vindas da disciplina de Sociologia na educação básica brasileira estiveram atrelados à noção de projeto que se pretendia para o Brasil, principalmente após 1930, vinculado à ideia de progresso, civismo e de conhecimento e compreensão da realidade nacional para o desenvolvimento da nação.

Nesse cenário, foram desenvolvidas poucas pesquisas educacionais, com ausência histórica de estudos que analisassem o ensino da disciplina de Sociologia e o seu processo de ensino-aprendizagem para o ensino médio, em específico na modalidade de EJA. Isso ocorreu por uma série de fatores, mas, sobretudo, pelas incertezas e demora na afirmação da disciplina Sociologia como obrigatória no currículo nacional.

A pesquisadora Neuhold (2014) buscou compreender como se constituiu o campo de produção acadêmica do ensino da Sociologia no Brasil. Na sua pesquisa, a autora realizou um trabalho denso, no qual traça o caminho percorrido pelo ensino da Sociologia, do ano de 1939 até 1955, como pesquisas documentais em revistas acadêmicas da época. Em seguida, Neuhold (2014) faz uma pesquisa englobando desde 1993 até 2013, quando se reiniciam os

debates e produções acadêmicas sobre o ensino da Sociologia. O trabalho chega à conclusão de que, no primeiro período (1939 a 1955), houve um processo de hierarquização entre a formação de bacharéis e de licenciados, o que, de certa forma, provocou uma invisibilidade dessa temática. Nos estudos contemporâneos (1993 a 2013), a autora afirma que está em curso a realização de pesquisas, a formação de pesquisadores, de grupos de pesquisas, assim como no aspecto curricular da formação de disciplinas, linhas de pesquisas e cursos na pós-graduação. Porém, a autora dirá que essas produções estão restritas a certos grupos de pesquisadores com “poucas evidências de opções teórico-metodológicas afins e sem reconhecimento por parte dos cientistas sociais e pedagogos de áreas de pesquisas já consolidadas”. (NEUHOLD, 2014, p. 8).

Na educação brasileira, apesar de recentemente haver estudos realizados com grupos formados para a pesquisa da prática nas aulas de Sociologia no ensino médio, principalmente para a EJA, há pouca bibliografia vinculada diretamente a este campo de estudo e pesquisa.

Dados da Pesquisa por Amostragem de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, realizada em 2012, no Brasil, revelam a expressividade da Educação de Jovens e Adultos no atendimento aos estudantes. Somadas as modalidades presencial e semipresencial, a EJA foi responsável por mais de quatorze por cento (14,26%) das matrículas no ensino médio, demonstrando um percentual importante de ingressantes nessa modalidade de ensino no ano de 2012.

Dados da PNAD/IBGE 2011 apontam que o Brasil tem uma população de 56,2 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não frequentam a escola e não têm o ensino fundamental completo. Essa parcela da população pode ser considerada uma demanda reprimida - alunos não atendidos por programas educacionais - que potencialmente pode vir a ser atendida pela EJA. Percebe-se, com o dado da PNAD/IBGE, a dimensão quantitativa do público a ingressar na educação fora da faixa etária. (BRASIL, 2013, p. 25).

Os dados de matrículas na EJA, no ano de 2012, conforme as fontes do anuário da educação, produzido pela Editora Moderna (2014), apontaram que, em Minas Gerais, houve 348.323 matrículas no total, sendo 184.996 no ensino fundamental, 702 no ensino fundamental integrado à educação profissional, 163.327 matrículas no ensino médio (somado os presenciais e os semipresenciais e 1.542 matrículas no ensino médio integrado à educação profissionalizante).

Além disso, o estado de Minas Gerais acompanhou as tendências de queda da quantidade de matrículas no último período, de 2007 a 2013, às médias nacionais. Mesmo com toda a demanda da população para acesso ao direito da educação, tudo leva a crer que houve uma desaceleração e cortes de políticas públicas para atendimento a esses sujeitos, que passam, novamente, por um processo de exclusão do sistema educacional.

Por ser o profissional da educação, especificamente o professor de Sociologia, aquele que lida diretamente com as contradições entre a formação e a prática docente, faz-se necessária a análise da sua formação, principalmente quanto à preparação para o trabalho da disciplina Sociologia na EJA. Entendendo essa formação não somente a sua formação acadêmica, mas também a sua formação como um sujeito social na sociedade brasileira, que, segundo Arroyo, interfere diretamente nas suas representações. Segundo o autor:

Ao longo de nossa história há resistências para que o povo vá à escola, mas há maiores resistências para que seja instruído, prefere-se que seja “educado” em uma ambígua e adestradora concepção de educação. Essas tensões tão arraigadas não apenas em nosso sistema educacional ou de ensino, mas também nas imagens sociais dominantes sobre seus professores. Deixaram marcas confusas nas suas autoimagens. Que professor foi se constituindo nessa história tão confusa em que educação e instrução andaram tão desencontradas? (ARROYO, 2013, p.51).

Nesta pesquisa, pretende-se compreender as condições em que estão sendo mobilizados os saberes dos docentes da disciplina de Sociologia na EJA. Maurice Tardif compreende que a relação entre os docentes e os saberes não se reduz a uma simples transmissão de conhecimentos:

[...] Entretanto, a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experiências.[...]. (TARDIF, 2010, p.36).

Ainda sobre os saberes docentes, Alves e Cunha (2012), em uma definição parecida à apresentada por Tardif (2010), salientam que:

Em sentido amplo, a temática dos saberes docentes compreende um conjunto de pesquisas que, a partir de bases teóricas e metodológicas diversas, têm em comum o interesse pelos aspectos que se apresentam nas mediações entre formação e atuação no ensino: competência profissional, o saber e o saber-fazer, os conhecimentos constituídos e mobilizados pelos professores, bem como a dinâmica do exercício profissional integrada, por exemplo, entre outros aspectos, pela gestão da classe e dos conteúdos. Assim, embora ganhando destaque recentemente, essa problemática

dos saberes dos professores inscreve-se no vasto campo de estudos sobre ensino. (ALVES; CUNHA, 2012, p.18).

Retornando ao conceito da educação no ensino médio, tendo como referência o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sobre o que as diretrizes educacionais brasileiras preconizam sobre a importância dessa etapa na formação cidadã, destaca-se o seguinte excerto:

A tradição escravocrata, patrimonialista e autoritária no Brasil tem produzido lamentáveis resultados em matéria de corrupção política e social, desrespeito à ordem constitucional e legal e abusos de toda sorte, em flagrante violação aos direitos de cidadania. O Ensino Médio, enquanto etapa final da educação básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais. (BRASIL, 2000, p.12).

Mais adiante, o PCN vai tratar do que se espera do ensino da Sociologia no ensino médio:

A Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social. (BRASIL, 2000, p.37).

Porém, há que se considerar que o campo dos currículos é um espaço de disputa de projetos da sociedade. Sendo os PCNs elaborados num período em que as forças políticas neoliberais tinham adquirido maiores proporções, a construção das bases curriculares sofreram fortes influências. Assim, a análise de métodos de pesquisas deverá considerar os campos dinâmicos de disputa, em que se inserem os currículos. Se isso não for feito, incorre-se no risco de cair em um simplismo de análises, sem aprofundamento na raiz dos problemas. Como salienta Maria Aparecida da Silva (2006):

O momento atual exige que coletivamente os educadores envidem esforços em caráter de urgência, para ultrapassar a crítica ao currículo tecnicista e humanista conservador, mas também as vertentes analíticas cujas discussões de tão racionalizadas e idealizadas, ignoram o que ocorre na prática curricular e negam os determinantes econômicos e sociais mais amplos, que constituem a infraestrutura das culturas. (SILVA, 2006, p.13).

A educação se insere dentro de uma das formas de transmissão de cultura, de conhecimentos de uma geração para outra, nos moldes trazidos por Hannah Arendt<sup>22</sup>. Neste sentido, o processo educativo não está isento de disputa de poderes nas variadas sociedades. Sobre as formas de distribuição da cultura em uma sociedade, Michel Apple (2006) salienta que:

[...] Uma maneira de pensar sobre a cultura na sociedade é empregar uma metáfora de distribuição. Isto é, podemos pensar no conhecimento como algo distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, diferentes grupos etários e grupos com diferentes poderes. Assim, alguns grupos tem acesso ao conhecimento distribuído a eles, e não aos outros grupos. O inverso também é provavelmente verdadeiro. A falta de determinados tipos de conhecimento – o lugar em que determinado grupo se encontra no complexo processo de preservação cultural e de distribuição – se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade. (APPLE, 2006, p.49).

A construção sócio-histórica do sujeito da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, está entrelaçada nessa função que a educação ocupou e ocupa na transmissão dessa cultura. Assim, como lembrado acima por Apple (2006) e Arroyo (2012), a desigual divisão do poder em uma sociedade é social e historicamente construída com a finalidade de tornar alguns grupos mais poderosos, e outra parte, uma maioria, com cada vez menos poder/conhecimento.

No campo do currículo, há uma discussão aprofundada de como se dão essas distribuições assimétricas de conhecimentos, reproduzidas nas estruturas atuais dos currículos. Dessa forma, este campo colaborará para fornecer subsídios para entendimento de como se operam os processos de exclusão dos sujeitos da EJA no sistema escolar. Neste ponto, o Estado desempenha um papel institucionalizante dessas formas de currículos dados à reprodução dessas ideias, como traz Sacristán:

[...] por trás de todo o currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. Este condicionamento cultural das formas de conceber o currículo tem uma importância determinante na concepção própria do que se entende por tal nas formas de organizá-lo [...]. (SACRISTÁN, 2000, p.35).

Para fundamentar as formas de desigualdade, Sacristán concorda com Bourdieu na teoria de como opera o capital cultural<sup>23</sup> no sistema escolar. Ele aponta como o currículo

<sup>22</sup> ARENDT, Hannah. A crise da Educação (*The crisis in education*). **Partisan Review**, n. 25, v. 4, p. 493-513, 1957.

<sup>23</sup> A teoria do capital cultural foi concebida por Pierre Bourdieu na década de 70. Essa teoria se contrapõe às teorias do capital humano, em que o sistema escolar funcionaria como um reprodutor das desigualdades em uma sociedade. Ver: BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afranio. (Orgs.). 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 81 – 88.

tradicional se fundamenta em uma sociedade, muitas vezes na forma de uma aparente neutralidade, como abaixo:

[...] No currículo tradicional da educação obrigatória, a primazia tradicional foi dirigida à cultura da classe média e alta, baseada fundamentalmente no saber ler e escrever e nas formalizações abstratas, e, por isso, o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas tem sido mais frequentes, devido ao fato de que se trata de uma cultura que tem pouco a ver com seu ambiente imediato. [...] E dessa forma, resumo como se processa a exclusão dentro do sistema escolar [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 62)

A Educação de Jovens e Adultos perpassa todo esse contexto de exclusão operada pelos currículos. Esses sujeitos acabam por passar por um duplo processo de exclusão no sistema escolar. Primeiramente porque já foram excluídos da educação regular, o que os faz sujeitos da modalidade da EJA. E, segundo, opera a exclusão num currículo que é uma cópia “mal adaptada” dos currículos do ensino regular. Pode-se questionar se o ensino de Sociologia, da forma real em que ele se apresenta na EJA presencial, oferecido pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, contribui para esse quadro de exclusão operada pelos currículos. Há especificidades em relação às demais disciplinas?

Nessa direção compartilham Sacristán (2000) e Michael Apple (2006) sobre a teoria do currículo oculto, como se operam a valorização de determinados conteúdos, mais próximos das classes médias e altas, e como são excluídos, diluídos ou reinterpretados os conteúdos e conhecimentos das classes populares. Dessa forma se dão as priorizações dos currículos e da cultura dominante para os sujeitos da EJA, que são predominantes das classes mais baixas da sociedade brasileira.

O pesquisador Miguel Arroyo trabalha com essas formas que constituíram esse pensamento de exclusão dessas camadas populares. Formas essas que o autor subscreve como “relações políticas de dominação/subordinação”, como abaixo:

[...] As formas de pensar e de tratar os setores populares como marginais, inexistente estão tão arraigadas em nosso imaginário social e político, cultural e pedagógico que, ao se mostrarem eles mesmos existentes, visíveis, desestruturam essa cultura social, política e pedagógica. Provocam reações no sentido de manter e reforçar essas representações negativas e esses lugares dos setores populares. [...] Por que esse empenho em manter essa visão tão inferiorizante do povo em nossa história social, política e até educacional? Porque ao longo de nossa história há uma estreita relação entre as formas negativas de pensar o povo e a legitimação das estruturas e dos padrões de poder, de trabalho, de propriedade da terra e dos meios de produção e da negação da escola, da universidade e até da manutenção dos processos escolares de segregação/reprovação, seletividade. As formas de pensar e alocar o povo, os trabalhadores foram produzidas nesse entrelaçado de relações sociais, políticas de dominação/subordinação entre classes, etnias, raças. Quando em

suas ações reagem a essas relações políticas as representações negativas voltam, as medidas de controle para mantê-los no seu lugar voltam [...]. (ARROYO, p. 123, 2012).

Neste sentido, faz-se necessário investigar quais são esses sujeitos da EJA, quais são as condições de trabalho desses docentes da EJA. De que forma essas condições podem influenciar na construção ou desconstrução das concepções dualistas apresentadas por Arroyo (2012) de dominação/subordinação presentes em nossa sociedade? A partir da análise desses sujeitos, tenta-se compreender como foram e estão sendo formadas as políticas/programas, os currículos, os materiais didáticos, a grade curricular, todos os aspectos que circundam a EJA presencial. Dialogando com o histórico trazido pelos autores Galvão e Soares (2010), Arroyo (2012), na construção dessas raízes históricas das formas que se construíram a relação do saber/poder no Brasil, ressalta que “antes da conquista, as Américas eram desertas de conhecimentos, de culturas, de pensamentos válidos. Nada sabemos dessa história anterior à colonização, simplesmente porque decretamos os povos originários como inexistentes, sub-humanos”. Assim, o que se percebe é uma reprodução das visões eurocêntricas tanto na construção da identidade da cultura brasileira, como na construção dessa relação do conhecimento, quanto à seleção daquilo que foi julgado ser importante apreender da cultura necessária para a formação desse cidadão.

Neste sentido, Arroyo (2012) lembra que a questão central não é como esses indivíduos foram e continuam pensados como inferiores, inexistentes, mas como o próprio conhecimento e as teorias pedagógicas foram construindo sua função social em função das formas de pensar os outros como inferiores.

### **1.12 Problema da pesquisa**

A disciplina de Sociologia tem apresentado um histórico de instabilidade quanto a sua permanência na estrutura curricular nacional ao longo do século XX e início do XXI. Nesse sentido houve um processo de mobilização de setores da sociedade civil e dos profissionais aptos a lecionarem, assim como uma conjuntura política e cultural progressista que levou essa disciplina a tornar-se obrigatória a partir de 2008.

Somado a isso, a Educação de Jovens e Adultos também apresenta um histórico de instabilidade quanto à afirmação de políticas de Estado consolidadas, em que assume, ao

longo de sua trajetória, conforme Galvão e Soares (2012), em muitos casos, forma de programas fundamentados no voluntarismo.

Outro ponto a considerar são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a partir do lugar que eles estabelecem no processo de afirmação do direito à educação tardia, na condição de jovens e/ou adultos. Além de assumir, muitas vezes, uma função de educação compensatória, conforme Di Pierro (2008), a Educação de Adultos passa por um desprestígio que repercute no escasso financiamento, na precariedade institucional e na posição desfavorável ocupada pelos seus órgãos de gestão na hierarquia governamental.

Inseridos nesse contexto, encontram-se os docentes da disciplina de Sociologia na Educação de Adultos na rede estadual do estado de Minas Gerais. Questiona-se qual o lugar em que se apresentam como sujeitos nas políticas da EJA a partir da materialidade de suas condições reais de trabalho, e suas especificidades.

A partir da revisão da literatura produzida sobre o campo, foram encontradas raras produções de pesquisa no campo do ensino de Sociologia na EJA. Nesse sentido a necessidade de mais estudos para investigar o Ensino da Sociologia na EJA se evidencia como possibilidade de compreender este campo.

Infere-se que as condições materiais para que ocorra a prática do ensino da Sociologia na EJA na rede estadual de Minas Gerais apresentam elementos que distanciam a proposta do ensino elencado nos documentos oficiais que regulamentam a educação básica. Em relação à disciplina de Sociologia, implementada pela Lei 11.864-2008 como obrigatória para o ensino médio, pergunta-se: em que medida ela se aproxima ou se distancia dos objetivos estabelecidos nos documentos oficiais, na Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de Minas Gerais na percepção de seus docentes?

## **1.13 Objetivos**

### *1.13.1 Objetivo Geral*

Analisar as especificidades do ensino da disciplina de Sociologia da EJA pela perspectiva dos docentes com formação na área.

### *1.13.2 Objetivos específicos*

1. Compreender o processo de constituição da disciplina de Sociologia no ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial, na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais.
2. Analisar a disciplina de Sociologia e a EJA presencial no município de Belo Horizonte, da rede estadual de educação de MG com base nos dados sobre matrículas dos estudantes, situação dos docentes, estabelecimentos de ensino, como essa realidade tem se apresentado nas estatísticas.
3. Apreender, a partir do olhar dos docentes pesquisados, as condições de trabalho como professores de Sociologia e como essa disciplina tem se apresentado na EJA presencial, na rede estadual de MG, com base num estudo em duas escolas.

#### **1.14 Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Nesta pesquisa, pretendeu-se adotar os procedimentos metodológicos que mais se adequaram ao objeto da pesquisa, sem a pretensão de que somente um procedimento possa dar conta do todo. Flick (2009) defende que os métodos devem ser adequados à questão em estudo. Ele complementa que os métodos devem ser adequados às questões e devem ser abertos o suficiente para permitir um entendimento de um problema. Dessa forma, os procedimentos seguiram o percurso metodológico desta pesquisa, compreendendo que a metodologia e os métodos, que serão descritos a seguir, não foram constituídos estaticamente, mas foram reflexo do desenvolvimento da pesquisa nos seus tempos.

Para abordagem da primeira fase da pesquisa, levantou-se um breve histórico de como se constituiu a disciplina de Sociologia no ensino médio até os dias atuais, assim como da Educação de Jovens e Adultos. A partir daí, buscou-se compreender o estágio atual no qual se encontra o ensino da disciplina de Sociologia na EJA presencial, na rede de ensino do estado de Minas Gerais. Utilizou-se, também, a pesquisa documental bibliográfica para levantar a constituição do ensino da disciplina de Sociologia, tanto no Brasil como em Minas Gerais, baseando-se em pesquisas como a de Alves e Soares (2006) para EJA, e de Carvalho (2012), Alves (2013) e Neuhold (2014). Fez-se um levantamento dos decretos, resoluções da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, de como se deu a formação da modalidade de Jovens e Adultos na rede estadual de MG, atento ao foco do ensino médio, pois é somente nessa etapa do ensino que se apresenta a disciplina de Sociologia.

Para o segundo momento deste trabalho foram pesquisados bancos de dados de acesso público, como o censo da educação do Ministério da Educação, as Pesquisas por Amostragem

de Domicílios - PNAD-IBGE, assim como os dados disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Como forma de perceber questões não explícitas nos dados oficiais, foi realizada a aplicação um questionário de perfil socioeconômico e cultural com os estudantes dentro do universo da pesquisa, que buscou dialogá-los.

Os dois momentos anteriores desta pesquisa, conforme descritos, serviram como uma base de dados para ajudar na compreensão deste estudo. Para o terceiro momento da pesquisa foram investigadas as práticas de docentes de Sociologia na EJA presencial. A intenção foi realizar um estudo exploratório da experiência desses dois docentes que lecionavam a disciplina de Sociologia em duas escolas da Rede Estadual de Ensino de MG, dentro da Superintendência de Regional de Ensino Metropolitana C, que tinham a modalidade de Educação de Adultos presencial no ensino médio. Escolheu-se esse método, pois, muitas vezes, as realidades não se apresentam de forma espontânea ou objetiva.

Sobre a pesquisa qualitativa, ela se desdobra em uma série de outras pesquisas, como salienta Pedro Demo:

São consideradas metodologias qualitativas, por exemplo, pesquisa-participante, pesquisa-ação, história oral, observação de matriz etnometodológico, hermenêutica, fenomenologia, levantamentos feitos com questionários abertos ou diretamente gravados, análise de grupos, que, como vemos abrigam horizontes bastantes heterogêneos. Em parte, definem-se como metodologias alternativas, porque buscam salvar o que a metodologia dura joga fora, por não caber no método, sendo isso por vezes o mais importante na realidade. Advindo geralmente esse gesto da parte das ciências sociais, existe o interesse de apanhar também o lado subjetivo dos fenômenos, buscando depoimentos que se transformam em dados relevantes, também oriundos de pessoas simples. (DEMO, 2008, p.151-152).

Sendo a pesquisa qualitativa uma importante ferramenta para captar as subjetividades em que as demais metodologias apresentem dificuldades, o percurso escolhido foi realizar a entrevista semiestruturada com os docentes, e, com consentimento dos educadores e educandos, de forma complementar as observações em sala de aula e a aplicação de um questionário de perfil econômico, cultural e social dos estudantes.

Nesse terceiro momento, pretendeu-se compreender, com base na pesquisa de campo, a relação que se dá dos sujeitos da EJA com aquilo que é “ensinado” na disciplina de Sociologia e a quais condições materiais estão submetidos os docentes desta disciplina. Para essa compreensão, valeu-se de vários elementos para identificar os contextos, desde as categorias que circundam a vida desses sujeitos, a família, o trabalho, o perfil regional, além das categorias da escola, como, os tipos de vínculos profissionais e a formação dos

professores, o ambiente escolar, os materiais didáticos disponibilizados, as questões culturais trazidas pelos docentes, os programas ou a(s) política(s) vigente(s) do governo, entre outras categorizações.

Nesse sentido, um estudo exploratório, precedendo a pesquisa, foi de fundamental importância para apreender essas categorias que se mostraram na investigação nas escolas, para compreender, considerando os modos de organização presentes nos documentos oficiais, o que se pretende com o ensino da Sociologia no ensino médio, na modalidade de Jovens e Adultos.

Pretendeu-se, também, relacionar as dimensões dos docentes e dos estudantes, dos sujeitos e das políticas/programas de EJA, como tem se dado essa prática, e obter algumas respostas para compreender se o que foi positivado nos textos legais, assim como os normativos emanados dessas legislações e documentos oficiais, está-se estabelecendo na prática de ensino da disciplina de Sociologia para Educação de Adultos na rede estadual de MG.

#### *1.14.1 Tipo de estudo*

Realizou-se um estudo exploratório. No primeiro momento, apresenta-se uma pesquisa documental-bibliográfica baseada nas leis, resoluções e dados estatísticos oficiais. Após, foram analisados dois docentes de Sociologia e suas práticas com base em uma pesquisa de observação, seguida de entrevista com eles.

#### *1.14.2 Local da pesquisa*

As escolas escolhidas para realização deste estudo foram a Escola Estadual Santos Dumont e a Escola Estadual Professora Maria Inês Geralda de Oliveira. Dentro desse recorte, foram escolhidas duas escolas próximas, a 2,5 km de distância uma da outra. Como citado acima, elas se enquadram na escolha metodológica e contextos sociais, culturais e demográficos próximos, além de se adequarem aos objetivos desta investigação.

Ambas as escolas estão inseridas na região de Venda Nova em Belo Horizonte - MG, que se situa na zona norte dessa cidade. Essa região apresenta um histórico de formação, de crescimento, em que as condições socioeconômicas se diferem das demais regiões de Belo

Horizonte<sup>24</sup>. A história de ocupação do solo da cidade de Belo Horizonte - MG se deu e ainda se dá de forma conflituosa, o que não é diferente dos históricos das demais metrópoles brasileiras. A rapidez com que se deu o processo do êxodo rural a partir da segunda metade do século XX ajuda a elucidar a história e o presente da ocupação do solo, tanto nessa região como nas outras regiões dentro do círculo metropolitano de Belo Horizonte.

No caso da EESD, ela fica localizada na parte mais central e comercial de Venda Nova. Em um raio de duzentos metros (200m) há mais três escolas estaduais, sendo a EE Professora Maria Muzzi Gustafarro, a EE Padre Lebrecht e o CESEC – Venda Nova.

Em uma descrição do espaço físico da EESD, o prédio da escola está pintado todo de azul e branco, sendo azul do piso a, aproximadamente, um metro e trinta centímetros (1,30m) em suas paredes e de branco no restante das paredes e teto. Na entrada, situa-se um corredor sendo uma subida e coberto de, aproximadamente, quatro metros de largura, que ao seu lado direito para quem está adentrando, situa-se a entrada para as duas quadras com cobertura metálica.

Após as entradas das quadras, ainda no lado direito, fica a entrada que dá acesso à sala dos docentes. Esse é um espaço de aproximadamente (30m<sup>2</sup>) trinta metros quadrados, com conjuntos de armários nos lados, uma mesa retangular de, aproximadamente, um metro e vinte centímetros (1,20m) por dois metros (2,0m) com cadeiras em volta, onde os docentes se acomodam, quatro computadores, uma geladeira com um micro-ondas em cima, e uma bancada na parte do fundo, onde geralmente são colocados os alimentos (da merenda escolar) e os copos e garrafas com café. Há uma porta que dá acesso a uma sala de mecanografia de aproximadamente (5m<sup>2</sup>) cinco metros quadrados, e dois banheiros com entradas uma ao lado da outra, um bebedouro industrial entre as duas portas dos banheiros.

Nessa instituição, há quatro blocos, sendo dois blocos interligados com salas de aula, contendo dois pavimentos cada, somando ao todo dezessete salas, todas com quadros brancos,

---

<sup>24</sup> Consultando o documento produzido pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte de 2009, denominado – **Planejamento Estratégico de Belo Horizonte – 2010-2030**, ele faz a seguinte referência à região norte e seu entorno: “[...] Contudo, a maior transformação vivenciada pela cidade é a emergência do Eixo Norte (que inclui a conurbação com Ribeirão das Neves). Essa área, historicamente marcada pelo baixo dinamismo socioeconômico, desenvolve-se a partir das externalidades geradas pelo Aeroporto de Confins, pela Linha Verde e pelo Centro Administrativo. A região, contudo, convive também com algumas pressões socioambientais decorrentes da urbanização acentuada, como a especulação imobiliária [...]. (p.77)” e “[...] No Eixo Norte, o crescimento desordenado é acompanhado de graves externalidades negativas, como a acentuada favelização e a degradação ambiental e urbanística da região e o aumento da violência e da criminalidade [...]. (BELO HORIZONTE, 2009, p.86).

para uso de pincel. Há mais dois blocos, paralelos com esses dois primeiros. O mais próximo aos blocos de salas de aula, com um pavimento, sendo: uma sala de mídias e laboratórios de biologia, física e química. O bloco mais distante consta de dois pavimentos, sendo o superior com um laboratório de informática, uma sala de mídias e um laboratório de artes, e, no piso inferior, a cozinha e um espaço com mesas, onde é servida a merenda escolar aos estudantes.

A sala de aula da turma da EJA, observada no EESD, fica no pavimento inferior, próxima ao banheiro feminino. Com um formato retangular de aproximadamente seis por oito metros (48m<sup>2</sup>), com sete fileiras com aproximadamente seis conjuntos de carteira/cadeira cada uma. A porta de entrada fica situada na sua lateral esquerda, tendo como referência a mesa do docente e o quadro.

A EE PIGO localiza-se na região de Venda Nova, vetor norte, há aproximadamente 800m da MG-010, a linha Verde, que dá acesso ao Aeroporto Internacional de Confins. Situada próximo ao topo do morro bastante íngreme, a escola tem sua frente voltada para a avenida principal do bairro Celestino.

Outra observação feita refere-se ao fato de a sala de aula ser utilizada em outro turno por uma turma de alfabetização/letramento de crianças, pelo fato de se encontrarem materiais pedagógicos de letramento infantil fixados nas paredes da sala. Sobre o espaço da sala de aula, encontra-se o 2º piso da escola, com aproximadamente 4,5 x 5,5 – (50m<sup>2</sup>) cinquenta metros quadrados.

Ainda, com quatro 4 fileiras com nove a dez conjuntos de carteiras/cadeiras enfileiradas, a mesa do docente, aproximadamente, duas vezes maior que as mesas dos estudantes, no canto direito, oposto à porta, de frente para os estudantes. Havia um quadro branco para pincel de aproximadamente três metros por um metro e quarenta centímetros (3,0m x 1,40 m).

### *1.14.3 Critérios de escolha das escolas*

A primeira instituição, a Escola Estadual Santos Dumont (EESD), foi escolhida por ser o local de trabalho deste pesquisador, o que facilitou o processo de abertura tanto do diretor quanto do docente que aceitou participar desta pesquisa. A segunda instituição, a Escola Estadual Professora Inês Geralda de Oliveira (EE PIGO), foi indicada pelo diretor da EE Santos Dumont, que já conhecia o diretor da EE PIGO, o que ajudou muito na inserção do

pesquisador. Ambos os gestores se mostraram dispostos a ajudar naquilo que fosse necessário para a realização da pesquisa em suas escolas.

#### *1.14.4 Sujeitos da pesquisa*

A pesquisa envolveu dois docentes da disciplina de Sociologia na EJA e estudantes matriculados no ano de 2016, para o ensino médio do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, nas vagas oferecidas regularmente nas instituições de ensino, sendo uma turma em cada instituição.

Nesse sentido, foi feito todo processo de diálogo com os diretores das duas escolas, quando foi apresentado o projeto e descritos quais eram os objetivos da pesquisa, a metodologia e explicitado como se daria a inserção do pesquisador nos ambientes escolares.

Outro ponto a destacar, no que se refere à contextualização do lugar desta pesquisa, é que as instituições haviam passado por eleições para a direção no final do ano de 2015. Na EESD, a direção era nova e se constituiu como oposição à gestão anterior. No caso da segunda escola, o diretor eleito, ou melhor, reeleito, já estava no cargo no mandato anterior.

Para a inserção nos ambientes de realização da pesquisa, no primeiro momento, foi de fundamental importância o apoio dado pelos gestores. Na EE PIGO, a Sra. Cristiane, supervisora pedagógica dessa instituição, fez a ponte para o contato entre o pesquisador e o docente, para a aceitação e participação deste na pesquisa.

Outra questão observada foi que ambas as escolas escolhidas oferecem a EJA presencial, somente para o ensino médio no turno da noite. A EE PIGO trabalha com o ensino fundamental e ensino médio regular<sup>25</sup> no turno diurno, e a EESD oferece somente o ensino médio, sendo, pela manhã, a 2ª série, à tarde, a 1ª série e, no noturno, a 3ª série e a EJA.

As imediações da EE PIGO não parece ser uma região marcada pela violência, ou mesmo da presença de pessoas, aglomerações, com fins diversos, como, por exemplo, de comércio de drogas para os estudantes. O ambiente externo à escola e o local de entrada dos estudantes sugeriu um clima mais tranquilo nas proximidades da escola. Essa é a impressão fundamentada por pouco tempo de observação ao ambiente externo.

---

<sup>25</sup> O termo “regular” é utilizado pela SEE-MG para designar o ensino fundamental e ensino médio ofertado para os estudantes que se enquadram na idade-série considerada dentro das expectativas convenientemente reguladas pelos organismos do sistema educacional. Esse termo é largamente utilizado nas escolas estaduais

Essa escola, no turno da tarde, comporta o ensino fundamental e algumas turmas de ensino médio, comportando juntas grandes variações de faixas etárias no mesmo ambiente. Nela se encontram dois blocos com dois pavimentos, uma quadra e uma área na entrada, utilizada como estacionamento dos servidores. A escola conta com 106 servidores, sendo aproximadamente 62 docentes e possuindo, aproximadamente, 1140 estudantes.

A sala reservada aos docentes comporta duas mesas de alvenaria, além de banheiros, e um local onde ficam as garrafas de café. Percebeu-se que vários docentes permaneciam entre a troca do turno da tarde para o da noite. Identificou-se que havia um esforço para se estabelecer uma forma de grupo informal, mesmo que isso não fosse explícito ou mesmo com intenção “velada”, mas que poderia se apresentar como uma estratégia de adaptação, como espaço de compartilhar as questões de sala de aula, ou até mesmo como forma de passar esse tempo, teoricamente “morto”, pois não seria viável o retorno para suas moradias nesse período citado. O grupo realizava uma espécie de lanche da tarde coletivo, em que, a cada quarta-feira, se revezavam trazendo pães, sucos e biscoitos. Observou-se que havia uma afinidade, um certo vínculo entre aqueles docentes que esperavam, na quarta-feira, a troca do turno.

Sobre a turma, o 3º período do ensino médio da EJA, demonstrou-se que vivenciavam um estágio de vínculo, talvez pelo tempo de quase um ano e meio de convivência, que havia contribuído para essa afinidade e descontração entre os alunos, percebida pelas brincadeiras e de uma certa coesão de grupo, percebida nos seus diálogos informais.

Outro ponto observado é que havia entre 20 a 25 estudantes, dos 40 estudantes matriculados. Na organização da sala, os estudantes mais velhos sentavam-se nas carteiras da frente até o meio, e, do meio para fundo da sala, sentavam-se os alunos mais novos. Uma das questões que pode ajudar a entender esse fato pode ser a questão visual. Os mais velhos apresentam mais problemas de visão, deduzido pela quantidade de estudantes que usavam óculos de correção entre aqueles com aparência de maior longevidade etária.

Na EESD havia, no momento da pesquisa, 140 servidores, desses, 92 eram docentes. Nela, estavam matriculados aproximadamente 2000 estudantes. Sobre o ambiente da sala dos professores, observou-se que é bastante movimentada antes do início das aulas, com a chegada dos docentes e a entrada de estudantes, ora procurando os docentes, ora conversando sobre suas questões acadêmicas. Na troca do turno da tarde para o turno da noite era comum os docentes, que lecionavam no mesmo dia nos turnos da tarde e da noite, permanecerem

nesse local aguardando o início do turno seguinte. Diferentemente do que foi observado na outra instituição, não foram observadas atividades em grupo nesses intervalos de turnos.

A turma que foi pesquisada na EESD foi o primeiro ano de ensino médio da EJA presencial. Aos estudantes da EJA era exigido o uso do uniforme, os mesmos padronizados para os demais estudantes da escola, sendo a camisa branca com mangas azuis e a logomarca da escola centralizada, calça jeans ou calça azul de material sintético. Por lecionar nessa escola, a presença deste pesquisador não é tão estranha aos alunos, mesmo dessa turma da EJA que teve início no primeiro semestre de 2016.

Com relação aos estudantes, a sala estava completamente cheia, com aproximadamente 22 estudantes dos 31 matriculados. Uma hipótese para isso pode ter sido o fato dessa observação ter sido realizada na primeira aula do dia. Por motivos variados, ocorre o atraso de uma parcela considerável, que chega após o 1º horário.

#### *1.14.5 Critérios de inclusão*

Todos os alunos matriculados e frequentes na modalidade EJA deram consentimento para participar da pesquisa, bem como os docentes da disciplina de Sociologia, que lecionam na EJA nas instituições citadas, deram consentimento para participarem da pesquisa.

#### *1.14.6 Critério de exclusão*

Alunos matriculados, porém que eram infrequentes na modalidade EJA, de ambas instituições de ensino.

#### *1.14.7. Autorização para pesquisa*

Foi encaminhado, a essas escolas, ofício solicitando autorização para a realização da pesquisa nas duas escolas e elas a autorizaram, com termo assinado pelos responsáveis legais por ambas as instituições. Para os sujeitos, foi apresentado, e somente para aqueles que leram, concordaram e assinaram, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para participarem da presente pesquisa.

#### *1.14.8 Período de coleta dos dados em campo*

A coleta de dados em campo deste presente trabalho foi realizada nos meses de maio, junho e julho do ano de 2016.

#### *1.14.9 Comitê de ética em pesquisa*

O projeto foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, pela Plataforma Brasil. Atendendo às normas em pesquisa com seres humanos, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, conforme a Resolução CNS n.º466/2012 como forma de convite aos participantes. Aos sujeitos da pesquisa, foi oferecida uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## 2 ELEMENTOS PARA A COMPREENSÃO DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO MG

### 2.1 Breve histórico da luta pela inserção da disciplina de sociologia no cenário nacional

Sem a pretensão de estabelecer um histórico mais aprofundado da inserção da disciplina de Sociologia, como já realizado por vários autores, o objetivo aqui é trazer essa última fase, a partir da década de 1990, para ajudar e situar as análises feitas pelos docentes sobre as suas particularidades, baseado nas observações de suas vivências profissionais lecionando a disciplina de Sociologia no ensino médio.

Antes da promulgação Lei 11.684/08, os conteúdos relacionados diretamente à disciplina de Sociologia já estavam estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, porém, como lembram Fernandes e Ponte Jardim (2006), no artigo intitulado *O retorno da Sociologia no Rio de Janeiro: uma luta que merece ser pautada*, esse movimento passa a tomar contornos nacionais a partir da década de 1990,

[...] a partir da promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 9394/96, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e do Parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação. Em conjunto, essa legislação reestruturou o Ensino Médio, particularmente na área das Ciências Humanas, estabelecendo os conceitos, os procedimentos e as atitudes provenientes da Geografia, História, Filosofia e da Sociologia que passaram constituir a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias [...]. (FERNANDES; PONTE JARDIM, 2008, p.10).

Os autores reconhecem também que houve um processo de “lentidão e incongruências” nesse processo que exigiu dos envolvidos, docentes e estudantes de Ciências Sociais, que concentrassem esforços para intervenções no Ministério da Educação e que a junção com a luta pela inserção da disciplina de Filosofia, também em nível nacional, fortaleceu o processo de retorno de ambas as disciplinas como sendo obrigatórias no país (2008, p. 11) após uma “trajetória conturbada”.

Eles ainda complementam, salientando que a inserção da disciplina nas várias redes estaduais e municipais de ensino tomam contornos e tempos variados:

Em suma, a luta pela volta da Sociologia ocorreu de diferentes maneiras com estratégias distintas: por lei estadual e agora federal, por via administrativa (quando a Secretaria de Educação decide a questão), por via dos vestibulares, pela mobilização dos cursos em suas regiões. Há casos de municípios e escolas que

introduziram a disciplina no Ensino Fundamental e no Ensino Supletivo. (FERNANDES; PONTE JARDIM, 2008, p.11).

## 2.2 A afirmação da disciplina e a produção de efeitos no sistema educacional

A história da disciplina de Sociologia tem sido marcada por idas e vindas no sistema educacional brasileiro ao longo da sua história de existência, como já pesquisado por Meucci (2000), Silva (2006) e outros trabalhos que já abordaram essa temática.

O autor André Chervel abordou, em uma perspectiva histórica, as construções de sentidos atribuídos ao termo disciplina. Para Chervel (1990), a ideia de disciplina escolar, da forma que a conhecemos, surgiu em meados do século XIX:

Na realidade, essa nova acepção da palavra é trazida por uma larga corrente de pensamento pedagógico que se manifesta, na segunda metade do século XIX, em estreita ligação com a renovação das finalidades do ensino secundário e do ensino primário. Ela faz par com o verbo *disciplinar*, e se propaga primeiro como um sinônimo de *ginástica intelectual*, novo conceito recentemente introduzido no debate. É durante a década de 1850, que marca o começo da crise dos estudos clássicos, que os partidários das línguas antigas começam a defender a ideia de que, na falta de uma cultura, o latim traz ao menos uma “ginástica intelectual”, indispensável ao homem cultivado. [...] Logo após a I Guerra Mundial, enfim, o termo "disciplina" vai perder a força que o caracterizava até então. Toma-se uma pura e simples rubrica que classifica as matérias de ensino, fora de qualquer referência às exigências da formação do espírito [...]. (CHERVEL, 1990, p.3-5).

As disciplinas passam por um processo de afirmação dentro da cultura escolar, dos sistemas de ensino, que dependem de um tempo de maturação, assim como dos seus efeitos produzidos ao longo de um período. Chervel (1990) explica que

Os processos de instauração e de funcionamento de uma disciplina se caracterizam por sua precaução, por sua lentidão, e por sua segurança. A estabilidade da disciplina assim constituída não é então, como se pensa seguidamente, um efeito da rotina, do imobilismo, dos pesos e das inércias inerentes à instituição. Resulta de um amplo ajuste que pôs em comum uma experiência pedagógica considerável; e muito frequentemente as rivalidades das congregações do Antigo Regime tiveram que se tornar indistintas diante do "interesse" dos alunos. Ela se prevalece dos *sucessos* alcançados na formação dos alunos, assim como de sua eficácia na execução das finalidades impostas. (CHERVEL, 1990, p.26).

Ainda sobre o processo de afirmação das disciplinas, esse autor traz uma constatação sobre a ideia dos efeitos produzidos pela disciplina, sentidos pelas gerações anteriores, como segue:

Quando uma disciplina, que não era dispensada até então, se instala solidamente na instituição, quando ela produziu seus efeitos sobre uma geração inteira de alunos, por vinte ou trinta anos ao menos, ela é forçosamente recolocada em questão por seu próprio sucesso. Sua existência continuada não é automática, como se poderia ser tentado a crer. Pois, ao término desse período probatório, ela se dirige a partir de então às crianças ou aos adolescentes cujos pais e o meio familiar receberam uma aculturação que fazia falta totalmente às famílias dos alunos de trinta anos antes. (CHERVEL, 1990, p.50).

A partir dessa constatação, pode-se levantar hipóteses que ajudem a explicar o porquê da disciplina de Sociologia, por sua instabilidade no sistema educacional brasileiro, ter sido prejudicada na sua produção de efeitos assim como suas percepções e suas mensurações.

### **2.3 Elementos estruturadores na formação do “campo” da disciplina de Sociologia**

A emergência que traz a questão do ensino da disciplina de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais na sua forma presencial, faz indagar sobre como tem-se constituído esse espaço de saber, ou o que pode ser chamado de um *campo* de disputa de poder entre as disciplinas.

Esse campo tem-se formado nos espaços acadêmicos, como já abordado na introdução deste trabalho, demonstrado por um aumento das pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação de Educação e das Ciências Sociais. Nesse sentido, pode-se concordar com o conceito de *campo* de Bourdieu (2011) de que esses espaços, constituídos tanto pela ampliação da inserção da disciplina de Sociologia nas escolas básicas e seus respectivos profissionais com formação na área, como nos seus respectivos programas de pós-graduação, nos quais eles aumentaram seus espaços de influência, comportam-se na forma descrita abaixo:

[...] A oposição entre os objetos (ou os domínios, etc.) ortodoxos e os objetos com pretensão à consagração, que podem ser considerados de vanguarda ou heréticos, conforme se situem ao lado dos defensores da hierarquia estabelecida ou ao lado dos que tentam impor uma nova definição dos objetos legítimos, manifesta a polarização que se estabelece em todo campo entre instituições ou agentes que ocupam posições opostas na estrutura da distribuição do capital específico [...]. (BOURDIEU, 2011, p.39).

Para Bourdieu, em uma concepção mais ampla, salvo algumas exceções, todas as sociedades se apresentam como espaços sociais, sendo estruturas de diferenças que só se pode

compreender construindo o princípio gerador que funda essas diferenças na objetividade (1996, p. 50). Ele cita que essa estrutura

[...] não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura [...]. (BOURDIEU, 1996, p.50).

Nesse modelo de entendimento sobre o campo, ele vai dizer, mais adiante, que também há algumas condições tanto para a formação quanto para a manutenção desse “grupo”, que dependerá de uma forma de coesão interna:

Dito de outro modo, o trabalho simbólico de constituição ou de consagração necessário para criar um grupo unido (imposição de nomes, de siglas, de signos de adesão, manifestações públicas etc.) tem tanto mais oportunidades de ser bem-sucedido quanto mais os agentes sociais sobre os quais ele se exerce estejam inclinados - por sua proximidade no espaço das relações sociais e também graças as disposições e interesses associados a essas posições - a se reconhecerem mutuamente e a se reconhecerem em um mesmo projeto (político ou outro). (BOURDIEU, 1996, p.50-51).

Nesse sentido, pode-se dizer que aparecem os elementos que vão definir o campo da disciplina de Sociologia em um sentido mais amplo. Sendo assim, pergunta-se: em que medida os docentes se reconhecem como pertencentes a um campo da disciplina de Sociologia nas instituições nas quais trabalham? Quais limites podem ser identificados nesse reconhecimento? Quais subjetividades podem ser apreendidas pelos docentes deste estudo, que podem apontar uma aproximação/afastamento do campo do ensino da disciplina de Sociologia?

Ainda sobre a formação desse campo, outro espaço que se considera como constituição da noção de pertencimento dos seus agentes é o dos cursos de Ciências Sociais. Uma questão hipotética é que as próprias estruturas acadêmicas desses cursos, os docentes pesquisadores dos respectivos programas de pós-graduações dos cursos de formação em Ciências Sociais agem simultaneamente aos seus agentes - estudantes e profissionais formados - de modo a produzirem efeitos para a afirmação do campo do ensino da disciplina de Sociologia. Salienta-se ainda que o reconhecimento entre os pares no exercício da

profissão assim como a constituição simbólica em suas graduações se estabelecem de forma cíclica e interdependentes nesse processo.

Nesse amplo espaço se estabelecem as hierarquias numa relação entre docentes/estudantes; as hierarquias entre os cursos mais tradicionais e os menos tradicionais; que influenciarão diretamente nas escolhas daqueles(as) que ocuparão as estruturas de poder dentro das instituições de reconhecimento, como no caso específico desse campo, na Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS; na Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS; e na Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais - ABECS.

Nesse sentido, a defesa e, de certo modo, o crescimento recente do campo, passam a ser defesa de um espaço, de um ofício, de uma profissão do cientista social, na educação básica, e também na academia nas duas áreas macros: da pesquisa em educação e de pesquisa em Ciências Sociais.

Os docentes, nesse espaço profissional, nesse “campo”, no modelo Bourdiesiano, se comportam como todos aqueles que buscam a legitimação de sua área, que, nesse caso, além da condição da busca do prestígio, está em curso uma disputa, uma luta por um espaço de trabalho, por seus meios de sustento familiar e de sobrevivência.

Pode-se assim apreender que esse trabalho se insere na busca de compreensão de como está se estruturando esse campo, a partir do ensino da disciplina, que se constituiu ao longo de uma história em que houve e há a participação de vários atores. Longe de querer somente se estabelecer a partir de um romantismo particular ou mesmo corporativista dessa área, o que se pretende, neste trabalho, é contribuir com novos elementos, com base em novas visadas para ajudar na compreensão desse espaço que se está formando.

#### **2.4 Um diálogo entre as teorias críticas do currículo de Gimeno Sacristán e Michel Apple para análise do contexto de inserção do ensino de Sociologia**

Elegeram-se as teorias críticas do currículo, por compreender que elas comportam uma multiplicidade de análises, partindo do pressuposto de que o currículo é um espaço de disputa, de diferentes concepções de modelos de sociedade. Nesse sentido, compreende-se que o ensino da disciplina de Sociologia está entrelaçado nessa rede de disputas, de projetos e de concepções ideológicas.

Inicia-se com um breve histórico sobre a formação da concepção que existe atualmente sobre currículo quando se percebe o surgimento do modelo de produção industrial capitalista. Essas mudanças nas estruturas da sociedade são acompanhadas pelas mudanças

em relação àquilo que se pensava para a educação e para o currículo entre os séculos XVII e XVIII.

A partir daí, surge o início do uso do currículo como conhecido hoje, como forma de sistematizar os conhecimentos, traçar a trajetória desejada para as variadas parcelas da sociedade, como e para que ela detivesse o conhecimento. Por essa necessidade de massificação do conhecimento, o “aluno” deveria seguir aprendendo algo já pensado anteriormente de como ele deveria “intervir” nessa sociedade.

No século XVII, com as consecutivas mudanças de paradigmas no cenário europeu, com acontecimentos como a revolução inglesa, foram inseridos elementos do modelo liberal no desenvolvimento das bases para as demais revoluções de fundamentos liberais, como a revolução francesa e a industrial. Com isso nasce essa “necessidade” de um projeto de massificação da educação para servir à nascente indústria. Nesse sentido, os currículos foram pensados dentro daquilo que as indústrias necessitavam de conhecimento dos seus empregados, o conhecimento para atuar na produção fabril. Nota-se, desde então, a influência decisiva do modelo de produção para aqueles que fossem “servir” de mão de obra às indústrias, aquilo que necessitavam “aprender”. (APPLE, 2006).

Nessa perspectiva, o currículo sempre esteve ligado às relações de poder dentro da sociedade. Sendo, assim, pensado como um instrumento, um meio para o exercício do poder. Sobre essa relação o autor Michael Apple salienta que

[...] para entender, digamos, as noções de ciência e de indivíduo, do modo que empregamos na educação, precisamos vê-las como sendo categorias ideológicas e econômicas que são essenciais tanto para a produção de agentes que preencham os papéis econômicos existentes, quanto para a reprodução de disposições e significados que “causarão” nesses próprios agentes, a aceitação desses papéis alienantes sem muito questionamento. Eles se tornaram então aspectos da hegemonia. (APPLE, 2006, p.44).

O termo currículo e o seu uso tem sido recente entre os profissionais da área, e ainda não tem um uso muito corrente entre os docentes e os demais profissionais da educação que atuam na ponta do sistema educacional, *i.e.*, nas escolas estaduais, nas quais este estudo se insere. Para o autor espanhol Gimeno Sacristán:

[...] a prática que se refere o currículo, no entanto é uma realidade prévia muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos etc. Atrás dos quais encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo. [...]. (SACRISTÁN, 2000, p.13).

Na sequência, o autor traz as várias definições que se tem sobre currículo, o qual ele define como um campo vasto e pouco articulado. As primeiras definições são voltadas para uma função de responsabilidades da escola; outras, o currículo como conteúdos da educação, como planos e concepções. O autor cita Schubert (1986, p. 26 e ss.), que apontou algumas impressões globais, que, como imagens, trazem à mente o conceito de currículo – o currículo como um conjunto de matérias a serem superadas pelos alunos durante um ciclo – o currículo como um programa de atividades planejadas, sequenciadas, como, por exemplo, um manual; como concretização do planejamento pretendido – o currículo como reproduzidor para a escola de uma determinada sociedade, da cultura de um modo em geral.

O autor organiza essas definições em (5) cinco âmbitos:

- O ponto de vista sobre a função social como ponte entre a sociedade e a escola;
- projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experienciais, conteúdos, etc.;
- fala-se do currículo como a expressão formal e material desse projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo.
- referem-se ao currículo os que entendem como um campo prático. Entendê-lo assim supõem a possibilidade de: 1) Analisar os processos instrutivos e a realidade da prática a partir de uma perspectiva que lhes dota de conteúdo; 2) Estudá-lo como território de intersecção de práticas diversas que não se referem apenas aos processos de tipo pedagógico, interações e comunicações educativas; 3) sustentar o discurso sobre a interação entre a teoria e a prática em educação.
- referem-se a ele os que exercem um tipo de atividade discursiva acadêmica e pesquisadora sobre todos estes temas. (SACRISTÁN, 2000, p.14-15).

Nesse sentido, o autor salienta que

disso resulta um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. (SACRISTÁN, 2000, p.15).

Um ponto de concordância entre Apple (2006) e Sacristán (2000) é que o currículo não é neutro. Ele deve ser analisado de forma mais ampla, em que os aspectos de formação social, cultural partem de pressupostos ideológicos daqueles que tinham o poder no momento de sua constituição ou elaboração.

Concorda-se com as concepções trazidas por ambos os autores e para analisar o currículo de um determinado sistema de ensino, há que o fazer com base numa análise mais ampla da sociedade que o produziu e para quem esses currículos foram produzidos. Analisar

aquilo que se espera de um currículo, no qual os sistemas de ensino são compreendidos como um importante setor da cultura, ou melhor, de transmissão da cultura, e que seu controle é de fundamental importância para manter e conservar as ideias das classes dominantes.

## **2.5 O currículo da/e a disciplina de Sociologia e os documentos oficiais**

O currículo da disciplina de Sociologia segue a lógica desse modelo apresentado acima. Ele representa um *campo* que deve ser inserido nas estruturas do sistema educacional e se manter nesse sistema; ele apresenta uma relação de disputa de poder, de projetos que se defendem de uma forma mais ampliada de concepção de sociedade pela perspectiva defendida por Apple (2006) e Sacristán (2000).

Desse modo, pode-se dizer que esse currículo se materializa com base nos conteúdos que se tornaram interessantes de compreensão, definidos por uma parcela restrita de intelectuais que assumiam posições de maior influência decisórias no sistema educacional; na outra extremidade, a dos docentes que lecionam nas suas respectivas escolas. Como exposto acima, a compreensão é que não há neutralidade nas ações de seleção dos currículos, incluindo o que foi definido para ser ensinado como conteúdo de Sociologia, pois esse processo segue um modelo decisório verticalizado.

Nesse sentido, o autor Gimeno Sacristán (2000, p. 09) salienta que “a qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nele se desenvolve, que obviamente ganha significado educativo através das práticas e dos códigos que a traduzem em processos de aprendizagem para os alunos”. Ele observa que as práticas escolares têm muito a ver com as tradições técnicas da cultura dominante de uma sociedade e que estão contidas no currículo dos seus sistemas educativos. Ele ainda faz uma crítica à forma em que são elaboradas e tomadas as decisões sobre os currículos, e que essas decisões deveriam ser tomadas de forma diferente por quem de fato tem conhecimento sobre o assunto. (SACRISTÁN, 2000).

Os currículos para Sociologia e as demais disciplinas estão estabelecidos nos documentos oficiais, como o documento que define para todo sistema nacional de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM. Seguindo os PCNs, o estado de Minas Gerais estabeleceu os Currículos Básicos Comuns – CBCs, que tenta aproximar o texto mais amplo e genérico trazido pelo PCN para uma linguagem, para situações mais próximas da cultura vivenciada nesse Estado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram definidos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases na Educação – LDB, Lei Federal n.9.394 de 1996. Há que considerar que esse momento, do ponto de vista histórico, constitui-se de debates entre os diversos campos de conhecimento, das diversas disciplinas, dos conteúdos das disciplinas que comporiam o currículo nacional. Um dos aspectos a considerar é que, nesse momento dessas definições, estavam em jogo os poderes estabelecidos e já estruturados entre os campos de saber, representados pelas disciplinas, assim como espaço de disputas entre projetos de concepção de sociedade, na qual os grupos de poder exercem suas influências.

Nesse sentido, o autor Miguel Arroyo (2013) salienta que, nesse processo, os conteúdos legitimados nas matrizes curriculares foram os mais fechados, os saberes mais “úteis” ao mercado nessas matrizes.

os saberes tidos como mais úteis ao mercado ocuparam os maiores tempos, foram prestigiados e seus docentes fizeram questão de prestigiá-los com os saberes mais nobres, mais exigentes. Nessa defesa se autoprestigiavam, como licenciados das áreas mais nobres. Os saberes duros, seletivos, porque úteis e fechados, passavam a ser os mais prestigiados. Criou-se uma cultura de qualidade para legitimá-los [...]. (ARROYO, 2013, p.77).

Arroyo (2013) destaca, ainda, o campo de pressão entre aqueles que foram marginalizados nesse processo de prestígio/desprestígio de determinadas disciplinas e, conseqüentemente, suas matrizes curriculares e os tempos destinados a elas:

Houve ainda pressões de profissionais de áreas que foram marginalizadas porque mais próximas da formação das capacidades abertas, para serem incorporadas como saberes tão legítimos. Sabemos que tem sido uma das tensões curriculares e profissionais complicadas, não resolvidas ainda. Por que a marginalização dos conteúdos de história, geografia, literatura, arte, cultura, Sociologia, filosofia, estética, movimento, memória coletiva...? Porque foram marginalizados o ensino e o aprendizado de saberes e competências humanas mais abertos e desinteressados. Porque não foram consideradas no rol dos saberes úteis ao mercado, nem sequer necessárias à formação do trabalhador, do técnico, do médico, do engenheiro, ou do gestor. Conseqüentemente o domínio desses saberes abertos não entrou nos currículos de magistério, de licenciatura, nem de pedagogia. [...]. (ARROYO, 2013, p.77).

## **2.6 A institucionalização do ensino da Sociologia e da EJA presencial em Minas Gerais**

O processo de institucionalização do ensino da Sociologia na EJA se insere no período histórico recente da educação brasileira e da educação do estado de Minas Gerais, que

sofreram mudanças consideráveis tanto no ensino da disciplina de Sociologia quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na sua modalidade presencial. No ano de 2008, após um longo período de luta de vários setores da sociedade civil, como associações, sindicatos dos docentes de Sociologia e Filosofia, foi instituída a obrigatoriedade<sup>26</sup> de ambas as disciplinas nos currículos do ensino médio, conforme a Lei 11.684 de 2 de junho de 2008:

Art. 1º—O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36.....

.....

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (BRASIL, 2008).

Essa alteração passou a vigorar a partir da publicação da referida lei, provocando a mudança em todo sistema de ensino, assim como nos cursos de licenciaturas de ambas as áreas, que passaram a ter garantida a atuação profissional dos seus egressos.

Em momento posterior ao da promulgação da Lei 11.684/2008, foi implementada a Educação de Jovens e Adultos - EJA na rede estadual de ensino em Minas Gerais, conforme histórico elencado no próprio *site* da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A Educação de Jovens e Adultos era assim definida:

A Educação de Jovens e Adultos -EJA visa atender jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudos na idade própria e desejam completar a Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio.

Os cursos presenciais da EJA são oferecidos nas Escolas Estaduais e tem a seguinte organização:

- Curso presencial dos anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizados em 04 (quatro) períodos semestrais.

- Curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais.

A nova organização dos cursos presenciais de EJA será implantada gradativamente, a partir do ano de 2013. [...]. (MINAS GERAIS, 2015, s/p).

Não se pode negar que, na última década, houve um avanço, tratando-se do campo da disciplina de Sociologia. Esse avanço foi representado pela luta pela implementação da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio. Porém, pode-se considerar como sendo um avanço limitado, pois não parte de uma mudança de concepção, de

---

<sup>26</sup> Como já observado no item 1.2 da Introdução deste trabalho, a Lei Federal nº.13.415, de 16 de fevereiro de 2017, intitulada de “Reforma do Ensino Médio” suprimiu a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia no Ensino Médio.

que tipo de projeto de educação e currículo se deseja para a sociedade brasileira. Ela se apresenta, por um lado, estabelecendo ainda mais tensão nesse campo, visto que acaba por repartir e inserir mais duas disciplinas em uma matriz curricular obrigatória e extremamente engessada. Esse fato gerou e ainda gera tensões também entre os docentes, pois, para a inserção das disciplinas de filosofia e sociologia, houve a diminuição da quantidade de horas-aula de pelo menos duas disciplinas, já que a lei estabelece que deva ter, no mínimo, 1 hora-aula de cada disciplina em todos os anos do ensino médio.

Nesse cenário tenso se apresentam os dois docentes entrevistados, já que ambos entraram em seus cargos no primeiro concurso público em que ocorreu a disponibilização de vagas para licenciados em Ciências Sociais, para lecionar a disciplina de sociologia. No terceiro capítulo deste trabalho, serão apresentadas suas impressões, imagens, suas percepções sobre esses processos.

## **2.7 Análise da regulamentação da EJA na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais nos anos 2012-2016**

Como opção metodológica, foi feita a escolha de realizar a análise das legislações do sistema estadual de educação dos últimos cinco anos, pelo fato das frequentes mudanças nas decisões de funcionamento, emanadas da SEE-MG, por meio de resoluções e de ofícios circulares do órgão.

Em Minas Gerais, a Resolução nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, da Secretaria de Estado da Educação, passa a regulamentar, a partir de 2013, para toda rede estadual, a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na sua forma presencial. Assim ela passa a incluir a modalidade presencial às formas já ofertadas anteriormente, como a semipresencial, como estabelece a forma de funcionamento dos Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC e os Postos de Educação Continuada – PECON, conforme os artigos a seguir da resolução:

[...] Art. 40 Os cursos presenciais da EJA poderão ser oferecidos nas Escolas Estaduais, para atendimento à demanda efetivamente comprovada, após aprovação desta Secretaria, e terão a seguinte organização:

I - curso presencial dos anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizados em 04(quatro) períodos semestrais;

II - curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais.

**Parágrafo único. A nova organização dos cursos presenciais de EJA será implantada, gradativamente, a partir do ano de 2013.**

Art. 41 Os Centros Estaduais de Educação Continuada - CESEC - e os Postos de Educação Continuada – PECON – oferecem cursos com momentos presenciais e não presenciais de Educação de Jovens e Adultos – anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e de Educação Profissional.

Parágrafo único. Os cursos de Educação Básica oferecidos pelo CESEC são desenvolvidos em regime didático de matrícula por disciplina ou conjunto de disciplinas, a qualquer época do ano, sendo que sua organização, estrutura e funcionamento incluem momentos presenciais e não presenciais, sem frequência obrigatória [...]. (MINAS GERAIS, 2012, p.8-9, grifo nosso).

Fazendo uma análise desse documento, pode-se elaborar algumas hipóteses, as quais serão abordadas a seguir. Em um primeiro momento, a Resolução SEE-MG 2197/2012 estabelece as bases de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em Minas Gerais. Ela apresenta um papel de uniformização quanto à institucionalização da sua oferta e de diversificação dessa modalidade de ensino pelas escolas estaduais de ensino presencial. É importante destacar que a EJA já era prevista e oferecida na forma de semipresencial, ou os chamados “momentos presenciais e não presenciais” nos Centros Estaduais de Educação Continuada - CESEC e os Postos de Educação Continuada – PECON.

Em um segundo momento, a Resolução SEE Nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016, vem reafirmar, nos artigos 1º, 2º e 3º aos artigos 40º e 41º da Resolução 2.197/2012, que estabelecem a oferta da EJA no formato presencial em toda rede estadual:

A SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS, no uso de sua competência, tendo em vista o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, na Resolução CNE/CEB nº 03, de 15 de junho de 2010, no Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000, no Parecer CNE/CEB nº 6, de 07 de abril de 2010, e na Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, e considerando:

**- O diálogo promovido com a comunidade escolar durante a Virada Educação;  
- o diálogo promovido com os estudantes e profissionais da educação durante as Rodas de Conversas realizadas nos Territórios de Desenvolvimento;**

**- as reflexões promovidas pelo Grupo de Trabalho constituído para analisar e discutir o Ensino Médio; e - as sugestões advindas dos encontros de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. RESOLVE:**

**Art. 1º A Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, modalidade da Educação Básica ofertada nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade de direito.**

**Art.2º A idade mínima para matrícula em cursos de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos/EJA é de 15 anos e no Ensino Médio é de 18 anos.**

Art. 3º Os cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos/EJA terão a seguinte organização:

[...]

§3º - Curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

**Art. 4º A proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos/EJA deverá observar o número de módulos-aula e a carga horária definidos nos Anexos I, II e III.**

**§1º - A carga horária diária da Educação de Jovens e Adultos noturno será de 4 (quatro) módulos de 45 (quarenta e cinco) minutos.** (MINAS GERAIS, 2016, p.1, grifo nosso).

Analisando o documento, ele cita os momentos de diálogos (nos grifos) que houve antes de estabelecer a Resolução sobre a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos presencial. Comparando essa nova regulamentação da Resolução SEE Nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016, com a Resolução SEE nº 2.197, de 26 de outubro de 2012, uma das mudanças na estrutura do funcionamento está na carga horária, que passa de 50 minutos a hora-aula para 45 minutos, como no parágrafo 1º do art. 4º da Resolução SEE nº 2.843.

Esse tem sido um cenário muito recente, pois houve a mudança de governo, ocorrida a partir do início de 2015. A nova gestão emanou a Resolução SEE nº 2.843, de 13 de janeiro de 2016, já com algumas mudanças, como a forma de construção, segundo o documento, mediante diálogos em espaços estabelecidos, como a Virada da Educação, Grupos de Trabalho, assim como as “sugestões advindas dos encontros de formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, como pode ser observado no excerto citado acima, na Resolução SEE nº 2843, de 16 de janeiro de 2016, que dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA em cursos presenciais, nas escolas da Rede Pública Estadual de Minas Gerais.

Um dos aspectos que tem marcado os programas/políticas para Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual do Estado de Minas Gerais são as várias mudanças, ocorridas com bastante frequência, o que evidencia o caráter assumido como programa de governo e não como uma política de Estado<sup>27</sup>, que tenha conseguido transcender as gestões de governos.

---

<sup>27</sup> Em Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil, Maria Clara Di Pierro traz, como pontos sobre a precariedade da EJA, “As dificuldades de instituição e consolidação de espaços de formação decorrem de múltiplos fatores, como a persistência da visão equivocada que concebe a educação de jovens e adultos como território provisório sempre aberto à improvisação”. (DI PIERRO, 2005, p.1132).

Um aspecto levantado por Maria Clara Di Pierro (2008) sobre o desprestígio ocupado pela EJA, citando como um dos graves problemas enfrentados na afirmação da EJA entre as demais modalidades de ensino, e conseqüentemente como política pública, que houvesse um financiamento que garantisse a sua viabilidade:

[...] No Brasil, como em quase toda a América Latina, a educação de jovens e adultos ocupou, no desenvolvimento do sistema de ensino público, um papel subsidiário às demais modalidades, cumprindo função compensatória de reposição de escolaridade não realizada na idade considerada apropriada, ou de aceleração de estudos de pessoas com atraso escolar. O desprestígio da educação de jovens e adultos repercutiu no escasso financiamento, na precariedade institucional e na posição desfavorável ocupada pelos seus órgãos de gestão na hierarquia governamental. (DI PIERRO, 2008, p.397).

Essa hipótese levantada por Di Pierro (2010) pode ser estendida para a situação da EJA em Minas Gerais. Os programas de Educação de Jovens e Adultos semipresenciais, como estabelece a forma de funcionamento dos Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC e os Postos de Educação Continuada – PECON, hoje se apresentam como as principais formas de acesso à EJA em Minas Gerais. Essas estruturas, prevendo uma educação semipresencial, sendo a maior parte à distância, conta com um efetivo de docentes e demais servidores bem inferiores ao previsto para as escolas que oferecem a modalidade de EJA, conforme consta no anexo III da Resolução SEE nº 2836, de 28 de dezembro de 2015, “que Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências”. (MINAS GERAIS, 2015).

Dessa forma, busca-se apresentar um breve histórico de afirmação da EJA na Rede Estadual de Minas Gerais pelas regulamentações emanadas nos últimos cinco anos. Identifica-se que, em um limitado espaço temporal, ocorreram diversas mudanças quanto à implementação da modalidade de EJA presencial. Isso confirma a afirmação de Di Pierro (2008) quanto ao seu desprestígio no sistema educacional brasileiro.

Assim, os dados trazidos neste capítulo podem ajudar a analisar os efeitos produzidos, até então, pela inclusão da disciplina de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos na REE-MG. Compreende-se que essas categorias não atuam de forma unitária ou independente, ao contrário, elas se dão na forma de redes de produção e recepção de efeitos para os sujeitos analisados nesta pesquisa.

### **3 ANÁLISE DOS PERFIS DA POPULAÇÃO PESQUISADA: relações e correlações com os dados estatísticos oficiais**

Neste capítulo, procura-se apresentar e discutir os dados extraídos de pesquisas das instituições que disponibilizavam seus resultados, assim como informações sobre suas estruturas, como a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Salienta-se que esse esforço de cruzamento de dados das variadas fontes de pesquisa se fez necessário devido não ter sido possível obter os dados mais específicos nessa secretaria.

É importante salientar que, nesse momento da pesquisa, envidaram-se esforços para obter os dados. Foram enviados ofícios pelo programa de pós-graduação da FAE/UEMG, assim como foram feitos contatos com servidores que trabalhavam nas estruturas da SEE-MG, porém todos esses esforços foram infrutíferos. Dessa forma, sem os dados mais específicos sobre este objeto de estudo, foi preciso modificar a estrutura metodológica deste capítulo, trabalhando com os dados que foram extraídos dos extensos bancos de dados e que serão apresentados em seguida para dialogar com o objeto de pesquisa.

#### **3.1 Descrição da estrutura da SEE-MG: onde se situam as escolas estaduais**

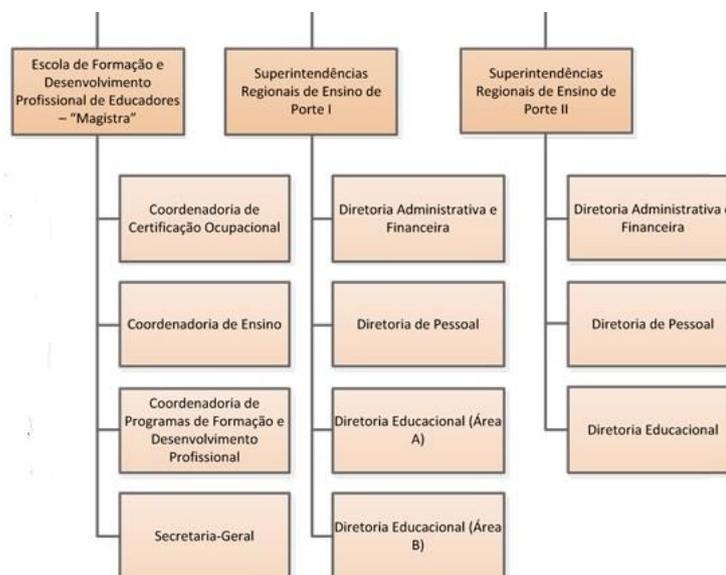
Nesta pesquisa, fez-se necessário apresentar o local de recorte de onde este trabalho se ocupou. Para isso, utilizaram-se os dados oficiais encontrados nas páginas eletrônicas desses órgãos, os dados disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE-MG, os dados recentes do Censo da Educação de 2015, produzidos pelo Instituto Nacional de Pesquisa em Educação Anísio Teixeira – INEP, os dados das pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, assim como pesquisas já realizadas, como a nota técnica do Departamento Intersindical de Estudos Estatísticos e Socioeconômicos – DIEESE do ano de 2014.

O recorte geográfico desta pesquisa, no qual se encontram os sujeitos pesquisados, foi a região nomeada pela SEE-MG como Superintendência Regional de Ensino - SRE Metropolitana C, dentro do município de Belo Horizonte – MG. O objetivo foi demonstrar a estrutura institucional na qual se situam as escolas estaduais dentro da SEE-MG.

As escolas estaduais em Minas Gerais são órgãos descentralizados dessa secretaria, não tendo autonomia administrativa nem possuindo personalidade jurídica como instituição. Assim, as SREs servem como órgãos que se situam entre a estrutura superior da SEE-MG e as escolas como organismos situados na estrutura inferior. Quanto às funções de gestão dessas escolas, os diretores e vice-diretores são nomeados, apesar de terem de passar por um processo eleitoral de escolha; sendo, os primeiros, nomeados pelo governador do estado e; os segundos, pelo diretor superintendente de cada SRE<sup>28</sup>.

Segundo os dados encontrados na página da SEE-MG, o estado de Minas Gerais possui 3.660 instituições de ensino<sup>29</sup>. Essas escolas estão divididas entre as 47 Superintendências Regionais de Ensino – SRE. Essas SREs são subdivisões administrativas ou órgãos da SEE-MG, às quais as escolas estaduais se reportam diretamente. Buscando uma simplificação para um melhor entendimento, são essas SREs as responsáveis por fazer as escolas estaduais cumprirem tudo que é emanado pela SEE-MG. Abaixo segue um recorte do organograma da estrutura das Superintendências Regionais de Ensino:

**Figura 01 - Recorte da estrutura das Superintendências Regionais de Ensino – SRE**



**Fonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais**

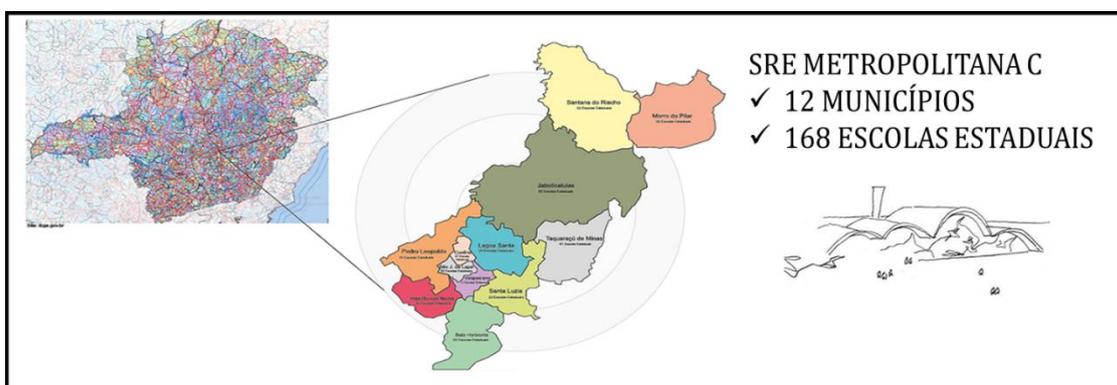
<sup>28</sup> Para mais detalhes consultar a Resolução SEE N.º 2795, de 28 de setembro de 2015, que regulamentou o processo vigente de escolha de gestores nas escolas estaduais, publicado no Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, em 29 set. 2015.

<sup>29</sup> Esses números foram encontrados em um documento disponibilizado no endereço eletrônico <https://www.educacao.mg.gov.br/> em setembro de 2016.

Como se pode visualizar, a SEE-MG divide as SREs em duas categorias, as denominadas de Porte I contendo quatro diretorias: a Diretoria Financeira, a Diretoria de Pessoal, a Diretoria Educacional (Área A) e a Diretoria Educacional (Área B). As denominadas de Porte II contêm a Diretoria Financeira, a Diretoria de Pessoal e a Diretoria Educacional.

Pesquisando a estrutura das SRE Metropolitana A, SRE Metropolitana B e SRE Metropolitana C, as três apresentam as Diretorias Educacionais áreas A e B, sendo assim se enquadram nas de Porte I. Essas SREs dividem o município de BH e os municípios da Região Metropolitana de Belo Horizonte – RMBH que ficam mais próximos dessa divisão, em três frações. Assim, a SRE Metropolitana A é responsável pelas escolas de parte da região leste, parte da região centro-sul, assim como os municípios limítrofes a essas regionais do município de Belo Horizonte, como, por exemplo, o município de Sabará – MG, Caeté – MG, Nova Lima – MG. A SRE Metropolitana B abrange o recorte região oeste com os municípios que são limítrofes, como Contagem – MG, Ibitaré – MG. A SRE Metropolitana C é responsável por uma fração de Belo Horizonte – MG, que engloba as regiões norte, nordeste, as regiões denominadas de Venda Nova, Pampulha. Estão sob a jurisdição dessa superintendência 12 municípios, como os municípios limítrofes a essas regionais, como Ribeirão das Neves - MG, Santa Luzia – MG, Vespasiano - MG e outros, sendo que, das 168 escolas estaduais dessa SRE, somente uma fração delas correspondente ao município de Belo Horizonte – MG, abrangendo 53 escolas, conforme se pode visualizar na figura abaixo:

**Figura 2- Mapa de abrangência da SRE Metropolitana C**



**Fonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais<sup>30</sup>**

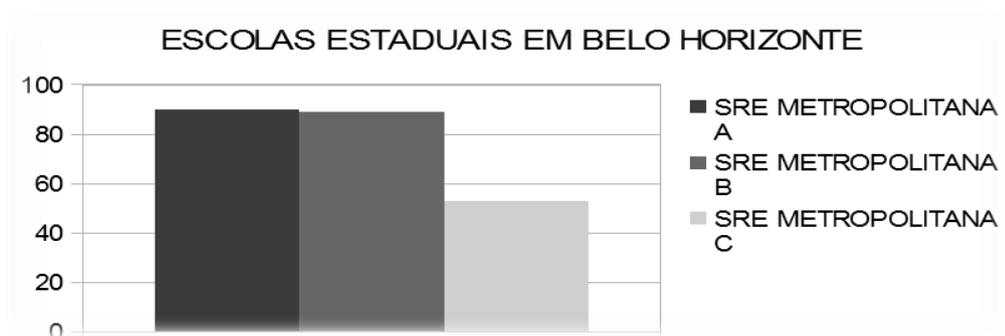
<sup>30</sup> Disponível em: <<http://sremetropc.educacao.mg.gov.br/47-municipios/58-belo-horizonte?showall=&start=47>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

### 3.2 Relacionando os dados das escolas da SEE-MG com o censo da educação básica 2015

Apesar de esse recorte ser o da SRE – Metropolitana C no município de Belo Horizonte – MG, em vários momentos serão tratados os dados das 3 superintendências, devido a essa divisão não coincidir com a divisão metodológica feita tanto pelo INEP quanto pelo IBGE, ou seja, a divisão adotada por esses órgãos é feita por unidade de município.

De acordo com pesquisa realizada no *site* oficial da SEE-MG, no qual é disponibilizada a lista de todas as escolas estaduais de Minas Gerais, constando o endereço, município, assim como a qual SRE ela está vinculada, entre outros dados, o número de instituições catalogadas em setembro de 2016 era de 3.660 em Minas Gerais. Estão, também, contidos nessa lista, os colégios da Polícia Militar de Minas Gerais - PMMG (Colégios Tiradentes), os Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC, os Postos Estaduais de Educação Continuada – PECON e os conservatórios estaduais. O município de Belo Horizonte continha um total de 232 escolas, divididas da seguinte forma: a) SRE Metropolitana A – 90; b) SRE Metropolitana B – 89 e na SRE Metropolitana C – 53, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 2 – Divisão das escolas estaduais no município de Belo Horizonte por Superintendências Regionais de Ensino**



Fonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais. Elaborado pelo autor.

Ao cruzar esses dados com os encontrados no censo da educação de 2015 do INEP, chega-se aos seguintes números:

**Quadro 2 - N.º de estabelecimentos na educação básica - ensino regular, especial e/ou EJA, por localização e dependência administrativa no município de Belo Horizonte – MG – 2015**

Unidade da Federação	Município	Número de Estabelecimentos na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA										
		Localização/Dependência Administrativa										
		Total	Urbana					Rural				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Minas Gerais	Belo Horizonte	1.252	1.252	5	231	292	724	-	-	-	-	-

**Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015**

Os números se aproximam bastante nas duas fontes pesquisadas, porém questiona-se por que na lista das escolas estaduais, apresentada no *site* da SEE-MG, consta um total de 232 escolas, enquanto que, no censo da educação básica de 2015 do INEP, aparecem 231 escolas? A hipótese para isso é a possibilidade de a SEE-MG estar contabilizando a instituição denominada Centro Interescolar de Cultura Arte Linguagens e Tecnologias - CICALT<sup>31</sup>, dentro da SRE Metropolitana A, localizado no bairro Horto na região leste de Belo Horizonte-MG.

Pela listagem apresentada pela SEE-MG, a SRE Metropolitana A apresentou 31 escolas que ofertavam a forma de Educação de Jovens e Adultos – EJA presencial. A SRE Metropolitana B apresentou 26 escolas, e a SRE Metropolitana C apresentou 29 escolas, totalizando, no município de Belo Horizonte, 86 com a oferta de EJA presencial no ensino médio.

Isso se aproxima dos dados do Censo da Educação Básica do INEP de 2015, como na tabela abaixo:

**Quadro 3 – N.º de estabelecimentos no ensino médio da EJA, ensino especial e/ou EJA, por localização e dependência administrativa em Belo Horizonte – MG - 2015**

<sup>31</sup> O CICALT faz parte da rede estadual de ensino e tem por objetivo promover a formação artística, cultural e tecnológica de estudantes de escolas públicas da região Metropolitana de Belo Horizonte. [...] O Programa Valores de Minas é uma das iniciativas do CICALT e tem a intenção de proporcionar aos jovens do Ensino Fundamental ou Médio, das escolas da rede pública da região metropolitana de Belo Horizonte, a experiência do fazer artístico nos campos das Artes Visuais, Circo, Dança Música e Teatro, assim como trabalhar por meio do ensino da arte os desafios do processo de criação colaborativa, da convivência com a diferença, da formação cidadã e do respeito à diversidade. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/videos/story/7824-centro-interescolar-de-cultura-arte-linguagens-e-tecnologias-abre-processo-de-designacao-de-professor-para-atuar-no-programa-valores-de-minas>> Acesso em: 06 out. 2016.

Unidade da Federação	Município	Número de Estabelecimentos no Ensino Médio da EJA - Ensino Especial e/ou EJA										
		Total	Localização/Dependência Administrativa									
			Urbana					Rural				
			Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Minas Gerais	Belo Horizonte	106	106	1	88	1	16	-	-	-	-	-

**Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015**

Como demonstrado, o censo do INEP não faz distinção entre a forma em que é oferecida a EJA no ensino médio, ou seja, não distingue entre presencial e semipresencial, ou a distância. Assim estão contabilizadas as 86 escolas que ofereciam a EJA na modalidade presencial, e os 2 CESECs que a ofereciam na modalidade semipresencial e a distância, 88, como demonstrado. Apenas 38% das escolas estaduais em Belo Horizonte - MG ofereciam a EJA na modalidade presencial, segundo demonstrado nos dados.

No caso mais específico do recorte desta pesquisa, a SRE Metropolitana C, das suas 53 escolas listadas, 29 ofereciam a EJA na forma presencial, contabilizando 54,71%, o que demonstra um percentual de oferta superior às demais SREs desse município.

Esta proposta metodológica de pesquisa se ocupou em investigar 2 escolas que ofertavam a EJA na forma presencial, no município de Belo Horizonte – MG, inseridas na jurisdição da SRE Metropolitana C.

### **3.3 As matrículas para a EJA no Censo do INEP de 2015**

O objetivo desta etapa do trabalho é apresentar as matrículas registradas para a EJA e também as matrículas registradas pelas diferentes formas de ensino com o intuito de ter um parâmetro comparativo dessas duas formas que se apresentam de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para dialogar com as realidades desta pesquisa. Segue abaixo o quadro geral das matrículas de 2015, apresentado no Censo da Educação Básica do INEP:

#### **Quadro 4 - N.º de matrículas na educação básica - ensino regular, especial e/ou EJA, por etapa de ensino em Minas Gerais – 2015**

Unidade da Federação	Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA												
	Total	Etapa de Ensino											Educação Especial
		Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio				Educação Profissional	Educação de Jovens e Adultos (EJA)				
Total	Total	Total	Ensino Médio Propedêutico	Ensino Médio Normal/Magistério	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado)	Total	Total	Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA Profissionalizante	Total		
Minas Gerais	4.624.599	720.421	2.671.665	787.359	753.762	16.507	17.090	172.799	308.405	148.784	157.168	2.453	111.014

Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015

O quadro registra um total de 4.624.599 matrículas na educação básica, em todas as esferas administrativas, assim como em todas as modalidades de ensino, registradas no estado de Minas Gerais.

Os dados do ensino médio propedêutico<sup>32</sup>, também denominado de ensino médio regular nos documentos da SEE-MG, apresentaram um total de 753.762 matrículas, que correspondem a 16,30% do total de matrículas de todas as redes de ensino no estado.

Já a EJA apresentou um total de 291.503 matrículas em todas as etapas, correspondendo a 6,35% do total. A EJA para o ensino médio apresentou 157.168 matrículas, somadas a 2.453 matrículas para a EJA profissionalizante, correspondendo a 3,49% do total de matrículas.

Destaca-se o fato de que, desse total de matrículas citadas para a EJA do ensino médio, não se consegue precisar<sup>33</sup>, pelos dados encontrados, qual a quantidade delas ocorre na forma presencial, semipresencial ou de educação a distância, como mantidas pela SEE-MG nos CESECs e PECONs.

Dentro das matrículas registradas para a EJA em Belo Horizonte - MG, encontra-se a seguinte divisão por dependência administrativa:

#### **Quadro 5 - N.º de matrículas na (EJA) - ensino especial e/ou EJA, por etapa de ensino e dependência administrativa de Belo Horizonte – MG – 2015**

<sup>32</sup> O significado encontrado no dicionário Aurélio para Propedêutico é:

1- *Ano preliminar de estudos que se fazia entre o último ano escolar e a universidade.*  
 2 - *Que serve de introdução; preliminar.* 3 - *Que prepara para receber ensino mais completo.*  
 Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com/propedeutico>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

<sup>33</sup> Levantamos a hipótese de que a forma de organização dos CESECs e PECONs na SEE-MG, quanto à contabilização das matrículas dos estudantes e quantidades de turmas disponibilizadas, tem como parâmetro a forma de organização das escolas que oferecem turmas presenciais.

Unidade da Federação	Município	Número de Matrículas na Educação de Jovens e Adultos - Ensino Especial e/ou EJA															
		Etapa de Ensino/Dependência Administrativa															
		Total	Ensino Fundamental					Ensino Médio					EJA Profissionalizante				
Total	Federal		Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada		
Minas Gerais	Belo Horizonte	39875	20260	191	2431	16990	648	19615	93	17688	443	1391	0	0	0	0	0

**Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015**

Os dados apresentados acompanham uma proporcionalidade apresentada nas matrículas para a EJA por etapa de ensino, com o ensino médio registrando um total de 19.615 matrículas, o que corresponde a 49,2% de um total de 39.875 matrículas tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio.

O recorte desta pesquisa, a rede estadual, apresentou 17.688 matrículas, o que corresponde a 90,18% do total de matrículas da EJA para o ensino médio em Belo Horizonte – MG dentre todas as dependências administrativas.

Outro dado utilizado de forma complementar neste trabalho foi a quantidade de turmas apresentada pelo censo do INEP, como a seguir:

**Quadro 6 - N.º de turmas na EJA - Ensino Especial e/ou EJA, por etapa de ensino e dependência administrativa em Belo Horizonte - MG– 2015**

Unidade da Federação	Município	Número de Turmas na EJA - Ensino Especial e/ou EJA															
		Etapa de Ensino/Dependência Administrativa															
		Total	Ensino Fundamental					Ensino Médio					EJA Profissionalizante				
Total	Federal		Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada		
Minas Gerais	Belo Horizonte	1.170	737	8	89	580	60	433	4	361	14	54	-	-	-	-	-

**Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015**

Se se relacionar a quantidade de 361 turmas que constavam para o ensino médio da EJA na rede estadual com a quantidade de 88 estabelecimentos de ensino que, segundo os dados da SEE-MG, mantêm a EJA no ensino médio, pode-se concluir que, proporcionalmente, para cada uma dessas escolas infere-se uma média aproximada de 4 turmas.<sup>34</sup>

Outro dado trazido para tentar compreender o que representa esse quantitativo de turmas e que pode demonstrar os valores aproximados do quantitativo de matrículas com

<sup>34</sup> Sobre essa questão, foi consultado o Censo da Educação Básica do INEP de 2015 e não aparece uma relação que estabeleça o quantitativo de matrículas para a EJA no ensino médio e a quantidade de turmas. Por essa razão, tivemos que interpretar os dados a partir do inter cruzamento dos números gerais disponibilizados nessa fonte.

dados das turmas contabilizadas para a EJA, está registrado na tabela acima. Um total de 361 turmas de EJA no ensino médio em Belo Horizonte – MG de um total de 433 turmas em todas as dependências administrativas. Esse quantitativo representa 83,37% do total. O quadro acima demonstra que a rede estadual era responsável por 90,18% das matrículas da EJA no ensino médio.

Esses dados apontam que há uma predominância de matrículas para EJA no ensino médio na esfera estadual, ofertadas pela SEE-MG. Outra constatação foi que, nessa dependência administrativa, 86 instituições escolares eram responsáveis por 12.545 matrículas na forma presencial, com uma média de 146 matrículas por escola estadual. As 5.143 matrículas restantes eram ofertadas por somente dois CESECs<sup>35</sup>, sendo essas matrículas para as modalidades de ensino semipresencial e a distância.

Esse fato aponta a opção dos sucessivos governos do estado de Minas Gerais de reduzirem custos financeiros com os modelos de oferta de vagas de ensino para os estudantes da EJA, via modelos de organização institucional do CESECs e PECONs.

### **3.4 Perfis da população pesquisada: estabelecendo uma relação dos estudantes pesquisados (*micro*) e os dados oficiais de pesquisas (*macro*)**

A proposta desta pesquisa foi tentar compreender todo o contexto que envolve o ensino da disciplina de Sociologia na EJA presencial no ensino médio, extraído dos dados coletados nos questionários aplicados nas duas turmas pesquisadas, nas duas escolas do recorte de pesquisa; e tentar assimilar as realidades dos estudantes pesquisados (*micro*) do objeto da pesquisa, dentro do ambiente (*macro*), conforme demonstrado pelos dados estatísticos coletados.

Dessa forma, por opção metodológica, buscaram-se duas escolas que ofereciam essas possibilidades, a saber, foram escolhidas 2 das 29 escolas da SRE Metropolitana C que, segundo a listagem apresentada pela SEE-MG, disponibilizavam a EJA no nível médio presencial.

---

<sup>35</sup> No censo do INEP de 2015, o CESEC Poeta Murilo Mendes, do bairro Floresta, na jurisdição da SRE Metropolitana A, apresentou 3.056 matrículas e o CESEC Maria Vieira Barbosa, no bairro Venda Nova na jurisdição da SRE Metropolitana C, 2.087 matrículas. Ambos os dados informando como sendo matrículas na EJA, no município de Belo Horizonte. Esse total de 5.143 foram as matrículas registradas para esses dois CESECs em Belo Horizonte – MG, que corresponde a 29,07 % do total de matrículas no ensino da EJA para essa dependência administrativa.

A população pesquisada é representada da seguinte forma: a) na Escola Estadual Professora Inês Geralda de Oliveira, havia 40 estudantes matriculados na turma pesquisada. No dia de aplicação do questionário<sup>36</sup> havia 24 estudantes; sendo 12 mulheres e 12 homens; b) na Escola Estadual Santos Dumont havia 31 estudantes matriculados e, no dia da aplicação do questionário, 22 presentes; desses, 11 eram mulheres e 11 homens, que responderam o questionário<sup>37</sup>.

Assim, procurou-se relacionar, primeiramente, o quantitativo pesquisado, o sexo declarado dos entrevistados e as suas respectivas idades<sup>38</sup>, conforme representado no gráfico<sup>39</sup> abaixo:

### **Gráfico 3 – Representação percentual por sexo e idades da turma EJA3 da EE PIGO**

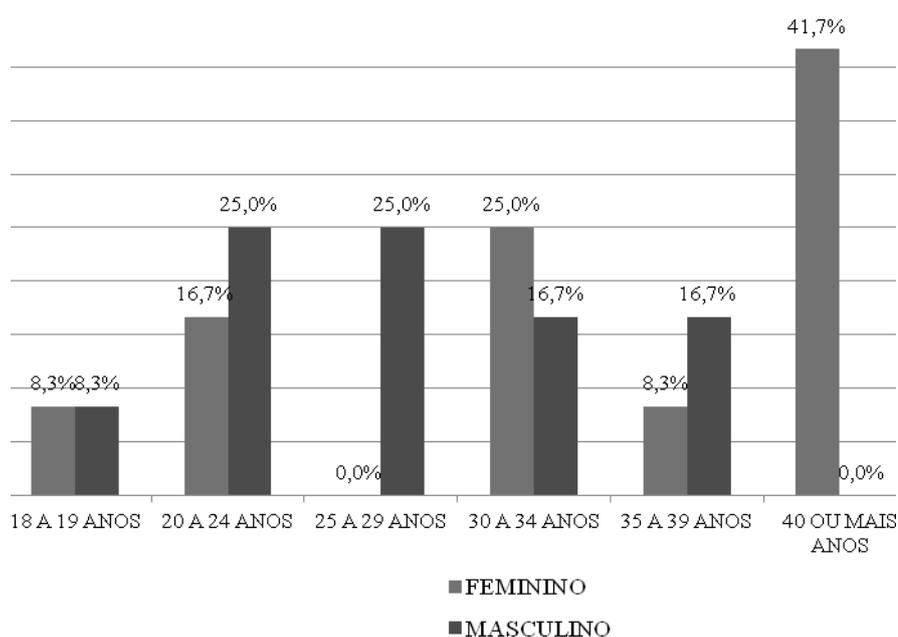
---

<sup>36</sup> O questionário aplicado encontra-se no anexo deste trabalho.

<sup>37</sup> Salientamos que essa amostragem trabalha com um universo reduzido, sendo de alunos presentes no dia de aplicação do questionário, nas duas turmas pesquisadas. Dessa forma, não temos a pretensão de que esses dados representem toda a realidade dos estudantes da EJA presencial da rede estadual no município de Belo Horizonte – MG. O nosso intuito é somente de apresentar uma descrição mais aproximada, com base nas respostas dadas pelos próprios estudantes, de suas realidades.

<sup>38</sup> Salientamos que a nossa opção metodológica acima pelas categorias por divisão dos intervalos de idades, que foi apresentada nos gráficos, foram elaboradas com base nas categorias das divisões por idades apresentadas pelo Censo da Educação Básica do INEP de 2015. Consideramos que essa adequação foi mais conveniente para facilitar as comparações com os dados oficiais.

<sup>39</sup> Optamos por representar, nos gráficos, por meio de porcentagem. Devido à reduzida população pesquisada, como já descrito na nota anterior, a representação dela por quantitativo de indivíduos ficaria prejudicada, pois resultaria em fracionamento após a vírgula, pelos décimos resultantes das divisões nas respectivas categorias.



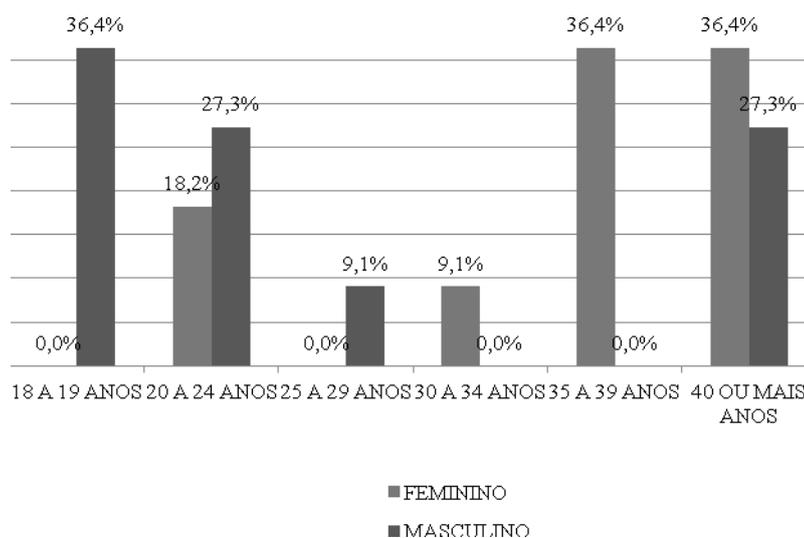
**Fonte: Elaborado pelo autor**

Em relação ao Gráfico 3, é importante destacar que um dos estudantes, que declarou ser do sexo masculino, não respondeu a pergunta sobre a idade, o que representa aproximadamente 4% do total de 24 estudantes presentes no dia da aplicação do questionário.

Pode-se extrair desses dados que essa turma apresentou uma frequência maior de homens de até 29 anos, e, já para as mulheres, a frequência maior a partir dos 30 anos, demonstrando um perfil diversificado em relação à faixa etária dos estudantes.

Destaca-se, no Gráfico 3 das representações de idades por sexo na EE PIGO, o percentual de aproximadamente 42% de mulheres com 40 anos ou mais, e, nessa mesma faixa etária, não houve nenhum estudante do sexo masculino. Sobre isso, podem-se apresentar algumas perguntas, sem pretensão de responder a todas neste trabalho, como: a) o retorno aos estudos se dá após terem criado seus filhos?; b) ou após o incentivo de pessoas próximas em seus círculos de amizade ou de seu trabalho?; c) será que o retorno à escola se relaciona à necessidade de ajudar nas atividades escolares de seus filhos(as) e ou netos(as)?

#### **Gráfico 4 - Representação percentual por sexo e idades da turma EJA1 da EE SD**



**Fonte: Elaborado pelo autor**

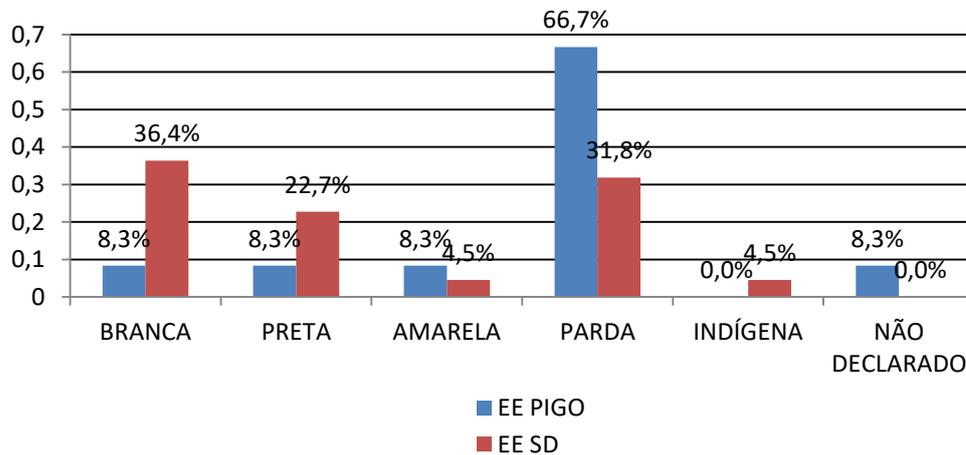
Analisando a representação etária da turma EJA 01 da EE SD, observa-se o mesmo fenômeno encontrado na turma da EE PIGO. Encontra-se uma frequência maior de estudantes do sexo masculino de até 29 anos, e, para o sexo feminino, a frequência maior se deu a partir dos 34 anos.

No Gráfico 04 das representações de idades por sexo da EE SD, chama mais a atenção o fato de aparecer um percentual de 36,4% de estudantes do sexo masculino na faixa entre 18 e 19 anos. Como se trata da EJA para o ensino médio, pode-se concluir que muitos desses estudantes estavam recentemente no ensino regular. Assim, sem pretensões definidoras da questão, podem-se levantar algumas perguntas: a) as turmas de EJA presencial podem estar sendo utilizadas para atendimento dos estudantes considerados “fora da relação série-idade adequada” na rede estadual?; b) Esses estudantes, pela pouca idade e por não terem conseguido terminar o ensino médio no prazo padrão de séries preestabelecidos, podem estar sendo cobrados por suas famílias a se manterem estudando?; c) Será que a EJA está sendo procurada por esse público por ser uma possibilidade de conclusão do ensino médio em um ano e meio?

A seguir, apresenta-se o perfil, com base nas respostas dadas pelos estudantes pesquisados, quanto à categoria de *cor/raça*. Após será apresentado o perfil geral da população dos estudantes da EJA no município de Belo Horizonte – MG quanto à categoria de *cor/raça*. Pode-se considerar que essas respostas demonstram quais são suas percepções

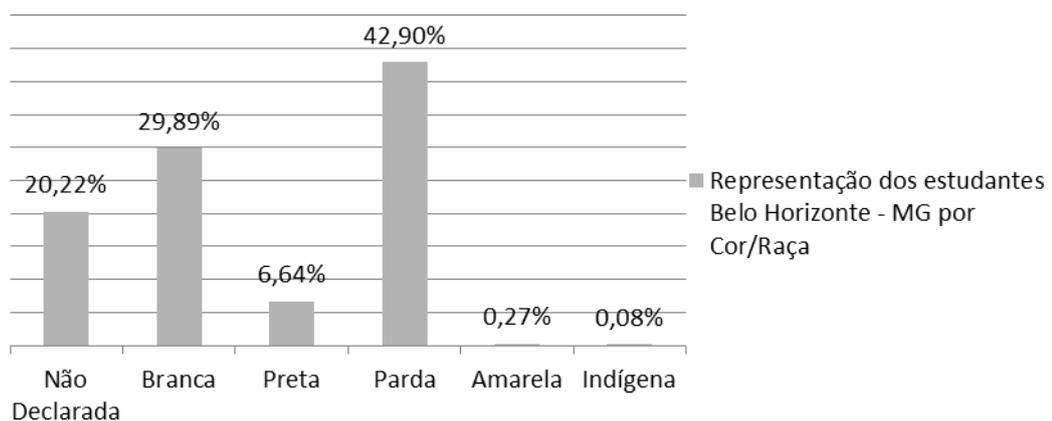
sobre suas representações identitárias, seus pertencimentos étnicos, sobre como se autoidentificam.

**Gráfico 5 – Perfil percentual dos estudantes quanto a autodeclarações de cor/raça nas duas escolas pesquisadas**



Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 6 – Representação dos estudantes da educação básica de Belo Horizonte - MG por autodeclaração de cor/raça**



Fonte: INEP – Censo da educação básica 2015. Elaborado pelo autor.

Abaixo, apresentam-se duas análises distintas, sendo a primeira análise mais comparativa entre os perfis encontrados nas duas escolas; e, a segunda, em relação ao perfil geral encontrado na população de estudantes do censo do INEP de 2015. As escolas apresentaram perfis um pouco diferentes, sendo que a EE PIGO apresentou um percentual de

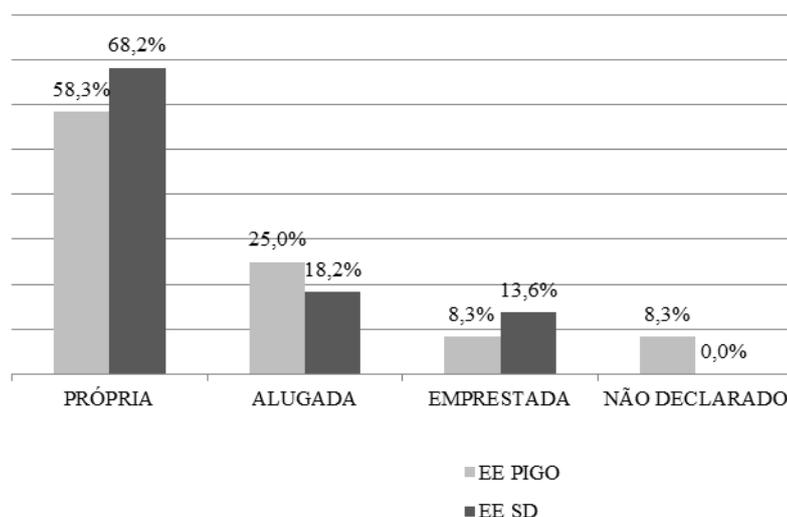
66,7% que se declararam pardos, e apenas 8,6% se declararam negros. Já no perfil da EE SD, aproximadamente 32% se declararam pardos e 23% se declararam negros. Já quanto aos que se autodeclararam de cor branca, na EE PIGO, esse percentual foi de apenas 8%, enquanto que, na EE SD, esse percentual foi de 32%.

Pode-se apreender que os perfis apresentados, se comparados aos percentuais apresentados no tocante geral do Censo da Educação Básica de 2015 do INEP em Belo Horizonte – MG (Gráfico 6), apresentaram uma porcentagem superior de autodeclarados de cor preta e de cor parda que nos números da população de estudantes de todas as demais.

Essa representação, encontrada nos dados coletados, também já havia sido observada em outras pesquisas sobre perfis de estudantes da EJA. Essa perspectiva foi levantada por Maria Clara de Pierro (2008) no texto *A Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente*, assim descrito:

A categoria que melhor define os sujeitos da EPJA (Educação de Pessoas Jovens e Adultas), entretanto é a da exclusão, por que abarca o conjunto de processos socioeconômicos e culturais que permitem explicar a distribuição desigual do analfabetismo e do atraso escolar nas sociedades, incluindo as variáveis de gênero, geração, língua e etnia, considerando ainda a distribuição socioespacial da pobreza nas regiões geográficas, zonas rurais e urbanas e no interior das cidades. [...], **o pertencimento étnico-racial é importante fator de desigualdade educativa**: a taxa de analfabetismo entre os brancos é de 7,1%, elevando-se a 16% entre os afrodescendentes. [...]. (DI PIERRO, 2008, p.373-374, grifo nosso).

Uma categoria que também foi eleita para compor essa base de análise foi a forma dos vínculos familiares quanto às suas moradias. Apresenta-se a seguir o perfil dos estudantes das duas escolas quanto ao vínculo habitacional:

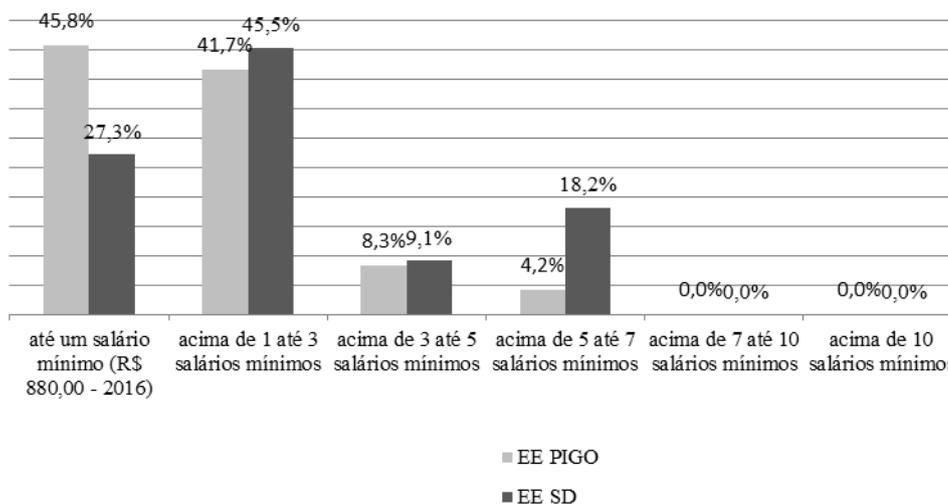
**Gráfico 7 – Situação de moradia dos estudantes da EE PIGO e da EE SD**

**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Percebe-se que a maior parte dos estudantes de ambas as escolas encontrava-se em situação estável de moradia. Esses dados ajudam a compor as condições socioeconômicas desses sujeitos, assim como a compreender suas permanências nas respectivas escolas. As condições de estabilidade/instabilidade quanto aos vínculos habitacionais influenciam diretamente nos custos de deslocamento para a escola e na opção entre frequentar ou não a EJA, assim como as possibilidades de concluírem ou não seus estudos.

Levantou-se, também, como já citado, a condição da renda familiar, como exposto abaixo:

**Gráfico 8 – Perfil de renda familiar dos estudantes da EJA pesquisados na EE PIGO e na EE SD**

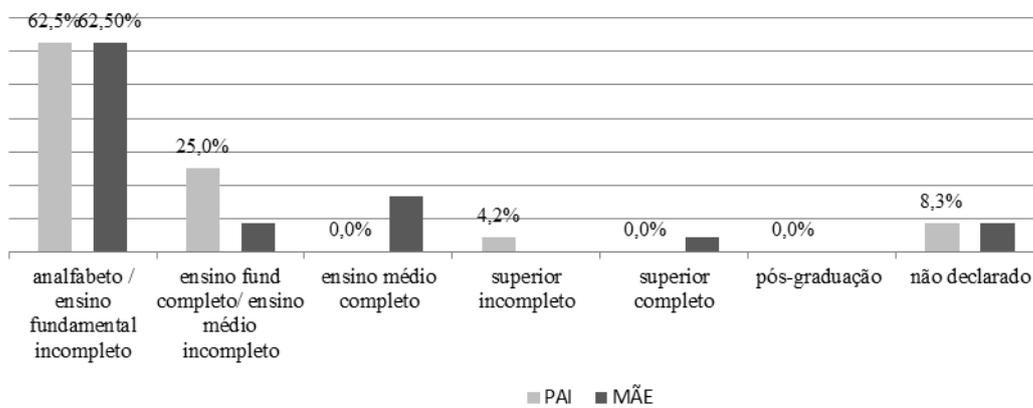


**Fonte: Elaborado pelo autor**

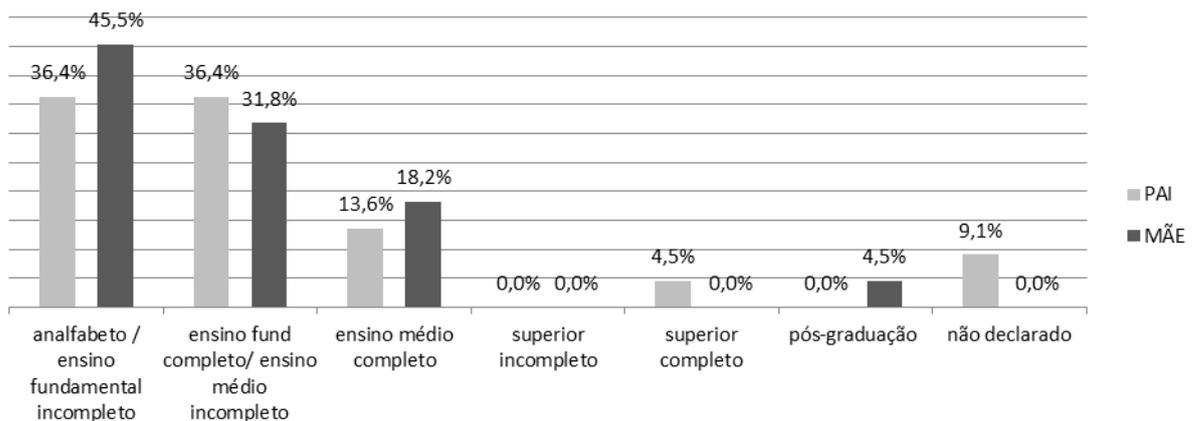
Aponta-se que os dados demonstram uma leve diferença entre os estudantes das duas escolas, sendo que os da EE PIGO apresentaram um percentual maior de renda familiar, de até um salário mínimo, representado por 46%; e os da EE SD apresentaram o percentual maior no perfil de renda, de 1 até 3 salários mínimos, perfazendo um total de 45,5%.

Se se considerar o perfil familiar ou de agrupamento de moradia predominante nos domicílios de quatro membros, e, ainda, a renda por domicílio média no município de Belo Horizonte, segundo os dados da última PNAD do IBGE sobre o valor do rendimento nominal médio mensal dos domicílios particulares permanentes com rendimento domiciliar, por situação do domicílio – urbana, é de R \$ 4.647,73. Assim, pode-se afirmar que a população pesquisada se enquadra abaixo da média de renda no município de Belo Horizonte - MG.

A seguir, apresentam-se as respostas dadas pelos estudantes pesquisados sobre a escolaridade dos pais:

**Gráfico 9 – Escolaridade dos pais dos estudantes pesquisados da EJA na EE PIGO**

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 10 – Escolaridade dos pais dos estudantes pesquisados da EJA na EE SD**

Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa tendência de menor tempo de estudos dos pais de ambas as populações pesquisadas reflete-se também nas profissões declaradas; a maioria das profissões dos pais, respondidas pelos estudantes, foram as de perfis manuais, como ofícios com saberes adquiridos e aperfeiçoados fora do sistema formal de ensino.

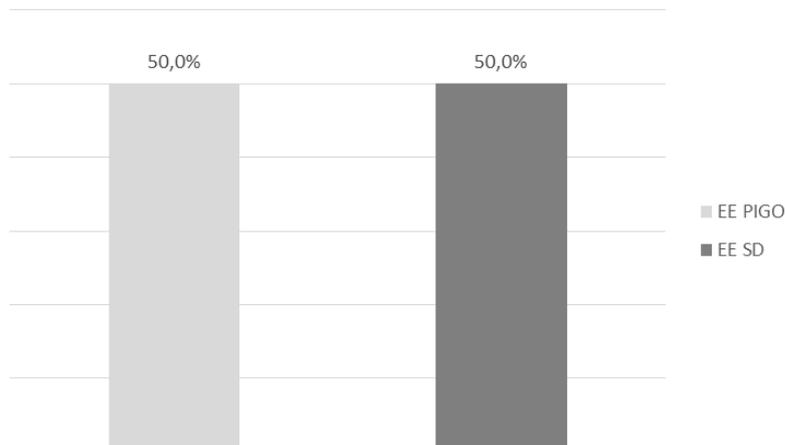
Estudos do sociólogo Pierre Bourdieu (2006, 2011) na França, ainda nas décadas de 1960 e 1970, buscaram compreender essa relação entre o nível de escolaridade, em conjunto com as profissões dos pais, a probabilidade de os estudantes cursarem uma graduação. Esses estudos buscaram compreender essas relações intrínsecas dos sistemas escolares que

operavam de forma a dar mais “vantagens” para aqueles que tinham maior “conhecimento” e que dispunham de um *habitus* adquirido com base no seu posicionamento de lugar de classe na qual eles se encontravam.

Em relação à renda, à moradia e à escolaridade dos pais, os estudantes da escola EESD apresentam situações consideradas mais elevadas se comparados aos estudantes da EE PIGO. Percebe-se também um percentual menor de analfabetos e maior com ensino fundamental na EE SD em relação aos encontrados na EE PIGO. Por ser essa a representação de uma população reduzida, serve somente como parâmetros demonstrativos e que precisam ser relacionados a outros dados e variantes para se chegar a conclusões mais completas.

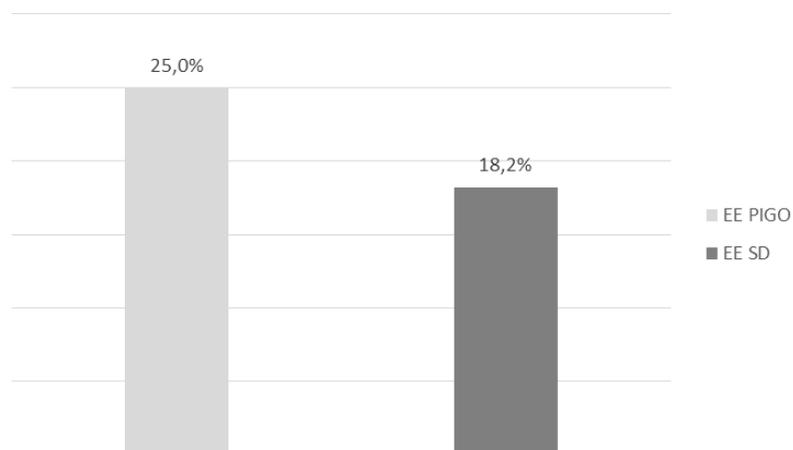
Questionou-se também aos estudantes, considerada como importante na composição dessa análise do perfil da população pesquisada, a condição em que se encontram no mercado de trabalho, ou seja, se têm trabalho ou não e qual a forma de vínculo. Apresenta-se, o perfil dos estudantes da EE PIGO e dos estudantes da EE SD.

**Gráfico 11 – Representação dos estudantes que declararam executar trabalho com tipo de vínculo formal (CLT, estatutário)**



**Fonte: Elaborado pelo autor.**

**Gráfico 12 – Representação dos estudantes que declararam executar trabalho com tipo de vínculo informal**



**Fonte: Elaborado pelo autor.**

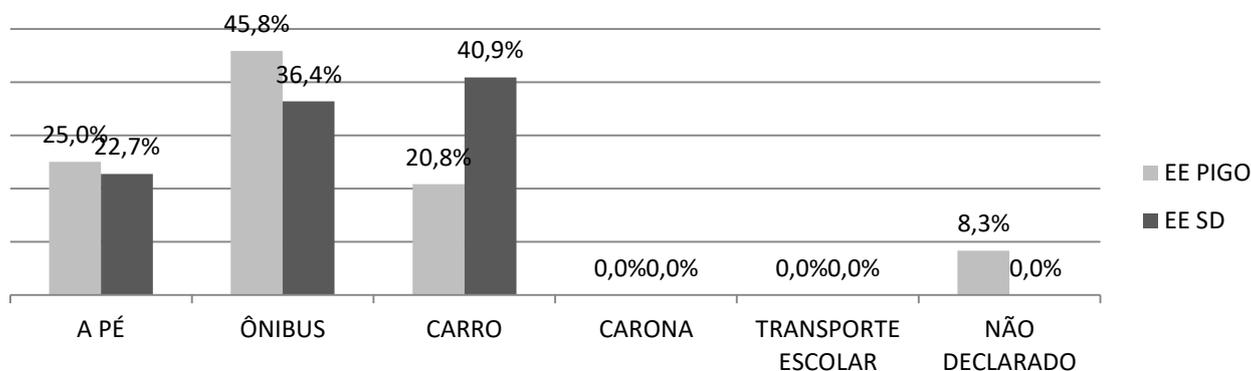
A representação quanto às formas de vínculos demonstrou que 50% dos estudantes que responderam o questionário em ambas as escolas se encontravam em vínculos de trabalhos formais. Já os que responderam que trabalham em vínculos informais foram 25% na EESD e 18% na EE PIGO.

Os dados reafirmam o perfil dos estudantes EJA apresentados por diferentes pesquisadores como, predominantemente, composto por trabalhadores, marcados por relações formais e informais de trabalho.

Não é o objetivo, aqui, aprofundar nessas análises, mas há a necessidade de estabelecer uma comparação com outras pesquisas e dados para saber se esse tem sido um perfil predominante ou se ele se apresenta mais nessa população pesquisada. O intuito aqui é apresentar um panorama das diferentes categorias que compõem os perfis dos estudantes dessa pesquisa.

Questionou-se, ainda, quanto ao meio de transporte que os estudantes utilizam para se deslocarem, no dia a dia, com maior frequência. Apresenta-se, a seguir, um condensado de ambas as escolas neste mesmo gráfico representativo:

**Gráfico 13 – Principal meio de transporte utilizado pelos estudantes pesquisados da EJA na EE PIGO e na EE SD**



**Fonte: Elaborado pelo autor.**

Esses dados são somente para composição de uma análise mais completa sobre a forma de descolamento dos estudantes. Como se pôde apreender anteriormente, ambas as escolas apresentam uma população heterogênea, com perfis de idades muito variados, assim como os perfis de suas famílias e vínculos de trabalho. Nesse sentido, pode-se analisar, de forma superficial, que as formas de deslocamento acompanham, em proporcionalidade, as condições de renda, sendo que os estudantes da EE SD apresentam situações melhores.

Deve-se considerar também que a maioria dos estudantes da EE PIGO respondeu morar no mesmo bairro da escola; já na EE SD, os dados encontrados demonstraram uma variedade maior de bairros, com vários estudantes vindos de bairros vizinhos ao bairro da escola.

### **3.5 Perfil dos docentes no município de Belo Horizonte/MG: relação com número de matrículas dos estudantes**

Nesta etapa, a proposta é mostrar um panorama mais amplo, geral dos docentes na rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais, porém sem perder o foco nos docentes da disciplina de Sociologia na EJA do ensino médio da forma presencial. Salienta-se que, no capítulo posterior deste trabalho, foram apresentados esses docentes de forma mais aprofundada, com base na análise de suas entrevistas. Nessa etapa, apresentam-se as análises dos dados gerais com o intuito de tentar aproximar esses sujeitos numa perspectiva mais ampla.

Demonstram-se, nesta etapa, os dados que ajudarão no embasamento das discussões posteriores da pesquisa, quando será tratado sobre os docentes da disciplina de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos.

Primeiramente, apresenta-se o quantitativo de docentes que lecionam no ensino médio em Belo Horizonte – MG:

**Quadro 7 - Número de docentes no ensino médio - ensino regular e/ou especial, por localização e dependência administrativa no município de Belo Horizonte - MG - 2015**

Unidade da Federação	Município	Número de Docentes no Ensino Médio - Ensino Regular e/ou Especial						
		Localização/Dependência Administrativa						
		Total	Urbana					Rural
Total	Federal		Estadual	Municipal	Privada	Total		
Minas Gerais	Belo Horizonte	6.187	6.187	485	4.023	-	1.834	-

**Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015**

Os docentes da rede estadual de ensino correspondem a 65% dos docentes do ensino médio de toda a rede de ensino no município de Belo Horizonte - MG. Esse dado chama a atenção para a seguinte condição: verificando o Censo da Educação Básica de 2015 do INEP, foram registradas 95.271 matrículas no ensino médio em Belo Horizonte, onde a rede estadual apresentou 72.270 matrículas, perfazendo um total de 75,85% das matrículas registradas.

Sem fazer uma análise aprofundada, esses dados apresentam 65% do total de docentes que lecionam para 75,85% de estudantes. Assim, pode-se inferir que os docentes da rede estadual de ensino, comparados com os docentes das demais redes de ensino, são aqueles que trabalham com a maior média de estudantes. Isso acarreta, possivelmente, trabalharem com maior quantidade média de turmas e de horas-aula.

### **3.6 Relação de docentes por dependência administrativa e tipo de vínculo**

Demonstra-se, inicialmente, o quantitativo dessa relação dos docentes do ensino médio por suas respectivas redes públicas de educação e suas formas de vínculo empregatício, para tentar estabelecer uma relação quanto ao quantitativo para a EJA.

**Quadro 8 – N.º de docentes no ensino médio na rede pública - ensino regular e/ou especial, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo no município de Belo Horizonte – MG – 2015**

Município	Número de Docentes no Ensino Médio na rede Pública - Ensino Regular e/ou Especial																
	Total	Tipo de vínculo/Dependência Administrativa															
		Concursado/efetivo/estável				Contrato Temporário				Contrato terceirizado				Contrato CLT			
Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal		
Belo Horizonte	4.500	2.313	359	1.954	-	2.387	131	2.260	-	3	-	3	-	21	-	21	-

**Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015**

Esse quadro chama a atenção para o alto número de docentes da Rede Estadual de Minas Gerais que se encontravam na condição de contrato temporário, sendo essa uma condição atípica e provisória, já que deveriam ter vínculos de trabalho efetivos por concursos públicos<sup>40</sup>. O número de total de docentes na rede estadual em Belo Horizonte – MG, apresentado no censo de 2015, foi de 4.238, o que corresponde a 94,18% dos docentes da esfera pública. Desses, 1.954 docentes têm o vínculo de contrato efetivo, gozando das prerrogativas dessa forma de vínculo, como a estabilidade após o estágio probatório. Porém, dos 2.260 docentes com contrato de trabalho temporário, 3 eram terceirizados e 21 tinham seus contratos de trabalho regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, perfazendo um total de 53, 90%.

Outro ponto que impactou a constituição do quadro docente no estado de Minas Gerais foi a Lei Complementar n° 100, elaborada pelo governo no ano de 2007, que efetivou, sem a realização de concurso público, cerca de 98 mil servidores estaduais em Minas Gerais<sup>41</sup>. Desse total, a maioria dos servidores eram da educação básica. No ano de 2014, o Supremo Tribunal Federal – STF julgou a lei inconstitucional, agravando ainda mais o quadro de docentes em situação de vínculos temporários no âmbito da educação básica em Minas Gerais. Abaixo, dados dos docentes que lecionam na EJA, aparecendo por dependência administrativa e por tipo de vínculos:

<sup>40</sup> Há de ressaltar que foi prorrogado o prazo do concurso público do Edital 01/2011 homologado em 2012, assim como foi realizado outro concurso no ano de 2014. Soma-se a essa condição que, nos anos de 2015 e 2016, foram nomeados um quantitativo maior de docentes que nos anos anteriores. Porém, há também o fato de que uma parcela desses novos docentes efetivos não tem permanecido no cargo, assim como tem uma demanda de docentes em processo de aposentadoria, em vários casos, docentes que já tinham as condições necessárias à aposentadoria, porém, por falta de capacidade administrativa para dar prosseguimento nesses processos, existe uma demanda reprimida.

<sup>41</sup> A estratégia adotada pelo governo estadual do mandato do então governador Aécio Neves (PSDB) agravou ainda mais a situação dos docentes nesse período, que, nos 9 anos de vigência da Lei Complementar n° 100 (2007 à 2014), foi marcado pela baixa reposição do quadro de servidores na educação básica em Minas Gerais via concursos públicos. Para maiores detalhes sobre o julgamento da referida lei, sugerimos consultar o endereço: <https://amp-mg.jusbrasil.com.br/noticias/114621872/stf-julga-inconstitucional-lei-que-efetivou-servidores-em-mg-e-define-perda-imediata-do-cargo>

**Quadro 9 - N.º de docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública - ensino especial e/ou EJA, por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo no município de Belo Horizonte – MG - 2015**

Município	Número de Docentes da EJA na rede Pública - Ensino Especial e/ou EJA																
	Total	Tipo de vínculo por Dependência Administrativa															
		Concursado/efetivo/estável				Contrato Temporário				Contrato terceirizado				Contrato CLT			
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	Total	Federal	Estadual	Municipal	
Belo Horizonte	2.148	1.196	9	609	578	979	32	947	-	5	-	5	-	6	-	6	-

**Fonte: INEP – Censo da Educação Básica 2015**

Quando se somam todos docentes da rede estadual de ensino para a EJA, o número apresentado era de 1.567 (72,95%) dos 2.148 docentes das três redes públicas de ensino. Desses, 1.567 indicados pela pesquisa como sendo da rede estadual, somente 609 (38,86%) tinham vínculos de trabalho efetivo, provido por concurso público. O restante, que representava a maioria dos docentes, era: 947, mais 5 terceirizados, e 6 com contratos regidos pela CLT, o que, somados, chega-se a um total de 958 (61,14%) dos docentes com vínculo empregatício de caráter provisório.

Essa condição demonstra que, dentro da mesma estrutura na rede estadual de ensino, encontra-se uma situação diferenciada com uma maior proporção de docentes com vínculos temporários lecionando nas modalidades de EJA do que a proporção encontrada no ensino regular na Rede Estadual de Minas Gerais. O que esse fato pode mostrar? Há uma intencionalidade ocorrendo dentro da rede estadual de ensino, de forma a ocorrer um direcionamento maior dos docentes com vínculos temporários para a EJA presencial? Esses são questionamentos que necessitam maior aprofundamento, porém, estabelecendo correlações, encontram-se algumas marcas que levam a questionar com quais critérios tem se dado a ocupação das vagas, ou mesmo, a pensar se uma possível secundarização da EJA na política educacional de Minas Gerais tem levado a essas condições.

Com relação ao sexo, aproximadamente 62% são do sexo feminino e 38% do sexo masculino, representando uma proporcionalidade encontrada na EJA com a divisão encontrada no ensino médio regular.

**3.7 Dados do Censo da Educação Superior de 2013 dos docentes de Sociologia: instituições, matrículas e tendências**

Esta etapa tem como objetivo apresentar um quadro geral sobre as formações de docentes para lecionar a disciplina de Sociologia. Demonstra-se, a seguir, uma tabela com esse panorama quantitativo de cursos, por suas respectivas dependências administrativas, as matrículas, com base no Censo da Educação Superior de 2013 do INEP:

**Quadro 10 - Dados gerais dos cursos de graduação presencial e a distância por categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais e detalhadas e programas e/ou cursos, Brasil - 2013**

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Número de Instituições que oferecem o Curso			Número de Cursos			Matrículas			Concluintes		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Total	2.390	301	2.089	32.049	10.850	21.199	7.305.977	1.932.527	5.373.450	991.010	229.278	761.732
Formação de professor de antropologia	1	1	.	1	1	.	-	-	.	-	-	.
Formação de professor de ciência política	1	1	.	1	1	.	-	-	.	-	-	.
Formação de professor de sociologia	103	71	32	148	112	36	15.702	11.284	4.418	2.435	1.523	912
Formação de professor em ciências sociais	1	1	.	1	1	.	31	31	.	-	-	.

**Fonte: INEP - Censo da Educação Superior 2013**

Esses dados mostram que, referente aos cursos de formação de docentes para lecionar a disciplina de Sociologia, há uma prevalência das instituições públicas sobre as privadas, sendo que 115 cursos eram oferecidos por instituições públicas e 36 eram oferecidos por instituições privadas, representando, respectivamente, 76,16% e 23,84%. Já com respeito às matrículas, as instituições públicas foram responsáveis por 11.284 (71,86%), e as instituições privadas, 4.418 (28,14%).

Essa é uma condição que contrasta com o cenário nacional, que apresenta uma tendência contrária, sendo a quantidade geral de cursos oferecidos pelas instituições públicas de 10.850 (33,85 %), e pelas instituições privadas 21.199 (66,15 %). Já para as matrículas, nas instituições públicas, foram registradas um total de 1.932.457 (26,45%), e nas instituições privadas, um total de 5.373.450 (73,55%).

O total de concluintes registrado foi de 2.451, o que representou, quando comparado com as demais graduações no ano de 2013, um total de aproximado de 0,25%.

Esses dados, apesar de refletirem o resultado de três anos anteriores<sup>42</sup> mostraram algumas tendências dos cursos de formação para lecionar a disciplina de Sociologia. Uma primeira condição é que sua oferta é predominantemente feita por instituições públicas. Uma hipótese pode estar relacionada ao fato de a Sociologia ser uma formação que goza de baixo

<sup>42</sup> O censo da educação superior de 2013 do INEP foi a última pesquisa disponibilizada para consulta pública.

prestígio, representado pela baixa procura. Abaixo, a tabela representa a proporção da relação de candidatos escritos por quantidade de vagas oferecidas, para tentar ilustrar essa hipótese:

**Quadro 11 - Dados gerais dos cursos de graduação presencial e a distância, por categoria administrativa das IES, segundo as áreas gerais e detalhadas e programas e/ou cursos, Brasil 2013**

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Vagas Oferecidas			Candidatos Inscritos			Ingressos Total		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
Total	5.068.142	577.974	4.490.168	13.374.439	7.375.371	5.999.068	2.742.950	531.846	2.211.104
Formação de professor de antropologia	-	-	.	-	-	.	-	-	.
Formação de professor de ciência política	-	-	.	-	-	.	-	-	.
Formação de professor de sociologia	9.332	3.616	5.716	29.968	24.250	5.718	5.097	3.010	2.087
Formação de professor em ciências sociais	-	-	.	-	-	.	-	-	.

**Fonte: INEP – Censo da educação superior 2013**

Pode-se perceber que o total de inscritos para as vagas disponibilizadas pelas instituições públicas é de aproximadamente 7 vezes maior que as vagas disponibilizadas. Porém, se se comparar com a quantidade geral de vagas oferecidas por todos os cursos, essa relação é maior, representado aproximadamente 13 vezes a quantidade de inscritos por vaga.

No outro lado está a relação de vagas ofertadas pelas instituições privadas e a relação de inscritos, que apresenta uma procura de uma vez, ou seja, apresenta um candidato por cada vaga oferecida. Porém, a quantidade de alunos que, de fato, efetivaram suas matrículas é bem inferior à quantidade de vagas oferecidas, perfazendo um total de somente 36,5% de ocupação das vagas. Há aqui a necessidade de aprofundamento quanto a essa relação de vagas oferecidas e vagas ocupadas, pois muitas instituições privadas trabalham com uma lógica diferente das instituições públicas no que diz respeito a ser, muitas vezes, mercadológica a oferta de cursos. Assim, essa relação de baixa procura com a relação de vagas ofertadas pelas instituições públicas, de certo modo, já supre a maior parte da procura por essa formação, ela demonstra o baixo interesse das instituições privadas em ofertá-la.

## **4 AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES DE SOCIOLOGIA NA EJA DA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS: dois relatos**

Neste capítulo a proposta é apresentar e analisar as condições de trabalho dos docentes de Sociologia na EJA, tentando apreender várias dimensões que envolvem o trabalho nessa disciplina na EJA, no contexto da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – REE/MG. Para isso, utilizaram-se as entrevistas realizadas com dois docentes, que, gentilmente, aceitaram participar desta pesquisa.

Desse modo, buscou-se elaborar categorias de análises, com base nessas entrevistas e nas notas de observações realizadas nas aulas de ambos os docentes, assim como categorias encontradas em trabalhos de autores que pesquisam/pesquisaram em campos que se aproximam das problemáticas desta pesquisa.

### **4.1 Carreira docente: tempo na função como docente de Sociologia**

Um elemento importante sobre a análise do trabalho dos docentes na disciplina de Sociologia da REE/MG, neste recorte de pesquisa, é o tempo na função como docente. Segundo o autor Maurice Tardif (2010), a condição temporal pode exercer um papel importante na construção dos saberes da função. Assim, primeiro, ele define a carreira como:

[...] a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações, pouco importa seu grau de estabilidade e sua identidade. A carreira consiste numa sequência de fases de integração numa ocupação e de sua socialização na subcultura que a caracteriza [...]. (TARDIF, 2010, p.79).

Ainda, para esse autor, ocorre um chamado “processo de institucionalização da carreira” quando a dimensão do indivíduo se depara com uma dimensão social e coletiva, em que:

[...] a carreira é, portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações; essas transações são recorrentes, ou seja, elas modificam as trajetórias dos indivíduos bem como as ocupações que eles assumem [...]. (TARDIF, 2010, p.81).

Ainda sobre o processo de constituição da carreira, Tardif (2010) descreveu, com base em pesquisas realizadas com docentes, que a carreira se estabelece dentro de um espaço temporal, que se completa como fases, conforme abaixo:

[...] entre os professores entrevistados que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem construir-se no início da carreira entre os três e cinco primeiros anos de trabalho. Por outro lado, o início da carreira representa também uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho. [...]. (TARDIF, 2010, p.82).

Os dois docentes participantes desta pesquisa contam tempo, em suas carreiras, de aproximadamente 5 a 6 anos. O docente M.A., no cargo que ocupa na EE Santos Dumont, tem vínculo de contrato de trabalho como efetivo. O docente A.D, da EE Professora Inês Geralda de Oliveira, no cargo que ocupa lecionando na EJA, tem contrato de trabalho temporário desde o início de 2016. Uma particularidade é que este último tem um cargo efetivo como docente de Sociologia em uma escola estadual na região de Venda Nova, próxima à Escola Estadual Santos Dumont. Por essa condição, serão consideradas suas falas, suas percepções e representações a partir da sua constituição de tempo profissional, pois, mesmo estando naquela função de contrato temporário, ele fala de um lugar, de um *habitus* adquirido na totalidade de sua carreira, o que inclui o seu cargo de vínculo de trabalho como efetivo.

Ambos os docentes tornaram-se efetivos por meio do concurso público realizado no ano de 2012, regido pelo Edital 01/2011 da SEE-MG/SEPLAG-MG. Esse concurso tem a particularidade de, pela primeira vez, a SEE-MG lançar vagas para docentes de Sociologia.

A disciplina tornou-se obrigatória em 2008, porém, na rede estadual de MG, ela começou a ser implementada gradativamente a partir do ano de 2010. Pode-se constatar que ambos os docentes entrevistados já tinham trabalhado na rede estadual com a disciplina na condição de contratados temporariamente, antes de prestarem concurso e se tornarem efetivos.

Analisa-se, com fundamentação em Tardif (2010), que ambos se encontram nessa fase final de aprendizagem, a da consolidação dos seus saberes docentes, testados, constituídos nesse prazo. Na descrição do seu processo de constituição na função docente, o docente M.A.<sup>43</sup> relata, no excerto abaixo:

[...] Uma coisa que eu achei interessante na época que eu estava formando, era a quantidade de horas que eu tive que fazer estágio. Eu lembro que, não lembro se era

---

<sup>43</sup> As questões da entrevista realizada com os docentes se encontram no anexo deste trabalho.

600... eu sei que era muitas horas, muitas horas. E aí tinha escola que eu tinha formado, que eu passei minha vida desde a quinta série até o ensino médio, lá perto de casa, estudando nela e que, por um acaso do destino, projeto de Deus, eu estudei, eu trabalhei lá como designado. Então eu tive a oportunidade de trabalhar com os professores, com aqueles que tinham sido os meus professores durante a minha jornada escolar no ensino fundamental e médio, que essa escola estadual lá tem ensino fundamental e médio. Então, e nessa escola, o diretor, eu fiz uma parceria com a direção que era o seguinte, como em toda escola pública, principalmente em periferia, tinha um problema sério com professores faltosos, um número muito grande de professores faltosos, então ele falou assim: “Olha, oh M.A., eu .. você faz estágio aqui e eu, você fica aqui esse ano fazendo estágio.” Então eu fiquei um ano lá praticamente fazendo estágio. “E aí, você vai fazer o seguinte, você já trabalhou aqui como designado, que tem como você trabalhar como designado antes de formar.” Neh, como R, então eu trabalhei lá antes de formar. “Então eu já sei que você já sabe dar aula e tudo, então você vai ficar tapando os furos dos professores que faltarem.” Então eu ia pra sala de aula pra tapar furo de professor que faltou. ‘Ah, qual professor que faltou?’ ‘Fulano de tal, você vai pra sala tal’. ‘Qual professor que faltou?’ ‘Fulano de tal...’. Isso foi muito bom, porque eu tive que aprender na bruta a ter domínio de turma, a me sobressair porque, não, eu tinha que dar conta do recado. Então, isso foi muito bom. [...]. (Docente M.A., grifo nosso)<sup>44, 45</sup>

Ele reconheceu a importância de retomar sua formação na escola na qual havia estudado o ensino fundamental e médio, e onde ele teve a oportunidade de trabalhar tanto como estagiário quanto professor designado “R”<sup>46</sup>, antes de terminar a graduação. Para ele, esse processo foi um passo fundamental na construção do seu perfil profissional. Ele cita que essa trajetória fez com que aprendesse a ter controle de turma, a aprender estratégias para a função docente.

Embora o docente destaque a experiência do estágio como formativa, pode-se levantar inúmeras questões em relação às condições em que muitas escolas recebem seus estagiários. Essas condições estão ligadas ao cotidiano escolar que necessita, em muitos casos, de respostas rápidas e que nem sempre são as mais adequadas para docentes em formação.

Ele também citou que a experiência com a EJA ocorreu depois de formado, mas que já havia trabalhado nos anos anteriores. Analisando a fala do docente M.A., ela remete a uma condição que tem sido bastante comum na Rede Estadual de Minas Gerais, que é o início na docência sem o término da formação, ou mesmo com formação diferente da área na qual o professor estabelece o seu contrato temporário.

<sup>44</sup> Entrevista 68min. Docente M.A. Entrevistador: Edgar Gomes, 2016. p.5.

<sup>45</sup> Foi mantida a integridade linguística de todas as entrevistas constantes nesta pesquisa, não havendo, nelas, correções.

<sup>46</sup> A letra “R” foi utilizada durante um longo período pela SEE-MG para nomear os candidatos para a função de docentes que não tinham formação completa em licenciatura na disciplina pleiteada. Dessa forma, ela servia para estabelecer a ordem de prioridade nos processos de contratação temporária (designação para função). A terminologia utilizada atualmente é de Registro “D” como definitivo e Registro “S” como suficiência de habilitação para o ensino médio.

Conforme apresentado no capítulo anterior sobre as formas de vínculos dos contratos de trabalho dos docentes, os 54% dos docentes que lecionavam no ensino regular tinham contratos temporários<sup>47</sup> e, para o ensino na EJA, esse número aumentava para 62%. Como já havia sido mencionado anteriormente, não houve resposta aos ofícios enviados à SEE-MG solicitando dados, por isso não foi possível precisar a quantidade de docentes, nessa modalidade de vínculo, com graduação, com habilitação na área do conteúdo em que lecionavam em outras áreas, ou mesmo se eram graduandos.

Se, de um lado, esse tem sido o cenário de vínculo “precário” na função docente na rede estadual, por outro lado, ele tem servido como porta de entrada na docência para vários estudantes que se tornarão docentes nos anos subsequentes. Isso serve, desse modo, como processo de barateamento e precarização da profissão docente, embora não deixe de possibilitar para muitos, nesse contexto adverso, a construção dos saberes docentes necessários ao desempenho da função, como se pode apreender das falas do docente M.A.

Por outro lado, esse modelo de contratação temporária com graduandos assim como para formações diferentes das licenciaturas tem ocorrido há décadas na Rede Estadual de Minas Gerais. Nesse sentido, se se comparar às outras ocupações profissionais, essa é uma condição que não é comumente encontrada, até mesmo pelo controle e fiscalização exercidos pelos respectivos órgãos e conselhos de classes.

Esse fato leva a constatações já reveladas em diversas pesquisas e obras, que, inclusive, problematizam a questão, dada a importância concebida pela sociedade brasileira da educação pública, como cita Arroyo:

[...] Avancemos guiados por duas constatações históricas: a desvalorização social e política do magistério de educação básica é um componente de nossa formação histórica. A experiência da docência na instrução ou no ensino primário, elementar, fundamental ou básico não mereceu o prestígio de uma experiência social, política e cultural nobre, séria. [...] A desvalorização do magistério público como da escola pública reflete a desvalorização dos trabalhadores e a precarização do trato dos coletivos populares ao longo de nossa história. (ARROYO, 2011, p.74).

---

<sup>47</sup> Os vínculos temporários ou “designação” para quem não é habilitado e deseja lecionar na rede estadual necessitam da CAT – Autorização para lecionar a título precário em escola estadual de educação básica – “O candidato que tenha curso superior, mas não é habilitado para lecionar a disciplina que pleiteia ou que esteja matriculado e frequente em curso superior e que pretenda ministrar aulas na educação básica deve solicitar autorização para lecionar a título precário à Superintendência Regional de Ensino (SRE) mais próxima da escola pretendida ou de sua residência. Serão autorizados a lecionar, os candidatos que atenderem às condições previstas nas legislações vigentes, quanto à escolaridade mínima exigida para o exercício de professor, cuja formação deve ser condizente com a necessária para lecionar o conteúdo pretendido. O Certificado de Avaliação de Título (CAT) tem validade de um ano. De posse desse documento, o candidato poderá se inscrever para concorrer às designações ou comparecer pessoalmente nas escolas onde haja edital divulgado com abertura de vagas.” Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/leis/service/16>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Esse é um debate que extrapola esta pesquisa, porém são questões que acabam por abrir o mercado da profissão docente para o exercício de pessoas em condições de formação e habilitação sem o devido rigor e controle. Nesse sentido, há vários docentes oriundos de outros ramos profissionais, que também acabam por usar a docência como forma de “bico” profissional passageiro até conseguirem se colocar ou recolocar em suas profissões de formação.

Levantam-se, assim, algumas hipóteses dos possíveis efeitos dessa situação: a) a dificuldade de construção de uma identidade docente devido à expressiva rotatividade profissional; b) a abertura do mercado docente para variadas graduações tem levado a uma redução de remuneração pelo fato encontrar mão de obra abundante e disponível de variadas formações e/ou em formação.

#### **4.2 O processo de construção da identidade docente**

Sobre o processo de formação dos docentes, Tardif (2010) trabalha com o conceito de que as fontes pré-profissionais desse saber-ensinar são constituídas pela história pessoal e social desses sujeitos. Ele considera que as experiências anteriores à prática profissional da docência são extremamente ricas e variadas e que influenciam na formação de sua identidade, na constituição dos seus saberes práticos, como abaixo:

[...] A ideia de base é que esses “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos, tipos, categorias, etc.) não são inatos, mas produzidos pela socialização, isto é, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.), nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.[...]. (TARDIF, 2010, p.71).

Dessa forma, os dados levantados indicam que as condições demonstradas pelos perfis dos estudantes se aproximam das condições socioeconômicas familiares apresentadas pelos docentes entrevistados. Salienta-se que não se quer, aqui, trazer uma análise acabada ou mesmo determinista, pois essas condições culturais, familiares e relacionais com os respectivos meios são abrangentes. Essas análises foram extraídas com base em dados construídos nesta pesquisa, com foco no objeto específico, tendo assim um caráter provisório e limitado.

Da mesma forma, esta análise revela, com base nos dados captados, que os docentes trazem à tona aspectos encontrados nos perfis dos demais docentes da rede estadual, como a concomitância da formação com trabalho, a condição da exclusão social. Essas são condições

que se assemelham à situação de vários estudantes das turmas de EJA em que trabalham diariamente.

Por outro lado, o docente M.A. reconhece o aspecto positivo dessa situação, como as condições que o ajudaram na construção de estratégias apreendidas nas suas vivências subjetivas. Ele constrói uma identidade próxima a de seus alunos e se reconhece neles:

[...] Sou aluno, sou fruto de aluno de escola de periferia, escola pública, então todos os prós e contras que hoje tem a educação pública eu sofri. Então, se hoje eu aprendi a lidar mais com a diversidade, com... o que é certo, o que é errado, também devo à educação pública. Mas todas as deficiências que o ensino público tinha e ainda tem, claro que reflete na minha formação obviamente. [...]. (Docente M.A.).

Essa passagem demonstra a questão da origem social, assim como do seu processo de formação. O docente a reconhece como positiva na sua construção formativa, principalmente no que diz respeito a conseguir trabalhar mais com a questão da diversidade, assim com também reconhece os pontos negativos.

#### **4.3 Trajetória da formação acadêmica dos docentes: continuidades e descontinuidades**

Uma das questões presente nas falas dos docentes entrevistados, que se apresentou como ponto comum, foram as trajetórias marcadas por períodos de continuidade e de descontinuidade de suas formações acadêmicas. Destacam-se as seguintes passagens dos dois docentes:

O 1º e o 2º grau, tranquilo, na época certa, aí, quando eu terminei o ensino médio, antigo 2º grau, eu fiquei um tempo sem estudar, eu casei e fiquei um tempo sem estudar. E aí, depois eu voltei a estudar, fiz a faculdade de Ciências Sociais... Muito em função da curiosidade mesmo, questão de compreensão, busca de compreensão mesmo, aí, neste percurso, a gente acabou na sala de aula. (A.D., p.2)<sup>48</sup>.

Mas todas as deficiências que o ensino público tinha e ainda tem, claro que reflete na minha formação, obviamente. Depois que passei, tentei por dois anos faculdade, passar na UFMG, e aí... Não menti... Foi dois anos? É, foram dois anos, e aí no meio do ano... Só que aí, período de cursinho pré-vestibular que a gente fazia, porque o ensino médio não dava base nenhuma, ao invés de estudar, eu ia fazer outras coisas, acabava que desfocando do objetivo. Então, não estudava, acabei não passando. Teve o primeiro vestibular que eu quase passei, se eu tivesse... Aí o segundo, eu fui pior do que o primeiro, me envolvi com a menina lá e ficava, ao invés de estudar, lá babando a menina. Aí, aí depois eu fiz na PUC e passei no primeiro que eu fiz lá na PUC, passei. Fiz parte do meu curso, até o quinto período na PUC, depois eu fui eleito Conselheiro Tutelar e aí tive que abandonar o curso lá na PUC, o curso na PUC era de manhã, não tinha condição de continuar. (M.A., p.3).

<sup>48</sup> Entrevista 62min. Docente A.D. Entrevistador: Edgar Gomes, 2016. p.2.

Enfatizar as condições das trajetórias vivenciadas por ambos os docentes pesquisados, à luz dos estudos da Sociologia da Educação, sobre suas escolhas de cursos, assim como suas trajetórias de vida e acadêmicas, são importantes para se compreender em que lugar se situam os docentes aqui entrevistados. Da mesma forma, a escolha pela graduação em Ciências Sociais assim como suas possibilidades de frequentar essa formação, tanto do acesso quanto da permanência, está intimamente ligada às vivências anteriores e com suas condições de origem social. Nesse sentido, Nogueira (2010) lembra que:

[...] Diante do prolongamento geral das escolaridades e da forte expansão do acesso ao ensino superior, não é possível nos restringirmos à análise sociológica das desigualdades presentes na educação básica. É preciso entender as diferenças nas oportunidades e nas trajetórias educacionais vividas por diferentes grupos de estudantes no interior do ensino superior. Dentro dessa temática mais ampla, torna-se necessário compreender os processos complexos por meio dos quais os indivíduos chegam a escolher cursos mais ou menos seletivos e de maior ou menor retorno econômico e simbólico. A escolha dos cursos superiores seria justamente o ponto de ligação ou de passagem entre as desigualdades vividas pelos estudantes até o ensino médio e as novas desigualdades a serem vivenciadas no ensino superior [...]. (NOGUEIRA, 2010, p.2).

Se se imaginar o momento de formação de ambos os docentes, que ocorreu na primeira década do século XXI, esse é um período de profundas mudanças e de incertezas quanto ao futuro profissional no campo profissional das Ciências Sociais no Brasil. Vários estudos (ILEIZI, 2006; MEUCCI, 2000; SILVA, 2004) trouxeram esses cenários, de como ocorreram ao longo da história de consolidação dos cursos de bacharelado e de licenciatura em Ciências Sociais.

Esse é um quadro bastante instável que, nesse presente momento, se comparado ao período apontado pelos estudos, tem-se alterado. Essa condição pode ser confirmada pelas próprias produções sobre o ensino da Sociologia nos ENESEBs<sup>49</sup>, que tiveram uma tendência de aumento com a participação de mais representantes de diferentes instituições de ensino e pesquisa do campo no Brasil.

Essa alteração do campo profissional foi percebida nas suas práticas pelo docente M.A, em dois momentos de sua entrevista, como abaixo:

[...] Eu comecei fazendo o curso na PUC, outra coisa que eu esqueci de destacar, o curso, quando eu comecei lá na PUC, era o curso de bacharelado, não formava professor. Então era curso pra formar pesquisador. Eu comecei fazendo o curso sem muita noção, assim, sabe. Mais pela minha experiência de vida, porque eu achei que

---

<sup>49</sup> Esse levantamento se encontra na introdução deste trabalho, no item 1.7.

a grade, que a grade de matérias era compatível com aquilo que eu gostava, entendeu? E aí eu tive que, é uma outra situação que me fez também sair do curso lá na PUC, porque eu poderia ficar lá o tempo todo que eu não iria formar licenciatura. Eu ia formar bacharelado. [...]. Olha só, quando eu comecei, como eu estou te falando, eu estava, eu era meio sem noção. Nem sabia do problemão que eu estava enfrentando fazendo o curso lá na PUC, com bolsa e tudo, mas tendo que ir a pé daqui até o São Gabriel<sup>50</sup>, porque não tinha dinheiro de passagem, ou seja, investindo tudo que eu tinha e o que não tinha para depois eu fazer um curso que não iria me dar a oportunidade de fazer o que eu de fato queria, que era dar aula. Eu nem tinha essa noção [...] (M.A., p.5).

No caso do docente A.D, desde o início de sua formação, foi na licenciatura, como o trecho citado abaixo:

[...] E aí, depois, eu voltei a estudar, fiz a faculdade de Ciências Sociais... Muito em função da curiosidade mesmo, questão de compreensão, busca de compreensão mesmo, aí neste percurso, a gente acabou na sala de aula.

E.G.. - Você já tinha isso a princípio, por que, quando começa a fazer o curso você já tinha essa coisa definida, sala de aula, ou não. A princípio vou fazer Ciências Sociais se der certo, sala de aula...

A.D. - A princípio, não, eu queria fazer a graduação mesmo; aquela questão de ter uma formação, e acabei fazendo estágios, acabei ficando.

E.G. - E no caso, na sua formação, tinha essa opção de licenciatura ou bacharelado?

A.D. – Não. A minha foi, era, só licenciatura. (A.D., p.2).

Na primeira fala, do docente M.A., nota-se que há uma questão estrutural de organização do curso de Ciências Sociais no qual o docente iniciou sua formação, a instituição só oferecia o bacharelado. Na sua fala, ele percebe que aquela formação não o levaria ao seu objetivo, que era a sala de aula. Esse ponto vai ao encontro dos estudos no campo da Sociologia da Educação, que buscam investigar, a partir das chances, o investimento empreendido, o seu “valor” atribuído, em que ponto aquela formação seria possibilidade de entrada no mercado da profissão pretendida, no caso em questão, na docência em Sociologia:

[...] O poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (os direitos) conferido por um diploma ao seu portador, sem contestar, ao mesmo tempo, o poder de todos os portadores de diplomas e a autoridade do sistema educacional que lhe dá garantia. No entanto, seria falso ver uma antinomia no fato de que o diploma é tanto mais precioso (caro) quanto mais raro é, embora tenha, ao mesmo tempo, menos defensores. De fato, a força de um diploma não se mede pela força de subversão (portanto, unicamente pelo número) de seus detentores, mas pelo capital social de que são providos e que acumulam em decorrência da distinção que os constitui objetivamente como grupo e pode servir também de base para agrupamentos intencionais (associações de antigos alunos, clubes, etc.). [...]. (BOURDIEU, 2014, p.152-153).

A condição de ambos os docentes iniciarem suas formações acadêmicas em um cenário em que se discutia a possibilidade da obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na

<sup>50</sup> O bairro São Gabriel se situa na região nordeste de Belo Horizonte – MG.

educação básica, deixa em suspenso, inclusive, as aspirações iniciais de ambos os sujeitos, da inserção no mundo do trabalho como docente.

Essa é uma hipótese que se pode lançar, com base nas duas falas iniciais, quanto à trajetória e daquilo que os docentes esperavam de suas formações como entrada no mercado de trabalho, como descrito acima. Essa é uma condição que necessita de mais estudos e pesquisas.

#### **4.4 A ausência de conteúdos/disciplinas relacionadas à EJA na formação acadêmica**

Essa temática tem sido um ponto de debate no meio educacional há algum tempo. Na mesma condição que os pesquisadores sobre a EJA tem trabalhado indicando a secundarização histórica no campo da educação. No ano de 2008, no II Seminário Nacional de Formação de Educadores para a EJA, realizado em Goiânia - GO, um estudo produzido por Leôncio Soares, que compõe o livro final de debates desse evento, trouxe um panorama da formação de educadores para atuar na EJA nos cursos de pedagogia e também nas licenciaturas. Nele o pesquisador afirmava que,

Até o ano de 2006, antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares, havia no Brasil, segundo dados do INEP, 27 cursos de pedagogia com habilitação em educação de jovens e adultos, de um universo de 1.698 cursos existentes, distribuídos em três das cinco regiões geográficas do país. (SOARES, 2008, p.65).

Esse levantamento traz um número extremamente reduzido dos cursos de pedagogia que ofereciam a habilitação na EJA. Acompanhando essa mesma tendência, o autor apresenta o panorama encontrado também nas licenciaturas, aparecendo como um desafio maior a ser perseguido para os referidos cursos. Ao discutir como tem ocorrido o contato dos estudantes de licenciatura com a EJA afirma:

Ao considerar que não apenas a pedagogia trabalha com a educação de jovens e adultos, torna-se uma questão importante e desafiadora, colocada para as universidades brasileiras, inserir a EJA na formação inicial dos estudantes de licenciaturas. A presença da educação de jovens e adultos como um processo formativo dos estudantes de outros cursos acontece, principalmente, quando os alunos fazem a sua opção pelo estágio curricular na EJA, restringindo seu processo formativo à prática em sala de aula. (SOARES, 2008, p.66, grifo nosso).

Nesse sentido, pode-se apreender que as formações realizadas por ambos os docentes não continham disciplinas voltadas para o Ensino na EJA, assim também como nas suas práticas de estágio não existia, como condição, um período na Educação de Adultos, como observado nas suas falas:

Agora, sobre a profissão A.D, na época da sua graduação, teve disciplina específica sobre a Educação de Jovens Adultos? A.D. – Não. E.G. - Nada? A.D. – Não. E.G. - Nem um tópico especial de lembrar numa disciplina didática alguma coisa assim, nada? A.D. – Não. (Entrevista... E.G., p.2).

[...] Com relação especificamente a alunos do EJA, eu só trabalhei com EJA quando eu estava trabalhando, não durante a minha formação, durante a minha formação eu não tive contato com alunos do EJA. Eu tive contato com alunos do EJA era durante o tempo em que eu estava trabalhando como designado. (M.A., p.5).

Essa é uma situação que tem se mostrado como uma marca nos cursos de formação de docentes, nas licenciaturas específicas, tanto a falta dos conteúdos e disciplinas que trabalhem a EJA como a falta da inserção nos estágios curriculares em turmas de EJA, como se apresentou a condição real dos docentes entrevistados. Esse também é um campo que necessita de mais pesquisas, tanto sobre o contexto geral das licenciaturas quanto para as licenciaturas que habilitam para o ensino da disciplina de Sociologia.

Na obra *Ofício de Mestre*, Miguel Arroyo (2013) trabalha com as questões que envolvem as disciplinas e conteúdos nos cursos de formação para a docência. Ele defende que a ênfase nesses cursos deveria se dar mais no “como” ensinamos, através de conhecimento em outras áreas do saber que não têm tido centralidade nesses cursos:

[...] Aceitando ou reconhecendo que como ensinamos e organizamos os conteúdos, assegura-se o desenvolvimento intelectual dos educandos, as questões relativas ao como deveriam merecer mais cuidado profissional e maior atenção nos cursos de formação. É verdade que os aprendizes de professor têm muitas horas para aprenderem metodologias de ensino de cada matéria, mas em muitos casos a ênfase é no método enquanto instrumento mais eficaz para bem transmitir e aprender os conteúdos do programa. Quando sugiro que devemos dar maior centralidade ao como, estou pensando em algo mais do que dominar instrumentos eficazes de ensino. Penso que deveríamos saber mais sobre os processos mentais e intelectuais, os hábitos e valores provocados e ativados pelo como ensinamos e pelo como os educandos aprendem e socializam.[...] (ARROYO, 2013, p.111, grifo nosso).

Quando Arroyo (2013) faz a defesa da forma, do “como”, ele cita, de forma geral, os contextos dos cursos de formação de professores. Porém, pode-se estender à condição da ausência da EJA na maioria dos cursos de formação.

#### 4.4.1 Há a possibilidade da presença da EJA como forma de formação continuada?

Outra perspectiva que tem se apresentado nos debates sobre a formação de educadores tem sido a possibilidade da realização da formação continuada. Ainda Soares (2008) apresenta essa perspectiva no seu texto:

[...] Dessa forma, o processo pelo qual os educadores se formam é uma questão que precisa ser considerada. A ausência da EJA no currículo dos cursos de licenciatura

cria, frequentemente, uma demanda por preparação de professores por meio da formação continuada. [...]. (SOARES, 2008, p.67).

A formação continuada tem sido um tema bastante debatido quando se fala em formação de educadores. Tardif (2010) fala das reformas ocorridas no sistema de ensino do Canadá na década de 1990. Ele pontua os objetivos considerados mais importantes, e, entre esses objetivos, um que se aproxima da ideia da formação continuada é:

Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. [...] Ele resulta na criação de diferentes redes de parceria entre as universidades e as escolas. As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica. (TARDIF, 2010, p.280).

Nas entrevistas realizadas com os docentes, essa condição da formação continuada para a Educação de Adultos não aparece. O que foi observado nas entrevistas e nas observações realizadas nas escolas é que não existiam programas ou mesmo estruturas desse modelo de formação continuada para a EJA, assim como não havia também para o ensino regular.

O docente A.D., quando questionado sobre já ter participado de curso de aperfeiçoamento ou outras formas de formação para lecionar na EJA, responde:

Não. Na verdade assim, eu nunca; como eu trabalho com regular, esse ano eu vim para cá e coincidiu, é uma experiência que estou considerando positiva, achando interessante, principalmente porque a sociologia, esse pessoal mais velho consegue, às vezes, fazer uma ponte entre o mercado de trabalho e os conteúdos que a sociologia trabalha, é, mas... eu diria que eu estou na EJA totalmente por acidente, não era e assim também, dizer assim, se no futuro eu tiver a oportunidade de trabalhar com EJA eu trabalharia novamente. É uma experiência boa, mas, que eu me recorde, não houve, na minha formação, nada que remeta especificamente ao Ensino de Adultos. (A.D., p.3).

No questionamento feito ao docente M.A. sobre formas de formação continuada, se ele já participou de encontros entre pares, congressos, com troca de experiências sobre o ensino da Sociologia, ele respondeu da seguinte forma:

Não, é uma outra, é uma outra deficiência minha. A correria, a gente tendo que trabalhar com dois cargos para complementar a renda e tal, você acaba que se desfocando muito do... dessas outras coisas, que é importantíssimo para a sua formação, pra você fazer uma leitura real da questão. Você concentra ali só no seu trabalho, no seu arroz com feijão ali com os alunos e acaba se distanciando desses movimentos; e é uma coisa que eu também quero corrigir depois, tanto na minha formação quanto a discussão produtiva do uso da sociologia. (M.A., p.7).

Ele atribui importância à formação continuada, compreende ser necessária, porém atribui a si próprio a culpa por não conseguir fazê-la ou participar desses espaços. Essa passagem ajuda a ilustrar esse quadro em que o docente acaba consumido pelas rotinas, até mesmo por necessitar de trabalhar em mais de um contrato para melhoria de sua renda. Essa condição tem se apresentado como um contínuo, em que o Estado não incentiva esses momentos, sendo, muitas vezes, atribuída à falta de recursos para a realização de tais atividades. Porém, ao analisar essa condição real dos docentes, pode-se extrair que essa é uma condição sistêmica, que, em última instância, demonstra o desinteresse em investir nos profissionais.

Dialogando com a condição apresentada, Arroyo (2013), descrevendo o processo de construção de referenciais para a docência, traz a crítica ao modelo de trabalho das secretarias de educação e seus respectivos órgãos:

[...] A função dos órgãos centrais deveria ser captar, escutar esses processos coletivos de construção de referenciais de sua docência. Dar aos docentes condições materiais de estudo, de tempos e espaço. Criar redes de coletivos, de registros e de socialização. Propiciar encontros para trocas até ir construindo um estilo, uma cultura curricular nova. Uma direção coletiva. [...] A função principal dos órgãos centrais não é baixar normas, reduzir a ansiedade inovadora, mas dar condições e tempos para a criatividade dos professores(as).[...]. (ARROYO, 2013, p.118-119).

Não se busca aqui a culpabilização de um ator A ou B, mas ressalta-se que, quando são analisadas as trajetórias dos docentes pesquisados, é possível afirmar que os docentes de Sociologia não tiveram e não estão tendo a possibilidade de uma formação específica e encontram-se lecionando na EJA, assim como a maioria dos demais docentes da rede estadual de ensino que lecionam na EJA.

#### *4.4.2 A formação na sua prática docente diária: a troca de saberes práticos entre os pares*

Sobre o processo da formação dos saberes dos docentes, Tardif (2010) vai trazer a importância das interações que se estabelecem entre os docentes e seus pares, com seus alunos e com os demais sujeitos do ambiente escolar:

[...] essas interações ocorrem num determinado meio, num universo institucional que os professores descobrem progressivamente tentando adaptar-se e integrar-se a ele. Esse meio – a escola – é um meio social constituído por relações sociais, hierarquias, etc. Por fim, as interações ocorrem também em meio as normas, obrigações, prescrições que os professores devem conhecer e respeitar em graus diversos (por exemplo, os programas) [...]. (TARDIF, 2010, p.50).

Pode-se apreender que essa é uma condição que vai influenciar na formação do docente de Sociologia, dos seus saberes experienciais. O autor ressalta que espaços como as reuniões pedagógicas, os congressos realizados pelas diversas associações profissionais são mencionados pelos professores como um espaço privilegiado de trocas (TARDIF, 2010, p. 53). Mas como se dá essa condição nas práticas diárias?

[...] Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra [...]. (TARDIF, 2010, p.53).

Perguntado ao docente A.D. se ele participava de espaços de encontro, de grupos com professores de sociologia, ou mesmo na época da sua formação acadêmica, nos encontros dos estudantes de ciências sociais ele respondeu da seguinte forma:

Não, não. Eu acho que o professor de Sociologia e de filosofia são quase solitários na escola dado a carga horária. A escola tem um, quando muito, tem dois, muito raro uma escola ter mais de dois professores de Sociologia. Mesmo assim tem aquela questão que alguns não têm formação na área, estão de passagem na área. (A.D., p.4).

O que aparece é a condição dos docentes das disciplinas de Sociologia e de Filosofia atuarem praticamente sozinhos nas escolas, não tendo contato com docentes da sua área. Aparece no trecho final a condição apontada também pelo docente A.D. sobre a questão de existir, ainda, vários docentes que atuam na disciplina de Sociologia sem a formação, o que, na sua percepção, dificulta a troca, o debate sobre as práticas, das estratégias utilizadas para o ensino da disciplina. É verdade que esse isolamento é reforçado pela ausência de uma política de formação que agregue os profissionais de áreas afins ou mesmo distintas para o debate sobre a proposta pedagógica da escola, os objetivos de formação desejados, etc.

#### **4.5 Das condições materiais de lecionar Sociologia na rede estadual no ensino regular e na EJA**

##### *4.5.1 A regulamentação da função do docente de Sociologia para EJA na SEE-MG*

As condições materiais do docente de Sociologia na Rede Estadual de Minas Gerais já foram estudadas em duas outras pesquisas. No ano de 2012, a autora Tatiane Kelly Carvalho, pelo programa de mestrado em Educação da UEMG, pesquisou as condições de formação do *habitus* do docente de Sociologia na Rede Estadual de Minas Gerais. Ela buscou

compreender, baseada nas práticas dos docentes, como se constituíam os saberes que eles mobilizavam nas suas práticas cotidianas.

A outra pesquisa, uma dissertação defendida no ano de 2013 no programa de pós-graduação em Ciências Sociais da UFU, de autoria de Cristiane Alves, investigou como se dava o acesso dos docentes de Sociologia da rede estadual de ensino no município de Uberlândia-MG à plataforma de suporte chamada de Centro de Referência Virtual – CRV.

Desse modo, esta pesquisa foca na análise das condições materiais dos docentes de Sociologia, de forma a não desconsiderar o que já foi estudado pelas pesquisadoras; ao contrário, utiliza as importantes contribuições que ambas acrescentaram ao campo do ensino da Sociologia, em específico na Rede de Ensino Estadual de Minas Gerais.

O objeto desta pesquisa são os docentes de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos presencial, na rede de ensino estadual. Porém, como se pode verificar com base nas entrevistas realizadas, assim como trazido em Carvalho (2012), não existia, para o docente, uma separação para a disciplina de Sociologia no chamado ensino regular e um docente para lecionar na EJA. Pode-se dizer que as funções se acumulavam nessa forma de organização da função docente estabelecida pela SEE-MG.

Analisando a lei que rege as funções na educação do estado de Minas Gerais, a Lei Estadual nº. 7.109, de 13 de outubro de 1977, que “contém o estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências”, ela estabelece as atribuições dos docentes de forma mais abrangente, sem especificar uma disciplina específica, como abaixo:

Art. 13 - São atribuições específicas:

I - de Professor, o exercício concomitante dos seguintes módulos de trabalho: módulo 1: regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplina; módulo 2: elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, autoaperfeiçoamento, pesquisa educacional e cooperação, no âmbito da escola, para aprimoramento tanto do processo ensino-aprendizagem, como da ação educacional e participação ativa na vida comunitária da escola. (MINAS GERAIS, 1977, p.4).

Mais adiante, a lei faz menção aos requisitos para o exercício da docência no então “ensino supletivo”:

#### TÍTULO X

Do Pessoal para Educação Pré-Escolar, **Ensino Supletivo** e Educação Especial  
Art. 165 - O pessoal do magistério para educação pré-escolar, **ensino supletivo** e

educação especial integra o Quadro do Magistério e, segundo sua habilitação e especialização, tem exercício em escola, mediante lotação e adjunção. Parágrafo único - O pessoal de que trata este artigo está sujeito ao regime de trabalho instituído por esta Lei, com as adaptações necessárias ao respectivo tipo de ensino.

[...]

Art. 167 - No ensino supletivo e na educação especial são exigidos como requisitos mínimos, tanto para o professor como para o especialista de educação: I - habilitação correspondente à requerida para o nível de ensino a ser ministrado; II - especialização para o exercício do magistério no ensino supletivo ou educação especial, de acordo com as peculiaridades do tipo de ensino e as características físicas ou mentais dos alunos. (MINAS GERAIS, 1977, p.32, grifo nosso).

Mesmo com as mudanças de nomenclatura, trazida pela Lei de Diretrizes e Bases na Educação – LDB n° 9394, no ano de 1996, há mais de 20 anos da sua promulgação, o estatuto do magistério de Minas Gerais ainda mantém a nomenclatura de “Ensino Supletivo” para se referir à educação de pessoas jovens e adultas, sem ter ocorrido uma revisão no texto da lei.

Outro ponto elencado no artigo 167 do estatuto do magistério aborda os requisitos mínimos para o professor que irá atuar com essa modalidade de ensino, como sendo; I) a “habilitação correspondente à requerida para o nível de ensino a ser ministrado” e II) a “especialização para o exercício do magistério no ensino supletivo [...]”.

A Lei Estadual n° 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado de Minas Gerais, traz, no seu anexo II, um subtítulo denominado “Atribuições dos Cargos Efetivos que Compõem as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica”, assim descrito:

1. Carreira de Professor de Educação Básica:

1.1. exercer a docência na educação básica, em unidade escolar, responsabilizando-se pela regência de turmas ou por aulas, pela orientação de aprendizagem na educação de jovens e adultos, pela substituição eventual de docente, pelo ensino do uso da biblioteca, pela docência em laboratório de ensino, em sala de recursos didáticos e em oficina pedagógica, por atividades artísticas de conjunto e acompanhamento musical nos conservatórios estaduais de música e pela recuperação de aluno com deficiência de aprendizagem;

1.2. participar do processo que envolve planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação do projeto político-pedagógico e do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola;

1.3. participar da elaboração do calendário escolar;

1.4. exercer atividade de coordenação pedagógica de área de conhecimento específico, nos termos do regulamento;

1.5. atuar na elaboração e na implementação de projetos educativos ou, como docente, em projeto de formação continuada de educadores, na forma do regulamento;

1.6. participar da elaboração e da implementação de projetos e atividades de articulação e integração da escola com as famílias dos educandos e com a comunidade escolar;

- 1.7. participar de cursos, atividades e programas de capacitação profissional, quando convocado ou convidado;
- 1.8. acompanhar e avaliar sistematicamente seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem;
- 1.9. realizar avaliações periódicas dos cursos ministrados e das atividades realizadas;
- 1.10. promover e participar de atividades complementares ao processo da sua formação profissional;
- 1.11. exercer outras atribuições integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar. (MINAS GERAIS, 2004, s/p, grifo nosso).

Nessa descrição das atividades, a Lei 15.293, de 2004, traz no item “*1.1. exercer a docência na educação básica, em unidade escolar, responsabilizando-se pela regência de turmas ou por aulas, pela orientação de aprendizagem na educação de jovens e adultos [...]*”. Não fica claro aqui no texto da lei se o professor teria que lecionar para os estudantes da EJA ou somente se responsabilizar pela orientação de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. O fato é que, na prática, os docentes da educação básica da SEE-MG têm lecionado para a EJA, tanto nas formas presenciais como nas formas não presenciais, como nos programas de Educação de Jovens e Adultos semipresenciais, como estabelece a forma de funcionamento dos Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC e os Postos de Educação Continuada – PECON.

Outro ponto a destacar são os grifos realizados nos verbos no tempo infinitivo do texto da lei sobre o que são as atribuições que compõem a carreira do Professor na Educação Básica – PEB. Pode-se dizer, sem um aprofundamento de análise, que, se comparado com as atribuições dos docentes contidas na Lei Estadual nº. 7.109, de 13 de outubro de 1977, o texto legal denota um processo de intensificação do trabalho dos docentes<sup>51</sup> na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

Analisando o edital do concurso realizado pelos docentes entrevistados, o Edital SEPLAG/SEE nº. 01/2011, de 11 de julho de 2011, também não está clara a possibilidade de atuação nos cargos. Ele somente se refere que seguirá as legislações pertinentes aos cargos oferecidos, o estatuto do magistério e das carreiras na educação básica, sem uma descrição mais específica. Compreende-se que esse edital deixa subentendido a possibilidade de trabalhar na EJA. Apresenta-se abaixo como esse edital apresentou as especificações do cargo de docência em Sociologia:

## 2 DAS ESPECIFICAÇÕES DOS CARGOS

---

<sup>51</sup> O debate sobre a intensificação das atividades tem sido bastante abordado sobre a temática do adoecimento no trabalho docente.

2.1 A escolaridade, a carga horária de trabalho, a remuneração inicial, os regimes jurídico e de previdência, a lotação e o local de exercício são os estabelecidos a seguir:

2.2 Escolaridade mínima exigida: [...]

.....

h) Professor de Educação Básica – PEB – Nível I Grau A: [...]

.....

h.13) Sociologia: diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Ciências Sociais, expedido por instituição de ensino superior credenciada. (MINAS GERAIS, 2011, p.4).

Por fim, pode-se apreender que os textos das leis que regulamentam o cargo de Professor na Educação Básica na REE/MG preveem formas de formação, autocapacitação e de formação continuada. Porém, como já descrito anteriormente, não foram identificados programas para esse fim nas práticas vivenciadas pelos docentes em seus locais de trabalho.

#### *4.5.2 Em que a divisão assimétrica das horas-aula nas disciplinas influencia no trabalho do docente de Sociologia*

Os cargos de Professor na Educação Básica – PEB , conforme o Edital SEPLAG/SEE-MG 01/2011, que estabelece as condições de jornada de trabalho e de remuneração às quais ambos os docentes deste trabalho se submeteram em seus vínculos de trabalho efetivo na SEE-MG , se apresentam da seguinte forma:

2.3 Carga Horária de Trabalho: [...]

.....

**h) Professor de Educação Básica – PEB – Nível I Grau A – Arte/Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Sociologia: de 8 (oito) até 24 (vinte e quatro) horas semanais; [...]**

.....

g) O subsídio para o cargo da carreira de **Professor de Educação Básica – PEB – Nível I, Grau A** corresponde a R\$ 1.320,00 (um mil, trezentos e vinte reais). [...]

.....

2.4.1 A remuneração do cargo de Professor de Educação Básica será proporcional à carga horária, quando for o caso. (MINAS GERAIS, 2011, p.4, grifo nosso).

Há dois pontos que chamam a atenção nesses excertos do edital sobre como se processam as condições de jornada de trabalho do docente. A primeira condição é que o cargo poderá ter “de 8 (oito) até 24 (vinte e quatro) horas semanais”, estabelecendo um mínimo e um máximo de horas atribuída a 1 um cargo. Dessa forma, para o docente que inicia no cargo, mesmo na condição de vínculo efetivo, existe a possibilidade de ficar com um cargo “incompleto”, ou seja, inferior às 24 horas semanais citadas acima. O segundo ponto está diretamente ligado ao primeiro. Em uma situação hipotética, na qual o docente venha tomar posse e entrar em exercício em um cargo com a quantidade de horas inferior a 24 horas, ele se submeterá à condição apresentada no item 2.4.1, que reza: “A remuneração do cargo de Professor de Educação Básica será proporcional à carga horária, quando for o caso”.

Essa é uma condição que chama bastante atenção, pois, mesmo sem o profissional ter o controle sobre a quantidade de horas no cargo em que entrará em exercício, ou mesmo podendo ser essa uma condição alheia à sua vontade, da qual não tem o poder de controle, como as condições de “enturmação”<sup>52</sup>, ou ainda a quantidade de alunos matriculados em uma determinada escola, ele acaba sendo penalizado, recebendo remuneração de forma proporcional àquela estabelecida como sendo a remuneração completa para o cargo de Professor na Educação Básica - PEB.

Nessa condição, em uma análise mais detalhada da divisão dos tempos previstos pela Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, do estado de Minas Gerais, a carga horária do docente é composta de 16 horas semanais destinadas à docência; 8 horas semanais destinadas a atividades extraclases, observada a seguinte distribuição: a) 4 horas semanais em local de livre escolha do professor; b) 4 horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até 2 horas semanais dedicadas a reuniões.

Essas condições dos cargos incompletos, além de outras condições, como a remuneração abaixo das remunerações médias dos demais profissionais com graduação<sup>53</sup>, têm

---

<sup>52</sup> Termo usualmente utilizado na Rede Estadual de Minas Gerais para denominar o processo que determina a quantidade de estudantes que devem compor as turmas para cada etapa do ensino.

<sup>53</sup> Sobre a condição da remuneração dos docentes na educação básica citamos a Meta nº 17 do Plano Nacional de Educação - PNE de 2014/2024 que trata da valorização remuneratória dos profissionais do magistério. **Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.** [...] No caso específico dessa meta, a valorização dos profissionais do magistério é tomada pelo aspecto da sua remuneração média. Hoje, a diferença entre o salário médio dos profissionais do magistério com escolaridade de nível médio comparado com o de outros profissionais com igual nível de escolaridade é 9% superior. Já entre os profissionais do magistério com escolaridade superior ou mais e os demais profissionais com a mesma escolaridade existe uma defasagem de 57%. Portanto, para essa meta de equiparação salarial do rendimento médio, até o fim do sexto ano de vigência do PNE, é necessário que o valor

levado uma parcela considerável de docentes da Rede Estadual de Minas Gerais a acumularem mais de um cargo. Essa é uma realidade que ocorria com os dois docentes desta pesquisa, sendo que ambos trabalhavam em duas escolas na rede estadual exercendo cargos distintos, como nas transcrições abaixo:

Como no meu caso, aqui é um pouco mais difícil, porque como eu estou trabalhando com EJA no ensino regular, como na outra escola eu pego 1º, 2º, 3º anos, então nem que seja ao longo dos anos eu fico sabendo o nome, não de todos, mas de uma boa parte. (A.D. , p.5).

[...] A correria, a gente tendo que trabalhar com dois cargos para complementar a renda e tal, você acaba que se desfocando muito do...[...]. (M.A., p.6).

As condições relatadas acima também têm ocorrido para os demais cargos de docentes que lecionam nas outras disciplinas. Porém, o que se chama a atenção aqui é a condição enfrentada pelos docentes da disciplina de Sociologia e das demais disciplinas que apresentam somente 1h/a por semana em específico, e como ela tem sido percebida pelos docentes da disciplina de Sociologia.

Pode-se demonstrar, abaixo, como se divide os tempos de aula para cada disciplina, conforme Resolução nº. 2.843, de 16 de janeiro de 2016, ano que se deu o presente estudo:

### **Figura 3 – Distribuição das disciplinas para a EJA presencial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – ano 2016**

ANEXO I  
Educação de Jovens e Adultos EJA - Curso Presencial

ANEXO – I - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA - CURSO PRESENCIAL - ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO – 4 MÓDULOS DIÁRIOS										
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º PERÍODO			2º PERÍODO			3º PERÍODO		
		A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM	A/S	M/SEM	HORAS/SEM
LINGUAGENS	L I N G U A PORTUGUESA	3	60	45	3	60	45	3	60	45
	LINGUA ESTRAN-GEIRA MODERNA	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	ARTE	1	20	15	1	20	15	1	20	15
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	20	15	1	20	15	1	20	15
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	2	40	30	2	40	30	2	40	30
CIÊNCIAS DA NATUREZA	BIOLOGIA	2	20	30	2	40	30	2	40	30
	FÍSICA	1	40	15	2	40	30	1	20	15
	QUÍMICA	2	40	30	1	20	15	2	40	30
	HISTÓRIA	2	20	15	2	40	30	2	20	15
C I Ê N C I A S HUMANAS	GEOGRAFIA	2	40	30	2	20	15	2	40	30
	FILOSOFIA	1	20	15	1	40	30	1	20	15
	SOCIOLOGIA	1	40	30	1	20	15	1	40	30
	DIVERSIDADE, INCLUSÃO E MUNDO DO TRABALHO	1	20	15	1	20	15	1	20	15
CONTEÚDOS APLICADOS	INTERDISCIPLINARES			100			100			100
TOTAL		20	400	400	20	400	400	20	400	400

LEGENDA: A/S: AULAS SEMANAIS M/SEM: MÓDULOS SEMESTRAIS HORAS/SEM: HORAS SEMESTRAIS  
INDICADORES FIXOS: DIAS LETIVOS: 100 DIAS SEMESTRAIS SEMANAS LETIVAS: 20 SEMANAS SEMESTRAIS MÓDULO-AULA: 45 MINUTOS  
CARGA HORÁRIA DIÁRIA PRESENCIAL: 180 MINUTOS - CARGA HORÁRIA TOTAL: 1200 HORAS  
Observar as disposições da Lei Federal nº 11.161/05.

Fonte: Resolução 2843 de 16/01/2016 da SEE-MG

Além dessa condição, a SEE-MG também estabelece uma quantidade mínima de estudantes para que as escolas possam abrir turmas, como consta no anexo III da Resolução SEE nº 2.836, de 28 de dezembro de 2015:

1 – Critérios para composição de turmas e definição do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais

1.1-A enturmação observará os seguintes parâmetros legais:

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental: 25 (vinte e cinco) alunos por turma;

Nos anos finais do Ensino Fundamental: 35 (trinta e cinco) alunos por turma;

**No Ensino Médio: 40 (quarenta) alunos por turma;**

Na Educação Especial: 08 (oito) a 15 (quinze) alunos por turma. (MINAS GERAIS, 2015, s/p, grifo nosso).

A mesma resolução regulamenta tanto para a EJA quanto para o ensino médio regular apenas uma (1) hora-aula semanal por turma. O docente que ocupar 1 cargo “completo” deve lecionar para 16 turmas, totalizando uma média de 640 estudantes. Em que essas condições podem interferir no seu trabalho? Quais são as dificuldades enfrentadas por esses docentes em suas práticas diárias? Abaixo, citam-se, nos excertos, suas respostas quanto às condições práticas em suas funções:

O maior desafio é a questão da carga horária, temos uma carga horária muito limitada, muito pequena. As outras disciplinas têm, no mínimo, o dobro de tempo que a gente tem, eu acredito que de um modo geral, aí não seria só o EJA, mas a questão do ensino regular.[...]. (A.D., p.3).

[...]Mas a Sociologia, ela sofre com essa questão da carga horária extremamente reduzida, nem sempre você consegue chegar onde você propôs chegar, e isso acaba levando você também a uma questão que é uma carga, assim, brutal de trabalho. Você dá o mesmo número de aulas que outros professores, mas você tem muito mais turmas. Isso acaba levando a um acúmulo de trabalho burocrático, porque você tem 16 diários. Se você pegar uma média de 40 alunos por turma e multiplicar 16 vezes 40 você vai chegar a um número de provas assim, que é gigantesco, então a sobrecarga de trabalho burocrático para o professor de Sociologia, ela é muito grande.” (A.D., p.4).

E.G.: Eu fiz essa conta, dá 640 alunos, se todas as turmas tiverem.

A.D.: Isso em um cargo. Porque se você tiver mais de um cargo, você pode dobrar, você pode, às vezes, você aumentar a sua carga de trabalho em 50%. Às vezes você dobra ela, dependendo do número de aulas que você tem. Se você tiver só um cargo, são 16, mas se você tiver mais de um cargo. Hoje eu diria que eu tenho um cargo e meio, são 24 turmas. (A.D., p.5).

Nessa passagem fica nítida a condição mencionada pelo docente A.D. sobre as especificidades do docente ter a mesma condição de horas de trabalho, porém com apenas 1 hora-aula por semana. Essa condição, conforme o docente, leva a um acúmulo do trabalho burocrático. Outro ponto também citado é de que a reduzida quantidade de aulas, muitas das vezes, interfere na conclusão de um conteúdo proposto. Essa é uma relação que extrapola a condição pessoal dos docentes, pois existe uma pressão exercida sobre o que se espera que seja trabalhado de conteúdo nos currículos oficiais (CBCs, PCNEM). Sendo assim, essa pressão se estabelece no dia a dia dos docentes, que, como relatado no excerto da fala de A.D., demonstra sua preocupação em relação a essa questão. Há aqui uma percepção de que há diferenciação, e que essas especificidades não têm despertado a atenção dos gestores da educação básica estadual em Minas Gerais.

O docente M.A. também reconhece essa como uma condição de diferenciação que ocorre entre as disciplinas quanto ao acúmulo do trabalho:

[...] como se, por exemplo, eu dou, tenho 16 aulas, mas eu tenho 16 turmas, é diferente do professor que tem 16 aulas, mas tem, por exemplo, 4 turmas, por exemplo, igual Matemática. Mas aí quer tratar igual, é tratar igual o diferente. Como é que você vai me dar um tempo pra correção de prova, por exemplo, o mesmo tempo que você vai dar pra um professor que tem 4 turmas, e eu que tenho 16. Entendeu? [...]. (M.A., p.7).

[...] Eu, eu, assim, sou otimista, sou um eterno otimista, eu espero que um dia a matéria de Sociologia, por exemplo, aqui no estado de Minas Gerais, deixe de ser com uma aula só. Porque é praticamente impossível você conseguir fazer um bom trabalho dando uma aula por semana. O professor, ele pode ser compromissado do jeito que for que o calendário não favorece a ele. Entendeu? Você tem que lidar com feriados, você tem que lidar com recesso, você tem que lidar com paralisações, você tem que lidar tudo quanto é acontecimento que, pra quem tem uma aula, tem um impacto assim, enorme. Enorme. Então você não consegue desenvolver uma boa atividade dando apenas uma aula. [...]. (M.A., p.6).

Nessas falas do docente M.A., além de confirmar a ideia apresentada pelo docente A.D. sobre a questão da maior quantidade de trabalho burocrático gerado por se ter apenas 1h/a semanal, ele apresenta mais duas condições de dificuldades. Uma é a condição de colocar o mesmo tempo para a correção de provas e entrega de resultado em tempo igual, por exemplo, a de um docente da disciplina de Matemática que tem 4 h/a por turma no ensino

regular, sendo assim, em um cargo completo, ele teria 4 turmas. Uma segunda condição suscitada é a da impossibilidade de conseguir desenvolver um bom trabalho com apenas 1 h/a semanal por turma; o que ele complementa com uma terceira condição, que são as imprevisibilidades trazidas pelo calendário de feriados e respectivos recessos, com as paralisações. Essa é uma condição que interfere diretamente no trabalho do docente. Em uma situação hipotética, que, em um determinado mês, coincida de ocorrer um feriado em uma terça-feira e posteriormente ocorra, nesse mesmo dia da semana, uma paralisação por luta pela melhoria nas condições docentes convocada pelo sindicato da categoria, as turmas nas quais ele lecionasse na terça-feira ficariam com somente duas aulas de Sociologia naquele mês.

Outro ponto também levantado pelo docente M.A., que é importante realçar, é a questão provocada pelo contato reduzido com os estudantes:

É igual aquela questão da Pedagogia, você ter um trabalho individual com o aluno, cada aluno tem o seu tempo de aprendizagem, não sei o quê. Tá, como é que você vai fazer isso com 40 alunos dentro de sala, 50 minutos por semana. Você não sabe nem o nome dos alunos, eu passo aluno aqui, oh, maior parte do tempo 680 alunos. Não, não é 680, não. 680 mais 80, então 720. (M.A., p.14).

Ele reconhece, de certa forma, que o contato reduzido com os estudantes é um fator prejudicial no processo de aprendizagem, pois os tempos cognitivos são diferentes, variando de indivíduo para indivíduo. Da mesma forma acontece para esses docentes, ficando a cognição, a memória quanto aos nomes afetada, e levando-o, assim, a uma relação de impessoalidade. Dessa forma, pode-se dizer que se forma um ciclo, em que as condições de tempo/disciplina afetam os contatos interpessoais (docentes/estudantes) que, por sua vez, afetam os processos cognitivos de aprendizagem, que não são neutros e dependem, em certa medida, dessa relação de conhecimento, de confiança entre esses sujeitos. Isso é demonstrado por Tardif (2010):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes os símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discursos, comportamentos, maneiras de ser, etc. Elas exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.[...]. (TARDIF, 2010, p.49-50).

## 4.6. O livro didático de Sociologia para EJA

### 4.6.1 O livro como “controle” do currículo: O PNLD EJA e uma análise da obra

A questão dos livros didáticos se apresenta como uma categoria que compõe o ensino das disciplinas e, no caso específico, a disciplina de Sociologia para a Educação de Jovens e Adultos. O livro didático apresenta-se como uma interface entre o currículo e o estudante, sendo que o docente desempenha o papel daquele que irá conduzir esse processo. Soma-se a isso o fato de os livros serem elaborados com base nos PCNs, dentro daquilo que se espera que o estudante adquira, o conhecimento de uma disciplina “a” ou “b”, ou mesmo, que ele adquira determinadas “competências” prescritas nesses currículos.

Nesse sentido, o livro didático consiste em um material pré-selecionado pelos órgãos oficiais do Estado (Ministério da Educação, Secretarias de Educação) da forma que se espera que seja trabalhado o currículo. Dessa forma, pode-se dizer que ele exerce um controle indireto quanto à aplicação do currículo preestabelecido, e, ao mesmo tempo, ele exerce função de controle do ritmo e dos tempos que determinados conteúdos serão trabalhados durante o ano letivo, durante uma etapa nas instituições escolares.

O Programa Nacional do Livro didático para EJA (PNLD-EJA)<sup>54</sup> teve sua última versão destinada para os anos de 2015/2016. Pesquisando os dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE<sup>55</sup>, observa-se que, somente no ano de 2014, foram previstos livros para a EJA no ensino médio.

Analisando os dados estatísticos do PNLD EJA da quantidade de alunos atendidos em Minas Gerais (144.332) e comparando com o número de matrículas registradas pelo Censo da Educação Básica de 2015 (157.168), pode-se inferir que o programa não atendeu a todos os estudantes tampouco aos respectivos docentes.

Para os estudantes pesquisados havia somente uma obra, com o título *Tempo, Espaço e Cultura – Coleção Viver, Aprender – Ciências Humanas Ensino Médio*, da Editora Global,

---

<sup>54</sup> O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD EJA tem como objetivo: disponibilizar livros didáticos aos alfabetizando e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA. Os livros didáticos serão todos consumíveis e entregues para utilização dos alunos e educadores beneficiários, que passam a ter sua guarda definitiva, sem necessidade de devolução ao final de cada período letivo. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17458-programa-nacional-do-livro-didatico-para-educacao-de-jovens-e-adultos-pnld-eja-novo>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

<sup>55</sup> Dados estatísticos do PNLD-EJA. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>. Acesso em: 28 fev. 2017.

destinada para as três séries (semestres) do ensino médio da EJA, contendo as quatro disciplinas que compõem as Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O livro citado contém 480 páginas e está dividido em três etapas: 1ª ) Riquezas e pobreza; 2ª ) A constituição da nação; 3ª ) Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo. A primeira etapa contém 12 capítulos, desses, 2 capítulos são destinados à Sociologia. A segunda etapa contém 10 capítulos, sendo apenas 1 de Sociologia; e, a terceira etapa contém 12 capítulos, desses, 2 destinados à Sociologia; somando ao todo 5 capítulos de um total de 33, com aproximadamente 70 páginas (15 %) do total da obra. Na apresentação, os autores descrevem que a maior parte dessa obra pode ser trabalhada de forma interdisciplinar. Analisou-se que essa é uma possibilidade, porém mais pelos conteúdos das quatro disciplinas estarem condensadas no mesmo livro do que pelas ferramentas, ou métodos dessa obra, que estimulem isso.

Também a ser observado, os capítulos destinados à Sociologia se situam no final das três etapas. Parece que houve uma intencionalidade de a Sociologia poder, a partir dos conteúdos apresentados nas outras áreas, possibilitar uma forma de exercício analítico sociológico.

O modelo de ensino médio EJA na Rede Estadual de Minas Gerais apresenta uma divisão extremamente fechada nas disciplinas e seus tempos, como já apresentado neste trabalho na Figura 3 (Distribuição das disciplinas na EJA presencial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais – ano 2016), na Resolução da SEE-MG nº 2.843, de 16/01/2016.

Além disso, a EJA tem apresentado uma expressiva rotatividade de docentes, como já exposto no segundo capítulo, sendo que a maioria deles tem vínculos de trabalho temporários. Em uma breve análise, esses dois fatores apresentados: o primeiro, da “grade” de disciplinas por trazer o engessamento da estrutura de tempos/conteúdos; e o segundo, da alta rotatividade profissional, por dificultar a aproximação, o entrosamento entre os docentes, em última instância, favorecem a inviabilização de um trabalho interdisciplinar nessa área.

#### *4.6.2 As percepções dos docentes sobre o livro didático ofertado*

Primeiramente será tratada a percepção dos docentes sobre os livros. Nesta categoria, as percepções serão tratadas de forma separada, pois as duas percepções analisam aspectos diferentes sobre a oferta e de como é o trabalho com o livro didático.

A fala do docente A.D. faz uma análise de uma forma mais ampla sobre o livro didático:

[...] O livro, eu acho que, em qualquer disciplina, o livro é só um suporte. Nesse aspecto realmente eu percebo que a qualidade do material tem melhorado, hoje em dia já contamos com livros didáticos de boa qualidade, o problema que a gente esbarra toda disciplina esbarra, os livros que a gente escolhe é dentro de uma lista, então, você escolhe entre o que foi escolhido para você. [...] O professor, ele não pode se ater só ao livro, o livro é um material. Nem sempre que você se propôs a trabalhar você vai encontrar suporte pra isso, ou todo suporte para isso no livro. O livro serve como suporte, tê-lo já é alguma coisa, porque antes o professor tinha que fazer apostila de tudo. (A.D., p.6-7, grifo nosso).

Iniciando pelo final do trecho acima selecionado por uma questão cronológica, o docente reconhece como ponto positivo o fato de já existir o livro como suporte. Como, no caso, o docente já trabalhava na rede estadual desde antes de conseguir ser aprovado no concurso público, ele fala de uma condição inicial da disciplina, relacionada ao ensino médio regular. Conclui-se isso pelo fato dele estar trabalhando pela primeira vez com a EJA, desde o início do ano de 2016, conforme fala anterior. A situação anterior era que, além do professor da disciplina de Sociologia não contar com o livro didático, ele também não contava com apostila ou outro material de suporte disponibilizado pela SEE-MG. Desse modo, pode-se inferir que havia um acréscimo considerável de horas destinadas pelos docentes de Sociologia para preparar materiais didáticos.

Fica evidenciada a função de suporte do livro atribuída pelo docente. Pode-se apreender que, mesmo o livro desempenhando essa função de mediação entre o currículo geral preestabelecido, ele não consegue abranger as especificidades que definem a identidade de trabalho dos docentes, como suas estratégias, seus próprios métodos de trabalho.

Por fim, ele cita um problema vivenciado por todas as disciplinas, que é falta de autonomia quanto à escolha dos livros. Mesmo o PNLD atribuindo a cada escola a condição de poder escolher os livros que deseja trabalhar nos próximos triênios (ensino regular) e biênios (EJA), essa autonomia é relativa, pois a escolha tem que ocorrer dentro de uma lista de livros aprovados ou preestabelecidos pelo MEC. Nesse sentido, é explicitada, nas percepções do docente, uma forma de controle quanto ao conteúdo e currículo exercido pelos órgãos oficiais. Talvez seja complexo mensurar em qual grau se dá esse controle, porém, somente o fato dessa escolha primária não passar pelos docentes que irão trabalhar na ponta, diretamente com os estudantes, demonstra baixa autonomia nesse processo que influenciará todo o trabalho final do docente.

A segunda fala selecionada foi a do docente M.A., que responde, mais especificamente, sobre o livro que veio no último PNLD-EJA de 2014 para o biênio 2015-2016:

Vou falar com você uma coisa taxativa, o livro que enviaram, acho que a primeira remessa de livro didático do EJA foi agora, pelo menos que eu tenho conhecimento, foi agora. Um lixo. Eu não consegui aproveitar, deve ter, eu fiz as contas, deve ter umas 6 páginas só de Sociologia. Seis páginas para você trabalhar o semestre todo. Se tiver seis páginas, o livro grossão. (M.A., p.9).

Na fala, o docente avalia que, para a disciplina de Sociologia, é insuficiente, visto que o livro traz pouquíssimas páginas para trabalhar num período longo, não havendo, inclusive, proporcionalidade de conteúdo/tempo. Na fala do docente A.D., quando ele relacionava a condição da relativa autonomia quanto à escolha do livro didático de Sociologia para o ensino médio regular no caso do PNLD para EJA, esse fato fica ainda mais latente, pois só houve um livro elaborado para trabalhar o campo das Ciências Humanas e suas tecnologias, que compreende as disciplinas de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

#### *4.6.3 A visão dos docentes sobre os usos do livro: a relação dos estudantes da EJA com o livro*

O livro didático representa, para o docente, uma possibilidade de trabalhar aquilo que foi proposto pelo currículo. Houve uma tendência das editoras pertencentes ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD de produzir mais materiais voltados para o ensino regular. Isso ficou demonstrado pela diferença na produção dos livros, por essas editoras, nas duas modalidades de ensino nos mesmos períodos.

A questão do livro didático foi levantada para os docentes, como eles utilizavam o livro didático e como eles viam a questão do uso nas suas aulas. O docente A.D. não tinha recebido o livro didático. Ele não conhecia o material que ele mesmo havia disponibilizado para os alunos da EJA (não se detalhou a oferta). Na sua fala, ele reconhece que houve um avanço na qualidade do livro, também um avanço com relação a situação anterior. Nesse caso, ele fala com base nos livros didáticos que foram oferecidos no PNLD do ensino regular, como já elencado na fala anterior.

O docente M.A. já havia tido contato com o livro didático oferecido pelo PNLD-EJA para o período e teceu algumas críticas pontuais. Posteriormente, ele descreve como era a situação anterior, e, na sequência, como tem utilizado o livro didático com os alunos:

[...] Eu mesclo sempre, então eu me preocupo, quando eu comecei a dar aula, eu dava aula essencialmente, não tinha livro didático, não tinha nada. Eu cheguei na escola, ‘qual que é o livro então?’ ‘Não tem livro, não’. ‘O que eu dou?’ ‘Não sei, você que tem que saber’. Foi essa informação quando eu dei minha primeira aula minha, foi isso que me falaram. Então hoje você tem o livro didático e eu procuro casar o livro didático, a matéria do livro didático com temas da atualidade. Então eu pego lá, capítulo sei lá, 7 ou 8, trabalho no bimestre, por exemplo, e depois de trabalhado esse capítulo 7 e 8, que é um conteúdo que eu tenho, um livro que eu tenho e eles também têm, eu pego e discuto com eles temas da atualidade para nós desenvolvermos um trabalho e discutir sistemas aqui dentro de sala. [...] (M.A., p.10).

Mais adiante, o docente M.A. diz que tem utilizado o livro oferecido aos alunos do ensino regular, em um “acordo” que tinha feito com a direção para manter uma quantidade de livros a serem utilizados no dia e devolvidos no mesmo dia:

[...] Aí então, o que eu estou fazendo? Utilizando o livro do aluno do ensino regular, entendeu? Do aluno do ensino regular, que ele tem muito mais conteúdo porque ele é pra 3 anos e tudo, ele tem muito mais conteúdo e ele tem aqui na escola. Então eu posso pegar na escola e posso devolver, o aluno não precisa de trazer o livro. Eu fiz uma parceria, eu fiz um acordo com a direção, que o livro fica na biblioteca, quando eu preciso do livro, vou lá e pego o livro, no final da aula eu devolvo. Entendeu? Fiz essa parceria. Ou seja, eu fiz um arranjo para conseguir utilizar o livro. [...] (M.A., p.9-10).

Nessa condição, o docente percebe, na sua prática, que o material oferecido não tinha condições de ser trabalhado, devido às poucas páginas destinadas à disciplina de Sociologia. Como estratégia, ele busca a solução de realizar um “acordo com a direção” para que ela mantivesse certa quantidade de livros a serem utilizados nas suas aulas.

Outra questão que aparece nas falas de ambos os docentes, é a relação do uso do livro didático com o perfil dos alunos da EJA.

Na verdade é que os alunos do noturno também é outro perfil de aluno, que, muitas vezes, é melhor você ter o livro na escola do que colocar na mão deles, porque não vão trazer, a realidade do noturno e outra, né? A realidade do noturno é outra. (A.D., p.7).

[...] primeiro a gente precisa de pensar que, o seguinte, o aluno do EJA, o aluno do noturno, de um modo geral, mas principalmente aluno do EJA, é alguém que veio do trabalho, ele não vai andar com aquele calhamaço de livro na mochila. Entendeu? Não vai. Não vai. Então é uma outra coisa que a gente precisa de superar. Nós precisamos de deixar de entregar livro de papel para o aluno e achar que ele vai trazer pra escola e passar a entregar esse tipo de coisa digital, de forma digitalizada. Entendeu? [...] (M.A.)

Pois é, tem muitas possibilidades, muitas possibilidades. Agora nenhuma, você não vai convencer aluno a pegar um livro que tem quase, deve ter uns 3, 4 kg aquele livro, [risos] colocar na mochila do lado da marmitta e vim para trazer para a aula, não vai. Então, primeiro é esse o desafio, primeiro a questão do conteúdo, entendeu? (M.A., p.9).

Em ambas as falas, há uma percepção muito próxima da situação dos alunos com os quais os docentes trabalham. Primeiro, na fala do docente A.D., trazendo uma condição prática do aluno do noturno, que vive outra realidade, e, na fala do docente M.A., ele especifica a condição desse aluno da EJA, sendo uma pessoa que está vindo diretamente do trabalho e teria que carregar, o dia inteiro, vários livros didáticos, já que vários alunos vão direto de seus trabalhos para a escola.

Analisando as falas dos docentes com os dados respondidos pelos alunos, já apresentados no capítulo anterior, vê-se que, na E.E. PIGO, metade dos alunos responderam terem um trabalho remunerado, e 25% responderam que têm trabalho formal, considerando que, em alguns casos, eles responderam exercer tanto trabalho formal quanto trabalho informal. Ainda sobre os alunos dessa escola, 23% deles responderam utilizar, como meio de transporte, “a pé”, e 46% responderam utilizar o ônibus.

No caso do perfil dos alunos da E.E. SD, não é muito diferente, sendo que 50% dos alunos responderam que exercem trabalho remunerado formal e 18% deles responderam que exercem trabalho informal. Na mesma condição anterior, em alguns casos, o mesmo estudante respondeu exercer tanto a atividade remunerada formal quanto a informal. Sobre a forma de locomoção, 23% responderam como meio de transporte “a pé” e 36% responderam utilizar o ônibus.

Uma condição que tende a aumentar as dificuldades quanto à locomoção, é que ambas as escolas pesquisadas se encontram na região norte do município de Belo Horizonte – MG, que, além de ter que percorrer distâncias relativamente longas, se encontram em locais com presença de morros, um relevo relativamente comum nessa região.

Essas percepções trazidas pelos docentes demonstram uma sensibilidade quanto à análise do perfil dos estudantes com os quais eles trabalhavam. Nosso modelo sistêmico de educação trabalha com as decisões, com a produção de políticas, de materiais nesse modelo verticalizado, em que as percepções dos sujeitos que trabalham com os produtos definidos, desenvolvidos pelos responsáveis por esse modelo, não são levadas em consideração.

#### **4.7 Percepções sobre as condições geracionais nas turmas da EJA**

Quando questionado aos docentes sobre quais eram as percepções sobre suas práticas, vivenciadas nas turmas da EJA, com relação à variação etária dos estudantes, houve opiniões que convergiam em relação aos perfis heterogêneos das turmas.

No segundo capítulo deste trabalho, apresentaram-se os dados coletados sobre os perfis dos estudantes das turmas da EJA nas quais os docentes lecionavam. Questionado aos docentes como eles percebiam a questão etária, eles responderam da seguinte forma:

[...] O problema do EJA, ou você faz o EJA de adultos de fato, porque esse negócio de jovens e adultos, você acaba excluindo os adultos e os jovens tomando conta. Então a questão da diferença de idade ela é determinante pra ver se um EJA vai funcionar ou não. Porque 2, 3 alunos atrapalham o rendimento de uma turma inteira no EJA. Porque o aluno que aprontou a vida toda no ensino regular, e aí ele atingiu a idade para o EJA, ele chega lá, ele continua aprontando. E aquele que tem dificuldade, que é um adulto que tem dificuldade, enes dificuldades, enes dificuldades, ele nem abre a boca. [...]. (M.A., p.15).

Acho que os mais velhos têm mais comprometimento, acho que esses alunos na faixa dos 18, 19 anos que estão no EJA, estão passando. Acho até que nesse aspecto, turmas mais homogêneas, no que diz respeito à faixa etária, elas trariam resultados melhores, principalmente para quem tem mais idade. [...] Os mais novos carregam, eles vêm trazendo todo aquele comportamento do ensino regular, da indisciplina. Na verdade a maioria desses alunos mais novos do EJA são alunos que não conseguiram terminar no regular e vão pro EJA para tentar talvez abreviar. (A.D., p.8-9).

Nesse ponto, os dois docentes responderam que modelos de turmas que prezassem a homogeneidade quanto às idades e tempos dos estudantes teriam melhores resultados. Eles percebem que os mais jovens, que estão nessa modalidade de ensino, trazem consigo questões comportamentais que não romperam ainda ao entrar na EJA.

Em ambas as falas acima, mesmo expressando de formas diferentes, também há uma convergência quanto à entrada de estudantes que recentemente completaram a idade mínima (18 anos) na EJA. A presença de jovens adolescentes na EJA vem sendo pesquisada<sup>56</sup> em diferentes regiões do país e tem indicado os inúmeros desafios impostos à EJA e ao seu público para a melhor compreensão dessa diversidade.

Se de um lado fica evidente, nas falas dos docentes, que a questão das diferentes gerações e seus respectivos conflitos traz prejuízos ao processo de aprendizagem dos estudantes envolvidos; por outro lado, essa mesma condição, acaba sendo percebida com certo incômodo, pelos docentes, para o desenvolvimento de seus trabalhos.

---

<sup>56</sup> Para saber mais sobre essa questão, ver: PEREIRA. **Desejos que mobilizam adolescentes-jovens na sua relação com o Trabalho e com a Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado) - FaE/UEMG, 2015.

É diferente você dar aula para uma turma de primeiro ano e de dar aula para um aluno de terceiro ano dentro do próprio regular. Então o EJA, você está pegando pessoas mais maduras, mas isso não impede que você tenha alunos que vêm para brincar, não impede que realmente tem gente que não queira estudar. (A.D., p.9).

Assim, a gente precisa de repensar o perfil do EJA. Ou você faz turma de EJA só com jovens ou só com adultos. Eu não vejo em termos práticos, com bons olhos, juntar jovens e adultos, não. Eu não tenho tido bons, ao longo da minha jornada escolar, eu não tenho visto bons resultados, pode ser que um dia eu veja, até hoje, não. (M.A.).

Vários autores têm estudado o fenômeno da juventude nas Ciências Sociais, e esse tem demonstrado ser um campo de divergências quanto às formas de suas categorizações. Segundo Petró (2014), uma categorização que tenha como referência a condição etária poderá incorrer em um campo metodológico instável devido à variedade de fatores que se deve considerar e que estão relacionados às diferentes práticas de estratégias de classes, assim como questões relacionadas à necessidade ou não desses jovens entrarem no mercado de trabalho, como a seguir:

[...] A passagem de uma fase a outra seria observada por “marcadores de passagem”, isto é, eventos chave definidos de acordo com a organização de cada grupo social. Estão entre os mais comuns a escolarização, a autonomização em relação à família de origem, a constituição da própria família, o ingresso no mercado de trabalho, a aposentadoria, o nascimentos dos filhos e/ou netos, dentre outros. [...] Procurar regras fixas, neste caso, é incorrer em arbitrariedades e reduzir a diversidade presente nas trajetórias juvenis. [...]. (PETRÓ, 2014, p.8).

Para o sociólogo português José Machado Pais (1990), existem duas grandes divisões no campo da Sociologia da juventude: a) as correntes geracionais; b) as correntes classistas, que ele descreve da seguinte forma:

Vimos que, para a *corrente geracional*, a questão das relações intergeracionais é uma questão relevante na medida em que expressa a central problemática da *reprodução social*. Esta problemática não deixa também de estar no centro das atenções da *corrente classista*, embora, obviamente, seja pensada em moldes diferentes. Com efeito, enquanto, para a corrente geracional, a reprodução se restringe à análise das relações intergeracionais, isto é, à análise da conservação ou sedimentação (ou não) das formas e conteúdos das relações sociais entre gerações, para a *corrente classista*, a reprodução social é fundamentalmente vista em termos da reprodução das *classes sociais*. Por esta razão, os trabalhos desenvolvidos na linha desta corrente são, em geral, críticos em relação ao conceito mais vulgar de juventude —isto é, quando aparece associada a uma «fase de vida»— e acabam mesmo por ser críticos em relação a qualquer conceito de juventude, já que, mesmo entendida como *categoria*, acabaria por ser dominada por «relações de classe». De acordo com esta corrente, a transição dos jovens para a vida adulta encontrar-se-ia sempre pautada por mecanismos de reprodução classista, não apenas ao nível da divisão sexual do trabalho, mas também a outros níveis. (PAES, 1990, p.157).

Em estudo realizado por Petró (2014) no município de Porto Alegre – RS com turmas de Educação de Jovens e Adultos foi constatado um fenômeno que aproxima deste presente estudo quanto às faixas etárias:

[...] há uma maioria de jovens na modalidade EJA/Ensino Médio em Porto Alegre. A questão de gênero apresentou-se equilibrada no Ensino Médio, 50,6% dos entrevistados são homens e 49,4% mulheres. Entretanto, chama atenção a distribuição de gênero conforme a faixa etária. Observa-se que na faixa etária em que há maior incidência de estudantes, há mais homens (46%). Nas faixas etárias mais altas há maior porcentagem de mulheres [...]. (PETRÓ, 2014, p.15).

Como se pode perceber, e comparando ao que foi levantado nas turmas deste estudo, mesmo em estados de diferentes regiões geográficas tem ocorrido o fenômeno mencionado por Petró (2014) quanto às semelhanças nos perfis de gênero e idades. Como já foi salientado, este levantamento não consegue dar conta do todo, tanto quanto ao método utilizado como quanto à amostra. Assim, a pretensão deste estudo é somente trazer os parâmetros referenciais de uma tendência observada.

#### **4.8 A percepção dos docentes sobre lecionar na EJA e no ensino regular**

Como já apresentado anteriormente e também já constatado por Carvalho (2012), no âmbito da SEE-MG não há uma diferenciação entre ser docente no ensino regular ou docente na EJA<sup>57</sup>. Dessa forma, foi necessário apreender, dos docentes pesquisados, se havia particularidades, e/ou diferenças em suas práticas no ensino da Sociologia com ambos os públicos. Neste ponto, o foco será apresentar algumas percepções baseadas nas falas dos docentes.

Essa questão vai aparecer nas falas dos docentes motivadas pelo seguinte questionamento: *Ensinar Sociologia no ensino regular na rede estadual é diferente de ensinar Sociologia na EJA? Por quê?* Abaixo, uma síntese da resposta apresentada pelo docente A.D:

Bom, é diferente, mas eu acho que a diferença está muito mais ligada na questão da própria experiência de vida que eles têm, o próprio momento que eles estão. [...] Eu acho que, às vezes, o ensino do EJA, a pessoa pode se sentir mais, até mais, gratificado, porque a grande maioria da sala sabe a que veio.” (A.D., p.9, grifo nosso).

Ele identifica a condição temporal de diferenças de etapas às quais os sujeitos da EJA vivenciam com as dos estudantes do ensino regular. Na sequência, ele finaliza a resposta

---

<sup>57</sup> Como analisado na legislação que regulamenta o cargo de Professor na Educação Básica na REE/MG, no item 4.5.1 deste capítulo, não é necessária a formação específica para trabalhar com a EJA.

traçando um paralelo com o perfil dos alunos da EJA, que já estão mais definidos quanto aos seus objetivos de retornarem os estudos. Isso trazia uma gratificação maior para lecionar nessas condições.

Quanto ao sentimento de gratificação, ele pode estar ligado a uma certa condição subjetiva quanto ao sentimento de “ajuda” aos sujeitos da EJA, para que eles façam a transposição da etapa a que se propuseram, ou seja, o término do ensino médio.

Apresenta-se, abaixo, a resposta do docente M.A:

Oh, como é que eu vou te explicar. É obviamente um pouquinho diferente, então a aula acaba sendo diferente. Mas eu acredito que nós, ainda, o sistema está um caos tão grande que nós não chegamos ainda a conseguir fazer uma aula específica para o EJA e específica para o ensino regular, nos ainda não conseguimos, não. O sistema está um caos de tal forma que você ainda não consegue fazer isso. (M.A., p.15, grifo nosso).

Um primeiro ponto a considerar é que, quanto a esse questionamento ao docente M.A., nas respostas anteriores ele abordava, de forma enfática, as condições macroestruturais do sistema educacional. É possível perceber que a própria sequência da entrevista possa ter influenciado nas repostas. A princípio ele reconhece que há uma diferença, de que as condições caóticas do sistema educacional não têm dado condições para organizar ou preparar uma aula específica para o público da EJA.

Como já apresentado anteriormente, a quantidade de turmas de EJA nas escolas estaduais é bastante reduzida. Nesse sentido, como não existe o docente com a especificação para essa modalidade, os docentes assumem essas turmas de forma residual. Também, a oferta do ensino médio na EJA presencial é recente na rede estadual de ensino. Dessa forma, os docentes têm assumido essas turmas, a partir da demanda de procura por matrículas, o que condiciona a abertura ou não das turmas.

Existe também o fato de os docentes assumirem essas turmas como complemento de cargo, sendo essa forma denominada de extensão de carga horária. Reconhece-se que essa condição, em específico do docente de Sociologia que tem somente uma aula semanal, acaba por inviabilizar a possibilidade de um olhar específico para as turmas de EJA, ou seja, não existe uma política efetiva para a EJA.

#### *4.8.1 A questão da linguagem: as diferenças na forma de abstração do conteúdo*

Outra condição analisada é sobre a linguagem em relação aos conteúdos da disciplina de Sociologia trabalhados entre as diferentes modalidades de ensino nas quais os docentes lecionam. A linguagem é um dos principais instrumentos do docente, tanto pela forma do uso que ele faz dela, com base nos conteúdos que são trabalhados e sua adequação ao perfil do público com que irá trabalhar, quanto pela forma que ele vai perceber os estudantes, como vai avaliá-los e pelo processo de construção do conhecimento, que necessita envolver constantes trocas tanto da linguagem oral quanto da linguagem escrita. Nesse sentido, o docente A.D. traz suas percepções vivenciadas na prática. O primeiro excerto aborda a percepção dele sobre a linguagem desenvolvida entre ele (docente) e os estudantes, prevalecendo a linguagem oral nessas trocas:

Bom... A percepção que eu tenho é a seguinte, primeiro no que diz respeito ao diálogo com os alunos do EJA, ele é bem mais fácil do que com os alunos do regular. Os alunos do regular estão na faixa etária correta, alguns detêm conhecimentos teóricos ou não desejável, mas evidentemente um conhecimento teórico maior que os alunos do EJA, mas o diálogo com os alunos do EJA, pela própria questão, eu não saberia te dizer de outras disciplinas, mas, por exemplo, a Sociologia, como a gente acaba lidando com muitas questões do dia a dia, do trabalho, as relações sociais, eles acabam entendendo essas questões de um modo, eu diria, com um pouco mais de facilidade. (A.D., grifo nosso).

O docente A.D descreve uma diferença na forma de trabalhar nas diferentes modalidades, argumentando que há mais facilidade de diálogo para trabalhar os conteúdos da disciplina de Sociologia na EJA, na qual esse diálogo se estabelece de forma mais tranquila. Nesse sentido, ele reconhece que os saberes, as experiências de vida dos estudantes da EJA fora do espaço escolar facilitam a compreensão dos conteúdos da disciplina, que, de certo modo, são extraídos das relações sociais cotidianas. O docente também traz de forma implícita, as concepções dos alunos do regular de estarem na “faixa etária correta”, que os alunos da EJA contrário a essa afirmação estariam na idade “incorreta”.

Se de um lado ocorre uma facilidade na relação dialógica marcada pelo uso da linguagem oral; de outro, o docente observa a dificuldade dos estudantes com a linguagem escrita, como nas avaliações, que são predominantemente na forma escrita.

[...] Mas eles não conseguem colocar no papel o que eles aprendem. A avaliação é muito mais complicada, eu diria que eles tem uma dificuldade maior de dominar conceitos e de fazer abstrações. O EJA compreende muito a prática. Você fala de racismo, mundo do trabalho. Se você for tentar explicar para eles a mais valia, eles compreendem muito rapidamente, porque eles vivem isso, eles percebem a exploração do patrão, ou a exploração no mundo do trabalho, mas se você pedir para eles elaborarem uma resposta, um pouco mais teórica eles sentem muito mais dificuldades. [...] A grande dificuldade deles são as provas, se o conteúdo de Sociologia tem que ser enxuto no regular, que você tem 3 anos para poder trabalhar,

o conteúdo no EJA tem que ser menor ainda, bem menor, bem mais enxuto, porque você tem bem menos tempo. Fora isso, eu percebo que a questão das avaliações eles têm muito mais dificuldade, embora eles participem, os alunos do EJA têm uma curiosidade até maior de compreensão. (A.D., p.7.8, grifo nosso).

Outro ponto abordado é sobre a familiarização com os conceitos, o vocabulário da disciplina. Ele acredita que boa parte dos estudantes da EJA não está familiarizada com o jargão, mas também lança dúvidas se os estudantes do ensino médio regular estariam familiarizados com os conceitos, os termos da disciplina. Mesmo reconhecendo os saberes da prática, de algum modo, é possível perceber, na fala do docente, um olhar sobre os estudantes da EJA marcado pelas representações historicamente produzidas sobre esses sujeitos como aqueles que necessitam ser tutelados, que possuem baixa capacidade de abstração, entre outros.<sup>58</sup> Além disso, Arroyo (2006) ressalta que, no processo de reconfiguração da EJA, faz-se necessário interrogar o sistema escolar e acrescenta “enquanto milhões de jovens e adultos e até crianças e adolescentes não derem conta de articular suas trajetórias humanas concretas com as exigências do sistema escolar, este estará longe de ser público”. (ARROYO, 2006, p.48).

O reconhecimento dos diferentes processos cognitivos, assim como das diferentes formas de apropriação e do uso da linguagem pelos adultos, são alguns dos elementos que compõem disciplinas/módulos na formação dos docentes para atuarem na EJA.

Pode-se questionar se a ausência das disciplinas específicas para EJA, assim como a falta de estágio aumentam essas dificuldades quanto à forma de trabalhar com o público da EJA. Sabendo-se que há um reconhecimento de que a linguagem já diferencia do 1º. para o 3º ano regular, por que isso seria diferente para e com as demais etapas de jovens e adultos?

Nesse sentido, a autora Marta Kohl de Oliveira (1995), escrevendo sobre o letramento, cultura e as modalidades de pensamento, analisa que:

[...] os modos de inserção dos membros dos grupos “pouco letrados” na sociedade tem a marca da exclusão, em um sistema em que o pleno domínio da leitura e da escrita e de outras práticas letradas é um pressuposto da constituição das competências individuais necessárias e valorizadas nessa sociedade. [...]. (KOHL, 1995, p.145).

Em outro trabalho, Daisy Cunha (2009) escreve sobre os problemas de trabalho e questões de linguagem, abordando o uso que os trabalhadores fazem da linguagem nas suas atividades laborais. Ela, na mesma linha de Kohl (1995), diz que “[...] Fomos, assim, levados

---

<sup>58</sup> Para maiores informações, vide: GALVÃO, Ana Maria O; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2ed.. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

a refletir sobre a escrita enquanto campo de disputa de poder na sociedade, e sobre a sua necessária apropriação pelos trabalhadores, para, entre outras tantas coisas fundamentais, sistematizar, quando possível, saberes produzidos em seu trabalho. [...]” (CUNHA, 2009, p. 55).

A linguagem escrita é amplamente utilizada no nosso modelo de ensino. Porém, algumas condições que podem ser questionadas são: sobre o período anterior que os estudantes da EJA passaram na escola, como foi o contato e as possíveis vivências com essa forma de linguagem? Partindo do ponto de que o modelo de avaliação predominante no sistema atual de ensino utiliza a linguagem escrita, em qual medida essa dificuldade, conforme observada pelo docente, pode ter contribuído para o abandono da escola?

Desse modo, levanta-se a hipótese, segundo André Chervel (1990), de que “a história das disciplinas”, de como o distanciamento do sistema de ensino vai influenciar diretamente na habilidade de escrita e de leitura.

Múltiplos testemunhos atestam que o "saber escrever", ou o "saber ler", é frequentemente perdido entre dez e vinte anos porque: se deixou a escola demasiado cedo e porque se cessou totalmente de praticar. É então somente a uma certa distância que podem ser realmente e definitivamente apreciadas a natureza e o grau exatos de aculturação realizados pela escola. (CHERVEL, 1990, p.42).

Os grupos sociais que estão na EJA, especialmente os mais velhos e com trajetórias escolares truncadas, são marcados pela presença forte da oralidade, o que vai exigir dos professores ferramentas importantes para a mediação com a cultura escolar, marcada fortemente pela escrita.

#### **4.9 A percepção dos docentes sobre a inserção da disciplina de Sociologia**

A inserção da disciplina de Sociologia na Rede Estadual de Minas Gerais foi um tema muito pouco pesquisado, encontrando correspondência apenas nos trabalhos de Carvalho (2012) e Alves (2013), nos quais é evidenciada a baixa presença de profissionais com formação e habilitados na área. Chama a atenção o fato de que ambos os docentes trabalharam na rede estadual antes de assumirem seus cargos como efetivos após o concurso público que abriu as vagas de Professor na Educação Básica – PEB para a disciplina de Sociologia, na Rede Estadual de Minas Gerais.

Dessa mesma forma, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE-MG tem utilizado da regulamentação do estatuto do magistério para relocar e completar as vagas

relacionadas à disciplina de Sociologia com docentes de áreas afins, como História e Geografia, assim como de outras áreas. Isso se dá mesmo que esses docentes não tenham licenciatura, ou mesmo que sejam estudantes ainda em formação na graduação, cursando disciplinas correspondentes à Sociologia, e que vão, assim, agir como docentes substitutos com vínculo de trabalho temporário, de forma provisória.

Nesta pesquisa, questionado sobre a inserção da disciplina na cultura da escola, o docente A.D. cita como acontecia para os docentes habilitados em Ciências Sociais:

Aqui, como tem pouco tempo que estou aqui, não consigo perceber ainda, mas na outra escola já consegui perceber que há uma valorização. Acho que isso se deve muito em função também desse último concurso de 2011 ter colocado pra dentro da escola gente que realmente tem formação na área. Porque antes, se o trabalho de professor era precarizado, de professores dessas disciplinas era ainda muito mais precarizado. O fato de contar com profissionais que realmente gostam, que são da área, eu acho que tem contribuído para o crescimento disso. Eles passaram a ver realmente que é uma disciplina séria e que faz parte do contexto acadêmico, e eles valorizaram a formação. (A.D., p.5-6, grifo nosso).

Ele analisou, baseado nas suas práticas, as condições de precarização do trabalho vivenciadas antes e após a inserção da disciplina de Sociologia na matriz curricular. Para esses profissionais, antes dessa inserção, só havia a possibilidade de lecionarem como designados, com vínculos de trabalho temporário.

Quanto ao processo de reconhecimento da disciplina de Sociologia, ele pontua que há uma valorização da disciplina vinculada à entrada de profissionais com a formação específica na área. Há também, no final da última fala, a percepção de um reconhecimento na comunidade escolar, que vai se relacionar com essa forma de ocupação de espaço, que, na concepção do docente, está sendo legitimada pelos profissionais recém-chegados do concurso.

O docente M.A. trouxe a seguinte perspectiva sobre a entrada da disciplina de Sociologia no contexto escolar:

[...] É, então assim, nós que estamos chegando agora, a gente tem o desafio de valorizar o nosso trabalho. Então eu passo isso muito dentro de sala, então eu exijo muito do meu aluno, entendeu? Eu exijo, eu sou, eu tenho essa característica. Eu exijo muito do meu aluno, porque se eu não valorizar a minha matéria, se eu não valorizar o meu conteúdo, eu não vou fazer com que o meu aluno valorize. E volto a dizer, estamos remando contra uma cultura de desvalorização da matéria. ‘Ah! é Sociologia?’ ‘Ah! é Filosofia?’ (M.A., p.11).

A fala destacada do docente M.A., muito próxima do pensamento do docente A.D., enfatiza a condição de serem os primeiros docentes, de ser fundamental que carreguem a “bandeira” da valorização da disciplina, de tal forma que ela deva ser objetivada. Isso

transparece na sua prática docente, inserida no papel individual dos docentes de Sociologia com formação na área, da devida ocupação desse espaço de modo satisfatório, para que produza efeitos positivos da disciplina nas instituições nas quais eles estão lecionando.

Pode-se afirmar que as condições de instabilidade influenciaram na constituição dos saberes profissionais dos vários docentes que se encontravam nesse período de transição. Segundo Tardif (2010), eles se solidificam nos primeiros cinco anos de suas práticas. Ainda, para esse autor, os saberes docentes são consolidados nas três áreas: os saberes da formação acadêmica, os saberes disciplinares e os saberes experienciais, que, em conjunto, constituirão o *habitus* docente.

Pode-se afirmar que os profissionais de formação estranha ao ensino da disciplina de Sociologia se encontram na condição de terem seus saberes prejudicados, pois não é foco de suas respectivas graduações abranger os saberes da formação acadêmica e os saberes disciplinares, dentro do modelo apresentado por Tardif (2010). Sendo assim, questiona-se: em qual medida essa defasagem desses saberes nos profissionais estranhos à disciplina de Sociologia influencia no processo de ensino-aprendizagem da disciplina?

Abaixo, apresentam-se duas situações que os entrevistados vivenciaram quando substituíram docentes que não tinham formação para o ensino da Sociologia. O primeiro excerto é um trecho da entrevista com o docente A.D.:

A.D.: A percepção de quando eu cheguei na escola Maria Muzzia, percepção que eu tive era que era mais uma disciplina, que não havia nenhuma preocupação com rigor acadêmico, com os conteúdos, a coisa ficava muito solta, a data é essa, a gente vai trabalhar essa data, a data é aquela, a gente vai trabalhar aquela data.

E.G.: Você fala tipo data da consciência negra, essas datas que eram colocadas para a disciplina você fala? Ficava meio que...

A.D.: Trabalhar o dia da Mulher, aí o pessoal vinha e trabalhava. Inclusive quando eu tomei posse, alguns meninos perguntaram: “Ah! professor, você vai trabalhar assim o Dia da Mulher, é o dia da Mulher, o dia do Índio, trabalha o dia do Índio.” Uma coisa muito solta, mas a gente não pode trabalhar estas questões de data. Mas tem que ser evidentemente dentro do currículo, ficar uma coisa solta. A impressão que eu tenho, é realmente essa, de que havia, e que o próprio ensino não era levado muito a sério. (A.D., p.6, grifo nosso).

Vê-se que o docente A.D. identifica o distanciamento com o rigor acadêmico da disciplina, um distanciamento para aquilo que propõe o ensino da Sociologia. A escola colocava os docentes e o tempo da disciplina como um “quebra-galho” para trabalhar as datas comemorativas, como o dia do índio, o dia da mulher, para ser trabalhado nos currículos oficiais da Sociologia de forma descontextualizada daquilo que se espera como resultado.

A segunda condição mencionada pelo docente, baseado na sua experiência, é que ocorria, de certo modo, um descaso para com o ensino da disciplina antes da entrada dos

docentes com habilitação em Sociologia. Pode-se afirmar, com base nessa fala, que não houve uma preparação em termos curriculares, tanto do pessoal que assumisse a disciplina, quanto a se estabelecer uma relação mais próxima do que estava previsto para a disciplina nos currículos oficiais, como nos PCNEM, nas DCNEMs e nos Currículos Básicos Comuns – CBCs de Minas Gerais.

Já o docente M.A. descreve uma situação vivenciada quando ele substituiu uma docente sem formação na área:

[...] Eu substitui uma professora aqui, que ela tinha mais de 4 aulas num filme só. ‘É, uai, o que vocês viram?’ ‘Não, professor, tem mais de um mês que ela tá passando filme’. (M.A., p.10).

O docente menciona a situação em que a disciplina se encontrava nos locais onde havia trabalhado, e confirma a presença de docentes formados (ou estudantes) em outras graduações lecionando Sociologia na rede estadual. Porém, essa tem sido uma ocorrência quase que constante no histórico da educação no estado de Minas Gerais. As possíveis causas remontam ao histórico cultural, social, e do próprio lugar ocupado pela carreira docente da educação básica, o que não é objeto deste trabalho.

Essa condição de como a disciplina está sendo ministrada na prática também está presente na fala do docente M.A., que menciona a desvalorização atribuída à disciplina por todos envolvidos no espaço escolar:

[...] mas eu sei que tem escolas aí que professor designado de Sociologia que na maioria das vezes nem formado na área é, que sabe, não tá nem aí. E aí se a direção, se a coordenação não está nem aí, os pares também não estão nem aí, os alunos muito menos. Então assim, a questão, com certeza, tem que haver, nós temos que, tem uma cultura de desvalorização da matéria tanto de Sociologia quanto de Filosofia. Entendeu? (M.A., p.7).

A partir dessa realidade apresentada, questiona-se: a) o docente sem a habilitação em Ciências Sociais tem condições plenas de trabalhar de forma satisfatória o currículo de Sociologia no ensino médio? Numa segunda hipótese, a desse mesmo docente que, sem ter a formação para lecionar Sociologia, venha a lecionar a disciplina para a Educação de Jovens e Adultos, para a qual também não tenha tido uma especialização nem disciplinas de formação específica para docentes, questões pedagógicas, de linguagem para esse público; nessa condição, com as duas adversidades, (falta de formação na área de Sociologia, falta de formação para o ensino na EJA), como se dariam essas aulas?

#### 4.9.1 *Está ocorrendo a legitimação da disciplina de Sociologia?*

O processo de legitimação é outra condição que se impõe quanto à inserção das disciplinas no sistema educacional. Ele acontece num espaço de disputas internas entre os variados campos do saber, representado por um sistema altamente dividido em disciplinas - sendo a inserção das duas disciplinas, Sociologia e Filosofia, representando para os docentes das demais disciplinas a possibilidade da redução de horas-aula e, conseqüentemente, na perda de “poder”, representado pela importância/tempo atribuído a um determinado conteúdo/disciplina.

Analisando numa perspectiva de possibilidade da perda de espaço e estando, aqui, em jogo a defesa dos tempos de aulas como defesa de seus trabalhos, lecionar a Sociologia/Filosofia em uma situação mais comprometida, poderia ajudar, mesmo que no espaço micro das respectivas escolas, ou contribuir para o empoderamento dessas disciplinas? Por outro lado, significaria perda de espaço dos outros conteúdos curriculares?

Acrescenta-se que, na percepção do docente A.D., está ocorrendo uma mudança em relação à cultura escolar nos espaços de onde eles falam, em relação ao trabalho nas escolas nas quais estão inseridos.

Eu acredito que, eu percebo na minha escola, pode ser reproduzido em outras escolas, essa percepção que a disciplina a partir de profissionais que gostam, que tenham a formação na área, que ela de fato que o status da disciplina mudou. [...]. (A.D., p.6).

Nessa fala, o docente traz essa perspectiva de mudança do *status* da disciplina de Sociologia por ela estar sendo ministrada por profissionais que são da área, isto é, com formação em licenciatura em Ciências Sociais. Ele a observa no seu lugar de trabalho e com base nas suas experiências compreendidas antes e após a disciplina ter sido inserida no currículo.

Como profissional que detém um saber reconhecido, o docente se apresenta como parte interessada quanto ao exercício de seu ofício. Nesse sentido, pode-se considerar que esse não é um campo neutro, estando atribuído nele os sentidos e interesses quanto a ter ou não ter espaço no mercado de trabalho, no qual os profissionais de todas as áreas tenderão a defender e ampliar seus espaços profissionais.

Uma questão presente em ambas as falas é a relação do pertencimento ao grupo de docentes habilitados para lecionar a disciplina na rede estadual, assim como essa

“valorização” depende também desse grupo, por serem os primeiros nessa rede de ensino. E essa tarefa ou compromisso, mesmo ocorrendo nos locais de trabalho, nos seus respectivos ambientes escolares, é de fundamental importância dentro do grupo ou da comunidade escolar por ser uma afirmação dessa identidade da disciplina e dos profissionais que estão habilitados para lecioná-las.

Desse modo, ocorre um processo dialógico, no qual está em curso a entrada da disciplina no contexto escolar, assim como de seus representantes, os docentes de Sociologia, conforme expressado com essa atribuição de “defesa do espaço” e de legitimação do seu campo profissional.

Quando os docentes foram entrevistados, em meados de 2016, não havia debates e nem propostas de mudanças, como a da reforma do ensino médio, que se consolidou na conversão da Medida Provisória MP nº 746 de 2016 para a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, aprovada pelo Congresso Nacional. Assim, esta pesquisa foi realizada nesse período de transição, quando não se conseguia apreender nem mensurar, ainda, as mudanças/impactos no sistema educacional e com os sujeitos envolvidos direta e indiretamente nesse campo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe um olhar sobre o ensino de Sociologia na educação de pessoas jovens e adultas. Vários elementos encontrados neste estudo já haviam sido objetos de pesquisas anteriores e de outras em andamento, no que se refere às condições do ensino de Sociologia no ensino regular. Contudo, não foram encontrados estudos que tivessem como recorte os elementos que envolvem o ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos.

O objetivo geral deste estudo foi analisar as especificidades do ensino da disciplina de Sociologia na EJA pela perspectiva dos docentes com formação na área. Dessa forma, elencaram-se os objetivos específicos para apontar análises que buscassem responder ao objetivo central.

Em um primeiro momento, para responder ao objetivo: a) *compreender o processo de constituição da disciplina de Sociologia, no ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos presencial, na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*; buscou-se compreender a constituição desse espaço pela teoria do campo, de Bourdieu (1996, 2014), da história das disciplinas, de Chervel (1990), e as teorias críticas do currículo, de Sacristán (2000) e Apple (2006). Extraíu-se, desses autores, que a constituição desse espaço não é neutra, sendo que os sujeitos tendem a disputar espaço e poder dentro dessa estrutura. Conclui-se que o campo do ensino da Sociologia encontra-se, no estágio atual, em disputas nas variadas instituições de ensino, por meio de seus agentes, por ampliação de seus espaços.

Nos espaços constitutivos internos, demonstrou-se que o número de pesquisas no campo de ensino de Sociologia aumentou nos últimos anos, e, na projeção externa, houve aumento do número de vagas em concursos para docentes de Sociologia e suas respectivas inserções nas escolas. Considera-se, ainda, fundamentado em Chervel (1990), que, no sistema educacional brasileiro, a disciplina de Sociologia ainda não concluiu seu ciclo de produção de efeitos, devido ao curto espaço temporal de sua inclusão, trazida pela Lei nº 11.684 de 2008, assim como seu histórico de idas e vindas nos currículos oficiais da educação básica

Este estudo mostrou que a EJA, oferecida na modalidade presencial pelo estado de Minas Gerais, não apresenta aspectos de políticas públicas de longo prazo nem de políticas do estado. Ao contrário, este estudo mostrou, pelas condições reais encontradas bem como pelos dados extraídos de estatísticas oficiais, que, na REE/MG, a oferta da EJA tem se apresentado

como forma de programas de governos, de forma temporária, sem haver priorizações nem estudos mais aprofundados e até mesmo com escassez de recursos; ocorrendo a busca de oferta dessa modalidade por programas e estruturas com custos ainda mais reduzidos que os encontrados na EJA presencial. Esse fato vem confirmar a mesma trajetória histórica que a EJA ocupou no sistema educacional brasileiro, como elencando por Maria Clara Di Pierro (2010). Pode-se falar em uma terminologia de um modelo de educação diferenciada para classes diferenciadas, ou seja, a EJA, por atender jovens e adultos das classes populares, não representa prioridade para os governos e suas classes “dirigentes”.

Em um segundo momento, para responder ao objetivo: *b) analisar a disciplina de Sociologia e a EJA presencial no município de Belo Horizonte, da Rede Estadual de Educação de MG, com base nos dados das matrículas dos estudantes, a situação dos docentes, dos estabelecimentos de ensino, e como essa realidade tem se apresentado nas estatísticas*; foi feito um levantamento dos últimos censos da educação do INEP; dos dados disponibilizados pela SEE-MG, sendo feita uma triangulação com os dados encontrados em um questionário aplicado aos estudantes. Conclui-se que as turmas de EJA contam com uma proporção ainda maior de docentes com vínculos temporários do que as chamadas “turmas de ensino regular”, vínculos esses em condições de instabilidade na REE/MG.

Os dados encontrados sobre a distribuição de matrículas na EJA da REE/MG, no município de Belo Horizonte – MG, apontam uma tendência de priorização da oferta de vagas nas formas semipresencial e a distância, ofertadas nos CESECs e nos PECONs.

Outro ponto encontrado (secundário) por este estudo, levando em conta a oferta de cursos e a ocupação das vagas, aponta que os cursos de formação docente para o ensino da Sociologia têm acontecido, em grande parte, nas instituições públicas de ensino superior no Brasil.

Quanto ao terceiro e último objetivo específico: *c) apreender, com base no olhar dos docentes pesquisados, as condições de trabalho dos professores de Sociologia e como essa disciplina tem se apresentado na EJA presencial, na Rede Estadual de MG com base num estudo em duas escolas*; buscou-se extrair e compreendê-lo com base nas percepções individuais e nas subjetividades de dois docentes que lecionavam a disciplina de Sociologia na EJA.

Pode-se constatar, dos relatos dos docentes, que a disciplina de Sociologia, após a entrada dos profissionais com a formação em docência específica para a área, começou a produzir efeitos nas respectivas instituições, passando a ter reconhecimento dos estudantes, principalmente após o primeiro ano de contato com a disciplina, como foi explicitado pelo docente A.D..

As práticas do ensino da Sociologia na EJA, trazidas nas vivências dos docentes, demonstraram que a disciplina e seus respectivos conteúdos despertavam interesse e participação dos estudantes nas respectivas aulas. Demonstrou-se que a abordagem dos conteúdos da disciplina de Sociologia na EJA era compreendida mais facilmente que se comparada ao ensino regular, devido às vivências experienciais desses sujeitos que facilitavam a contextualização dos conteúdos propostos; porém, quando havia a necessidade de transposição para a linguagem escrita, como em avaliações, os estudantes da EJA encontravam dificuldades. Nesse sentido, ficou evidenciado que o conhecimento sobre as especificidades, como os processos cognitivos de abstração dos adultos afastados há algum tempo da educação formal, é necessário nos cursos de formação para docentes que vão atuar na EJA. A formação mais específica para atuar na EJA é de fundamental importância para contribuir com a desconstrução de concepções que acabam por limitar o processo de ensino e aprendizagem.

Os documentos oficiais (PCNEM, DCNEM), de uma forma resumida, justificam a presença do ensino da Sociologia no ensino médio como forma de trazer as ferramentas, os meios, para que o estudante seja capaz de conseguir “desnaturalizar” os fatos ocorridos em sua volta. Espera-se que essa desnaturalização dos fenômenos sociais, aceitos até então como naturais, desperte o estudante para uma consciência do seu papel como cidadão. Como ficou constatado, grande parte dos sujeitos deste estudo eram trabalhadores e vivenciavam, diariamente, em suas relações de trabalho, sociais e familiares, os conceitos e as problematizações abordados nas aulas de Sociologia.

Ainda, o público da EJA é constituído por sujeitos que, de alguma forma, possuem trajetórias truncadas de escolarização, não tendo concluído a educação fundamental ou média na idade prevista pelos organismos oficiais de educação. Foi possível observar que os estudantes pesquisados demonstraram interesse pelo conteúdo de Sociologia. O docente reconhece que, além de um processo de mudança de linguagem, devido à mudança de público

da EJA, há um reconhecimento, que se dá nesse processo de troca, apreendido em sala de aula, da utilidade e aplicabilidade dos conteúdos da disciplina nas realidades dos estudantes.

Outras questões que vieram à tona referem-se ao material didático disponibilizado. Ficou evidente, na fala dos docentes, que há uma distância muito grande entre as políticas de materiais didáticos e as condições reais desses sujeitos para os quais se destinaram as políticas. No Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD), além das obras apresentarem uma distância com o contexto dos estudantes, não está sendo levado em consideração o perfil deles. Pôde-se levantar que mais da metade dos estudantes da EJA trabalham fora, indo diretamente de seus empregos para a sala de aula, também que uma parcela considerável deles acessa as escolas a pé ou por transporte coletivo. Não se pode esperar que esse trabalhador, nessas condições, carregue consigo, o dia inteiro, 4 a 5 livros didáticos, pesando quase um quilo cada obra. Esse fato demonstra, na prática, o distanciamento de quem elabora as políticas/programas para a EJA daqueles que as “operam”, ou seja, os estudantes e os docentes nos polos principais, não excluindo as escolas, os especialistas e as direções.

No meio do curso deste estudo, deparou-se com a aprovação da “reforma do ensino médio”, trazida pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Devido às mudanças que envolvem diretamente a disciplina de Sociologia, sugerem-se estudos posteriores que analisem os efeitos produzidos no campo do ensino da Sociologia na educação básica, inclusive na modalidade da EJA.

Questões que podem ser suscitadas para estudos posteriores são, entre outras: como ficará a situação dos docentes da disciplina de Sociologia na educação básica após as implementações das mudanças advindas da reforma do ensino médio? Esse processo ensejará novas rupturas na afirmação da sociologia na educação básica? O trabalho trouxe, pelas vozes dos docentes, que o tempo de 1h/a semanal atribuído à disciplina de Sociologia não tem sido suficiente para trabalhar o currículo previsto para a Sociologia. Pesquisas e estudos são necessários para a compreensão, no modelo de divisão disciplinar vigente, de qual seria o tempo suficiente para o trabalho satisfatório dos conteúdos minimamente previstos nos PCNs.

Outra questão identificada tem a ver com a limitação das análises trazidas sobre as condições de docentes do sexo feminino. Como o recorte da pesquisa, nas duas escolas escolhidas, foi elaborado com docentes do sexo masculino, não foi possível extrair as percepções das condições do trabalho na disciplina de Sociologia na EJA por uma docente. Essa é uma circunstância que necessita de mais estudos e devido aprofundamento.

Este estudo traz à tona novos elementos que não se encerram neste trabalho e que demandam mais estudos e pesquisas como forma de fundamentar o conhecimento e a luta por melhorias para o ensino de Sociologia, principalmente, para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elaine Gonçalves. **Interface pedagógica virtual para a prática docente de Sociologia**: o portal Centro de Referência Virtual do Professor (CRV). 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Artes, Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

ALVES, W. F. ; CUNHA, D. M. Da atividade humana entre *paideia* e *politeia* : saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.28, n.02, p.17-34 , jun. 2012.

ANDRADE, Ana Olívia Costa. Relevância pública da Sociologia no Brasil: Uma reflexão a partir da introdução da Sociologia no currículo escolar e da ideia de Sociologia Pública. In: 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS – 10, 2014, Caxambu, MG. **Anais** (on-line)... São Paulo: Anpocs, 2015. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1272%3Aanais-do-encontro-gt-e-spg-&catid=1214%3A38-encontro-anual-da-anpocs&Itemid=456](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1272%3Aanais-do-encontro-gt-e-spg-&catid=1214%3A38-encontro-anual-da-anpocs&Itemid=456)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ANDRADE, Ana Olívia Costa. Relevância pública da Sociologia no Brasil: Uma reflexão a partir da introdução da Sociologia no currículo escolar e da ideia de Sociologia Pública. In: 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS – 10, 2014, Caxambu, MG. **Anais** (on-line). São Paulo: Anpocs, 2015. Disponível em: <[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1272%3Aanais-do-encontro-gt-e-spg-&catid=1214%3A38-encontro-anual-da-anpocs&Itemid=456](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1272%3Aanais-do-encontro-gt-e-spg-&catid=1214%3A38-encontro-anual-da-anpocs&Itemid=456)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

\_\_\_\_\_. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens**. 14.ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS - ANPOCS. Disponível em: <[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=645&Itemid=59](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=645&Itemid=59)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. In: CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Plataforma Lattes. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Maria Alice Nogueira; Afranio Catani (Orgs.) 15. ed. Petrópolis, RJ :Vozes, 2014.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas, SP: Papirus. 1996.

BRASIL. Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jun.2007 e retificado em 22 jun. 2007. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)> Acesso em: 08 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Resumo Técnico. 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Resumo Técnico. 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)>. Acesso em: 05 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: EJA. Brasília: MEC; SECAD, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacional**. Parte IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez.1996.

BRASIL. Lei n. 11.684 de 02 de jun. 2008. Altera o art. 36 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 jun.2008.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em < [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html) >.Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRUYNE, Paul de. Metodologia e Prática da Pesquisa em Ciências Sociais. In: **Dinâmica em Ciências Sociais: os polos da prática metodológica**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

CARVALHO, Tatiane Kelly Pinto de. **Ensino de Sociologia: elementos da prática docente do ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2. p.177-229, 1990.

DEMO, P. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, C.R. (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. 2.ed., São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 104-130.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Conhecimento Científico**. 1.ed. 5 reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

DI PIERRO, M. C. Educação de Adultos na América Latina e no Caribe: Trajetórias recentes. **Cadernos de Pesquisa - Fundação Carlos Chagas**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Revista Educação (UFSM)**, v.33, nº 3, p.395-410, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveduacao/article/viewFile/1617/911>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

DI PIERRO, M.C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: Avaliação, Desafios e Perspectivas. **Educ. Soc. Campinas**, v.31, nº 112, p.939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 mar. 2016.

EDITORA MODERNA, **Anuário Brasileiro da Educação básica 2014**. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A824614522A01462512381317E1>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

ENESEB. IV Encontro nacional de ensino de Sociologia na educação básica. SBS, 7, 2015, São Leopoldo, RS. **Anais** (on-line). Disponível em: <[eneseb2015.com.br](http://eneseb2015.com.br)>. Acesso em: 17 jul. 2015.

FERNANDES, Maria Clara Aguiar de Castro. **A Sociologia na educação básica: educação para o trabalho ou o trabalho como princípio educativo no currículo de Sociologia**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

FERNANDES, Otair; PONTE JARDIM, A.. **O Retorno da Sociologia no Rio de Janeiro: Uma luta que merece ser pauta**. 2008. Disponível em: <[www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=d73562f6a37be4770d678df250b99dcc](http://www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=d73562f6a37be4770d678df250b99dcc)> . Acesso em: 13 set. 2016.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. **Sobre a noção de conhecimento escolar de Sociologia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 27-58.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. Da F. Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, Rodrigo Belinaso. **Sociologia no ensino médio: cenários biopolíticos e biopolítica no ensino médio**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

HANDFAS, A.; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de Sociologia na educação básica. **Rev. BIB**, São Paulo, n. 74, p. 43-59, 2 sem. 2012, jul. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostragem de Domicílios 2013**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>> . Acesso em: 03 jul. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília, Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 set. 2016.

LEAL, Shirlei Daudt Rodrigues. **Cidadania e espaço público a partir da escola: resgate, recriação ou abandono?** Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LIMA, Letícia Bezerra de. **A Universidade Aberta do Brasil e a formação do professor de Sociologia a distância.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos.** 157 fl. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Site institucional Oficial. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/cidadao/servicos/eja-presencial>> Acesso em: 30 set. 2015.

MINAS GERAIS. Lei 15.293 de 05 de agosto de 2004 que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. **Diário do Executivo**, Belo Horizonte, 06 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Lei&num=15293&ano=2004>>. Acesso em: 16 set. 2016.

MINAS GERAIS. SEPLAG/SEE-MG. **Edital SEPLAG/SEE N° 01 /2011**, de 11 de julho de 2011. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Julho/edital-see-11-07-.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

MINAS GERAIS. Lei n° 7109 de 13 de outubro de 1977. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário do Executivo**, 14 out. 1977. Disponível em: <<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=LEI&num=7109&ano=1977>>. Acesso em: 15 set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n° 2179 de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Minas Gerais - Órgão oficial dos poderes do Estado.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial Minas Gerais, 27 de out. 2012. p.65-67.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n° 2836 de 13 de janeiro de 2016. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica no ano de 2016 e dá outras providências. **Minas Gerais. Órgão oficial dos poderes do Estado.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial Minas Gerais, 16 jan. 2016. p.06-18.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n° 2843 de 13 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. **Minas Gerais. Órgão oficial dos poderes do Estado.** Belo Horizonte: Imprensa Oficial Minas Gerais, 14 jan. 2016. p.33-34.

MINAS GERAIS. Lei 20.592 de 28 de dezembro de 2012. Altera as Leis n°s 15.293, de 5 de agosto de 2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado,

e 15.301, de 10 de agosto de 2004, que institui as carreiras do Grupo de Atividades de Defesa Social do Poder Executivo, e dá outras providências. **Minas Gerais Diário do Executivo**, 29 dez. 2012. Disponível em:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=20592&ano=2012>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais – SEE-MG. **Lista das Escolas Estaduais no Estado**. Disponível em:

<[https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas/documents?category\\_id=25](https://www.educacao.mg.gov.br/parceiro/lista-de-escolas/documents?category_id=25)>. Acesso em: 01 out. 2016.

NOGUEIRA, C.. Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18, 2012. Disponível em:

<<http://www.revista.ufpe.br/revsocio/index.php/revista/article/view/66/52>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. As contribuições do campo acadêmico-científico aos debates sobre a institucionalização da Sociologia na educação básica. In: 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS – 10, 2011, Caxambu, MG. **Anais** (on-line)... São Paulo: Anpocs, 2015.

Disponível em:

<[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=438%3Aanais-do-encontro-mrs-gps-sps&catid=62%3A35o-encontro&Itemid=353](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=438%3Aanais-do-encontro-mrs-gps-sps&catid=62%3A35o-encontro&Itemid=353)>. Acesso em: 19 jul. 2015.

NEUHOLD, Roberta dos Reis. **A Sociologia da Sociologia**: os debates acadêmicos sobre a constituição de uma disciplina escolar. 334. f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Contribuições do meio acadêmico-científico aos debates sobre o ensino de Sociologia na escola básica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 15., 2011, Curitiba. **Anais...**Curitiba: UFPR, 2011.

OLIVEIRA, Amurabi; FERREIRA, Camila. A sociologia da educação no nordeste brasileiro: uma análise a partir dos grupos de pesquisa. Século XXI, **Revista de Ciências Sociais**, v.5, no 1, p.134-159, jan./jun. 2015 . Disponível

em:<<https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/viewFile/19653/11655>>. Acesso em: 26 fev. 2017 .

PAIS, José Machado. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, Lisboa, v. XXV, p. 139-165, 1990. Disponível

em:<<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>>. Acesso em: 03 mar.2017.

PETRÓ, Vanessa. Os jovens na EJA: percepções, estranhamentos e significados. In: 38º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS – 10, 2014, Caxambu, MG. **Anais** (on-line)... São Paulo: Anpocs, 2015. Disponível em:

<[http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1272%3Aanais-do-encontro-gt-e-spg-&catid=1214%3A38-encontro-anual-da-anpocs&Itemid=456](http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1272%3Aanais-do-encontro-gt-e-spg-&catid=1214%3A38-encontro-anual-da-anpocs&Itemid=456)>. Acesso em: 20 jul. 2015.

PRADO, Gregório Antonio Fominski do. **Quando o ensino desafia a ciência**: algumas

questões presentes nos processos de ensino-aprendizagem da Sociologia. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendido no Pibid**: um estudo com futuros professores de Sociologia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Das fronteiras entre ciência e educação escolar: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia, no Estado do Paraná (1970-2002)**. 2006. 312 fl. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, M.A. **Currículo para além da pós-modernidade**. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/silvaMA.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

SOARES, L. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008. p.57-72.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA - SBS . Disponível em: <<http://www.sbSociologia.com.br/home/home.php>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAKAGI, Cassiana Tiemi Tedesco. **Formação do professor de Sociologia do ensino médio**: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VIEIRA, Jarbas S. et al. Constituição das doenças da docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 37, p. 303-324, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1589/1475>>. Acesso em: 20 set. 2016.

## ANEXOS

Responsáveis: Edgar Gomes / Gilvanice Musial

Projeto de pesquisa: “O ENSINO DA SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : UM ESTUDO NA REDE ESTADUAL DE MINAS GERAIS”

### **Estudante da EJA**

#### **Dados socioeconômico-culturais:**

1. Nome: \_\_\_\_\_
2. Sexo - (...) feminino (...) masculino
3. Idade: \_\_\_\_\_
4. A sua cor ou raça é: (...)Branca; (...)Preta; (...)Amarela; (...)Parda; (...)Indígena.
5. Moradia - bairro \_\_\_\_\_
- 6.(...)própria (...)alugada (...)emprestada
  
7. Com quem mora: 7.1. (...)Família (pais e irmãos); 7.2. (...)Famíliares (tios, avós, primos,); 7.3. (...)Sozinho (a); 7.4. Com esposo(a) e filhos (se tiver)7.5. (...)Com outros;
  
8. Meio de transporte que você mais utiliza? 8.1. (...)A pé; 8.2. (...)Ônibus; 8.3. (...)Carro particular da família; 8.4. (...)Carona; 8.5. (...)Transporte escolar;
  
9. Renda Familiar:
  - 9.1. (...)até um salário mínimo (R\$ 880,00 - 2016)
  - 9.2. (...)acima de 1 até 3 salários mínimos
  - 9.3. (...)acima de 3 até 5 salários mínimos
  - 9.4. (...)acima de 5 até 7 salários mínimos
  - 9.5. (...)acima de 7 até 10 salários mínimos
  - 9.6. (...)acima de 10 salários mínimos
  
10. Você realiza algum tipo de trabalho remunerado: Sim (...) Não (...)
 

Em caso afirmativo onde e em qual horário? \_\_\_\_\_
  
11. Realiza algum trabalho informal ? Sim (...) Não (...)
 

Em caso afirmativo, qual tipo de trabalho? Em qual horário? \_\_\_\_\_
  
12. Nível de escolaridade do pai:
  - 12.1. (...)analfabeto / ensino fundamental incompleto
  - 12.2. (...)ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto
  - 12.3. (...)ensino médio completo
  - 12.4. (...)superior incompleto
  - 12.5. (...)superior completo
  - 12.6. (...) pós-graduação
  
13. Ocupação profissional do pai: \_\_\_\_\_
  
14. Nível de escolaridade da mãe:
  - 14.1.(...)analfabeto / ensino fundamental incompleto
  - 14.2.(...)ensino fundamental completo/ ensino médio incompleto
  - 14.3.(...)ensino médio completo
  - 14.4.(...)superior incompleto

14.5.(....)superior completo

14.6.(....) pós-graduação

15. Ocupação profissional da mãe: \_\_\_\_\_

16. Seus pais são: (....) casados (....) divorciados (....) solteiros (....) Outros: \_\_\_\_\_

17. Você tem à sua disposição em casa:

	Nunca	Muito raramente	Raramente	Frequentemente
Jornais	(...)	(...)	(...)	(...)
Revistas	(...)	(...)	(...)	(...)
Sistema de transmissão de TV a cabo ou qualquer outro sistema particular	(...)	(...)	(...)	(...)

18. Você possui computador em casa com acesso à internet? (....) Sim (....) Não;

19. Há quanto tempo você possui computador **com acesso à internet**?

(....)1 ano ou menos; (....)mais de 1 até 5 anos; (....)mais de 5 anos;

20. Com que frequência você acessa a internet fora da escola?

20.1.(....) Todos os dias;

20.2.(....) Alguns dias da semana;

20.3.(....) Nos finais de semana;

20.4.(....) Muito muito raramente;

20.5.(....) Nunca;

20. Você tem aparelho celular com acesso à internet (Smarthphone)?

(...) Sim (....) Não

21. Se você possui Smarthphone, marque o que você utiliza:

(...) Acesso a redes sociais (whats app/Facebook/twitter, outras)

(...) Acesso a seu E-mail;

(...) Acesso a páginas diversas da Internet (Bancos, portal de pesquisa, ...)

(...) Tenho mas não uso a Internet pelo celular.

22. Você frequenta cinema:

(....) nunca; (....) muito raramente; (....) raramente; (....) frequentemente;

23. Você assiste filmes em DVD ou pelo Canais de vídeo na Internet:

(....) nunca; (....) muito raramente; (....) raramente; (....) frequentemente;

25. Você frequenta:

	Nunca	Muito raramente	Raramente	Frequentemente
Espetáculos de dança	(...)	(...)	(...)	(...)
Igrejas	(...)	(...)	(...)	(...)
Museus	(...)	(...)	(...)	(...)
Shows musicais	(...)	(...)	(...)	(...)
Teatros	(...)	(...)	(...)	(...)
Outras atrações culturais – Quais?				

26. Você participa ou já participou de grupos ligados a igrejas, a partidos políticos, a associações de bairro, grupos musicais ou culturais de maneira geral:

	Nunca	Muito raramente	Raramente	Frequentemente
Associações de bairro	(...)	(...)	(...)	(...)
Grupos esportivos	(...)	(...)	(...)	(...)
Grupos musicais	(...)	(...)	(...)	(...)
Grupos religiosos	(...)	(...)	(...)	(...)

Partidos políticos (...) (...) (...) (...) (...)  
 Outros grupos culturais Quais?

---

27. Os grupos, dos quais você participa, estão:

(...) dentro da escola; (...) fora da escola; (...) dentro e fora da escola

28. Você lê livros diferentes dos livros didáticos adotados pela escola:

(...) nunca; (...) muito raramente; (...) raramente; (...) frequentemente;

29. Que tipo de literatura você prefere?

Autoajuda (...) Científicos (...) Didáticos (...) Paradidáticos (...) Religiosos (...) Romance (...) Técnicos (...)  
 Outros (...)

30. Você cursou o ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano) em:

(...) Escola pública municipal ou estadual;

(...) Escola particular;

(...) Um momento em escola pública e outro em escola particular;

31. O seu ensino fundamental foi realizado de forma presencial ou à distância (CESEC)?

32- Após terminar o Ensino Médio na EJA, caso você pretende continuar seus estudos, marque a opção, ou as opções que você gostaria de fazer:

32-1 (...) Curso profissionalizante. (Curso com duração média de 4 a 6 meses, geralmente oferecidos pelo Sistema S – SENAI, SESC)

32.2 (...) Curso Técnico – Curso com duração média de 1 a 2 anos, que dá habilitação em profissão descrita por lei – Técnico em Segurança do Trabalho, em Enfermagem, em Eletrotécnica

32.3 (...) Curso Superior/ Tecnólogo

32.No caso de você ter marcado fazer curso Superior, buscará a área de:

32.1.(...)Ciências Agrárias (agronomia, aquacultura, engenharia de alimentos, medicina veterinária, zootecnia);

32.2.(...)Ciências Biológicas;

32.3.(...)Ciências da Saúde (biomedicina, curso superior de tecnologia em radiologia, educação física, enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, gestão de serviços de saúde, medicina, nutrição, odontologia, terapia ocupacional);

32.4.(...)Ciências Exatas e da Terra (ciência da computação, ciências atuariais, estatística, física, geologia, matemática, matemática computacional, química, química tecnológica, sistemas de informação);

32.5.(...)Ciências Humanas (antropologia, ciências sociais, ciências socioambientais, filosofia, história, licenciatura em educação do campo, licenciatura intercultural para educadores indígenas, pedagogia, psicologia);

32.6.(...)Ciências Sociais Aplicadas (administração, arquitetura e Urbanismo, arquivologia, biblioteconomia, ciências contábeis, ciências do Estado, ciências econômicas, comunicação social, conservação e restauração de bens culturais móveis, controladoria e finanças, design, direito, geografia, gestão pública, museologia, relações econômicas internacionais, turismo);

32.7.(...)Engenharias (engenharia agrícola e ambiental, engenharia de controle e automação, engenharia aeroespacial, engenharia ambiental, engenharia civil, engenharia de minas, engenharia de produção, engenharia de sistemas, engenharia elétrica, engenharia florestal, engenharia mecânica, engenharia metalúrgica, engenharia química);

32.8.(...)Linguística, Letras e Artes (artes visuais, cinema de animação e artes digitais, dança,

design de moda, letras, música, teatro);

**Dados sobre o ensino de Sociologia-EJA:**

33 – Na sua primeira experiência na Escola, anterior à EJA, você já tinha Estudado Sociologia?

(...)Sim            (...) Não

34. Qual a importância para a sua formação você atribui aos conteúdos de Sociologia:

(...) Pouca    (...) Nenhuma            (...) Média    (...) Muita

35 . Marque abaixo, para você, em quais dessas áreas os conhecimentos de Sociologia te ajudam a compreender de uma forma diferente de antes que você não estudava:

(...) Compreender as condições e do meu trabalho

(...) Compreender os meus direitos, a constituição federal, como eles foram conquistados;

(...) Compreender como funciona o Estado e as diferentes forma de organização do poder como a democracia, a monarquia.

(...) Compreender o papel das organizações como ONGs, movimentos sociais na sociedade.

36 – Por que resolveu cursar a EJA nesta escola, de forma presencial?

(...) Indicação de amigo(a)    (...) Pelas aulas presenciais (...) pela qualidade    (...)  
Cobrança de término do estudo pela empresa            (...) outro motivo.

37 – Qual motivo levou a parar os estudos anteriormente?

(...) Precisa trabalhar para sustento da família            (...) não adaptou na época à escolares

(...) Falta de cobrança/incentivo da família            (...) Naquela época, não via sentido nos estudos

(...) Por gravidez/filhos

(...) outro.

Qual? \_\_\_\_\_

Agradeço sua gentileza em participar desta pesquisa!

Os seus dados serão mantidos guardados, garantidos o anonimato. Serão utilizados somente para fins acadêmicos, nesta pesquisa em curso sobre o Ensino da sociologia da EJA.

Edgar Gomes/ Gilvanice Musial

**Orientações para realização das entrevistas com os professores.**

Roteiro de Entrevista - Professores de Sociologia da EJA, Ensino Médio:

**1- Apresentação:**

a. Nome;

b. Tempo de trabalho como professor de Sociologia, e de Sociologia na EJA;

- c. Tempo de trabalho como professor desta escola;
- d. Trabalha ou trabalhou em outras redes de ensino?
- e. fale sobre escolaridade dos pais;
- f. Quais as condições socioeconômicas de sua família?
- g. fale do seu percurso formativo, formal (escolar) e informal (vivências, experiências).

## **2- Sobre a profissão:**

- a. Fale um pouco sobre a sua formação de graduação e outros cursos que você tenha participado após a graduação. Teve alguma disciplina de EJA cursada na sua graduação?
- b. Por que escolheu ser professor de Sociologia?
- c. Fale um pouco das perspectivas no momento da escolha e o contexto atual de trabalho, das dificuldades e de suas propostas diante do quadro geral que encontra para o trabalho.
- d. Algo mais a dizer sobre o exercício da profissão?
- e. Participa ou já participou de encontros entre pares, com trocas de experiências sobre o Ensino da Sociologia?

### **2.1- Condições materiais**

- f. Sobre o tempo de aula. Como você percebe essa relação entre o tempo disposto 1(uma) hora-aula e o conteúdo para ser passado. Fale sobre isso.
- g. Para você, há diferença entre a disciplina de Sociologia e as demais disciplinas na cultura da Escola que você trabalha?
- h. Sobre a quantidade de alunos que o professor de sociologia assume em um cargo. Isso influencia no dia a dia do seu trabalho?
- i. Fale sobre o material didático, livros didáticos para EJA. Há diferenças entre o que é oferecido para o Ensino Regular?

## **3- Sobre o ensino de Sociologia na EJA**

- a. Como é o seu cotidiano de trabalho em sala de aula? (o entrevistador deve explorar esta resposta incentivando ao entrevistado a falar um pouco mais de suas práticas e dos recursos que ele utiliza nas aulas. Ex.: livro didático, tecnologias gerais da educação, tecnologias digitais).
- b. Os alunos participam das aulas? A que você atribui essa participação? O que motiva seus alunos para o engajamento no trabalho? (O entrevistador deve pedir exemplos de abordagens que tocaram de modo especial aos alunos e por isso eles participaram.)
- c. Em alguns momentos você percebe que seus alunos estão se distanciando e deixando o estudo de Sociologia de lado? Se sim, por que acha que isso acontece?

**4-** Quais sugestões que neste momento estão fora de seu alcance, mas que contribuiriam para um maior engajamento dos alunos no trabalho e que você gostaria de apresentar?

**5-** Ensinar Sociologia no Ensino Regular na Rede Estadual é diferente de ensinar Sociologia para EJA? Por quê?

**6-** Qual a finalidade que você atribui ao ensino de Sociologia?